

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **2**

2024



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2024 • Том 29 • № 2

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



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 Аркидьяконо 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 «Paisiy 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/journals/pse>

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, А.А. Молодыка
 Переводчик — А.А. Воронкова

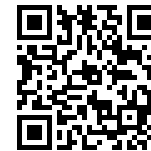
Psychological Science and Education

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

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., Molodyka A.
 Translator — Voronkova A.



Содержание

Психология развития (возрастная психология)

Шиян О.А., Якшина А.Н., Оськина Ю.О.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНИЦИАТИВЫ В ИГРЕ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ 5

Берлин Хенис А.А., Пучкова А.Н., Кащенко Е.С., Лебедева М.Ю.

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ЧИТАТЕЛЬСКИЕ СТРАТЕГИИ: АНАЛИЗ ДАННЫХ
САМООТЧЕТА И ГЛАЗОДВИГАТЕЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ 15

Бакай Е.А., Юсупова Э.М., Антипкина И.В.

ЦИФРОВОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ ИНДИКАТОРОВ ПОВЕДЕНИЯ 32

Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Огороднова О.В.

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ 50

Золотарева А.А., Хегай А.С.

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ДЕТСКОГО ОПРОСНИКА
СОМАТИЧЕСКИХ СИМПТОМОВ НА ВЫБОРКЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ 65

Абанг К.Б., Ован В.Дж., Оджини Р.А., Оту Б.Д., Анаббогу Г.Э., Бешель С.А.

НЕДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ
СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ: РОЛЬ ДОМАШНЕГО КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ
И РЕЛИГИОЗНОСТИ 76

Психология образования

Трапицын С.Ю., Граничина О.А., Агапова Е.Н., Жарова М.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГОВ К НАСТАВНИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ (НА ПРИМЕРЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА) 96

Воробьева Е.В., Правдина Л.Р., Шевченко А.В.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ
У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 112

Альдбьяни А., Альхадур З.А.Н., Аль-Абяд М.Х.А.

ВНИМАТЕЛЬНОСТЬ, АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И АКАДЕМИЧЕСКАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ: ПЕРЕКРЕСТНОЕ
ИССЛЕДОВАНИЕ 126

Developmental Psychology (Age Psychology)

Shiyang O.A., Iakshina A.N., Oskina Ju.O.
 THE INTERRELATION BETWEEN INITIATIVE IN PLAY AND DIALECTICAL
 THINKING IN PRESCHOOL AGE 5

Berlin Khenis A.A., Puchkova A.N., Kashchenko E.S., Lebedeva M.Yu.
 METACOGNITIVE READING STRATEGIES: ANALYSIS OF SELF-REPORT DATA
 AND OCULOMOTOR BEHAVIOUR OF RUSSIAN SCHOOLCHILDREN 15

Bakay E.A., Yusupova E.M., Antipkina I.V.
 ONLINE READING COMPREHENSION ASSESSMENT OF PRIMARY
 SCHOOL STUDENTS: ANALYSIS OF TESTING BEHAVIOR INDICATORS 32

Kukuev E.A., Patrusheva I.V., Ogorodnova O.V.
 SUBJECTIVE WELL-BEING OF PARENTS IN AN INCLUSIVE SCHOOL 50

Zolotareva A.A., Khegay A.S.
 ADAPTATION OF THE RUSSIAN VERSION OF THE CHILDREN'S
 SOMATIC SYMPTOMS INVENTORY ON A SAMPLE OF ORPHANS AND CHILDREN
 WITHOUT PARENTAL CARE 65

Abang K.B., Owan V.J., Ojini R.A., Otu B.D., Anagbogu G.E., Beshel C.A.
 INDISCIPLINE AMONG SENIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS:
 THE CONTRIBUTIONS OF HOME BEHAVIOUR CONTROL AND RELIGIOSITY 76

Educational Psychology

Trapitsin S.Y., Granichina O.A., Agapova E.N., Zharova M.V.
 STUDY OF MOTIVATION OF TEACHERS' PARTICIPATION IN MENTORING
 ACTIVITIES IN SCHOOLS (USING THE EXAMPLE OF ST. PETERSBURG) 96

Vorobyeva E.V., Pravdina L.R., Shevchenko A.V.
 FEATURES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES AND COPING STRATEGIES
 AMONG TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
 WITH DIFFERENT LEVELS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING 112

Aldbyani A., Alhadoor Z., Al-Abyadh M.
 MINDFULNESS, ACADEMIC COMPETENCY AND ACADEMIC
 SELF-EFFICACY: A CROSS-SECTIONAL STUDY 126

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию весенний выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 2—2024 г.). В выпуске представлены две традиционные рубрики — «Психология развития» и «Психология образования».

Рубрика «Психология развития» открывается исследованием связи между творческим мышлением и инициативой в игре у дошкольников из разных образовательных сред. Тему развития ребенка в школьном возрасте продолжает исследование связи глазодвигающих движений при чтении учебного текста и практики использования метакогнитивных стратегий старшеклассниками. Результаты показывают, что старшеклассники активно применяют стратегии, направленные на решение проблем чтения, но редко используют вспомогательные стратегии, поддерживающие чтение. Закрывают рубрику результаты исследования непослушания среди старшеклассников в Нигерии, в котором показано, как домашний контроль и религиозность связаны с поведением подростков.

В рубрике «Психология образования» читатели узнают об исследовании мотивации и готовности педагогов общеобразовательных школ к наставничеству. Показано, что учителя имеют схожие характеристики готовности к наставнической деятельности, а уровень мотивации педагогов связан с успешностью внедрения системы наставничества. В следующем исследовании приведены особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных учреждений с разным уровнем психологического благополучия. И завершает рубрику исследование влияния осознанности на академическую успеваемость у иностранных студентов в Китае.

Надемся, что читатели журнала найдут интересные для себя материалы в новом выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников

Шиян О.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Якшина А.Н.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Оськина Ю.О.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Представлены материалы исследования, посвященного проблематике игры как пространства развития творческого (диалектического) мышления в дошкольном возрасте. Цель исследования — проанализировать взаимосвязь между успешностью решения детьми творческих (диалектических) задач и проявлением инициативы в игре. В исследовании приняли участие 57 дошкольников из 2 дошкольных групп, контрастных по качеству образовательной среды. Качественный и количественный анализ проявлений инициативы в игре проведен с помощью инструмента для наблюдения, разработанного на основе методики Е.О. Смирновой. Всего проанализировано 14 видеозаписей совместной игры. Для диагностики творческого (диалектического) мышления были использованы методики «Что может быть одновременно», «Диалектические истории», «Три истории». Качественный анализ позволил выделить два типа инициативы — сохраняющую и изменяющую игру. Выявлена взаимосвязь между творческим мышлением в детских нарративах и инициативой, меняющей ход игры. Исследование указывает на ценность игры как деятельности, где ребенок может не только решать, но и ставить задачи.

Ключевые слова: дошкольный возраст; игра; инициатива; творческое мышление; диалектическое мышление.

Для цитаты: Шиян О.А., Якшина А.Н., Оськина Ю.О. Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290201>

The Interrelation between Initiative in Play and Dialectical Thinking in Preschool Age

Olga A. Shiyan

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgabluess@gmail.com

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Julia O. Oskina

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

In the article play is considered as a space for the development of creative (dialectical) thinking in preschool age. The aim of the study is to analyze the relationship between the success of children in solving creative (dialectical) tasks and initiative in spontaneous play. The study involved 57 preschoolers from 2 preschool groups, contrasting in the quality of the educational environment. A qualitative and quantitative analysis of the initiative in play was carried out using an observation tool developed on the basis of the methodology of E.O. Smirnova. A total of 14 videos of a joint play were analyzed. “What can be simultaneously at the same time”, “Dialectical stories”, “Three stories” were used to measure the level of creative (dialectical) thinking. Qualitative analysis made it possible to distinguish two types of initiative actions — maintaining and changing the course of play. The study revealed the correlation between creative thinking in children’s narratives and play-changing initiative. The study points to the value of play as an activity where the child can not only solve, but also set tasks.

Keywords: preschool age; play; initiative; creative thinking; dialectical thinking.

For citation: Shiyan O.A., Iakshina A.N., Oskina Ju.O. The Interrelation between Initiative in Play and Dialectical Thinking in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/psse.2024290201> (In Russ.).

Введение

Развитие творческих способностей дошкольников — одна из наиболее острых проблем в исследовании возраста, ее актуальность растет в связи с все большим пониманием важности творчества для полноценного развития и самореализации личности. Большой интерес представляет понимание творческого мышления как диалектического, оперирующего особыми — отличными от формально-логического мышления, описанного Ж. Пиаже [5], — логическими струк-

турами [2]. Диалектические умственные действия выступают как механизм решения противоречивых ситуаций и порождения новых идей и являются универсальными — то есть доступными и взрослым, и детям [2].

Исследователи акцентируют значение игры прежде всего как пространства переживания и сопереживания [5; 16], и это усиливает интерес к тому, чтобы рассматривать ее как возможный контекст развития творческого мышления. Такая постановка проблемы соответствует методологическому прин-

ципу культурно-исторической психологии о единстве аффекта и интеллекта: в игре ребенок решает не просто когнитивные задачи, эти задачи всегда наполнены смыслом, нагружены эмоциями. Цель данного исследования — изучение взаимосвязи детской игры и творческого мышления дошкольников.

Проблематику соотношения игры и творчества определил «большой диалог» Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Л.С. Выготский рассматривает игру как пространство проявления творческого воображения [4] и в статье «Игра и развитие» отмечает, что в игре ярко проявляются детские возможности, которые в обычном поведении еще не видны [4, с. 226]. При этом в работах Ж. Пиаже игра как символическая деятельность предстает как пространство ассимиляции и скорее противопоставляется интеллектуальному приспособлению и становлению формальных операций, выступая как способ эгоцентрического удовлетворения потребностей (хотя в перспективе и важный для достижения равновесия) [5].

В течение последних десятилетий был проведен ряд исследований, посвященных связи игры и творческого мышления: поиску взаимосвязей между игрой и дивергентным мышлением [14], изучению роли игры для последующего решения дивергентных задач [21], формирующие исследования, где ставится вопрос о влиянии нескольких игровых сессий на креативность [14; 17; 18], а также лонгитюдные исследования умения играть как предиктора креативности в начальной школе [20; 23]. При этом результаты исследований противоречивы: если связь между игрой и креативностью обнаруживается в некоторых исследованиях, то развивающее влияние игровых сессий на креативность не всегда оказывается значимым.

А. Лиллард [22] видит причину непоследовательности данных в особенностях организации исследований — слишком коротких игровых сессиях, маленьких выборках и т.д. Одна из причин противоречивости данных может корениться в пестроте используемых понятий творчества и игры.

Мы рассматриваем мнимую ситуацию как критерий игры, а двусубъектность — как

ее ключевую особенность [6; 13], и отличаем игру от игрового события (игрового мира) [16], т.к. в нем воображаемая ситуация создается взрослым, а ребенок только частично может влиять на ее развертывание. Мы предполагаем, что игра может стать пространством зарождения творческого мышления потому, что важным аспектом творческого процесса является интеллектуальная инициатива, надситуативность, позволяющая человеку не только решать поставленные задачи, но и ставить их самостоятельно [1].

Концепт креативного мышления многократно подвергался критике из-за отсутствия качественного определения характеристик мыслительного процесса, приводящих к рождению новой идеи [1] и нерелевантности понятия для такой деятельности, как игра, где, выдвигая новую идею, ребенок должен учитывать позиции партнеров [8]. В нашей работе под творческим мышлением мы будем понимать применение человеком особых диалектических структур, являющихся универсальным механизмом порождения новых идей, доступным взрослым и детям. Диалектические структуры представляют собой диалектические умственные действия (превращение, опосредствование, смену альтернативы и т.д.), позволяющие продуктивно оперировать противоположностями и разрешать противоречивые ситуации [2]. Понятие диалектического мышления описывает творческий процесс, с одной стороны, как структурный, приводящий к инсайту, то есть к разрешению конфликта и новому пониманию ситуации, а с другой — как дивергентный, порождающий множество вариантов решений.

Релевантность для нашего исследования понимания творчества как диалектического мышления подтверждается еще и тем, что сама игра имеет диалектическую структуру, которая проявляется в особенностях игрового замещения, согласовании разных игровых идей в совместной игре, двуплановости эмоций, удовольствии от действия по линии наибольшего сопротивления [3].

В контексте поиска коррелятов творческого мышления в игре важен феномен детской инициативы. В отличие от исследо-

вания Н.В. Хазратовой [8], проведенного под руководством В.Н. Дружинина, где в игре диагностировались непосредственно детские творческие ходы, мы считаем важным сделать предметом наблюдения детскую игровую инициативу как более наблюдаемый феномен, поскольку задачу, которую решает ребенок, далеко не всегда удается реконструировать. Вслед за Е.О. Смирновой мы рассматриваем инициативу в игре как «возможность действовать независимо от обстоятельств и даже преодолевая их» [7, с. 14] и как возможную предпосылку творчества. Отметим, что надситуативная активность детей как проявление творчества до сих пор исследовалась при решении задач, а не в игре [1].

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между инициативой, проявляемой старшим дошкольником в игре, и его творческим (диалектическим) мышлением.

Дополнительная гипотеза: в группах старших дошкольников с разным качеством образовательной среды проявления детьми инициативы в игре будут различаться.

Характеристика выборки и применяемые методы

В исследовании принимали участие 57 дошкольников (6—6,5 лет, 27 мальчиков) из 2 образовательных организаций г. Москвы. Для исследования отобраны 2 группы с разным уровнем качества образовательной среды: общие баллы, соответственно, 2,21 и 3,68 (28 детей из одной группы, 29 — из другой). Разница в качестве образовательной среды подсчитывалась с применением *t*-критерия Стьюдента и оказалась по общему баллу значимой на уровне 0,004.

Наблюдение (не менее 50 минут) за игрой проводилось в знакомой детям игровой комнате, где были доступны неструктурированные материалы. Взрослый оказывал только косвенную поддержку и не включался в игру. Каждый ребенок принял участие в двух игровых сессиях с разным составом детей (в каждой группе было 7—8 детей). Дети дали согласие на съемку. Всего сделано 14 видеозаписей. Игра детей оценивалась по видеозаписи.

Для оценки видеозаписей использовалась модификация параметров наблюдения (замещение и взаимодействие в игре) за игрой Е.О. Смирновой [6], дополненная параметром двухтактности игры [12]. Авторы исследования параллельно независимо друг от друга оценили видео игры (не входящее в выборку исследования) по этим параметрам, чтобы проверить надежность инструмента оценки. Параметры, в которых проявилось рассогласование оценок, были уточнены. После повторной параллельной оценки нового видео оценки экспертов полностью совпали.

Для диагностики творческого (диалектического) мышления использовались методики «Что может быть одновременно» (решение проблемно-противоречивых ситуаций) [2], «Сказочные истории», в которой детям предлагается решить проблемную ситуацию, возникшую у сказочных героев [10], а также методика «Три истории», в которой детям предлагалось самостоятельно создать нарратив (сочинить историю про огонь, страшную историю про страшного персонажа и смешную историю) [11].

Оценка качества образовательной среды в группах с использованием шкал ECERS-3 [9]. Шкалы ECERS-3 оценивают, насколько образовательная среда (оборудование, материалы, характер взаимодействия педагогов с детьми, количество времени на свободную деятельность) ориентирована на поддержку детской инициативы и учитывает детские интересы и потребности. Более высокие уровни качества в соответствии с ECERS-3 предполагают большие возможности для свободной деятельности в целом и для игры в частности. Оценка предполагает проведение сертифицированным экспертом 3-часового структурированного невовлеченного наблюдения в помещении группы и на прогулке в первой половине дня.

Результаты

Первичный просмотр видео (первый этап качественного анализа) позволил предположить, что есть два типа инициативы в игре: 1) сохраняющая и 2) изменяющая ход игры. Сохранение игры выражается в предложе-

нии игровой идеи, которая помогает продолжить игру, не меняя ее (сюжет продолжается через повторы, но не появляются новые способы игры). Изменение хода игры предполагает одновременно и продолжение (сохранение связи с исходным сюжетом), и изменение игры: игра та же самая, но появляются новые предложения, повороты сюжета, расширяются возможности для преобразования переживаний в игре. Мы предположили, что именно второй тип инициативы в игре связан с уровнем развития творческого мышления дошкольников, поскольку он позволяет одновременно сохранить и изменить игру.

После первичного анализа видеозаписей параметры оценки были уточнены и дополнены индикаторами (см. таблицу).

Анализ видео с использованием доработанных параметров показал, что в игре дети проявляли оба типа инициативы: и сохраняющую игру, и изменяющую игру. В ходе игры один и тот же ребенок мог совершать инициативные ходы обоих типов.

Для статистического анализа использовался максимальный балл, полученный ребенком в ходе двух игр по параметрам «инициатива, сохраняющая игру» и «инициатива, изменяющая игру». Баллы суммировались по каждому типу инициативы отдельно.

По характеру проявления инициативы мы выделили три группы детей: 51% проявляли оба типа инициативы, 30,3% — только инициативу, сохраняющую игру, у 17,8% детей не были зафиксированы проявления инициативы в игре: они либо не включались в игру, либо делали что-то совместно с другими детьми. Между группами, контрастными по качеству образовательной среды, обнаружались значимые различия (Two Sample Wilcoxon rank sum test) и по инициативе, сохраняющей игру ($P\text{-value}=0,00191$), и по инициативе, изменяющей игру ($P\text{-value}=0,00127$). В группах с более высоким качеством образования дети значимо чаще проявляют инициативу в игре, чем в группах с более низким качеством.

Таблица

Параметры оценки инициативности в детской игре

Параметр наблюдения	Инициатива, сохраняющая ход игры (1 балл за каждое проявление)	Инициатива, изменяющая ход игры (2 балла за каждое проявление)
Предложение ребенка содержит вызов	Вызов в логике сюжета — провокация, но повторяющаяся, экстенсивное разворачивание игры	Вызов является новым для игры — задает новое направление, сохраняет и изменяет игру одновременно
Ответ на вызов	Ответ по логике вызова, повторение ответа	Ответ на вызов, изменяющий ход игры: <ul style="list-style-type: none"> • Добавляющий новые линии в сюжет; • Меняющий ситуацию на противоположную; • Согласование и соединение противоречивых идей; • Решение реального конфликта между играющими через изменение сюжета
Предметное замещение	Иницирует использование игрушки-копии или предмета по прямому назначению или иницирует использование предмета-заместителя по сходству	Придумывает и создает предмет для игры, использует необычное замещение, необходимое для воплощения игровой идеи, решения или создания проблемной ситуации в игре
Игровое пространство	Иницирует функциональное использование пространства или создает игровые места в игре в логике первоначального сюжета (изменение количества, но не качества)	Создает контрастные по смыслу, новые игровые места
Игровое взаимодействие	Предлагаемая идея принимается или отвергается, совместная игра при этом продолжается	Ребенок предлагает связывание двух и более разных идей в один сюжет

На примере одной из игр проиллюстрируем, в чем состоят отличия между двумя типами инициативы. Девочки разыгрывают отношения лошади и ее хозяйки и время от времени меняются ролями. Какое-то время ролевые действия следуют традиционному алгоритму: хозяин запрягает лошадь, кормит, готовится ехать на ней. Инициатива, сохраняющая игру, заключается в предложениях детей кормить лошадь, ехать на ней, устраивать для нее ночлег («Вот тебе сено, овсы, кушай, лошадка!», «Теперь я лошадка, делай так же со мной», «Приманивай ее овсом! Приманивай ее блинчиками»). Эти действия мы квалифицировали как проявление инициативы, поскольку кто-то из детей их предлагал, а остальные принимали, и игра продолжалась. Инициатива, изменяющая игру, прозвучала так: «А давай я буду непослушный конь». «Непослушный конь» задал новый вектор игры: он вел себя принципиально ненормативно, переворачивая традиционную роль лошади: он убежал, его пришлось искать, ловить и т.п. В данном случае ребенок создал вызов для себя и для других, испытание утратой и его преодоление. Л.И. Эльконина указывает, что создание ситуации вызова — один из вариантов игровой пробы инициативы [12]. В данном случае мы видим «когнитивную конструкцию» вызова: поведение «непослушного коня» — превращение нормативной роли в противоположную, последовательное ее отрицание.

Далее опишем несколько кейсов детской инициативы, которые меняли направление игры, чтобы посмотреть, возможно ли реконструировать ту задачу, которую решал ребенок. В данном случае логика анализа противоположна традиционным подходам в исследовании творческого мышления, где ребенку предъявляют задачу и анализируют его ответ по параметрам конструктивности или оригинальности. В этом случае невозможно обнаружить такой важный аспект творчества, как надситуативность, самостоятельную постановку задачи, что является базовой характеристикой творчества [1]. В данном исследовании на основании

анализа детской инициативы мы реконструировали те проблемные ситуации, которые решали дети. Такой подход является более валидным для исследования творческого мышления детей.

Рассмотрим два кейса: «Русалки» и «Монстр». В каждом случае будем отталкиваться от проявления детской инициативы, которая изменила ход игры. В кейсе «Русалки» в ходе развернувшейся игры корабль, на котором плыли дети, наткнулся на айсберг, ясно было, что должны произойти драматические события. И тут одна из девочек сказала фразу, изменившую ход игры: «Мы утонули, но вдруг оказалось, что мы не умираем, потому что мы русалки и можем жить под водой». Инициативный ход здесь также является решением задачи: превращение всей компании из моряков в русалок позволило продолжить игру (в течение следующих 40 минут все участники игры увлеченно создавали костюмы русалок и обживали подводный мир).

В кейсе «Монстр» дети сражались на картонных мечах, двое против одного. При этом состав пары все время менялся: то один, то другой, то третий игрок оказывался в одиночестве. Те, кто имел напарника, были вполне довольны, но вот каждый, кто оказывался в одиночестве, горчался. Какое-то время шла такая «смена партнера по кругу», как вдруг один из мальчиков, в свою очередь оказавшийся без пары, воскликнул: «Я придумал! Давайте мы будем сражаться с монстром!» и показал на ковер между играющими. Он предложил вместо сражения друг с другом перейти к сражению с воображаемым персонажем, благодаря чему все играющие становятся заодно, и никто не оказывается в одиночестве. В данном случае задача, которая решалась ребенком, была задачей на объединение противоположностей и разрешение противоречия.

Описанные кейсы показывают, что за инициативным действием в игре можно обнаружить постановку и решение проблемной ситуации.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи ($p < 0,05$) между частотой

появления у детей инициативы, изменяющей игру, и результатами диагностики творческого мышления на материале нарративов, которые сочиняли сами дети (методика «Три истории») ($r=0,27$ по Спирмену). Связи творческого мышления с инициативой, сохраняющей игру, обнаружено не было.

Не обнаружены значимые корреляции между наличием инициативы, меняющей ход игры, и успешностью решения творческих (диалектических) задач, которые были предложены вне ситуации, где дети создают символический контекст: в методиках «Что может быть одновременно?» и «Диалектические истории».

Обсуждение и выводы

Значимые различия в двух дошкольных группах по параметру инициативы в игре (как сохраняющей, так и изменяющей игру) подтверждают дополнительную гипотезу нашего исследования и позволяют предположить, что качество образовательных условий, в частности, характер взаимодействия педагога с детьми и насыщенность игровой среды, может выступать как один из значимых факторов. Однако эта гипотеза требует дальнейшей проверки, поскольку на характер проявления детской инициативы могли повлиять и другие факторы (например, особенности домашней образовательной среды, социальный или финансовый статус семей и т.д.), которые в рамках данного исследования мы не анализировали.

Тот факт, что корреляции с успешностью решения противоречивых ситуаций и наличием преобразований и амбивалентных персонажей в нарративах, созданных детьми, были обнаружены только у инициативы, изменяющей ход игры, позволяет сделать вывод о правомерности проведенного различения двух типов инициативы и существенных различиях между разными типами инициативных игровых действий, в частности, о разных когнитивных механизмах, стоящих за ними.

Полученные взаимосвязи частично подтверждают основную гипотезу исследования, а также позволяют предположить, что творческое (диалектическое) мышление может вы-

ступать в качестве когнитивного механизма проявления инициативы, меняющей ход игры.

Качественный анализ инициативы, изменяющей игру, также показывает возможность увидеть за инициативным действием решение некоторой задачи, возникающей в процессе игры, что подтверждает гипотезу Е.О. Смирновой о том, что «инициативность является важнейшей предпосылкой творчества» [7].

Интерес при этом представляет и отсутствие значимых взаимосвязей между детской игровой инициативой (в том числе меняющей ход игры) и результатами диагностики диалектического мышления в ходе решения задач вне символического контекста. Можно предположить, что в символическом пространстве, где есть расхождение реального и смыслового полей, решение задач происходит иначе, чем в понятийном или предпонятийном контексте. Это согласуется с пониманием важности символической деятельности для когнитивного развития дошкольников, на которую указывают исследователи, в частности, в исследованиях о роли понятийных игровых миров, фантастических историй и символического отражения для познавательного развития [15; 19].

Проведенное исследование, устанавливая взаимосвязь между творческим (диалектическим) мышлением в детских нарративах и инициативой, меняющей ход игры, указывает на ценность игры как деятельности, где ребенок может сам не только решать, но и ставить задачи (коммуникативные, задачи «на создание вызова» и т.д.). Отметим, что в этой многомерности и синтетичности сложность анализа игры: именно поэтому детский инициативный ход часто представляется немотивированной фантазией, и только реконструкция позволяет увидеть задачу, которую ставил и решал ребенок.

Актуальный в условиях возрастающего интереса и к детской игре, и творчеству вопрос, на который наше исследование не позволяет ответить, но который оно позволяет поставить — возможно ли за счет поддержки развитой игры, создающей пространство проявления детской инициативы, влиять на

развитие творческого (диалектического) мышления?

Данные, полученные в исследовании, являются еще одним аргументом в пользу создания условий для развитой игры, где есть

возможности для проявления инициативы. Именно такая игра и является «девятым валом детского развития», по образному выражению Л.С. Выготского [4], и может стать пространством развития творческого мышления.

Литература

1. Боявленская Д.Б., Артеменков С.Л., Жукова Е.С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 122—137. DOI:10.17759/exprpsy.2021140309
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. М.: Издательство Московского университета, 2021. 223 с.
3. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3(47). С. 4—12. DOI:10.11621/prj.2022.0302
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
5. Плаже Ж., Инельдер Б. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
6. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 1. С. 4—14. DOI:10.17759/chp.2018140101
7. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102
8. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 169 с.
9. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2019. 112 с.
10. Шиян И.Б. Об одном методе диагностики творческого мышления дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 36—42.
11. Шиян О.А., Баранова А.А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 50—59. DOI:10.17759/chp.2022180105
12. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247—254. DOI:10.17759/chp.2016120314
13. Bredikyte M., Hakkarainen P. Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development

- in early childhood / In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, H.M. Somby (Eds.) // Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen. Cappelen Damm Akademisk. 2023. P. 61—83. DOI:10.23865/noasp.191.ch4
14. Fehr K., Russ S.W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. Vol. 10(3). P. 296—308. DOI:10.1037/aca0000054
15. Fleer M. How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld // Oxford Review of Education. 2022. Vol. 48(3). P. 364—379. DOI:10.1080/03054985.2021.1988911
16. Fragkiadaki G., Fleer M., Rai P. Collective Imagining: The Early Genesis and Development of a Sense of Collectiveness during Infancy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. № 3. P. 84—94.
17. Garaigordobil M., Berrueto L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children // The Spanish journal of psychology. 2011. Vol. 14(2). P. 608—618. DOI:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
18. Hoffmann J.D., Russ S.W. Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. Vol. 10(1). P. 114—125. DOI:10.1037/aca0000039
19. Hopkins E.J., Lillard A.S. The Magic School Bus dilemma: How fantasy affects children's learning from stories // Journal of Experimental Child Psychology. 2021. Vol. 210. P. 105—212. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105212
20. Moore M., Russ S.W. Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children // Creativity Research Journal. 2008. Vol. 20(4). P. 427—436. DOI:10.1080/10400410802391892
21. Play: Its Role in Development and Evolution / J.S. Bruner [et al.]. Penguin Books. 1976. 716 p.
22. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence / A. Lillard [et al.] // Psychological bulletin. 2013. Vol. 139(1). P. 1—34.
23. Wallace C.E., Russ S.W. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2015. Vol. 9(3). P. 296—305. DOI:10.1037/a0039006

References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Artemenkov S.L., Zhukova E.S. Longitudinal study of the development of giftedness. *Experimentalnaya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 122—137. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie doshkol'nika (vozmozhnosti i kulturnye konteksty) [Dialectical thinking of a preschooler (possibilities and cultural contexts)]. Moscow: MSU Publ., 2021. 223 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E. Dialekticheskaya Struktura Igrы Doshkol'nika [Dialectical structure of preschoolers play]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3(47), pp. 4—12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]. Moscow: Smysl Publ., 2004. 512 p. (In Russ.).
5. Piaget J., Inelder B. Psikhologiya rebenka [Child psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2003. 160 p. (In Russ.).
6. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4—14. DOI:10.17759/chp.2018140101 (In Russ.).
7. Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers. *Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102 (In Russ.).
8. Khazratova N.V. Formirovaniye kreativnosti pod vliyaniem mikrosredy: Diss. kand. psikhol. nauk [Formation of creativity under the influence of the microenvironment]. PhD (Psychology). Moscow, 1994. 169 p. (In Russ.).
9. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Early Childhood Environment Rating Scales, Third Edition (ECERS-3)]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2019. 112 p. (In Russ.).
10. Shiyan I.B. Ob odnom metode diagnostiki tvorcheskogo myshleniya doshkol'nikov [On one method for diagnosing the creative thinking of preschoolers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2010, no. 4, pp. 36—42. (In Russ.).
11. Shiyan O.A., Baranova A.A. Detskie narrativy kak prostranstvo proyavleniya i sposob diagnostiki tvorcheskikh sposobnostei starshikh doshkol'nikov [Children's narratives as a space of manifestation and a way to diagnose the creative abilities of older preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 50—59. DOI:10.17759/chp.2022180105 (In Russ.).
12. Elkoninova L.I. Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247—254. DOI:10.17759/chp.2016120314 (In Russ.).
13. Bredikyte M., Hakkarainen P. Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, H.M. Somy (Eds.). *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademisk, 2023, pp. 61—83. DOI:10.23865/noasp.191.ch4
14. Fehr K.K., Russ S.W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016. Vol. 10, no. 3, pp. 296—308. DOI:10.1037/aca0000054
15. Fleer M. How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld. *Oxford Review of Education*, 2022. Vol. 48(3), pp. 364—379. DOI:10.1080/03054985.2021.1988911
16. Fragkiadaki G., Fleer M., Rai P. Collective Imagining: The Early Genesis and Development of a Sense of Collectiveness during Infancy. *Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 84—94.
17. Garaigordobil M., Berruero L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 2011. Vol. 14(2), pp. 608—618. DOI:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
18. Hoffmann J.D., Russ S.W. Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016. Vol. 10(1), pp. 114—125. DOI:10.1037/aca0000039
19. Hopkins E.J., Lillard A.S. The Magic School Bus dilemma: How fantasy affects children's learning from stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2021. Vol. 210, pp. 105—212. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105212
20. Moore M., Russ S.W. Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 2008. Vol. 20(4), pp. 427—436. DOI:10.1080/10400410802391892
21. Bruner J.S. [et al.]. Play: Its Role in Development and Evolution. Penguin Books Publ., 1976. 716 p.
22. Lillard A. [et al.]. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 2013. Vol. 139(1), pp. 1—34.
23. Wallace C.E., Russ S.W. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015. Vol. 9(3), pp. 296—305. DOI:10.1037/a0039006

Информация об авторах

Шиян Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Якшина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Оськина Юлия Олеговна, преподаватель Института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Shiyana, PhD in pedagogy, Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Anna N. Iakshina, junior research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Julia O. Oskina, lecturer, The Institute of Secondary Vocational Education named after K.D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Получена 01.06.2023

Received 01.06.2023

Принята в печать 29.04.2024

Accepted 29.04.2024

Метакогнитивные читательские стратегии: анализ данных самоотчета и глазодвигательного поведения российских школьников

Берлин Хенис А.А.

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2034-1526>, e-mail: alexa.munxen@gmail.com

Пучкова А.Н.

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»);
ФГБУН «Институт Высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН» (ФГБУН ИВНД и НФ РАН),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-6475>, e-mail: puchkovaan@gmail.com

Кащенко Е.С.

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1273-6600>, e-mail: ESKashchenko@pushkin.institute

Лебедева М.Ю.

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>, e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com

Приводятся результаты эксплораторного исследования, целью которого стало установление взаимосвязи между глазодвигательным поведением при чтении учебного текста с экрана монитора компьютера и данными самоотчета учащихся старших классов российских школ об их практике использования метакогнитивных стратегий. Установлено, что старшеклассники склонны использовать стратегии, направленные на решение проблем, возникающих при чтении, и в то же время редко прибегают к вспомогательным стратегиям, поддерживающим читательскую деятельность. Найдены различия по опросникам использования метакогнитивных стратегий между школами, в программе которых уделяется разное внимание формированию читательских компетенций в основной школе. Полученные результаты позволили авторам сделать предположение о различиях в глазодвигательных параметрах между группами с разными уровнями владения метакогнитивными стратегиями. Проведенный в исследовании анализ позволил авторам выделить вопросы, которые могут стать ориентиром дальнейшего направления исследований данной тематики.

Ключевые слова: чтение; цифровое чтение; метакогнитивные читательские стратегии; метакогнитивная осознанность; айтрекинг; движения глаз; читатели подросткового возраста.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-29-14148.

Для цитаты: Берлин Хенис А.А., Пучкова А.Н., Кащенко Е.С., Лебедева М.Ю. Метакогнитивные читательские стратегии: анализ данных самоотчета и глазодвигательного поведения российских школьников // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 15—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290202>

Metacognitive Reading Strategies: Analysis of Self-report Data and Oculomotor Behaviour of Russian Schoolchildren

Alexandra A. Berlin Khenis

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2034-1526>, e-mail: alexa.munxen@gmail.com

Alexandra N. Puchkova

Pushkin State Russian Language Institute; Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-6475>, e-mail: puchkovaan@gmail.com

Ekaterina S. Kashchenko

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1273-6600>, e-mail: ESKashchenko@pushkin.institute

Maria Yu. Lebedeva

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>, e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com

The paper presents the results of a study aimed to investigate the correlations between oculomotor reading behavior and self-report data of Russian high school students on their practice of using metacognitive strategies. It was found that high school students tended to use problem-solving reading strategies, while seldom using supportive reading strategies. Differences in the use of metacognitive strategies were found between schools that emphasized differently the development of reading competence in middle school. The findings suggested that there were differences in oculomotor measures across groups with varying levels of metacognitive strategy use. The paper outlines possible directions for further research on this topic.

Keywords: reading; digital reading; metacognitive reading strategies; meta-cognitive awareness; eye tracking; eye movements; adolescent readers.

Funding. The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14148.

For citation: Berlin Khenis A.A., Puchkova A.N., Kashchenko E.S., Lebedeva M.Yu. Metacognitive Reading Strategies: Analysis of Self-report Data and Oculomotor Behaviour of Russian Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 15—31. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290202> (In Russ.).

Введение

В связи с активной цифровой трансформацией образования электронные учебные ресурсы и цифровые тексты заняли прочные позиции в образовательном процессе. Актуальной научной проблемой становится исследование когнитивных и метакогнитивных процессов, происходящих при чтении с экрана монитора компьютера, а также изучение взаимосвязи этих процессов с образовательными результатами.

Одним из направлений в изучении цифрового чтения является анализ стратегий чтения и моделей читательского поведения. В теоретических рамках новой грамотности чтение мультимодальных гипертекстов концептуализируется как самостоятельное конструирование текста [11], что требует от читателя эффективного и оптимального построения пути и способа взаимодействия с текстом. Чтобы такое взаимодействие было успешным, обязательным становится применение метакогнитивных стратегий чтения, при которых читатель осознает когнитивную обработку текста и корректирует свою работу с текстом [7]. Такие стратегии также определяются как сознательно выбранные действия, направленные на достижение конкретных целей, для которых необходимо осознанное планирование, контроль, оценка и коррекция чтения [5].

Метакогнитивные навыки и их важность для образовательного процесса

Осведомленность о метакогнитивных стратегиях чтения, уровень развитости соответствующих навыков и эффективное их использование относятся к высокоуровневым процессам чтения [23]. Осознание и регулирование своего мышления в процессе чтения, согласно данным исследований, связаны с эффективным смысловым чтением. Согласно концепции Дж. Флавелла, одной из первых определяющей природу и роль метакогниции при чтении, метакогниция — «мышление о мышлении» — включает в себя знание человека о своих мыслительных процессах, активный мониторинг и регули-

рование мыслительной деятельности [15]. Используя стратегии планирования, контроля и оценки, учащиеся могут осознавать свой собственный познавательный процесс и предпринимать соответствующие действия для понимания текста. Было показано, что это также положительно влияет на запоминание прочитанного [16; 19].

В исследованиях чтения принято выделять три типа метакогнитивных стратегий: глобальные, вспомогательные стратегии и стратегии решения проблем, возникающих при чтении [26]. Глобальные включают в себя планирование, регулирование и оценку чтения, постановку цели чтения, активизацию фоновых знаний и проверку соответствия содержания текста цели чтения. Стратегии решения проблем используются читателями, когда возникают трудности в понимании или необходимость оптимизировать процесс чтения. К ним относятся, например, корректировка скорости чтения или дополнительная концентрация на чтении. Вспомогательные стратегии, такие как конспектирование, ведение заметок, выделение фрагментов текста и использование справочных ресурсов, являются дополнительными стратегиями, привлекающими другие, помимо чтения, виды деятельности. Подобная типология метакогнитивных стратегий была использована в опросниках [28]. Качественные исследования метакогнитивных стратегий цифрового чтения методом вербальных протоколов также подтвердили работоспособность предложенной категоризации [3].

Представительный массив исследований посвящен роли метакогнитивных стратегий при решении учебных задач. Показано, что студенты с высоким уровнем развития метакогнитивных навыков активно вовлекаются в процесс чтения, используя эффективные стратегии для лучшего понимания прочитанного [27]. Кроме того, отслеживание собственного текущего уровня понимания текста важно, например, в случае с трудностями в работе с научной информацией для того, чтобы избежать проблем с пониманием [29]. Показано, что педагогические интервенции, в ходе которых происходило обучение мета-

когнитивным стратегиям, меняют паттерны движений глаз, которые прошедшие обучение используют для чтения текста [25]. Так, после интервенции ученики уделяли больше времени релевантной для выполнения задания информации и значительно чаще перечитывали ее. Респонденты смогли успешно обнаружить нужные фрагменты текста и сфокусироваться на них вместо того, чтобы поверхностно прочитать текст целиком.

Метакогнитивные навыки и глазодвигательное поведение при чтении

В исследованиях чтения в последние годы активно используется метод видеоокулографии (айтрекинг) в качестве основного инструмента для получения экспериментальных данных. Такой инструмент позволяет получить в реальном времени объективные данные о процессе обработки информации во время работы с текстом, распределении внимания и использовании различных стратегий чтения, и на основе этих данных моделировать процессы чтения у разных категорий читателей и в разных контекстах [24; 29].

Одно из направлений в исследованиях чтения сосредоточено на изучении стратегий, используемых для прочтения текстовых материалов разных форматов. Большой интерес в данной области вызывает способ и механизм адаптации паттерна глазодвигательной активности к заданию [13; 35]. Ранее на материалах разных языков было показано, что задание к тексту или цель чтения значимо влияют на глазодвигательные стратегии как для нормотипичных читателей [1; 14; 33], так и для тех, у кого есть расстройство чтения и обучения [10]. Установка на подробное чтение текста приводила к увеличению потраченного на это времени, количества возвратов к ранее прочитанному. Задача, требующая «ознакомительного» чтения, решалась с помощью скорости прочтения всего текста за счет более длинных саккад и более коротких фиксаций и вместе с тем приводила к снижению качества понимания прочитанного материала. Стратегии чтения, при котором от читателя требовалось найти

ошибки, выражались в более коротких саккадах и долгих фиксациях, а также в меньшем количестве пропущенных слов. При этом понимание прочитанного было ниже в сравнении с установкой на подробное чтение [33]. Исследование паттернов чтения научно-образовательных комиксов показало, что повышенное внимание и избирательное перечитывание ключевых элементов текста и иллюстраций приводит к лучшему пониманию материала, выявленному по результатам тестов [20].

Немногочисленный корпус исследований посвящен анализу глазодвигательного поведения, связанному с применением метакогнитивных стратегий чтения. В работе Цая и соавторов было показано, как различается глазодвигательное поведение сильных и слабых читателей при применении метакогнитивных стратегий критического чтения для устранения противоречий в тексте. Студенты с более высоким уровнем развития стратегий критического чтения продемонстрировали большее количество переходов между частями текста, которые содержали в себе противоречивую информацию, в сравнении со студентами с менее развитыми навыками [34]. Кроме того, в данном исследовании были обнаружены значимые, хотя и небольшие, корреляции между самоотчетами об использовании стратегий критического чтения (имплицитные стратегии) и паттернами зрительного поведения (эксплицитные стратегии). Это позволяет предположить, что имплицитные и эксплицитные стратегии критического чтения могут дополнять друг друга.

Несмотря на убедительные свидетельства вклада метакогнитивных стратегий в результаты смыслового чтения, в настоящее время крайне ограничен перечень исследований, в которых изучается связь между заявленным респондентом использованием метакогнитивных стратегий и его глазодвигательной активностью в ходе чтения. Большая часть существующих исследований выполнена на материале иностранных языков, в то время как в российском поле наблюдается дефицит материалов по данной тематике. Целью данной работы стало

установление закономерностей при соотношении данных отслеживания движений глаз во время чтения учебного текста с результатами самоотчета читателей об их практике использования метакогнитивных стратегий. Нами были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как связаны параметры глазодвигательной активности при чтении с субъективно воспринимаемой практикой использования метакогнитивных навыков при прочтении образовательных материалов?

2. Изменится ли стратегия чтения у читателей в зависимости от задания и можно ли установить эти изменения методом айтрекинга?

3. Есть ли различия между школами с разными программами обучения по самооценке когнитивных навыков или паттернам движений глаз при чтении учебного текста?

Организация и методы исследования

Исследование включало два основных этапа: сбор данных об использовании метакогнитивных стратегий с помощью опросника и исследование стратегий чтения научно-популярного текста путем фиксации глазодвигательной активности с помощью айтрекера.

На первом этапе респонденты заполняли опросник о применении метакогнитивных стратегий при чтении цифровых текстов. Он был создан на основе методики оценки метакогнитивных навыков — *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSi)* [26]. Его содержание включало описание действий и стратегий, которые респондент использует при чтении учебных или научных материалов. Вопросы сгруппированы по трем категориям. Первая из них включает глобальные стратегии (ГС), которые в целом характеризуют поведение при чтении, например, планирование читательских действий, мониторинг понимания при чтении. Стратегии, направленные на решение проблем (ПС), используются при возникновении затруднений или сбоев при чтении. Поддерживающие стратегии (ПС) отличаются от других тем, что при их применении используется дополнительная деятельность, сопро-

вождающая чтение: выделение фрагментов текста цветом, обращение к словарю, ведение конспекта и т.п. Опросник состоит из 30 вопросов о частоте применения тех или иных стратегий с вариантами ответа от «почти никогда» (1 балл) до «почти всегда» (5 баллов). MARSi был переведен на русский язык, были изменены формулировки ряда вопросов, добавлено 5 вопросов, включающих стратегии цифрового чтения, выявленные в специализированном качественном исследовании [3]. Таким образом, итоговый опросник состоял из 35 вопросов. Каждый вопрос относился к одному из типов стратегий. В опросник также были включены вопросы о классе обучения, поле и возрасте.

На втором этапе участникам предлагалось прочитать с экрана компьютера текст и ответить на вопросы к нему. Перед началом этого блока эксперимента участнику предлагалось прочитать тренировочный текст, не предполагающий ответа на вопросы. Это было сделано с целью дать участнику возможность ознакомиться с версткой текста и принципами управления экспериментом. В основном блоке эксперимента сначала перед респондентом появлялось одно из двух заданий: анализ текста или поиск информации. Инструкций относительно темпа или стратегии чтения и порядка действий не давали. С заданием на поисковое чтение респондентам требовалось найти конкретную информацию в тексте. Аналитическое чтение предполагало понимание общего содержания и логики изложенных закономерностей. После ознакомления с заданием на чтение участнику предлагалось прочитать текст про себя и ответить на вопросы. Ученики не были ограничены во времени для чтения и выполнения заданий. После прочтения текста по кнопке в конце страницы участники исследования переходили к вопросам с вариантами ответа, появившимися во всплывающем окне на этой же странице. Ученик мог беспрепятственно вернуться к тексту и затем перейти к ответу на вопросы неограниченное количество раз. Респонденты случайным образом были отнесены к одной из двух групп по типу задания.

В качестве стимульного материала был выбран научно-популярный текст «Кольчуга», относящийся к текстам гуманитарного профиля и посвященный истории доспехов на Руси. Он был оформлен как статья в интернет-издании, то есть снабжен иллюстрациями, дополнен гиперссылками и сверстан в соответствии с привычными параметрами интернет-страницы, включая шрифт, отступ, разбиение на короткие абзацы, всплывающие подсказки по гиперссылке на целевых словах, логику презентации материала.

Текст состоял из 10 абзацев от двух до четырех предложений в каждом. Для сохранения экологической валидности материалов текст имел такую длину, чтобы для полного прочтения всего материала участнику необходимо было бы прокручивать текст. Индекс читабельности Флеша (FRE), скорректированный для русского языка И.В. Оборновой, составил для текста 42 балла, что соответствует категории достаточно трудных текстов, эквивалентных текстам из учебников для старших классов [4]. Уровень лексической сложности, рассчитанный с помощью сервиса «Текстометр» на основе процента лексики текста, входящей в список 5000 самых частотных слов в литературе для детей, составляет 7 баллов из 10; уровень структурной сложности текста, основанный на индексе читабельности Флеша с дополнительными параметрами, составляет 8 баллов из 10 [2]. Эти баллы указывают на высокую сложность текста, который по доступности наиболее вероятно соответствует возрасту 13—15 лет.

У каждого участника было нормальное или скорректированное до нормального зрение. Родители участников и сами респонденты дали информированное согласие на участие в исследовании. Регистрация окуломоторной активности производилась при помощи системы видеорегистрации движений глаз (айтрекера) SR Research Eyelink 1000+, с частотой регистрации 500 Гц и 13-точечной калибровкой перед началом эксперимента. Стимульные материалы демонстрировали на мониторе с диагональю 23 дюйма, разрешением 1920 на 1080 точек. Все участники

исследования находились на расстоянии 760 мм от экрана. Ширина текста 949 пикселей, высота букв 26 пикселей. Во время записи положение головы респондента было зафиксировано при помощи упора для лба. Для создания и презентации экспериментальной задачи было использовано ПО SR Research Web Link.

В исследовании участвовали ученики 9—11 классов двух школ Москвы и Московской области. Данные о распределении учеников по классам и полу приведены в табл. 1. Обе школы являются гимназиями, школа 1 является частной, использует собственные программы обучения с повышенным вниманием к развитию учащихся в гуманитарных областях. По свидетельствам руководства школы и учителей, с которыми были проведены предварительные беседы, отдельное внимание в ходе обучения в школе уделяется навыкам работы с текстовой информацией и смысловому чтению. Школа 2 является муниципальным общеобразовательным учреждением, работающим по стандартной федеральной программе. В ходе беседы с руководством школы и учителями было выяснено, что специального акцента на развитие навыков смыслового чтения не делается.

Таблица 1
Распределение участников исследования по классам и по полу между школами по данным опроса

	школа 1	школа 2
Класс		
9 класс	35	41
10 класс	28	28
11 класс	11	34
Пол		
юноши	37	54
девушки	37	49

Анализ данных

Статистический анализ данных проводился в среде R [30] и в программе Statistica 10. Для анализа данных опросов использовались дисперсионный анализ, попарные t-тесты Стьюдента и корреляционный ана-

лиз. В анализ движений глаз был включен период от начала предъявления текста на экране до первого перехода к вопросу. Последующие возвраты к тексту после просмотра вопросов не учитывались.

Для построения моделей для анализа данных фиксации использовался пакет lme4 [8]. В отличие от дисперсионного анализа, использование смешанных линейных моделей позволяет учитывать влияние на переменную не только фиксированных, но и случайных факторов, например, индивидуальной вариабельности [6]. В рамках исследований чтения с применением метода айтрекинга данные фиксации или чтения последовательных блоков текста, полученные от одного испытуемого, не являются полностью независимыми, что ограничивает применение различных вариантов дисперсионного анализа, и использование смешанных линейных моделей позволяет объяснить большую долю вариабельности в данных [32].

В качестве фиксированных эффектов были выбраны следующие переменные: школа (Group), задание к тексту (Task), класс (Grade) и их взаимодействия с учетом повторных измерений, встречающихся в нашем дизайне. В качестве случайных эффектов были выбраны участники исследования (ID) и отдельные параграфы текста (IA_LABEL). В качестве зависимых переменных были выбраны количество фиксации для параграфа (fixation count), среднее время фиксации для параграфа (fixation duration), время прочтения параграфа (dwell time), количество переходов взора к параграфу и из него (run count), количество регрессионных переходов взора назад к параграфу (regression in count). Во всех моделях использовались матрицы контрастов для фиксированных факторов (подробнее о контрастах в линейных моделях см. [31]). Логика линейных моделей предполагает сравнение эффекта для каждой независимой переменной с условным средним (intercept). Подобная логика предполагает назначения правил (далее — матрица контрастов), по которым каждая из независимых переменных будет введена в модель, и также определено правило, по которому будет обозначаться, что именно будет считаться

нейтральным средним значением (intercept). Для переменной «группа» матрица контрастов была составлена таким образом, что в среднем (intercept) попадает значение школы 1. Для переменных «класс» и «задание» была применена матрица суммарных контрастов (sum contrast). Это было сделано для того, чтобы в среднем (intercept) попало суммарное среднее значение по всем уровням каждой независимой переменной, а не какое-то конкретное значение. Р-значения для моделей были получены с помощью пакета lmerTest [8], который использует метод Саттертуэйта для аппроксимации степеней свободы.

Результаты

Опросник метакогнитивных навыков заполнили 177 учеников: 74 — из школы 1, 103 — из школы 2. Ответы на отдельные вопросы объединяли в три группы стратегий: глобальные стратегии (ГС), стратегии, направленные на решение проблем (РС), и поддерживающие стратегии (ПС). Для проверки надежности использовался коэффициент альфа Кронбаха; для опросника показатель составил 0,81. Полученный коэффициент говорит о том, что опросник обладает хорошей надежностью.

Уровень применения стратегий чтения для решения проблем был самым высоким по сравнению с глобальными стратегиями чтения и стратегиями поддержки чтения (см. табл. 2). Корреляционный анализ показал, что показатели всех субшкал положительно коррелируют друг с другом (ГС-РС: $r=0,52$; ГС-ПС: $r=0,38$; РС-ПС: $r=0,47$, $p<0,001$ для всех корреляций).

Значимые различия между школами наблюдались только по субшкале глобальных стратегий (ГС) (t-тест, $p<0,05$). Двухфакторный дисперсионный анализ также показал влияние фактора школы только для шкалы ГС и не показал для нее значимого влияния фактора класса обучения. Для шкал РС и ПС было обнаружено взаимодействие факторов: в школе 1 наблюдался рост баллов от девятого к одиннадцатому классу, а в школе 2 значимых различий между классами не было (для РС $F(171,2)=5,333$ $p=0,006$; для SS

Таблица 2

Средние значения по всем субшкалам для стратегий, проверяемых в опроснике, для двух школ: глобальные стратегии (ГС), стратегии, направленные на решение проблем (РС), и поддерживающие стратегии (ПС). Полу жирным выделены значимо различающиеся между школами значения

Стратегии	Школа 1		Школа 2			
	среднее по школе (ст. откл.)	среднее по классам (ст. откл.)	среднее по школе (ст. откл.)	среднее по классам (ст. откл.)		
ГС	3,78 (0,45)	9	3,75 (0,44)	3,63 (0,48)	9	3,57 (0,52)
		10	3,80 (0,43)		10	3,68 (0,45)
		11	3,90 (0,55)		11	3,65 (0,46)
РС	4,02 (0,56)	9	3,89 (0,41)	3,95 (0,54)	9	3,98 (0,56)
		10	4,01 (0,66)		10	4,05 (0,44)
		11	4,47 (0,49)		11	3,86 (0,58)
ПС	3,00 (0,75)	9	2,75 (0,60)	2,98 (0,63)	9	3,02 (0,61)
		10	3,17 (0,74)		10	2,97 (0,67)
		11	3,38 (0,97)		11	2,92 (0,62)
Все стратегии	3,57 (0,47)	9	3,43 (0,39)	3,48 (0,42)	9	3,48 (0,45)
		10	3,63 (0,49)		10	3,52 (0,45)
		11	3,85 (0,56)		11	3,44 (0,38)

$F(171,2)=4,035$, $p=0,02$). При этом оценки РС и ПС в девятом классе для обеих школ не различались. При последующем попарном сравнении школ для каждого класса по отдельности на уровень значимости вышли только РС (t -тест, $p<0,01$) и средние по всем стратегиям оценок (t -тест, $p<0,01$) (см. табл. 2).

Несмотря на присутствующие различия в средних баллах оценки стратегий, на уровне отдельных вопросов средние по школам баллы ответов коррелировали с коэффициентом $r=0,95$ ($p<0,001$), и самые высоко и низко оцененные пункты опросника для обеих школ были практически одинаковы. Самыми редко используемыми (менее 3 баллов в обеих школах) были четыре ПС и одна РС, самыми часто используемыми (более 4,1 балла в обеих школах) были три ГС и две РС.

Из заполнивших опросник участников 141 человек прошел второй этап с регистрацией движений глаз. Для анализа проведена фильтрация данных: исключены некачественные записи, а также записи опытов, где ученик переходил к вопросам с самого начала или не дочитав текст до конца, а потом дочитывал его; таким образом, в анализ

вошли 122 записи (52 записи из школы 1, 70 записей из школы 2). В качестве зон интереса выделяли параграфы текста.

Среднее (intercept) модели для параметра «длительность фиксации» составило $\beta=232,19$, $SE=3,03$. Длительность фиксации для школы 2 была значительно меньше в сравнении с средним модели (intercept) ($\beta=-8,04$, $SE=3,02$, 95% CI [-15,39, -0,70], t -value=-2,15, $p=0,032$). Среднее (intercept) модели для «количества фиксации» составило $\beta=49,32$, $SE=3,73$. Было установлено, что количество фиксации было значимо больше для школы 2 в сравнении со средним модели (intercept) ($\beta=8,3$, $SE=2,79$, 95% CI [2,83, 13,79], t -value=2,97, $p<0,01$). Среднее (intercept) модели для параметра «количество регрессий к параграфу» составило $\beta=0,44$, $SE=0,08$. Статистически значимо большее количество возвратов в ранее просмотренную зону совершали в школе 2 ($\beta=0,19$, $SE=0,05$, 95% CI [0,10, 0,29], t -value=4,005, $p<0,0001$), причем различие обеспечивалось за счет более частых возвратов к первой половине текста (см. рисунок). Среднее (intercept) модели для

параметра «число вхождений взгляда к параграфу» составило $\beta=2,31$, $SE=0,13$. Значимо большее количество переходов совершали также в школе 2 в сравнении со средним (intercept) ($\beta=0,63$, $SE=0,14$, 95% CI [0,36, 0,91], $t\text{-value}=4,52$, $p<0,0001$), различие было стабильным для всех параграфов. Для всех рассмотренных выше параметров факторы «класс» ($p>0,05$) и «задание» ($p>0,05$) не имели значимых эффектов.

Для параметров «время чтения параграфа» и «регрессионные движения из параграфа» в моделях не было зафиксировано значимых влияний факторов «школа» ($p>0,05$), «класс» ($p>0,05$) и «задание» ($p>0,05$).

Было проведено попарное сравнение усредненных для всех параграфов основных показателей чтения сначала на уровне школ в целом, затем между 9, 10 и 11 классами двух школ по отдельности. Средние данные по всем глазодвигательным параметрам по группам с отклонениями были приведены в табл. 3.

Был проведен анализ связи данных движений глаз при чтении и данных опроса о метакогнитивных стратегиях. Корреляционный анализ не показал ярко выраженных связей между средними баллами по трем основным шкалам метакогнитивных стратегий при чте-

нии и такими параметрами, как количество фиксаций, средняя длительность фиксации, среднее время чтения параграфов или отношение времени прочтения последнего предложения в абзаце к первому (дочитывание). Однако были обнаружены корреляции метрик глазодвигательной активности и баллов по отдельным вопросам: наиболее заметными были корреляции оценки стратегии «Я более внимательно читаю те фрагменты текста, которые подчеркнуты, написаны курсивом или жирным шрифтом» и усредненного количества регрессий к параграфу от следующего текста ($r=0,28$; $p=0,002$), регрессий из параграфа вверх по тексту ($r=0,19$; $p=0,037$), количества вхождений взгляда к параграфу ($r=0,27$; $p=0,003$). Величина средней длительности фиксаций коррелировала с баллами ответов сразу на несколько вопросов: наиболее значимо с утверждением «Онлайн я читаю медленно и вдумчиво, чтобы убедиться, что я все понимаю правильно» ($r=-0,23$; $p=0,008$), а также с утверждениями «Когда я читаю новую информацию в тексте, я часто соотношу ее с тем, что я уже знаю по этой теме» ($r=0,20$; $p=0,031$); «В процессе чтения я могу отличить факты от мнений» ($r=0,21$; $p=0,022$); «Я распечатываю текст и в нем подчеркиваю и выделяю информа-

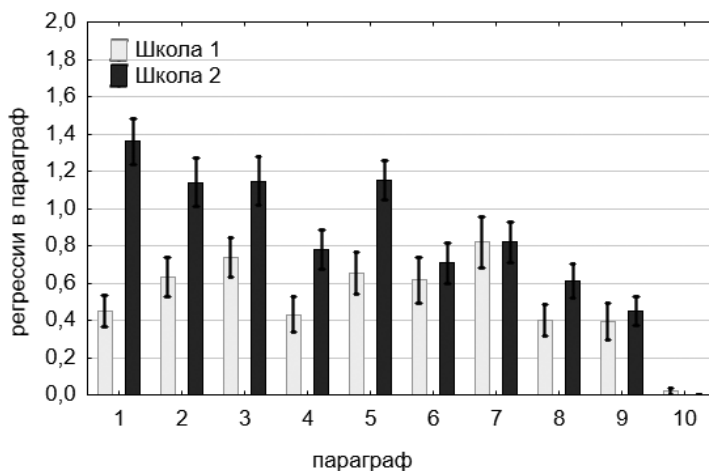


Рис. Количество возвратных движений взгляда (регрессий) к каждому из параграфов текста для двух школ (приведены средние значения и стандартная ошибка среднего)

Таблица 3

Средние значения со стандартным отклонением по параметрам глазодвигательной активности на отдельных параграфах. Полу жирным выделены значимо различающиеся между школами значения при попарном сравнении (t-тест, * — $p < 0,005$; * — $p < 0,001$)**

	Школа 1			Школа 2		
	среднее по школе (ст. откл.)		среднее по классам (ст. откл.)	среднее по школе (ст. откл.)		среднее по классам (ст. откл.)
Время чтения параграфа, с	12,7 (3,98)	9	13,47 (4,22)	13,78 (4,22)	9	13,71 (5,08)
		10	12,57 (3,8)		10	13,61 (4,59)
		11	11,41 (4,12)		11	13,96 (2,99)
Количество регрессий к параграфу от последующего текста, шт. (Regressions in)	0,63 (0,6) ***	9	0,59 (0,27) ***	0,96 (0,49)***	9	1,01 (0,48) ***
		10	0,54 (0,38)		10	0,79 (0,45)
		11	0,99 (1,34)		11	1,03 (0,51)
Количество вхождений взгляда к параграфу, шт. (Run count)	2,5 (0,92) ***	9	2,48 (0,66) ***	3,32 (1,05) ***	9	3,43 (1,05) ***
		10	2,39 (0,78)		10	2,94 (0,9)
		11	2,89 (1,63)		11	3,47 (1,11)
Количество фиксации на параграфе (Fixation count)	52,03 (14,98) *	9	54 (15,28)	59,22 (15,92) *	9	58,32 (18,98)
		10	51,67 (14,59)*		10	60,25 (16,74) *
		11	48,79 (16,88)		11	59,42 (12,12)
Длительность фиксации, мс (Fixation duration)	233,42 (15,29)	9	236,94 (16,75)	223,98 (22,29)	9	224,22 (19,16)
		10	233,52 (15,37)		10	215,9 (21,2)
		11	225,2 (8,28)		11	229,34 (24,93)

цию, чтобы запомнить ее» ($r = -0,20$; $p = 0,027$); «Чтобы отметить ключевую информацию в тексте, я выделяю цветом фрагменты текста или оставляю к ним комментарии» ($r = -0,21$; $p = 0,020$). Также наблюдалась корреляция баллов стратегии «Я внимательнее читаю те фрагменты текста, которые вынесены в рамочки или выделены цветом» и среднего количества вхождений взгляда к параграфу ($r = 0,19$; $p = 0,032$).

Обсуждение

В данном исследовании использование метакогнитивных стратегий при чтении оценивалось с помощью результатов опроса, а также влияния заданий перед текстом на глазодвигательные паттерны, в которых реализуются стратегии прочтения текстов.

Полученный коэффициент альфа Кронбаха, равный 0,81, свидетельствует о высо-

кой степени надежности использованного опросника. Это подтверждает отсутствие неоднозначности в формулировках вопросов и подчеркивает их единообразие, что важно для точности и надежности проведенного исследования.

В целом средние показатели для обеих исследованных школ показывают сходные распределения частот использования стратегий. Старшеклассники, по данным самоотчета, чаще всего используют стратегии, направленные на решение проблем. Это закономерно, поскольку сбой при чтении, связанный, например, с непониманием текста, является заметным событием, на которое целесообразно отреагировать применением той или иной стратегии. Меньше всего используются стратегии, связанные с модификацией цифрового текста или сопровождением чтения дополнительными

действиями: чтением вслух, заметками, распечаткой текста. Предположительно, это может быть связано с недостаточной осведомленностью школьников о важности таких стратегий для эффективного чтения. Другой причиной может быть несформированность у школьников таких читательских привычек, как ведение конспекта, чтения с заметками и подобных. Наконец, применение поддерживающих стратегий требует дополнительных усилий и организационных условий (например, возможности распечатать текст), которые оказываются не всегда доступны.

Результаты исследования показали, что применение глобальных стратегий не так распространено у наблюдаемых респондентов. К глобальным стратегиям относятся такие целенаправленные действия, которые предполагают планирование читательского маршрута, скорости, принятие решения о типе чтения и пр. Установлено, что активное применение глобальных стратегий необходимо для успешного обучения в старших классах гимназий, и у учеников с высокими академическими результатами мы наблюдали самоотчеты об активном их применении [3]. В данном исследовании наиболее популярной глобальной стратегией оказалась стратегия опоры на контекст для понимания текста. В то же время выявлено, что школьники не склонны просматривать текст перед чтением (то есть применять стратегию ознакомительного чтения) или уделять внимание отдельным фрагментам текста, которые релевантны решению читательских задач (то есть применять стратегии поискового или выборочного чтения). Это указывает на преобладание у старшеклассников линейного последовательного чтения, к которому в целом готовит школа начиная с первых классов. Между тем эффективное чтение для решения конкретной задачи часто требует не линейного прочтения текста, а просмотрового, выборочного или поискового чтения.

В 9 классе средние оценки учеников по всем группам стратегий значимо не различаются между школами. В школе 1 наблюдается рост самооценки использования всех стратегий от 9 к 10 и 11 классам, а в школе 2 динами-

ки на наблюдается. Причина таких различий может заключаться в разнице между декларируемыми различиями в образовательных программах школ, согласно которым в школе 1 уделяется особое внимание формированию читательской грамотности и читательской самостоятельности в старших классах (со слов учителей и администрации школы).

При анализе глазодвигательной активности было обнаружено значимое различие между школами. Среднее время чтения параграфов значимо не различалось, но ученики в двух школах использовали несколько разные паттерны чтения. Ученики школы 2 совершали более короткие, но частые фиксации, при этом у этой группы было больше регрессионных движений назад по тексту и суммарного количества прочтений параграфов по сравнению со школой 1. Такая специфика чтения, в особенности возвраты к прочитанным абзацам, может быть связана с использованием стратегии перечитывания для лучшего понимания [9; 28]. Участники исследования знали, что могут в любой момент вернуться к любой части текста, и пользовались этой возможностью — это соотносится с одной из описанных метакогнитивных стратегий решения проблем, хотя по данным опроса эта стратегия не была отмечена респондентами как частотная. С другой стороны, ранее в исследованиях было показано, что при большой нагрузке на рабочую память читатели предпочитали опираться на повторный поиск в тексте [12]. Таким образом, ученики школы 2, возможно, возвращались к ранее прочитанным абзацам перед переходом к вопросам, чтобы актуализировать ранее прочитанную информацию в рабочей памяти.

Ранее в исследованиях было показано, что ученики с более высокими показателями использования стратегии критического чтения делали больше переходов между целевыми параграфами [34], и мы ожидали подобной тенденции у учеников школы 1, показавших высокий балл в одном из критериев глобальной стратегии, где описывается использование контекста для лучшего понимания текста. Однако наши результаты

показали обратное: ученики школы 1 делали меньше переходов между параграфами в сравнении с учениками школы 2. Возможно, сам материал оказался легким для восприятия учениками школы 1 и не требовал специфической стратегии для критической оценки контекста или лучшего усвоения. Паттерн чтения, выраженный в более длительных фиксациях на словах при меньшем количестве возвратов, зафиксированный у учеников школы 1, может свидетельствовать о том, что ученики изначально более внимательно прочитывали текст. Это может быть результатом заявленного в школе приоритета на углубленную работу с текстовой информацией. Следует отметить, что перечитывание в школе 2 было неселективным: ученики скорее использовали стратегию быстрого и относительно поверхностного чтения с перечитыванием всего или практически всего текста, на что указывают относительно более частые возвраты к первой половине текста и стабильно более высокое количество прочитываний всех параграфов. Опираясь на результаты исследований внимания, влияния базовых знаний и индивидуальных стратегий чтения на глазодвигательные характеристики [17; 18; 21; 22], можно допустить лучшее запоминание и усвоение материала при первом прочитывании у учеников школы 1 без потребности возвращаться к ранее прочитанным областям текста перед переходом к вопросам. Однако в данной работе не была произведена оценка объема рабочей памяти у читателей, что не позволяет в полной мере опираться на такую интерпретацию. В дальнейших исследованиях необходимо дополнить данные измерения объема рабочей памяти у читателей.

Как видно из табл. 3, различия между классами в обеих школах наблюдались, но не были системными и однонаправленными. В школе 1 наблюдалось незначительное ускорение чтения и соответствующее снижение количества фиксаций от 9 к 11 классу, в школе 2 динамики обнаружено не было. Отсутствие значимого эффекта класса в параметре «длительность фиксаций» в школе 1, скорее всего, связано с большим ин-

дивидуальным разбросом этого параметра в исследованной группе. Можно отметить, что различия между школами по количеству регрессий в тексте и количеству перечитываний параграфов были наиболее выражены у 9 классов, но и более старшие классы активно использовали перечитывание.

В рамках данного исследования не было обнаружено системного влияния фактора задания на параметры чтения по усредненным данным (см. табл. 3). Ранее в работах было показано, что разные задания меняют паттерн чтения, что было выражено в глазодвигательных характеристиках [33]. Отсутствие такого влияния на наших данных может быть результатом недостаточного навыка использования метакогнитивных стратегий учениками школ и ограниченности их применения в условиях айтрекингового эксперимента, что не позволяет в полной мере адаптировать паттерн чтения под задачу. Привычка к более тщательному чтению в школе 1 и к быстрому чтению с частым перечитыванием в школе 2 может быть причиной отсутствия выраженных различий параметров чтения при выполнении различных заданий. Также дополнительным фактором могло выступить отсутствие ограничений по времени: у учеников не было стимула использовать более рискованную стратегию быстрого поверхностного чтения в случае поиска информации.

Отсутствие однозначных выраженных связей между данными самооценки использования метакогнитивных стратегий на уровне групп стратегий и паттернами движений глаз ожидаемо, поскольку каждая из групп стратегий достаточно гетерогенна и не должна иметь однозначных проявлений в глазодвигательной активности; многие стратегии относятся к процессам подготовки или последующей работы с текстом, которые не могли проявиться в айтрекинговом эксперименте. Интерес представляют обнаруженные значимые корреляции параметров перечитывания текста с оценкой пункта «Я более внимательно читаю те фрагменты текста, которые подчеркнуты, написаны курсивом или жирным шрифтом» — выделение текста не использовалось в эксперименте,

но и вопрос, и метрика возвратов по тексту отражают проработку информации; при этом оценки по существовавшему в опроснике вопросу о перечитывании не показали связи с реальными метриками перечитывания. Обнаружена обратная корреляция средней длительности фиксации и баллов по пункту «Онлайн я читаю медленно и вдумчиво, чтобы убедиться, что я все понимаю правильно», хотя более медленное и вдумчивое чтение, как и рост когнитивной нагрузки, должны сопровождаться увеличением длины фиксаций [28]. В целом, слабая и даже обратная связь самоотчета о метакогнитивных стратегиях и реальных метрик глазодвигательного поведения о чтении может указывать на расхождение между самовосприятием своих метакогнитивных навыков и их реальным применением.

Заключение

Цель нашей работы состояла в установлении метакогнитивных стратегий, используемых старшеклассниками при чтении с экрана монитора компьютера, гибкости их паттернов чтения в зависимости от задачи и потенциальной взаимосвязи между параметрами движений глаз и данными самоотчета о стратегиях, а также в анализе стабильности закономерностей в 9—11 классах двух школ.

Найдены различия по опросникам использования метакогнитивных стратегий между школами, уделяющими разное внимание формированию читательских компетенций. В основном различия касались использования глобальных стратегий. При

этом в обеих школах ученики чаще всего используют стратегии, направленные на решение проблем.

Полученные данные о глазодвигательной активности свидетельствуют о большем количестве более коротких фиксаций на отдельных параграфах и большем количестве переходов между параграфами для школы 2. Это может быть признаком использования специфической стратегии, где ученики быстро и относительно поверхностно прочитывали текст в первый раз, имея возможность неограниченного количества раз вернуться к ранее прочитанным частям текста. Достоверного влияния фактора класса на глазодвигательную активность не было установлено, однако прослеживается некоторая тенденция к изменению глазодвигательных характеристик от 9 к 11 классу в школе 1. В ходе исследования также не было выявлено значимого влияния задания на глазодвигательные параметры. Отсутствие эффекта задания может быть связано с недостаточным использованием метакогнитивных стратегий учащимися, что препятствует адаптации паттерна чтения к задаче, а также использованием наиболее привычной стратегии чтения вне зависимости от задания при отсутствии стимулов к ее изменению.

Однозначных связей между данными опросника использования метакогнитивных стратегий и параметрами движений глаз при чтении установить не удалось, что может указывать на расхождение между восприятием собственных метакогнитивных стратегий и их фактическим использованием.

Литература

1. Берлин Хенис А.А. и др. Влияние установки на чтение на стратегию чтения цифрового текста у учащихся старшего школьного возраста: результаты айтрекингового исследования / Берлин Хенис А.А., Пучкова А.Н., Лебедева М.Ю., Купрещенко О.Ф., Веселовская Т.С. // Экспериментальная психология. Т. 16. № 2. С. 121—138. DOI:10.17759/ehppsy.2023160208
2. Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // Русистика. 2021. Т. 19. № 3. С. 331—345. DOI:10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345
3. Лебедева М.Ю. Стратегии работы с цифровым текстом для решения учебных читательских задач: Исследование методом вербальных протоколов // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 244—270. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-244-270
4. Оборнева И.В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дисс. ... канд. пед. наук. М., 2006. 165 с.
5. Anderson N.J. Teaching Reading // Practical English language teaching / ed. D. Nunan. New York: McGraw Hill Publishers, 2003. P. 67—86.
6. Baayen R.H., Davidson D.J., Bates D.M. Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects

- and items: Special Issue: Emerging Data Analysis // Journal of Memory and Language. 2008. Vol. 59. № 4. P. 390—412. DOI:10.1016/j.jml.2007.12.005
7. Baker L., Brown A.L. Metacognitive Skills and Reading // Handbook of reading research In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal (eds.). New York: Longman, 1984. P. 353—394.
8. Bates D. et al. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4 / Bates D., Mächler M., Bolker B., Walker S. // Journal of Statistical Software. 2015. Vol. 67. P. 1—48. DOI:10.18637/jss.v067.i01
9. Booth R.W., Weger U.W. The function of regressions in reading: Backward eye movements allow rereading // Memory & Cognition. 2013. Vol. 41. № 1. P. 82—97. DOI:10.3758/s13421-012-0244-y
10. Visual attentional training improves reading capabilities in children with dyslexia: an eye tracker study during a reading task / S. Caldani [et al.] // Brain Sciences. 2020. Vol. 10. № 8. P. 558. DOI:10.3390/brainsci10080558
11. Coiro J., Dobler E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet // Reading research quarterly. 2007. Vol. 42. № 2. P. 214—257. DOI:10.1598/RRQ.42.2.2
12. Droll J.A., Hayhoe M.M. Trade-offs between gaze and working memory use // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2007. Vol. 33. P. 1352—1365. DOI:10.1037/0096-1523.33.6.1352
13. Duggan G.B., Payne S.J. Text skimming: The process and effectiveness of foraging through text under time pressure // Journal of experimental psychology: Applied. 2009. Vol. 15. № 3. P. 228. DOI:10.1037/a0016995
14. The impact of skim reading and navigation when reading hyperlinks on the web / G. Fitzsimmons [et al.] // PLOS ONE. 2020. Vol. 15. № 9. P. e0239134. DOI:10.1371/journal.pone.0239134
15. Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. Cognitive Development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc., 2002. 432 p.
16. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry // American psychologist. 1979. Vol. 34. № 10. P. 906. DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906
17. Gandini D., Lemaire P., Dufau S. Older and younger adults' strategies in approximate quantification // Acta psychologica. 2008. Vol. 129. № 1. P. 175—189. DOI:10.1016/j.actpsy.2008.05.009
18. Hyönä J., Lorch R.F., Kaakinen J.K. Individual differences in reading to summarize expository text: Evidence from eye fixation patterns // Journal of Educational Psychology. 2002. Vol. 94. № 1. P. 44—55. DOI:10.1037/0022-0663.94.1.44
19. Iwai Y. The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL teachers // Reading. 2011. Vol. 11. № 2. P. 150—159.
20. Jian Y.-C. Reading Behavior in Science Comics and Its Relations with Comprehension Performance and Reading Attitudes: an Eye-tracker Study // Research in Science Education. 2023. Vol. 53. № 4. P. 689—706. DOI:10.1007/s11165-022-10093-3
21. Just M.A., Carpenter P.A. A theory of reading: from eye fixations to comprehension // Psychological Review. 1980. Vol. 87. № 4. P. 329—354.
22. Kaakinen J.K., Hyönä J., Keenan J.M. Perspective effects on online text processing // Discourse Processes. 2002. Vol. 33. № 2. P. 159—173. DOI:10.1207/S15326950DP3302_03
23. Koda K. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development // Language learning. 2007. Vol. 57. № s1. P. 1—44. DOI:10.1111/0023-8333.101997010-i1
24. Lai M.-L. A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012 / Lai M.-L. [et al.] // Educational Research Review. 2013. Vol. 10. P. 90—115. DOI:10.1016/j.edurev.2013.10.001
25. The effectiveness of a metacognitive strategy during the reading process on cognitive allocation and subject matter retention / P. Lu [et al.] // Journal of Agricultural Education. 2022. Vol. 63. № 2. DOI:10.5032/jae.2022.02201
26. Mokhtari K., Reichard C.A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies // Journal of Educational Psychology. 2002. Vol. 94. P. 249—259. DOI:10.1037/0022-0663.94.2.249
27. Pressley M., Gaskins I.W. Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? // Metacognition and Learning. 2006. Vol. 1. № 1. P. 99—113. DOI:10.1007/s11409-006-7263-7
28. Rayner K., Chace K.H., Slattery T.J., Ashby J. Eye movements as reflections of comprehension processes in reading // Scientific Studies of Reading. 2006. Vol. 10. № 3. P. 241—255. DOI:10.1207/s1532799xssr1003_3
29. Rayner K., Pollatsek A., Reichle E.D. Eye movements in reading: models and data // Behavioral and Brain Sciences. 2003. Vol. 26. № 4. P. 507—526. DOI:10.1017/S0140525X03520106
30. RStudio Team RStudio: Integrated Development for R. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rstudio.com/> (дата обращения: 30.05.2023).
31. How to capitalize on a priori contrasts in linear (mixed) models: A tutorial / D.J. Schad [et al.] // Journal of Memory and Language. 2020. Vol. 110. P. 104038. DOI:10.1016/j.jml.2019.104038
32. Silva B.B., Orrego-Carmona D., Szarkowska A. Using linear mixed models to analyze data from eye-tracking research on subtitling // Translation Spaces. 2022. Vol. 11. № 1. P. 60—88. DOI:10.1075/ts.21013.sil

33. Strukelj A., Niehorster D.C. One page of text: Eye movements during regular and thorough reading, skimming, and spell checking // *Journal of Eye Movement Research*. 2018. Vol. 11. № 1. DOI:10.16910/jemr.11.1.1

34. What do critical reading strategies look like? Eye-tracking and lag sequential analysis reveal attention to data and reasoning when reading conflicting

information / M.-J. Tsai [et al.] // *Computers & Education*. 2022. Vol. 187. P. 104544. DOI:10.1016/j.compedu.2022.104544

35. Wilkinson S.C., Reader W., Payne S.J. Adaptive browsing: Sensitivity to time pressure and task difficulty // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2012. Vol. 70. № 1. P. 14—25. DOI:10.1016/j.ijhcs.2011.08.003

References

1. Berlin Henis A.A., Puchkova A.N., Lebedeva M.Ju., Kupreshchenko O.F., Veselovskaja T.S. Vlijanie ustanovki na chtenija na strategiju chtenija cifrovogo teksta u uchashhihsja starshego shkol'nogo vozrasta: rezul'taty ajtrekingovogo issledovanija [The influence of the reading mindset on the strategy of reading digital text in high school students: the results of an eyetracking study]. *Jeksperimental'naja psihologija [Experimental Psychology]*. Vol. 16, no. 2, pp. 121—138. DOI:10.17759/exppsy.2023160208 (In Russ.).

2. Laposhina A.N., Lebedeva M.Ju., Berlin Henis A.A. Vlijanie chastotnosti slov teksta na ego slozhnost': jeksperimental'noe issledovanie chitatelej mladshego shkol'nogo vozrasta metodom ajtrekinga [The influence of the frequency of words of a text on its complexity: an experimental study of readers of primary school age by the eye tracking method]. *Russian Journal of Linguistics*, 2022. Vol. 26, no. 2, pp. 493—514. DOI:10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345 (In Russ.).

3. Lebedeva M.Ju. Strategii raboty s cifrovym tekstom dlja reshenija uchebnyh chitateľ'skih zadach: Issledovanie metodom verbal'nyh protokolov [Strategies for working with digital text to solve educational reading tasks: Research by the method of verbal protocols]. *Voprosy obrazovanija [Educational Studies Moscow]*, 2022. Vol. 1, pp. 244—270. DOI:10.17323/1814-9545-2022-1-244-270 (In Russ.).

4. Oboroneva I.V. Avtomatizirovannaja ocenka slozhnosti uchebnyh tekstov na osnove statisticheskikh parametrov: Diss. kand. ped. nauk. [Automated assessment of the complexity of educational texts based on statistical parameters. PhD (Education) Thesis], 2006. 165 p.

5. Anderson N.J. Teaching Reading. In D. Nunan (ed.). New York: McGraw Hill Publishers, 2003, pp. 67—86.

6. Baayen R.H., Davidson D.J., Bates D.M. Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items: Special Issue: Emerging Data Analysis. *Journal of Memory and Language*, 2008. Vol. 59, no. 4, pp. 390—412. DOI:10.1016/j.jml.2007.12.005

7. Baker L., Brown A.L. Metacognitive Skills and Reading. *Handbook of Reading Research*. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal (eds.). New York: Longman, 1984, pp. 353—394.

8. Bates D. et al. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 2015. Vol. 67, pp. 1—48.

9. Booth R.W., Weger U.W. The function of regressions in reading: Backward eye movements allow rereading. *Memory & Cognition*, 2013. Vol. 41, no. 1, pp. 82—97.

10. Caldani S., Gerard C.-L., Peyre H., Bucci M.P. Visual attentional training improves reading capabilities in children with dyslexia: an eye tracker study during a reading task. *Brain Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 8, p. 558. DOI:10.3390/brainsci10080558

11. Coiro J., Dobler E. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading research quarterly*, 2007. Vol. 42, no. 2, pp. 214—257. DOI:10.1598/RRQ.42.2.2

12. Droll J.A., Hayhoe M.M. Trade-offs between gaze and working memory use. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2007. Vol. 33, pp. 1352—1365. DOI:10.1037/0096-1523.33.6.1352

13. Duggan G.B., Payne S.J. Text skimming: The process and effectiveness of foraging through text under time pressure. *Journal of experimental psychology: Applied*, 2009. Vol. 15, no. 3, p. 228. DOI:10.1037/a001699

14. Fitzsimmons G. The impact of skim reading and navigation when reading hyperlinks on the web. *PLOS ONE*, 2020. Vol. 15, no. 9, p. e0239134.5 DOI:10.1371/journal.pone.0239134

15. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry. *American psychologist*, 1979. Vol. 34, no. 10, p. 906.

16. Flavell J.H., Miller P.H., Miller S.A. *Cognitive Development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc., 2002. 432 p.

17. Gandini D., Lemaire P., Dufau S. Older and younger adults' strategies in approximate quantification. *Acta psychologica*, 2008. Vol. 129, no. 1, pp. 175—189. DOI:10.1016/j.actpsy.2008.05.009

18. Hyönä J., Lorch R.F., Kaakinen J.K. Individual differences in reading to summarize expository text: Evidence from eye fixation patterns. *Journal of Educational Psychology*, 2002. Vol. 94, no. 1, pp. 44—55. DOI:10.1037/0022-0663.94.1.44

19. Iwai Y. The effects of metacognitive reading strategies: Pedagogical implications for EFL/ESL

- teachers. *The Reading Matrix*, 2011. Vol. 11, no. 2, pp. 150—159.
20. Jian Y.-C. Reading behavior in science comics and its relations with comprehension performance and reading attitudes: an eye-tracker study. *Research in Science Education*, 2023. Vol. 53, no. 4, pp. 689—706. DOI:10.1007/s11165-022-10093-3
21. Just M.A., Carpenter P.A. A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 1980. Vol. 87, no. 4, pp. 329—354.
22. Kaakinen J.K., Hyönä J., Keenan J.M. Perspective effects on online text processing. *Discourse Processes*, 2002. Vol. 33, no. 2, pp. 159—173. DOI:10.1207/S15326950DP3302_03
23. Koda K. Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language Learning*, 2007. Vol. 57, no. s1, pp. 1—44. DOI:10.1111/0023-8333.101997010-i1
24. Lai M.L. et al. A review of using eye-tracking technology in exploring learning from 2000 to 2012. *Educational Research Review*, 2013. Vol. 10, pp. 90—115. DOI:10.1016/j.edurev.2013.10.001
25. Lu P. et al. The effectiveness of a metacognitive strategy during the reading process on cognitive allocation and subject matter retention. *Journal of Agricultural Education*, 2022. Vol. 63, no. 2. DOI:10.5032/jae.2022.02201
26. Mokhtari K., Reichard C.A. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 2002. Vol. 94, pp. 249—259.
27. Pressley M., Gaskins I.W. Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition and Learning*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 99—113. DOI:10.1007/s11409-006-7263-7
28. Rayner K., Chace K.H., Slattery T.J., Ashby J. Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading*, 2006. Vol. 10, no. 3, pp. 241—255. DOI:10.1207/s1532799xssr1003_3
29. Rayner K., Pollatsek A., Reichle E.D. Eye movements in reading: Models and data. *Behavioral and Brain Sciences*, 2003. Vol. 26, no. 4, pp. 507—526. DOI:10.1017/S0140525X03520106
30. RStudio Team RStudio: Integrated Development for R, 2020. URL: <http://www.rstudio.com/> (Accessed 30.05.2023).
31. Schad D.J. et al. How to capitalize on a priori contrasts in linear (mixed) models: A tutorial. *Journal of Memory and Language*, 2020. Vol. 110, pp. 104038. DOI:10.1016/j.jml.2019.104038
32. Silva B.B., Orrego-Carmona D., Szarkowska A. Using linear mixed models to analyze data from eye-tracking research on subtitling. *Translation Spaces*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 60—88. DOI:10.1075/ts.21013.sil
33. Strukelj A., Niehorster D.C. One page of text: Eye movements during regular and thorough reading, skimming, and spell checking. *Journal of Eye Movement Research*, 2018. Vol. 11, no. 1. DOI:10.16910/jemr.11.1.1
34. Tsai M.-J. et al. What do critical reading strategies look like? Eye-tracking and lag sequential analysis reveal attention to data and reasoning when reading conflicting information. *Computers & Education*, 2022. Vol. 187, p. 104544. DOI:10.1016/j.compedu.2022.104544
35. Wilkinson S.C., Reader W., Payne S.J. Adaptive browsing: Sensitivity to time pressure and task difficulty. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2012. Vol. 70, no. 1, pp. 14—25. DOI:10.1016/j.ijhcs.2011.08.003

Информация об авторах

Берлин Хенис Александра Александровна, научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2034-1526>, e-mail: alexa.munxen@gmail.com

Пучкова Александра Николаевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»); старший научный сотрудник лаборатории нейробиологии сна и бодрствования, ФГБУН «Институт Высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН» (ФГБУН ИВНД и НФ РАН), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-6475>, e-mail: puchkovaan@gmail.com

Кащенко Екатерина Сергеевна, аналитик лаборатории когнитивных и лингвистических исследований, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1273-6600>, e-mail: ESKashchenko@pushkin.institute

Лебедева Мария Юрьевна, кандидат филологических наук, заведующий лабораторией когнитивных и лингвистических исследований, ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (ФГБОУ ВО «Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>, e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com

Information about the authors

Alexandra A. Khenis Berlin, Researcher, Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2034-1526>, e-mail: alexa.munxen@gmail.com

Alexandra N. Puchkova, PhD in Biology, Leading Researcher, Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute; Senior Researcher, Sleep and Wakefulness Neurobiology Laboratory, Institute of Higher Nervous Activity and Neurophysiology of RAS, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-6475>, e-mail: puchkovaan@gmail.com

Ekaterina S. Kashchenko, Analyst, Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1273-6600>, e-mail: ESKashchenko@pushkin.institute

Maria Yu. Lebedeva, PhD in Linguistics, Head of the Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9893-9846>, e-mail: m.u.lebedeva@gmail.com

Получена 14.06.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 14.06.2023

Accepted 29.04.2024

Цифровое тестирование смыслового чтения обучающихся начальной школы: анализ индикаторов поведения

Бакай Е.А.

ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554>, e-mail: ebakay@hse.ru

Юсупова Э.М.

ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>, e-mail: eabdurakhmanova@hse.ru

Антипкина И.В.

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

Представлены результаты исследования, посвященного поиску поведенческих индикаторов, которые могут говорить о результатах применения учениками их метакогнитивных умений во время выполнения теста читательской грамотности. Отмечается, что для этого были разработаны индикаторы тестового поведения, рассчитанные на данных о тайминге и операциях во время прохождения теста. К таким индикаторам относятся: время чтения, время взаимодействия с заданиями, умение вернуться к тексту и заданиям для проверки информации и т.п. На основе анализа поведения 2168 четвероклассников во время выполнения теста смыслового чтения были проанализированы два типа индикаторов тестового поведения, которые могут говорить о степени сформированности метакогнитивных умений: контроль скорости и равномерности деятельности в процессе прохождения теста и вариативность передвижения по тесту (наличие нелинейных переходов по заданиям и возвратов к стимульному тексту). С помощью применяемых индикаторов и кластерного анализа были выделены группы учащихся с типичными паттернами поведения, которые были описаны с привлечением информации о поле обучающегося и его балле за тест. Результаты показали, что наличие нелинейных переходов по тесту позволяет выделить группы обучающихся с трудностями регулятивного характера, однако наличие или отсутствие нелинейных переходов по тесту не связано с тестовыми результатами или с полом респондентов. Более высокие результаты обучающихся связаны с равномерным прохождением теста и умеренно большим временем чтения.

Ключевые слова: тесты смыслового чтения; оценивание читательских умений; тестовое поведение; метакогнитивные умения; читательские стратегии; тестовые стратегии.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках гранта, предоставленного Министерством науки и высшего образования Российской Федерации (№ соглашения 075-15-2022-325 от 25.04.2022).

Для цитаты: Бакай Е.А., Юсупова Э.М., Антипкина И.В. Цифровое тестирование смыслового чтения обучающихся начальной школы: анализ индикаторов поведения // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 32—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290203>

Online Reading Comprehension Assessment of Primary School Students: Analysis of Testing Behavior Indicators

Ekaterina A. Bakay

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554>, e-mail: ebakay@hse.ru

Elen M. Yusupova

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>, e-mail: eabdurakhmanova@hse.ru

Inna V. Antipkina

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

Test-taking behavior in reading comprehension tests is explained, among other things, by meta-cognitive skills, which can be described by indicators of test behavior. These indicators include reading time, respondent-item interaction time, returning to the text, etc. This study is based on the analysis of the test-taking behavior of fourth graders (N=2168) during a reading comprehension test. Two types of indicators of test behavior were described: 1) timing and action speed control; and 2) nonlinear test navigation from item to item and returns to the text. Based on these indicators and using cluster analysis, we identified groups of students with typical patterns of behavior. These groups were described in the context of student gender and test score in the test. The results showed that the data about nonlinear transitions helps to find out the groups of students with regulatory difficulties, however the presence or absence of nonlinear transitions is not associated with test results. Higher results of students are associated with taking test in a linear pattern and a moderately long time.

Keywords: reading comprehension tests; reading assessment; test-taking behavior; metacognitive skills; reading strategies; test strategies.

Funding. The article was prepared in the framework of a research grant funded by the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation (grant ID: 075-15-2022-325).

For citation: Bakay E.A., Yusupova E.M., Antipkina I.V. Online Reading Comprehension Assessment of Primary School Students: Analysis of Testing Behavior Indicators. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 32—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290203> (In Russ.).

Введение

Понимание прочитанного является важной предпосылкой образовательного успеха в дальнейшем обучении [25; 35]. В контексте современных исследований чтения как базового метапредметного конструкта проблема точной оценки читательской грамотности и объективной интерпретации результатов стала еще более актуальной [2].

Комплексность рассматриваемого конструкта объясняется тем, что чтение включает в себя непосредственно читательскую и стратегическую компетентности. Под стратегической компетентностью понимается умение респондента проводить перспективную и ситуативную рефлексию своей читательской деятельности и адаптировать взаимодействие с тестом для улучшения результата [39].

Необходимо оговорить использование терминологии. В российской практике оценивания есть школа, где термин «тест» относится только к инструментам оценивания, состоящим из заданий закрытого типа (с выбором одного или нескольких верных ответов) [9]. Однако вслед за международной практикой мы будем использовать данный термин как «инструмент оценивания» (EFPA), таким образом, в тесте могут присутствовать задания как закрытого типа, так и открытые, со свободно конструируемым ответом [21].

Таким образом, тестовое поведение — это совокупность всех взаимодействий респондента с заданиями с различающимися характеристиками в процессе выполнения теста. При этом действия респондента могут быть осознанными, произвольными либо спонтанными, не основанными на планировании и контроле.

Типичные паттерны действий в ходе тестового поведения мы будем называть тестовыми стратегиями [15]. Осознанные, продуманные, основанные на регулятивных умениях и рефлексии тестовые стратегии являются проявлением метакогнитивных умений, формирование которых является актуальной задачей развития регулятивно-мотивационной сферы обучающихся.

Актуальность исследования связана с тем, что установление дидактической парадигмы

субъектности обучающихся привлекло внимание к изучению и принятию во внимание индивидуальных характеристик обучающихся. Предлагаемое в статье решение основано на использовании процессно-ориентированного подхода, в рамках которого анализируются все операции респондентов в контексте их длительности, описывается картина управления читательской деятельностью, которая позволит сделать выводы об условиях, в которых применялись читательские умения, или условиях, ограничивающих их применение.

Настоящее исследование проведено с целью расширить дидактические возможности тестов чтения и предоставить всем сторонам оценивания информацию не только о том, какой результат был достигнут, но и как он был получен.

Теоретически изменение тестового поведения респондентов в процессе прохождения теста объясняют разными факторами. Так, теория ценности и ожиданий (value expectancy theory) описывает связь между восприятием респондентом тестовой ситуации и его действиями через прогнозирование вероятности успеха и субъективной значимости в случае верного решения, а также через оценку необходимых «затрат» и ожидаемых трудностей [18; 19]. Таким образом, теоретически с поведением респондента связаны два фактора: 1) его убежденность в собственной «предметной» готовности к решению данного задания с данными характеристиками; 2) его представления о значимости решения данной учебной задачи.

Первый фактор в свою очередь состоит из: 1) субъективной оценки характеристик задания, 2) оценки собственной готовности по отношению к данному заданию. Например, факт того, что респондент пропускает задание с большим количеством текста, может говорить о том, что оно показалось слишком сложным. О низкой оценке собственной готовности может говорить факт быстрого гадания в сложных заданиях и его отсутствие в относительно легких (здесь под «сложным» понимается не реальная трудность, а воспринимаемая сложность, абстрактность, большое количество этапов и т.д.).

Второй фактор (представление о значимости учебной задачи) складывается из: 1) эмоционального отношения к результату (близко к внутренней мотивации), 2) восприятия «полезности результата» для ближайшего будущего (близко к внешней мотивации), 3) «важности результата» (например, приближает ли респондента успех в данном задании к образу того учащегося, которым он себя представляет), 4) оценки количества ресурсов, требуемых для решения данного задания (в том числе времени) [18; 27].

Изменчивость взаимодействия учащихся с заданиями теста объясняется на основании концепции языковой компетенции Бахмана и Палмера [11, с. 62]. Эта концепция основана на том, что использование речи обуславливается взаимодействием стратегической компетентности респондента и тестовой ситуации. Комплексность этого взаимодействия включает: 1) непосредственно языковые знания, 2) фоновые знания, 3) индивидуальные особенности и аффективные механизмы, которые ответственны за оценку тестовой ситуации. В прошлых исследованиях было показано, что воспринимаемая учеником трудность задания связана с форматом, наличием в тексте задания трудной лексики, соотносённостью задания с когнитивными операциями, соотносённостью с длиной отрывка, к которому относится задание на чтение, и другими факторами [2; 3].

Важно отметить, что помимо стратегий, основанных на применении предметных и метакогнитивных умений (подробнее о них — ниже), существуют и «стратегии предприимчивости»: это попытки использовать фоновые знания там, где это не предусмотрено заданием, попытки угадывать ответ [15].

Во ФГОС НОО и ФГОС ООО закреплено требование развития универсальных учебных действий (УУД). В научной зарубежной литературе наиболее близким аналогом регулятивного компонента УУД являются метакогнитивные умения. Сформированные регулятивные действия обучающихся отвечают за контроль и оценку учебной деятельности, умение выявлять собственные затруднения и их причины, применять интеллектуальную

рефлексию и т.д. Именно такое «отслеживание обучающимися процесса и результатов собственной познавательной активности в решении задач учения» является метакогнитивной активностью [6].

Изначально термин «метакогнитивные умения» описывал «процесс тщательного, осознанного мышления, когда каждое действие требует предварительного планирования и последующей оценки; где решения и операции одновременно весомы и рискованны» [22]. После многих лет исследований термин также используется для обозначения рефлексии процесса работы с информацией и управления этим процессом [40]. В контексте тестов смыслового чтения он рассматривается как сознательная деятельность респондентов, направленная на контроль понимания прочитанного и комплексное прохождение теста [16]. Метакогнитивные умения являются «ядром стратегической компетенции», потому что помогают выявить неэффективность деятельности ученика и активизировать произвольное применение эффективных стратегий [11].

Метакогнитивные умения значимы при выполнении тестов — применяя разнообразные стратегии, учащиеся исключают неверные варианты, ищут подсказки в формулировках вопросов, возвращаются для коррекции ответов [24]. Вариативность метакогнитивных стратегий обеспечивает разнообразие взаимодействий с тестовыми заданиями различных форматов (например, работа с текстом, рисунками, графиками) [20]. Более того, там, где метакогнитивному развитию обучающихся уделялось больше внимания, где были реализованы специальные практики, обучающиеся использовали различные рефлексивные практики во время взаимодействия с учебными задачами для их рационального решения [28].

В контексте смыслового чтения была доказана связь метакогнитивных умений с пониманием прочитанного [13; 14; 30; 34; 43]. Читатели с высоким уровнем способности понимать его активно и произвольно используют различные стратегии чтения в тех ситуациях, где их метакогнитивные умения позволяют выявить дефицит понимания [44],

опосредуют влияние мотивационных факторов на предметные способности [38].

Структура метакогнитивных умений перекликается с описанными ранее факторами изменчивости тестового поведения. Первый компонент метакогнитивных умений — декларативный, это внеситуативное суждение респондента о собственных способностях и индивидуальных характеристиках при обучении, чтении, запоминании и т.д. [23]. Второй компонент — процедурный (операционный), он характеризует метакогнитивные процессы непосредственно во время работы над конкретной задачей [32].

Декларативный компонент оценивается методом опроса [38]. Для его исследования разработано и апробировано несколько достаточно объемных опросников [23; 41; 44]. Анализ их результатов показал наличие у декларативного компонента трех факторов: планирование (достижение заранее поставленных целей, умение планировать ресурсы, в том числе время); мониторинг (наблюдение за процессом, предсказание результата); контроль (регуляция процесса, например, выделение большего количества времени или повторная работа) [33]. Исследования декларативного компонента показали, что адекватная оценка своих рефлексивных умений в области чтения является предиктором понимания [20; 39]. Ограничением исследований декларативного компонента метакогнитивных умений являются небольшой размер выборок (до 200 человек), а также привлечение только хорошо читающих респондентов: учащихся старших классов или взрослых.

Что касается младших школьников, то есть предположение, что контроль над познавательными умениями появляется в возрасте 8—10 лет и связан с умением принимать решения в нестандартной ситуации, что безусловно повышает уровень функциональной грамотности школьников [10]. Другие исследования также подтверждают, что рост осведомленности о метакогнитивных стратегиях происходит с возрастом [12].

Процедурный компонент специфичен для каждого конкретного конструкта [41]. Некоторые исследования процедурного компо-

нента в чтении были основаны на фиксации движений глаз, и именно тайминг стал в них ключевым параметром [38]. Ограничениями подхода с фиксацией движений глаз являются необходимость применения сложного оборудования, немассовость выборок и неоднозначность выводов вследствие зашумления данных. Другой, более пригодный для массового использования подход снова использует тайминг операций — это фиксация времени взаимодействия с фрагментом текста, в котором исследователями были специально заложены несоответствия, или фиксация времени взаимодействия с вопросом после прочитанного [41].

Читатели с высоким уровнем понимания чаще перечитывают сложные отрывки текста во время чтения [42]. Перечитывание является одним из видов действий, которые связаны с метакогнитивными умениями, потому что именно выявление дефицитов понимания ведет к адаптации читательской деятельности, к использованию новых действий, направленных на повышение эффективности деятельности. Существует неоднозначность в использовании исследователями термина «когнитивные умения» (или «когнитивные стратегии»). Под ними понимаются действия, используемые читателями в тестах читательской грамотности для компенсации дефицита понимания или преодоления затруднений при понимании: например, выявление значимой информации, поиск связей между фрагментами текста, выделение резюмирующих предложений, перечитывание и поиск деталей и т.д. Неоднозначность заключается в том, что одни и те же поведенческие индикаторы (например, перечитывание) являются свидетельством как «когнитивного умения» заставить себя вернуться к трудному фрагменту, так и метакогнитивного умения заметить у себя недостаток понимания. Теоретически когнитивные умения являются проявлением сформированных метакогнитивных умений — это те действия, которые предпринимаются респондентами для реализации «метакогнитивного» плана [11]. Но в практике оценивания невозможно или очень трудно найти индикаторы, которые были бы

строго связаны только с метакогнитивными либо только с когнитивными умениями.

Таким образом, обзор литературы показал, что факторами изменчивости тестового поведения являются характеристики респондента, характеристики заданий и их взаимодействие.

Организация исследования, применяемые методики и гипотезы

Задачей нашего исследования было проанализировать «цифровые следы» (тайминг, переходы по тесту) обучающихся во время прохождения цифровой диагностики смыслового чтения с целью выявления информативных индикаторов индивидуальных особенностей тестового поведения респондентов при взаимодействии с заданиями и стимульным материалом теста.

Выборка: исследование проводилось весной 2022 года, в нем приняли участие 2187 обучающихся 4-х классов школ сибирского города-миллионника. После удаления профилей респондентов, которые пропустили 5 и более заданий, в итоговый анализ были включены 2168 наблюдений. Еще 15 респондентов имели от 1 до 4 пропущенных заданий в конце теста (можно интерпретировать как то, что им не хватило времени), они были оставлены в анализе.

Инструмент оценивания: для оценивания использовался инструмент «Прогресс», разработанный в Центре психометрики и измерений в образовании Института образования НИУ ВШЭ [1]. В качестве стимульного материала использовались специально разработанный для оценивания художественный текст и 23 вопроса на проверку понимания прочитанного. Психометрический анализ теста проводился с применением модели современной теории тестирования Partial credit model, которая относится к семейству моделей Раша, в ПО Winsteps [26; 29]. Тест показал существенную одномерность: собственное значение первого контраста при анализе остатков составило 1,5, что меньше конвенционального критерия 2,0 [36]. Надежность теста Person reliability составила 0,78/0,81 (реальная/модельная), что позволяет выделить три различающиеся по

уровню способности группы респондентов. Надежность альфа Кронбаха составила 0,8, что говорит о высокой внутренней согласованности заданий. Все задания теста находятся в согласии с моделью — взвешенные среднеквадратичные статистики согласия всех заданий меньше конвенционального критерия 1,3 [26]. Задания имеют диапазон трудностей от $-2,32$ логита до $2,13$ логитов, что позволяет оценивать респондентов с низкими, средними и высокими результатами. Распределение ответов респондентов схоже с нормальным.

Процедура оценивания: Работа над тестом была ограничена 40 минутами. Оценивание проходило в компьютеризированной форме в компьютерных классах школ. Деятельность учеников во время выполнения тестов была полностью самостоятельной. Респонденты имели возможность пропускать задания без ввода ответа или пролистывать текст, возвращаться к любому этапу, корректировать ответы.

Гипотезы исследования:

1. Индикаторы тестового поведения (индикаторы равномерности прохождения заданий теста, индикаторы линейности выполнения заданий теста и возвраты к чтению текста) позволяют выделить группы учащихся со схожими паттернами тестового поведения.
2. Паттерны тестового поведения связаны с предметными (читательскими) результатами учащихся.

Процесс определения типичных паттернов

Для работы по выявлению типичных паттернов мы использовали две группы индикаторов, удобных для доступа в лог-журнале инструмента.

Индикаторы линейности

Это данные о возвратах к тексту и заданиям. Линейным прохождением теста мы называем последовательное (без возвратов, пропусков) прохождение теста с однократным обращением к тексту и последующим заданиям. Нелинейное прохождение теста — это произвольный пропуск заданий,

непоследовательный переход по заданиям (переход с первого задания на пятое и т.п.), возвраты к предыдущим заданиям, а также возвраты к тексту.

Нелинейность при прохождении теста может свидетельствовать о применении метакогнитивных умений (например, оценить предстоящий объем работы перед началом выполнения теста, пропустить слишком трудные задания, чтобы вернуться к ним потом или вернуться к тексту для уточнения прочитанного).

Для целей анализа из переменной, описывающей количество возвратов к тексту, мы выделили три фиктивных переменные, закодированные 1/0 (1 — респондент относится к этой переменной, 0 — не относится к этой переменной): 1) ноль возвратов к тексту (1469 респондентов); 2) 1 возврат к тексту (373 респондента); 3) 2 и более возвратов к тексту (329 респондентов).

На основании переменной, описывающей количество возвратов к заданиям, также были созданы три фиктивных переменные, закодированные 1/0: 1) количество нелинейных переходов по заданиям равно 0 (825 человек); 2) количество нелинейных переходов по заданиям составляет 1—5 (952 человек); 3) количество нелинейных переходов по заданиям составляет 6 и более (394 человек). Выбор критериев упрощения данных определялся целями достижения контрастности групп.

Индикаторы равномерности

Мы предположили, что важными характеристиками поведения респондентов будут как абсолютные, так и относительные показатели времени. Инструмент разрабатывался таким образом, чтобы чтение текста не занимало более трети отведенного на весь тест времени. Это было проверено на когнитивных лабораториях. Мы также предполагали, что в процессе работы над тестом трудность заданий и значимость учебной задачи теста могут варьироваться в зависимости от усталости и ситуативной мотивации участников теста. Именно динамичность вовлеченности диктовала необходимость использовать в анализе три переменных времени: 1) время (длитель-

ность) чтения текста (стимульного материала); 2) время прохождения первой половины заданий теста (это этап знакомства с форматом заданий, оценка и адаптация к трудности заданий, к тестовой ситуации, к самостоятельной форме работы); 3) время прохождения второй половины заданий теста (во второй половине теста было больше заданий на более высокие уровни когнитивных умений: поиск информации, не данной в явном виде, анализ и синтез). Конечно, вопросы теста не могут быть одинаковы по предполагаемому времени выполнения, но в целом первая и вторая половина теста должны быть сбалансированы по времени выполнения. Одно задание, которое было заданием открытого типа и могло требовать существенно большего времени, было исключено из анализа. Таким образом, первая и вторая половина теста состояли из 11 заданий закрытого типа.

Если первые три переменные из этой группы индикаторов описывают абсолютное время работы учащихся в «начале, середине и конце теста», то следующие два показателя характеризуют динамику длительности взаимодействия с заданиями. Поскольку не существует нормативов по времени взаимодействия с заданиями теста смыслового чтения, мы использовали для анализа длительность взаимодействия с заданиями относительно среднего значения по выборке.

Мы выделяем очень быстрое относительно всей выборки время выполнения задания (для удобства названное «быстрые всплески») и очень долгое время взаимодействия с заданиями теста («медленные всплески»). Если время выполнения конкретного задания ученика меньше -1 стандартного отклонения времени по всей выборке, то это «быстрый всплеск». Если время выполнения конкретного задания ученика больше $+1$ стандартного отклонения времени по всей выборке, то это «медленный всплеск» — задание выполнялось очень долго.

«Быстрые» и «медленные» всплески анализировались отдельно по первой и второй половине теста.

В табл. 1 представлено описание переменных равномерности выполнения теста:

времени взаимодействия с текстом, первой половиной заданий и второй половиной заданий и количество «быстрых» и «медленных» всплесков в первой и второй половинах заданий.

Для выделения тестовых стратегий был проведен иерархический кластерный анализ [31]. Достоинствами этого метода является устойчивость результатов. Анализ проходил в два этапа: работа с группой индикаторов линейности и работа с группой индикаторов равномерности. Индикаторы линейности включали в себя дихотомические переменные, поэтому для расчета расстояний между наблюдениями использовалось бинарное расстояние, которое рассчитывается как доля элементов, которые являются общими для двух переменных. Для расчета расстояний между наблюдениями второй группы индикаторов равномерности использовалась метрика Евклида. Метод Варда, который позволяет выделять кластеры так, чтобы минимизировать внутригрупповую дисперсию, использовался как метод агломерации.

Различия в средних баллах по тесту между группами проверялись с помощью критерия Краскела-Уоллиса, а попарные различия — с помощью рангового критерия Вилкоксона с поправкой Бонферрони на множественные сравнения. Решение использовать непараметрические методы было основано на том, что требования для использования однофакторного дисперсионного анализа не выполнялись во всей строгости. Проверка равенства распределения учащихся по полу в кластерах проверялась с помощью двухпропорционального z-теста.

Предварительно все количественные переменные, включенные в анализ, были стандартизированы со средним 0 и стандартным отклонением 1.

Анализ был проведен с использованием пакета stats (версия 4.2.2) и rstatix (версия 0.7.2.) в среде программирования R (версия 4.2.2).

Результаты

Для более однозначной интерпретации результатов обе группы индикаторов анализировались отдельно.

Этап 1. Выделение групп учащихся с использованием индикаторов равномерности

На рис. 1 представлена дендрограмма, полученная по итогам кластерного анализа для группы индикаторов равномерности.

На основании баланса расстояний было выбрано решение из шести кластеров.

В табл. 2 представлены средние кластеров.

На рис. 2 показано, как распределены предметные результаты оценивания чтения (z-баллы) по тесту по кластерам.

Критерий Краскела-Уоллиса показал наличие статистически значимых различий в тестовых баллах между группами (Хи-квадрат=246,78, df=5, p-value<0,001). Результаты попарного сравнения не выявили различий в тестовых баллах только между кластерами 1 и 3 (p=0,437), 2 и 6 (p=0,198) (рис. 3).

В табл. 3 показано, как распределились наблюдения по полу. Оценивание кластеров с привлечением информации о поле уче-

Таблица 1
Время чтения текста, время выполнения первой и второй половины заданий

Переменная	Среднее	Станд. откл.	Медиана	Мин.	Макс.	Межквартильный размах
Общее время теста	21,31	6,27	20,87	1,62	43,05	8,28
Время чтения текста	6,54	3,09	6,58	0,03	24,10	3,40
Время заданий (1 часть)	8,04	3,15	7,42	0,93	23,18	3,77
Время заданий (2 часть)	6,73	2,43	6,49	0,57	18,78	3,00
«Быстрые всплески» (1 часть)	0,58	0,97	0,00	0,00	9,00	1,00
«Медленные всплески» (1 часть)	1,01	1,37	1,00	0,00	9,00	2,00
«Быстрые всплески» (2 часть)	0,70	1,65	0,00	0,00	11,00	1,00
«Медленные всплески» (2 часть)	1,21	1,55	1,00	0,00	10,00	2,00

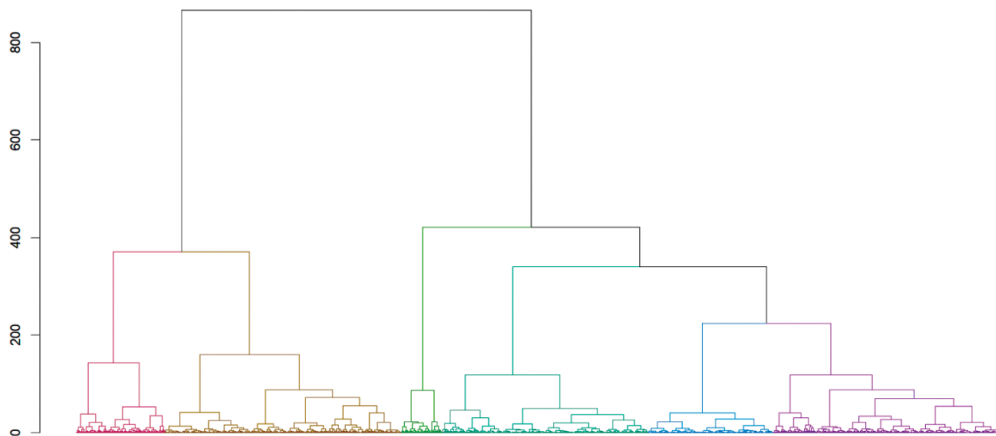


Рис. 1. Дендрограмма иерархического кластерного анализа

Таблица 2

Средние кластеров

Кластер	Число наблюдений	Время (мин)			Всплески			
		Текст	Задания (1 часть)	Задания (2 часть)	Быстрые (1 часть)	Медленные (1 часть)	Быстрые (2 часть)	Медленные (2 часть)
1	482	5,60	5,50	5,42	1,43	0,21	0,46	0,38
2	536	5,96	8,92	6,09	0,24	1,37	0,77	0,69
3	294	6,46	6,14	5,58	0,00	0,01	0,25	0,17
4	554	8,55	8,43	8,89	0,28	0,95	0,09	2,44
5	95	2,99	5,63	2,42	2,52	0,43	6,71	0,20
6	207	6,64	14,41	9,29	0,24	3,80	0,57	3,17

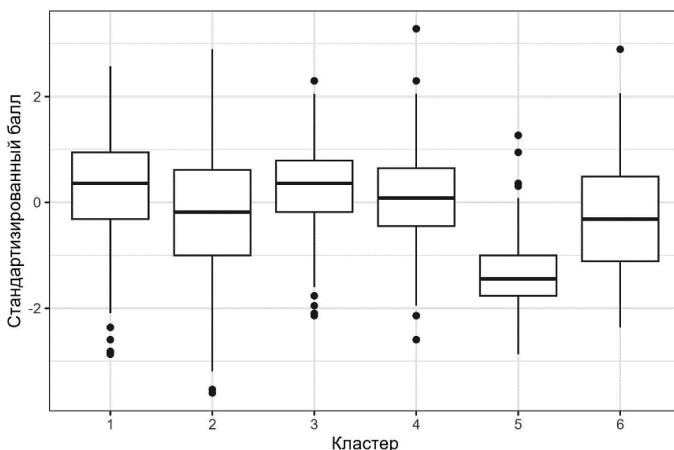


Рис. 2. Распределение тестовых баллов учащихся по кластерам, выделенным по индикаторам равномерности

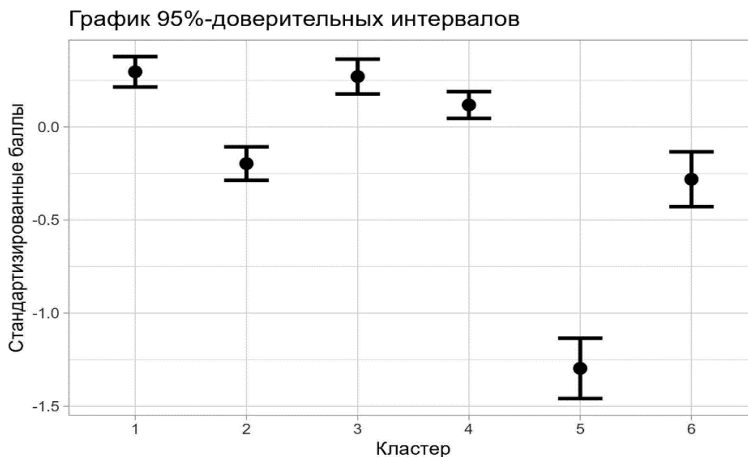


Рис. 3. График 95%-доверительных интервалов средних баллов в кластерах, выделенных с помощью индикаторов равномерности

ников проводилось, поскольку в контексте изучения индивидуальных особенностей ранее было показано, что мальчики более нетерпеливы, нуждаются в смене деятельности, активном характере действий [8], они также склонны оценивать свои интеллектуальные качества и успехи в учебной деятельности выше, чем девочки [5]. Например, в PIRLS-2018, несмотря на повышения качества чтения среди мальчиков по сравнению с предыдущими исследованиями, девочки все же показали более высокие результаты.

Эти же выводы подтвердили и российские исследования. Например, показано, что «мальчики 9—10 лет превосходят девочек технически», то есть читают быстрее, однако уступают в понимании прочитанного [4].

В кластерах 3 и 6 девочек статистически значительно больше, чем мальчиков (хи-

квадрат=4,40, $df=1$, $p<0,05$ и хи-квадрат=15,7, $df=1$, $p<0,05$), а в кластере 5 — наоборот, мальчиков статистически значимо больше (хи-квадрат=6,05, $df=1$, $p<0,05$). В остальных кластерах нет различий по распределению по полу.

Этап 2. Выделение групп учащихся с использованием индикаторов линейности

На рис. 4 представлена дендрограмма, полученная по итогам кластерного анализа для группы индикаторов линейности.

Для анализа переменных линейности было выбрано решение из четырех кластеров. В табл. 4 представлены средние кластеров.

На боксплот-графике (рис. 5) показано, как распределены оценки в тесте чтения (z-баллы) по кластерам.

Таблица 3

Доля девочек в кластерах, выделенных с помощью индикаторов равномерности

Кластер	Доля девочек
1	0,49
2	0,52
3	0,59
4	0,54
5	0,33
6	0,61

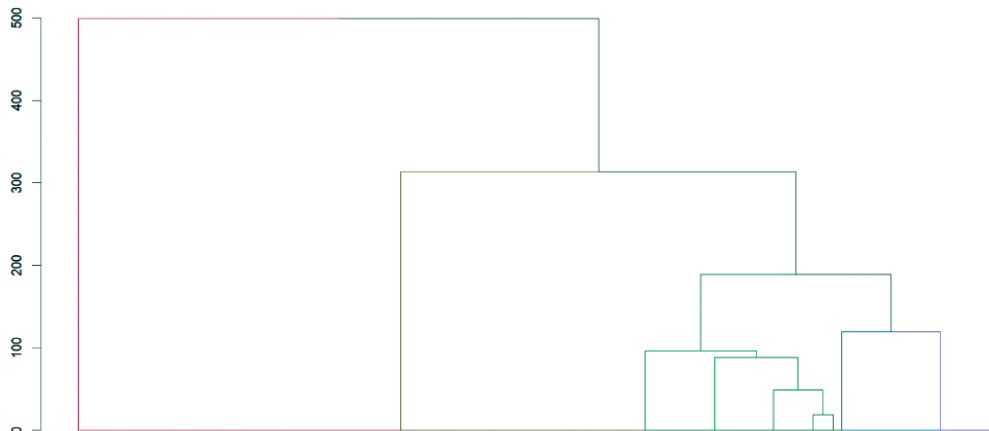


Рис. 4. Дендрограмма иерархического кластерного анализа, проведенного на индикаторах линейности

Таблица 4

Средние кластеров по индикаторам линейности

Кластер	Число наблюдений	Нет нелинейных переходов по заданиям	От 1 до 5 нелинейных переходов по заданиям	6 и более нелинейных переходов по заданиям	Нет возвратов к тексту	1 возврат к тексту	2 и более возвратов к тексту
1	378	0	1	0	0	0,61	0,39
2	573	0	1	0	1	0	0
3	460	0,14	0	0,85	0,3	0,3	0,40
4	757	1	0	0	1	0	0

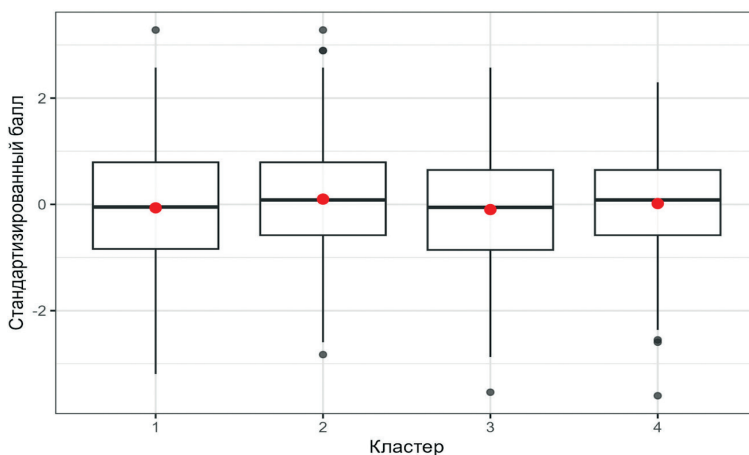


Рис. 5. Распределение тестовых баллов учащихся по кластерам, выделенным по индикаторам линейности

Критерий Краскела-Уоллиса показал наличие статистически значимых различий между группами ($\chi^2=10,05$, $df=3$, $p\text{-value}<0,05$). Результаты попарного сравнения выявили различия в тестовых баллах только между кластерами 2 и 3 ($p=0,018<0,05$) (рис. 3). На уровне тенденции ($p<0,1$) обнаружены различия в тестовых баллах в кластерах 1 и 2, а также 3 и 4 ($p=0,078$).

В табл. 5 показано, как распределились наблюдения по полу.

Анализ пропорций показал, что нет статистически значимых различий в распределении по полу в четырех кластерах.

Интерпретация результатов

На основании анализа кластеров получены следующие результаты.

Кластеры равномерности прохождения

При анализе групп учащихся в контексте линейности переходов были выделены 6 групп.

Первый кластер характеризуется относительно быстрым и равномерным прохождением и наличием «быстрых всплесков» в первой половине теста: учащиеся не испытывали затруднения при взаимодействии с тестом, легко отвечали на начальные, сравнительно менее трудные задания.

Второй кластер характеризуется длительным прохождением и «медленными всплесками» именно в первой половине теста. Можно предположить, что у этих детей возникли затруднения с первоначальным входением в оценивание, адаптацией к тому, как выполнять тест.

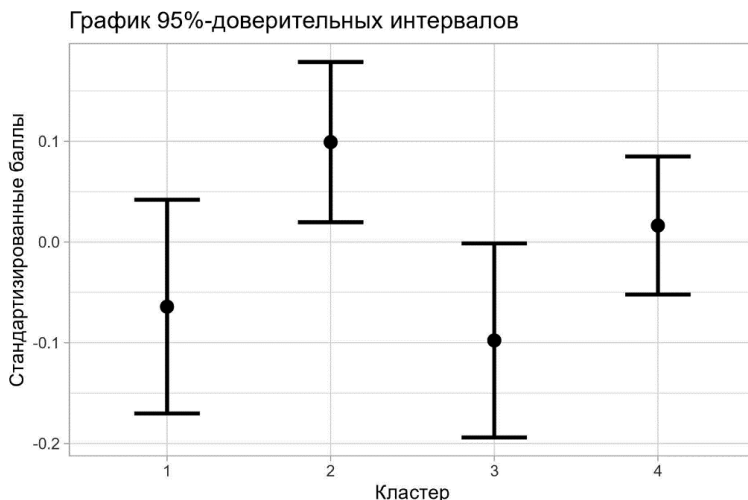


Рис. 6. График 95%-доверительных интервалов средних баллов в кластерах, выделенных с помощью индикаторов равномерности

Таблица 5

Доля девочек в кластерах, выделенных с помощью индикаторов линейности

Кластер	Доля девочек
1	0,51
2	0,53
3	0,52
4	0,54

Третий кластер отличается очень высокой степенью равномерности: в нем собраны учащиеся с меньшим количеством «быстрых» и «медленных» всплесков.

В четвертом кластере при относительно длительном времени выполнения трех частей теста замедление произошло во второй половине теста (возможная интерпретация: усталость).

Пятый кластер включает в себя респондентов с очень маленьким временем выполнения трех частей теста и наибольшим количеством «быстрых всплесков» — это «кликеры», учащиеся, которые не включились в работу над заданием и демонстрировали низкую вовлеченность, отвечали формально, оценивать их читательские умения по результатам теста нельзя, поскольку они не приняли учебную задачу.

Шестой кластер — это учащиеся с максимальным временем работы и «медленными всплесками» в 1 и 2 половине теста, это также учащиеся с самыми низкими (не считая «кликеров») результатами.

Кластеры линейности

При анализе групп респондентов по индикаторам линейности переходов были выделены 4 группы по переходам. Наиболее интересные кластеры 1, 2 и 4. Кластер 4 — это полностью линейный способ выполнения заданий. Кластер 2 описывает паттерн с небольшим количеством переходов по заданиям, но полным отсутствием возвратов к тексту. В кластере 1 собраны учащиеся, которые относительно умеренно перемещались по заданиям и при этом возвращались к тексту. Кластер включает всех остальных учащихся — с достаточно большим количеством переходов по разным категориям («стихийные серферы» — возможно, этим учащимся было трудно разобраться в интерфейсе или в заданиях и их переходы говорят о более или менее неструктурированных попытках сориентироваться с помощью переходов на доступные страницы).

Мы ожидали, что отсутствие возвратов к тексту будет связано с более низкими предметными результатами, и, наоборот,

активная работа с тестовыми заданиями и возвращения к тексту будут связаны с более высоким баллом. Однако полностью линейное прохождение в целом связано с положительными результатами, а у учащихся, возвращавшихся к тексту, в среднем тестовый балл ниже, чем у тех, кто не возвращался.

Выводы и обсуждение результатов

В исследовании были предложены индикаторы тестового поведения, которые могут обогатить обратную связь по результатам предметного оценивания. На примере теста читательской грамотности мы показали, как индикаторы равномерности и индикаторы линейности прохождения теста позволяют сгруппировать учащихся в интерпретируемые кластеры, что является подтверждением гипотезы 1.

Исследование показало наличие дефицитов метапредметных умений (что соответствует возрасту детей). Так, комбинация индикаторов равномерности может быть надежным критерием для выявления «кликеров» — учащихся, предметные результаты которых нет смысла сообщать, поскольку они не выполняли задания.

В начальной школе значительное количество учащихся не возвращаются к тексту, а если возвращаются, то это не связано с более высокими предметными результатами. Наша гипотеза 2, таким образом, не находит подтверждения.

Неожиданным оказался результат о том, что полностью линейное прохождение теста не связано с более низкими предметными результатами. Возможно, в начальной школе сравнительно небольшой объем текста позволяет успешно выполнять задания, опираясь только на однократное прочтение. Однако отсутствие привычки возвращаться к тексту может создать трудности при чтении в средней школе. У тех учащихся, кто возвращались к тексту, средний тестовый балл ниже, что контринтуитивно. Вероятно, в большинстве случаев это были возвраты, не повышающие эффективность чтения.

Более длительное время выполнения теста может говорить не о вдумчивости, а

о трудностях, причем значимо более низкие результаты выявлены и у тех, кто «долго сидел» на первой половине заданий (предположительно: трудности с ориентацией в заданиях) и на второй половине теста (предположительно: усталость, демотивация). И хотя предметные результаты у этих двух кластеров одинаково низкие, работа по преодолению их метакогнитивных трудностей, скорее всего, должна различаться.

Респонденты с самым большим количеством нелинейных переходов («серферы») характеризуются также самым низким тестовым баллом. Это группа риска среди испытуемых. Даже если их активная навигация по тесту вызвана осознанием собственного неуспеха в чтении, то их когнитивные стратегии по адаптации тестового поведения и изменению тестовой траектории не связаны с повышением результатов. Причиной полной линейности выполнения теста или «серфинга» может быть как недостаточный опыт работы с цифровыми инструментами, так и отсутствие осознанной стратегии выполнения теста.

Перспективы исследования

Важной задачей следующего этапа авторы считают исследование стабильности тестового поведения (повторяются ли одни и те же паттерны у одних и тех же учащихся

из теста в тест). Кроме того, очень важно посмотреть на функционирование предложенных индикаторов у учащихся разных возрастов. В этом исследовании также показаны некоторые гендерные различия в тестовом поведении учащихся, согласующиеся с результатами предыдущих исследований. В целом мы считаем важным продолжать поиски интерпретируемых индикаторов тестового поведения, которые могут описывать регуляторную сферу развития учащихся.

Ограничения и допущения исследования

У нас нет возможности жестко связать индикаторы тестового поведения со степенью сформированности метакогнитивных умений, мы можем только предполагать, что эти индикаторы можно интерпретировать в терминах метакогнитивных умений.

К ограничениям исследования относится также то, что мы стремились к упрощению сложных данных о поведении детей при выполнении тестов (например, нелинейные переходы по заданиям оценивались в целом по тесту, независимо от места заданий в тесте). Требуется дополнительная валидизация индикаторов тестового поведения, более детальная их оценка, прежде чем их можно будет рекомендовать как надежную меру, которая может лечь в основу педагогических интервенций.

Литература

1. Бакай Е.А., Юсупова Э.М., Антипкина И.В. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 8—28.
2. Иванова А.Е., Антипкина И.В. Декомпозиция трудностей заданий теста читательской грамотности // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 92—112.
3. Иванова А.Е., Антипкина И.В., Федеряки Д.А. Декомпозиция читательских действий в инструменте измерения навыка чтения // В кн.: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Ч. 1. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2021. С. 189—193.
4. Крещенко О.Ю., Хромова С.К. Гендерные особенности речевого развития и сформированность навыков письма и чтения у детей 9—10 лет [Электронный ресурс] // Новые

- исследования. 2011. № 29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-osobennosti-rechevogo-razvitiya-i-sformirovannost-navykov-pisma-i-chteniya-u-detey-9-10-let> (дата обращения: 19.03.2024).
5. Талакова Е.А. Гендерные особенности я-концепции в процессе личностного становления детей младшего школьного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
6. Фомин А.Е. Метакогнитивный мониторинг решения учебных задач: психологические механизмы и условия развития в образовательном процессе: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2020.
7. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.Т. Становление читательской грамотности, или новые похождения тyani-толкая [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-chitatelskoy-gramotnosti-ili-novye-pohozhdeniya-tyani-tolkaya> (дата обращения: 24.08.2023).

8. Шешукова О.В. Гендерные особенности формирования социального интеллекта младших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 18 с.
9. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: Маска, 2013. 792 с.
10. Akaydin B., Alper, Çokçalışkan H. Investigation of Primary School Students' Metacognitive Awareness and Decision-Making Skill // International Journal of Progressive Education. 2020. P. 16. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.10
11. Bachman L.F., Palmer A.S. Language testing in practice. Oxford University Press, 2010.
12. Bakkağlı S. Analysis of Metacognitive Awareness of Primary and Secondary School Students in Terms of Some Variables // Journal of Education and Learning. 2020.
13. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms / Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum F. Weinert & R. Kluwe (Eds.) // Metacognition, motivation and understanding. 1987. P. 65—116.
14. Carrell P.L. Metacognitive awareness and second language reading. // The Modern Language Journal. 1989. Vol. 73(2). P. 121—134.
15. Cohen A.D. The coming of age of research on test-taking strategies // Language Assessment Quarterly. 2006. Vol. 3. № 4. P. 307—331.
16. Cohen A.D., Upton T.A. "I want to go back to the text": Response strategies on the reading subtest of the new // TOEFL. Language Testing. 2007. Vol. 24(2). P. 209—250.
17. Diken E.H. Cognitive and metacognitive strategies of 6th-grade students to answer multiple-choice questions on "human body systems" // International Journal of Curriculum and Instruction. 2020. Vol. 12(2). P. 436—456. URL: <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/435>
18. Eccles J.S., Adler T.E., Futterman R., Goff S.B., Kaczala C.M., Meece J.L. et al. Expectancies, values, and academic behaviors / In J.T. Spence (ed.) // Achievement and Achievement Motivation. 1983. P. 75—146.
19. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals // Annu. Rev. Psychol. 2002. Vol. 53. P. 109—132. DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
20. Edossa A.K., Neuenhaus N., Artelt C., Lingel K., Schneider W. Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school // European Journal of Psychology of Education. 2018. Vol. 34. P. 397—416.
21. Evers A., Hagemester C., Høstmælingen A., Lindley P., Muñiz J., Sjöberg A. EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests. Test review form and notes for reviewers. 2013. Version 4.2, 6.
22. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry // American Psychologist. 1979. Vol. 34. P. 906—911. DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906
23. Flavell J.H., Wellman H. Metamemory / In R. Krail Jr., J. Hegen (Eds.) // Perspectives on the development of memory and cognition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977. P. 3—33.
24. Hawker M.J., Dysleski L., Rickey D. Investigating general chemistry students' metacognitive monitoring of their exam performance by measuring postdiction accuracies over time // Journal of Chemical Education. 2016. Vol. 93(5). P. 832—840. DOI:10.1021/acs.jchemed.5b00705
25. Korhonen J., Linnanmäki K., Aunio P. Language and mathematical performance: A comparison of lower secondary school students with different level of mathematical skills // Scandinavian Journal of Educational Research. 2012. Vol. 56. P. 333—344. DOI:10.1080/00313831.2011.599423
26. Linacre J.M. A user's guide to WINSTEPS® MINISTEP: Rasch-model computer programs // (No Title). 2016.
27. Lindner M.A., Lüdtke O., Nagy G. The onset of rapid-guessing behavior over the course of testing time: a matter of motivation and cognitive resources // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01533
28. Liu S., Liu M. The impact of learner metacognition and goal orientation on problem-solving in a serious game environment // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 102. P. 151—165. DOI:10.1016/j.chb.2019.08.021
29. Masters G.N. Partial credit model // Chapman and Hall/CRC Handbook of item response theory. 2016. P. 137—154.
30. Mokhtari K., Sheorey R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies // Journal of Developmental Education. 2002. Vol. 25(3). P. 2—11.
31. Murtagh F., Contreras P. Algorithms for hierarchical clustering: an overview // WIREs Data Mining Knowl Discov. 2012. P. 86—97. DOI:10.1002/widm.53
32. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings / Academic Press G. Bower (Ed.) // The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory. 1990. Vol. 26. P. 125—141.
33. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction / Hillsdale, NJ: Erlbau B.F. Jones & L. Ido, 1990 (Eds.) // Dimensions of thinking and cognitive instruction. P. 15—51.
34. Phakiti A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL

reading achievement test performance // Language Testing. 2003. Vol. 20(1). P. 26—56.

35. Savolainen H., Ahonen T., Aro M., Tolvanen A., Holopainen L. Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education // Learning and Instruction. 2008. Vol. 18. P. 201—210. DOI:10.1016/j.learninstruc.2007.09.0174

36. Smith Jr.E.V. Detecting and Evaluating the Impact of Multidimensionality using Item Fit Statistics and Principal Component Analysis of Residuals // Journal of Applied Measurement. 2002. Vol. 3. № 2. P. 205—231.

37. Tadayon F., Ravand H. Using grounded theory to validate Bachman and Palmer's (1996) strategic competence in EFL graph-writing // Language Testing in Asia. 2016. Vol. 6. DOI:10.1186/s40468-016-0031-y

38. Tibken C., Richter T., von der Linden N., Schmiedeler S., Schneider W. The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents // Child Development. 2022. Vol. 93(1). P. 117—133. DOI:10.1111/cdev.13640

39. Van Kraayenoord C.E. The role of metacognition in reading comprehension // Focal points of the research

and development of pedagogically-psychological perspectives. 2010. P. 277—302.

40. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and learning second language listening // Routledge. 2012. DOI:10.4324/9780203843376

41. Van der Stel M., Veenman M.V.J. Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective // European Journal of Psychology of Education. 2014. Vol. 29. P. 117—137. DOI:10.1007/s10212-013-0190-5

42. Zargar E., Adams A.M., Connor C.M. The relations between children's comprehension monitoring and their reading comprehension and vocabulary knowledge: An eye-movement study // Reading and Writing. 2019. Vol. 33. P. 511—545. DOI:10.1007/s11145-019-09966-3

43. Zhang L.-J. A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading // TESOL Quarterly. 2010. Vol. 44. P. 320—353.

44. Zhang L. Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling Approach. // Springer Nature Singapore. 2018. Pte Ltd. DOI:10.1007/978-981-10-6325-1

References

1. Bakay E.A., Yusupova E.M., Antipkina I.V. Chitayut ili delayut vid? Analiz povedeniya uchashchikhsya nachal'nykh klassov pri vypolnenii zadaniy testa chitatel'skoi gramotnosti [Are they reading or pretending? Analysis of the behavior of primary school students when performing tasks of the reading literacy test]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2023, no. 1, pp. 8—28 (in Russ.).

2. Ivanova A.E., Antipkina I.V. Dekompozitsiya trudnosti zadaniy testa chitatel'skoj gramotnosti [Decomposition of the difficulty of reading literacy test tasks]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2023, no. 3, pp. 92—112 (in Russ.).

3. Ivanova A.E., Antipkina I.V., Federyakin D.A. Dekompozitsiya chitatel'skih deystvij v instrumente izmereniya navyka chteniya [Decomposition of reading actions in the reading skill measurement tool]. *Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektronnoy obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii = Informatization of education and e-learning methods: digital technologies in education*, 2021, pp 189—193 (in Russ.).

4. Kreshchenko O.U., Khromova S.K. Gendernye osobennosti rechevogo razvitiia i sformiro-vannost navykov pisma i chteniia u detei 9—10 let [Gender features of speech development and the formation of writing and reading skills in children aged 9—10 years] [Electronic resource]. *Novye issledovaniia = New research*. 2011, no. 29. URL: <https://cyberleninka.ru>

article n gendernye-osobennosti-rechevogo-razvitiya-i-sformiro-vannost-navykov-pisma-i-chteniya-u-detey-9-10-let (Accessed 19.03.2024) (in Russ.).

5. Talakova E.A. Gendernye osobennosti iakontseptsii v protsesse lichnostnogo stanovleniia detei mladshego shkolnogo vozrasta avtoreferat dis kandidata psikhologicheskikh nauk [Gender features of the self-concept in the process of personal development of primary school children Avtoref. PhD (Psychology) Thesis]. Nizhniy Novgorod, 2013, p. 23. (in Russ.).

6. Fomin A.E. Metakognitivnyj monitoring resheniya uchebnykh zadach: psikhologicheskie mekhanizmy i usloviya razvitiya v obrazovatelnom protsesse [Metacognitive monitoring of solving educational problems: Psychological mechanisms and conditions of development in the educational process]. Dr. Hab. Dis. Moscow, 2020. (in Russ.).

7. Tsukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznetsova M.T. Stanovlenie chitatel'skoi gramotnosti, ili noveye pokhozhdeniya tyani-tolkaya [The formation of reading literacy, or new adventures of pulling and pushing]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2015, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-chitatel'skoy-gramotnosti-ili-noveye-pokhozhdeniya-tyani-tolkaya> (Accessed 24.08.2023) (in Russ.).

8. Sheshukova O.V. Gendernye osobennosti formirovaniia sotsialnogo intellekta mladshikh shkolnikov avtoreferat dis kandidata psikhologicheskikh nauk [Gender characteristics of the formation of social

- intelligence in primary school children Avtoref. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008, p. 18. (in Russ.).
9. Shmelev A.G. Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoi psikhologii i upravlenii personalom [Practical testology. Testing in education, applied psychology and human resources management]. Moscow, 2013. 792 p. (in Russ.).
10. Akaydin B., Alper, Çokçalışkan H. Investigation of Primary School Students' Metacognitive Awareness and Decision-Making Skill. *International Journal of Progressive Education*, 2020. P. 16. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.10
11. Bachman L.F., Palmer A.S. Language testing in practice. Oxford University Press, 2010.
12. Bakkaloğlu S. Analysis of Metacognitive Awareness of Primary and Secondary School Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Learning*, 2020.
13. Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum F. Weinert & R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*, 1987, pp. 65—116.
14. Carrell P.L. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 1989. Vol. 73(2), pp. 121—134.
15. Cohen A.D. The coming of age of research on test-taking strategies. *Language Assessment Quarterly*, 2006. Vol. 3, no.4, pp. 307—331.
16. Cohen A.D., Upton T.A. "I want to go back to the text": Response strategies on the reading subtest of the new. *TOEFL. Language Testing*, 2007. Vol. 24(2), pp. 209—250.
17. Diken E.H. Cognitive and metacognitive strategies of 6th-grade students to answer multiple-choice questions on "human body systems". *International Journal of Curriculum and Instruction*, 2020. Vol. 12(2), pp. 436—456. URL: <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/435>
18. Eccles J.S., Adler T.E., Futterman R., Goff S.B., Kaczala C.M., Meece J.L. et al. Expectancies, values, and academic behaviors // *Achievement and Achievement Motivation*, ed J.T. Spence. 1983. P. 75—146.
19. Eccles J.S., Wigfield A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 2002. Vol. 53, pp. 109—132. DOI:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
20. Edossa A.K., Neuenhaus N., Artelt C., Lingel K., Schneider W. Developmental relationship between declarative metacognitive knowledge and reading comprehension during secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 2018. Vol. 34, pp. 397—416.
21. Evers A., Hagemester C., Høstmælingen A., Lindley P., Muñiz J., Sjöberg A. EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests. Test review form and notes for reviewers. 2013. Version 4.2, 6.
22. Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive—developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979. Vol. 34, pp. 906—911. DOI:10.1037/0003-066X.34.10.906
23. Flavell J.H., Wellman H. Metamemory. R. Krail Jr., J. Hegen (Eds.). Perspectives on the development of memory and cognition Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum, 1977, pp. 3—33.
24. Hawker M.J., Dysleski L., Rickey D. Investigating general chemistry students' metacognitive monitoring of their exam performance by measuring postdiction accuracies over time. *Journal of Chemical Education*, 2016. Vol. 93(5), pp. 832—840. DOI:10.1021/acs.jchemed.5b00705
25. Korhonen J., Linnanmäki K., Aunio P. Language and mathematical performance: A comparison of lower secondary school students with different level of mathematical skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2012. Vol. 56, pp. 333—344. DOI:10.1080/00313831.2011.599423
26. Linacre J.M. A user's guide to WINSTEPS® MINISTEP: Rasch-model computer programs.(No Title). 2016.
27. Lindner M.A., Lüdtke O., Nagy G. The onset of rapid-guessing behavior over the course of testing time: a matter of motivation and cognitive resources. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.01533
28. Liu S., Liu M. The impact of learner metacognition and goal orientation on problem-solving in a serious game environment. *Computers in Human Behavior*, 2020. Vol. 102, pp. 151—165. DOI:10.1016/j.chb.2019.08.021
29. Masters G.N. Partial credit model. Chapman and Hall/CRC Handbook of item response theory, 2016, pp. 137—154.
30. Mokhtari K., Sheorey R. Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 2002. Vol. 25(3), pp. 2—11.
31. Murtagh F., Contreras P. Algorithms for hierarchical clustering: an overview. *WIREs Data Mining Knowl Discov*, 2012, pp. 86—97. DOI:10.1002/widm.53
32. Nelson T.O., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. Academic Press G. Bower (Ed.). The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory, 1990. Vol. 26, pp. 125—141.
33. Paris S.G., Winograd P. How metacognition can promote academic learning and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbau B.F. Jones & L. Idol (Eds.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*, 1990, pp. 15—51.
34. Phakiti A. A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement test performance. *Language Testing*, 2003. Vol. 20(1), pp. 26—56.

35. Savolainen H., Ahonen T., Aro M., Tolvanen A., Holopainen L. Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 2008. Vol. 18, pp. 201—210. DOI:10.1016/j.learninstruc.2007.09.0174
36. Smith Jr.E.V. Detecting and Evaluating the Impact of Multidimensionality using Item Fit Statistics and Principal Component Analysis of Residuals. *Journal of Applied Measurement*. 2002. Vol. 3, no. 2, pp. 205—231.
37. Tadayon F., Ravand H. Using grounded theory to validate Bachman and Palmer's (1996) strategic competence in EFL graph-writing. *Language Testing in Asia*, 2016. Vol. 6. DOI:10.1186/s40468-016-0031-y
38. Tibken C., Richter T., von der Linden N., Schmiedeler S., Schneider W. The role of metacognitive competences in the development of school achievement among gifted adolescents. *Child Development*, 2022. Vol. 93(1), pp. 117—133. DOI:10.1111/cdev.13640
39. Van Kraayenoord C.E. The role of metacognition in reading comprehension. *Focal points of the research and development of pedagogically-psychological perspectives*, 2010, pp. 277—302.
40. Vandergrift L., Goh C.C.M. Teaching and learning second language listening. Routledge. 2012. DOI:10.4324/9780203843376
41. Van der Stel M., Veenman M.V.J. Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 2014. Vol. 29, pp. 117—137. DOI:10.1007/s10212-013-0190-5
42. Zargar E., Adams A.M., Connor C.M. The relations between children's comprehension monitoring and their reading comprehension and vocabulary knowledge: An eye-movement study. *Reading and Writing*, 2019. Vol. 33, pp. 511—545. DOI:10.1007/s11145-019-09966-3
43. Zhang L.J. A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *TESOL Quarterly*, 2010. Vol. 44, pp. 320—353.
44. Zhang L. Metacognitive and Cognitive Strategy Use in Reading Comprehension: A Structural Equation Modelling Approach. Springer Nature Singapore, 2018. DOI:10.1007/978-981-10-6325-1

Информация об авторах

Бакай Екатерина Анатольевна, стажер-исследователь Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554>, e-mail: ebakay@hse.ru

Юсупова Элен Магомедовна, младший научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>, e-mail: eabdurakhmanova@hse.ru

Антипкина Инна Вениаминовна, научный сотрудник Центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Information about the authors

Ekaterina A. Bakay, Researcher at the Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7513-5554>, e-mail: ebakay@hse.ru

Elen M. Yusupova, Junior Research Fellow, at the Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8332-681X>, email: eabdurakhmanova@hse.ru

Inna V. Antipkina, Research Fellow, at the Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-3433>, e-mail: iantipkina@hse.ru

Получена 31.08.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 31.08.2023

Accepted 29.04.2024

Субъективное благополучие родителей в условиях инклюзивной школы

Кукуев Е.А.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Патрушева И.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Огороднова О.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3959>, e-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Представлены результаты исследования взаимосвязи показателей субъективного благополучия родителей с их оценками инклюзивной среды и удовлетворенностью школой. В исследовании приняли участие 1583 человека — родители детей с ОВЗ (4,2%) и без ОВЗ (95,8%), обучающихся в школах г. Тюмени и юга Тюменской области. Использовались авторские опросники «Субъективное благополучие», «Оценка инклюзивной среды», «Удовлетворенность школой». В результате эмпирически подтвердилась устойчивая связь благополучия родителей с их оценками инклюзивной среды и удовлетворенностью школой. Выявлено сопряжение субъективного благополучия с уровнем вовлеченности в инклюзивный процесс в школе, пониманием инклюзии, принятием идей и ценностей инклюзии. Значимо более высокий уровень удовлетворенности школой у родителей с высоким уровнем субъективного благополучия, они также более высоко оценивают ресурсы инклюзии и отмечают более высокий уровень рисков инклюзии.

Ключевые слова: субъективное благополучие; родители учащихся; инклюзивное образование; инклюзивная среда; удовлетворенность школой.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Благодарности. Авторы благодарят родителей за участие в исследовании.

Для цитаты: Кукуев Е.А., Патрушева И.В., Огороднова О.В. Субъективное благополучие родителей в условиях инклюзивной школы // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 50—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290204>

Subjective Well-being of Parents in an Inclusive School

Evgenij A. Kukuev

University of Tyumen, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Inga V. Patrusheva

University of Tyumen, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Olga V. Ogorodnova

University of Tyumen, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3959>, e-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

This work presents results of a study of the correlations between indicators of subjective well-being of parents with their assessments of an inclusive environment and satisfaction with school. 1583 parents of children with disabilities (4,2%) and without disabilities (95,8%) studying in schools in the city of Tyumen and the south of the Tyumen region were recruited for this work. The author's questionnaires "Subjective well-being", "Assessment of the inclusive environment", "Satisfaction with the school" were used. As a result, a stable relationship between the well-being of parents and their assessments of the inclusive environment and satisfaction with the school was empirically confirmed. The study showed that parental subjective well-being is characterized by a state in which it is possible to show agency and control over situations that arise, a sense of satisfaction, emotional comfort, and a level of meaningful life. The association of subjective well-being with the level of involvement in the inclusive process at school, understanding of inclusion, acceptance of the ideas and values of inclusion was revealed. Parents with a high level of subjective well-being have a significantly higher level of school satisfaction, they also value inclusion resources more and note a higher level of inclusion risks.

Keywords: subjective well-being; parents of students; inclusive education; inclusive environment; school satisfaction.

Funding. The research was carried out with the financial support of the RFBR and the Tyumen Region within the framework of the scientific project No. 20-413-720012 "The human dimension of inclusive school transformation: subjective well-being in conditions of heterogeneity".

Acknowledgments. The authors thank all the parents for participating in the study.

For citation: Kukuev E.A., Patrusheva I.V., Ogorodnova O.V. Subjective Well-being of Parents in an Inclusive School. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 50—64. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290204> (In Russ.).

Введение

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится для многих семей предпосылкой социального и личностного неблагополучия. Исследования показывают, что это вызвано многими факто-

рами: низкое качество жизни [15]; стресс, обусловленный переживаниями гнева, страха, тревоги, горя [18; 19; 20; 23]; нервно-психическая и физическая нагрузка, усталость, напряжение, неуверенность по поводу развития их ребенка [1; 5; 14]; сложности в професси-

ональной и семейной сфере, стигматизация, нехватка времени и сил [10].

Со многими трудностями и проблемами родители сталкиваются на этапе включения ребенка в систему формального образования. Здесь возникает задача выбора — инклюзивное или коррекционное образование; обучение на дому или в школе; задача совмещения реабилитационных мероприятий и учебных занятий и др. Как показывают предыдущие исследования, в нашей стране эти вопросы по-прежнему остаются зоной заботы самих родителей и вызывают массу затруднений [8; 11]. Сегодня отношения школы и родителей зачастую характеризуются как формальные, в некоторых случаях — даже как конфликтные [2; 13].

Тем не менее в системе общего образования роль родителей расширяется: они могут участвовать в процессе создания индивидуального образовательного маршрута обучающегося, инклюзивной образовательной среды, в учебной и воспитательной работе организации [12]; играют ключевую роль в поддержке учеников с особыми образовательными потребностями (ООП) [6].

Согласно исследованиям, субъективное благополучие (СБ) — это оценка человеком своей жизни, которая включает различные параметры: удовлетворенность человеком собственной жизнью, степень достижения целей, отсутствие негативных чувств, психическое благополучие, безопасность и достаточность ресурсов [17; 21]. По мнению Е. Diener, СБ складывается из когнитивного и аффективного компонентов. Когнитивная составляющая — это удовлетворенность жизнью в целом или ее отдельными сферами, аффективный компонент ассоциируется с эмоциональной реакцией на жизненные события и личным счастьем [16].

Инклюзивная трансформация школы, по мнению ученых, становится сегодня стрессовым фактором и для родителей детей с ОВЗ, и для родителей детей с нормой развития. Отмечается их тревожность по поводу совместного обучения детей в инклюзивном классе, опасения за качество обучения и психологическое благополучие [3; 23]. Ча-

ще всего родители мало информированы и не включены в образовательный процесс, не принимают инклюзивные ценности и не готовы к взаимодействию со школой [7; 11]. Вместе с тем с точки зрения позитивного психологического функционирования в ситуации ограниченных возможностей здоровья важно исследовать не только проблемы, но и ресурсы семьи и личности, лежащие во внешних по отношению к личности условиях существования, и внутренние психологические ресурсы личности [4]. В качестве главного ресурса для своих детей родители видят положительный эмоциональный климат, организацию коммуникации в классе и с учителями, доступ к консультациям специалистов и дополнительные виды помощи [9].

Описание исследования

Цель настоящего исследования — выявление взаимосвязи показателей субъективного благополучия родителей с их оценками инклюзивной среды школы и удовлетворенностью школой.

Исследование проведено в Тюменской области Российской Федерации в школах городов Тюмень, Ишим, Тобольск, Заводоуковск и Ялуторовск, а также Тюменского, Ишимского, Заводоуковского, Тобольского, Ялуторовского районов. Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные в результате опроса 1583 родителей детей, обучающихся в общеобразовательных школах. Сбор данных проходил в апреле-мае 2022 года.

В качестве диагностического инструментария использовались авторские опросники «Субъективное благополучие», «Оценка инклюзивной среды школы», «Удовлетворенность школой». Для статистического анализа применялся пакет статистических программ SPSS-23.0. Факторный анализ проводился с использованием метода главных компонент, метод вращения — Варимакс. Опросник субъективного благополучия содержит 51 вопрос. Баллы начислялись следующим образом: 1. Нужна дополнительная информация. 2. Не согласен. 3. Скорее не согласен. 4. Скорее согласен. 5. Полностью согласен.

Выборка участников представлена родителями детей с ОВЗ (4,2%) и без ОВЗ (95,8%). Данное распределение в целом соответствует соотношению детей в инклюзивной школе. Участие приняли родители детей 7—11 классов. Большинство родителей — из городской местности (1453 чел.), но представлено также и мнение представителей сельского населения (130 чел.). В опросе приняли участие преимущественно женщины (95,5%). Распределение родителей по полу детей примерно одинаковое: 49,7% — родители мальчиков, 50,3% — родители девочек. Большинство семей воспитывают двоих детей (53,4%), по 20% — одного или троих детей, и совсем незначительное количество семей, где более 3-х детей. 91% родителей имеют профессиональное образование: высшее — 62,7%, среднее профессиональное — 28,3%.

Результаты и их анализ

Средний балл субъективного благополучия составил 4,17 при стандартном отклоне-

нии 0,19. Таким образом, выявлен высокий уровень благополучия при высокой стабильности результатов.

Интерес вызывают крайние позиции в оценке утверждений. Самые высокие баллы получили утверждения: Я всегда осознаю естественную красоту окружающей среды (4,51); Я стремлюсь поступать так, чтобы не испытывать угрызений совести (4,5). Самые низкие баллы получили утверждения: Я удовлетворен уровнем своего дохода (3,66); Я редко испытываю чувство тревоги (3,66).

Позитивно выглядит факт, что самый высокий балл показывает утверждение о восприятии естественной красоты. Действительно, только субъективно благополучный человек может иметь в системе ценностей ценность восприятия красивого. При этом более низкие оценки удовлетворенности доходами выглядят реалистично. Хотя с учетом географического охвата выборки в данном случае прогнозировались более низкие результаты (рис. 1).

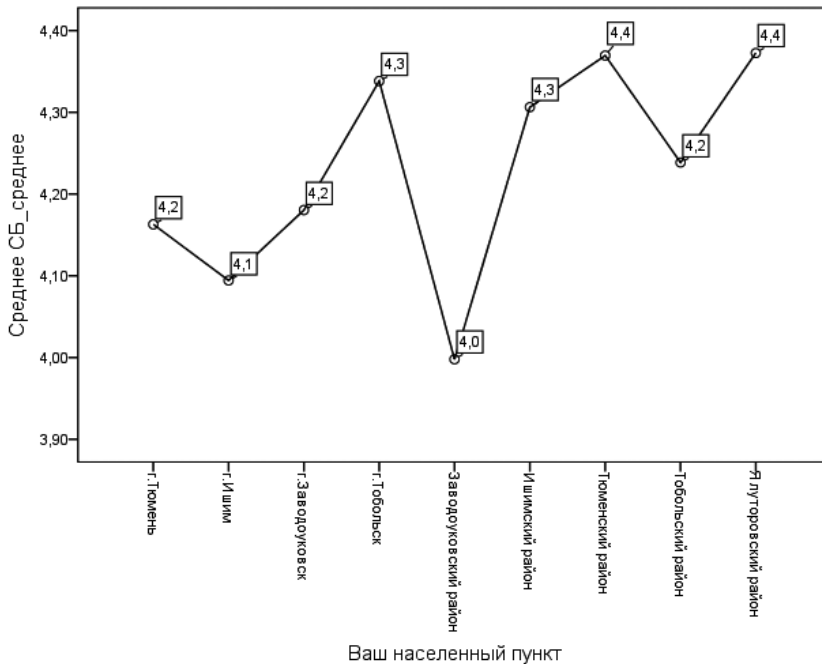


Рис. 1. Показатель СБ с учетом места жительства респондентов

При анализе не выявлено статистически значимых различий в уровне СБ родителей из разных населенных пунктов ($p=0,163$), но видна тенденция, что в населенных пунктах из сельской местности СБ родителей выше (кроме Заводоуковского района). Эта тенденция при объединении выборок на «городская/сельская местность» уже получает уровень статистически значимых различий ($p=0,030$) (рис. 2).

С учетом того, что среднее находится в пределах одного интервала (более 4 — скорее согласен), выявленный факт не так значим для качественных различий. Качественные различия будут описаны далее.

Проанализируем факторную модель субъективного благополучия по всей выборке родителей. Факторная модель включает 3 фактора с объясненной совокупной дисперсией 53,9%. Первый фактор: «Агентность» (18,5%). Он включает утверждения, которые позиционируют субъективное благополучие как контролируемые контексты своей жизни: Я чувствую, что в целом контролирую все стороны своей жизни (0,57); Я всегда поступаю в соответствии со своими целями (0,592); Я никогда не позволяю мрачной си-

туации лишать меня чувства юмора (0,529). Второй фактор: «Удовлетворенность жизнью» (18,1%). Родители в субъективном благополучии отмечают характеристики удовлетворенности сторонами жизни: Обычно я пребываю в хорошем расположении духа (0,758); Я удовлетворен уровнем своего дохода (0,434); Я удовлетворен своими успехами и достижениями (0,482). Третий фактор: «Ценности и смыслы» (17,3%). Этот фактор объединяет утверждения, которые выражают позитивный настрой в ценностях: Я всегда осознаю естественную красоту окружающей среды (0,689); Я стараюсь находить позитивное в самых разных жизненных ситуациях (0,575); Несмотря на трудности, я всегда с надеждой смотрю в будущее (0,626).

Таким образом, субъективное благополучие опрошенных родителей — это такое состояние, которое выражается в возможности контролировать жизнь, ощущение удовлетворенности, эмоционального комфорта и смыслового наполнения жизни. Если данную факторную модель применить к образовательному процессу, то можно предположить следующее. Характер субъективного благополучия родителей может определяться

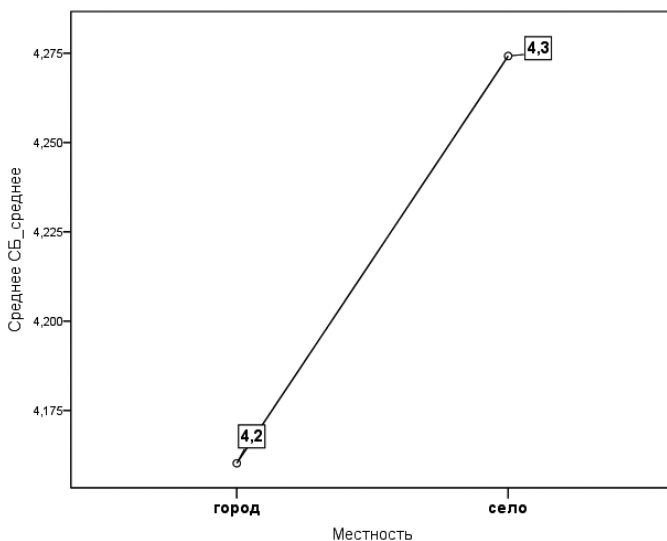


Рис. 2. Показатель СБ по выборкам «городская/сельская местность»

следующими факторами: 1) насколько они могут занимать субъектную позицию, включаться, контролировать (участвовать в организации, быть информированными, иметь возможность влияния); 2) насколько они могут быть удовлетворены школой в контексте актуальных потребностей «здесь и сейчас»; 3) насколько школьные ситуации обеспечивают позитивный эмоциональный комфорт и имеют ценностные основания.

Следующим значимым исследовательским направлением является анализ оценок субъективного благополучия родителями, имеющими разные социально-психологические характеристики. Во-первых, нами проведен анализ различий в уровне СБ между родителями учащихся, проживающих в сельской (8,2%) и городской (91,8%) местности. Из 51 утверждения статистически значимые различия выявлены по 12 (23,5%). По данным утверждениям значимо выше СБ у родителей учащихся, проживающих в сельской местности. Важно, что эти утверждения относятся ко всем трем блокам факторов, большее их количество относится к блоку «Агентность». То есть частично, но по каждому фактору более благополучно чувствуют себя родители из сельской местности. В частности, родители учащихся из сельской местности считают, что контекст благополучия в большей мере обеспечивается возможностью их субъектности и контроля в жизни.

В процессе анализа результатов оценки инклюзивной образовательной среды нами выделены три фактора, условно названные: «коммуникация», «принципы и ценности», «организация».

Фактор «коммуникация» включает такие характеристики, как: вовлеченность в жизнь школы учащихся и родителей; участие во внеурочных мероприятиях; взаимодействие всех субъектов образования друг с другом; наличие специалистов, которые могут помочь (психолог и др.); сотрудничество с другими организациями; психологическая и физическая безопасность образовательной среды; поддержка со стороны администрации школы и пр.

Фактор «принципы и ценности» содержит следующие индикаторы: отсутствие дискри-

минации; наличие социальной поддержки; благоприятная эмоциональная атмосфера; внимательное отношение ко всем; одинаковые требования; учет индивидуальных особенностей каждого; уважение и толерантность и др.

Фактор «организация» включает следующие характеристики инклюзивной образовательной среды: открытость образования; адаптация образовательной среды для каждого обучающегося; безбарьерность и организация материально-технических условий доступности среды; организация дополнительных занятий для развития способностей каждого; справедливое распределение ресурсов; наличие подготовленных кадров: тьюторы, ассистенты, педагоги-психологи, логопеды и др.; включенность родителей и учеников в процесс принятия решений и т.п.

Данные факторы с общей объясненной совокупной дисперсией 48,2% для родителей учащихся, проживающих в городе, распределились следующим образом: первый фактор — «коммуникация» (21,3%); второй — «принципы и ценности» (15,6%); третий — «организация» (11,3%). Таким образом, родители при оценке инклюзивной среды ориентируются прежде всего на коммуникацию: «Школа информирует...», «Школа объясняет...», «...сближает родителей и педагогов». Это важный компонент безбарьерности и открытости образовательного пространства. На второй позиции оказались принципы, лежащие в основе инклюзивной среды, на третьей позиции — организационные условия.

Для родителей из сельской местности инклюзивная среда определяется прежде всего принципами и ценностями (первый фактор — 25,3%). Но в этом факторе принципы и ценности дополнены организационными условиями. То есть первый фактор у родителей учащихся из сельской местности условно отражает «принципы и ценности, обеспеченные организационными условиями». Вызывает интерес, что такие значения проявляются именно в сельской выборке. В соответствии с дисперсионным анализом утверждения, касающиеся организации образовательного процесса, не получили значимых отличий от выбора родителей уча-

щихся из городской местности. В факторной модели сопряженность утверждений о принципах и ценностях инклюзии с организационными условиями свидетельствует о том, что родители учащихся из сельской местности не просто ментально ближе к инклюзивным ценностям, но и определяют значимость их организационного оснащения.

Об этом более точно свидетельствуют результаты интервью. М.Л. (36 лет, ребенок — ученик 8 класса): «Учителя знают с детства всех наших детей. И мы знаем всех ребятшек, поэтому, конечно, мы помогаем школе, чтобы не было никаких ссор». Н.Н. (41 год, ребенок — ученик 9 класса): «Конечно, у нас не хватает оборудования, как в городе, для особых ребятшек, хотя для всех: и площадки не такие, и в школе не все современное. Вот это жаль. А учителя у нас профессиональные». То есть компактность проживания, интенсивность и длительность коммуникации, достаточная автономность — важные условия инклюзии в образовании. При этом значимость организационных условий определяется с позиции осознания их дефицита.

Анализ данных позволил вычислить уровень выраженности субъективного благополучия родителей (рис. 3).

Полученные результаты позволяют провести анализ сопряженности СБ с характеристиками инклюзии в школе (табл. 1).

Как мы видим, родители с высоким СБ более активно вовлечены в инклюзивный процесс в школе (Хи-квадрат Пирсона=44,119, $p=0,000$). Особенно ярко это проявляется в позициях «вовлечен в организацию мероприятий и планирование» (практически в 9 раз), «участвую в принятии решений совместно со школой» (в 4 раза). При этом значимой сопряженности СБ с наличием ребенка с ОВЗ не выявлено (Хи-квадрат Пирсона=0,881, $p=0,644$).

Одним из важных для анализа позиции родителей в сфере инклюзии мы считаем вопрос: «Как Вы относитесь к тому, что Ваш ребенок будет учиться в инклюзивной среде?». Потому что это утверждение должно восприниматься родителями максимально реалистично и оцениваться наиболее объективно (табл. 2).

Несмотря на то, что статистически значимой сопряженности не выявлено (Хи-квадрат Пирсона=10,251, $p=0,114$), можно увидеть тенденцию. В частности, среди родителей с высоким уровнем СБ самое большое количество (165 чел.) выбрало ответ «позитивно». Это еще один аргумент в понимание сопря-

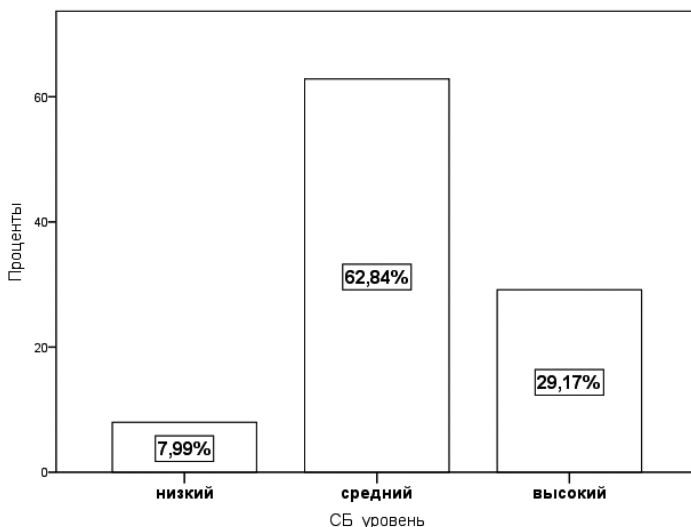


Рис. 3. Уровень выраженности субъективного благополучия родителей

Таблица 1

Сопряженность СБ родителей с вовлеченностью в инклюзивный процесс в школе (N=1583)

Уровень вовлеченности в инклюзивный процесс в школе	Уровень СБ		
	низкий	средний	высокий
Пока вообще не вовлечен	48	287	100
	38,1%	29,0%	21,7%
Проинформирован о существующих программах и мероприятиях	52	434	201
	41,3%	43,8%	43,7%
Принимаю участие в мероприятиях, но ограниченно	23	205	91
	18,3%	20,7%	19,8%
Вовлечен в организацию мероприятий и планирование	1	40	36
	0,8%	4,0%	7,8%
Участвую в принятии решений совместно со школой	2	25	32
	1,6%	2,5%	7,0%

Таблица 2

Сопряженность СБ родителей с отношением к обучению ребенка в инклюзивной среде (N=1583)

Как Вы относитесь к тому, что Ваш ребенок будет учиться в инклюзивной среде?	Уровень СБ		
	низкий	средний	высокий
Испытываю тревогу	9	54	30
	9,7%	58,1%	32,3%
Негативно	16	113	43
	9,3%	65,7%	25,0%
Нейтрально	69	533	222
	8,4%	64,7%	26,9%
Позитивно	32	291	165
	6,6%	59,6%	33,8%

женности СБ родителей с их позицией в отношении инклюзии в образовании.

Уточним выявленную тенденцию на анализе вопросов о понимании инклюзии и принятии ее идей и ценностей (табл. 3).

Выявлена статистически значимая сопрыженность СБ и понимания родителями инклюзии (Хи-квадрат Пирсона=23,525, $p=0,000$). Особенно наглядно это видно в количественном выражении, когда ответ «хорошо понимаю» выбирают свыше 90% респондентов. Это доказывает, что благополучие и инклюзия связаны. Несмотря на то, что субъективное благополучие — индивидуальная личностная характеристика, она связана с социальными условиями, в которых живет человек.

Для уточнения позиции родителей в анкете был задан вопрос «Принимаете ли Вы идеи и ценности инклюзии?» (табл. 4).

На основе полученных данных выявлена статистически значимая сопрыженность СБ и принятия родителями идей и ценностей инклюзии (Хи-квадрат Пирсона=41,052, $p=0,000$). То есть субъективно благополучные родители точнее понимают инклюзию и принимают ее идеи и ценности.

Полученные данные и выявленные тенденции позволяют нам перейти к исследованию различий в оценке инклюзии в образовании разных выборок родителей. Первый опросник касался оценки родителями инклюзивной среды школы. В опроснике для роди-

Таблица 3

Сопряженность СБ родителей с пониманием, что такое инклюзия (N=1583)

Понимаете ли Вы, что такое инклюзия?	Уровень СБ		
	низкий	средний	высокий
Нет, не понимаю	27	94	58
	15,1%	52,5%	32,4%
Затрудняюсь ответить	38	269	102
	9,3%	65,8%	24,9%
Хорошо понимаю	61	628	300
	6,2%	63,5%	30,3%

Таблица 4

Сопряженность СБ родителей и принятия идей и ценностей инклюзии (N=1583)

Принимаете ли Вы идеи и ценности инклюзии?	Уровень СБ		
	низкий	средний	высокий
Нет	20	74	66
	12,5%	46,3%	41,3%
Затрудняюсь ответить	68	565	192
	8,2%	68,5%	23,3%
Да	38	352	202
	6,4%	59,5%	34,1%

телей было уточнено понятие инклюзивной среды школы как организации, в которой созданы условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (рис. 4).

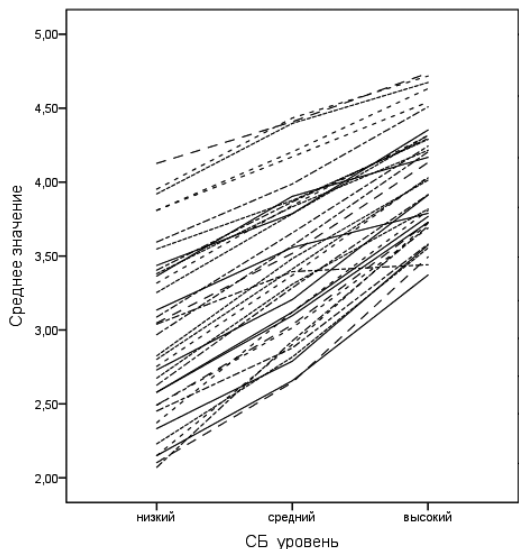


Рис. 4. Оценка инклюзивной среды школы родителями с разным уровнем СБ (в легенде линии представляют средние значения по каждому утверждению опросника)

Отмечаемая тенденция к более высоким оценкам инклюзивной среды школы родителями с высоким СБ была подтверждена U критерием Манна-Уитни при сравнении низкого и высокого уровня СБ (по всем 36 утверждениям $p=0,000$).

Во втором опроснике исследовались особенности удовлетворенности школой родителями (рис. 5).

U критерий Манна-Уитни подтвердил значимые различия в оценке удовлетворенности школой родителями с низким и высоким уровнем СБ (по всем 20 утверждениям $p=0,000$). Родители с высоким уровнем СБ значимо выше удовлетворены школой.

Анализ опросника о ресурсах и рисках инклюзии рассмотрим по данным блокам (рис. 6).

U критерий Манна-Уитни подтвердил значимые различия в оценке ресурсов и рисков инклюзии родителями с низким и высоким уровнем СБ (по всем 21 утверждениям $p=0,000$). Интересно, что, с одной стороны, родители с высоким уровнем СБ более высоко оценивают ресурсы инклюзии, тем самым демонстрируя понимание ее потенциала и

значимости ценностей. С другой — эти же родители значимо отмечают и более высокий уровень рисков инклюзии. Это подтверждает ранее выявленный феномен, что ресурсы и риски — не противоположные контексты инклюзии. Если человек отмечает ресурсность инклюзивного образования, то это не означает, что он не видит его рисков. Данные результаты отражают осознанную и взвешенную позицию человека, который реально вовлечен в образовательный процесс. В этом случае значительно слабее выглядит позиция родителей с низким уровнем СБ, которые не обостряют представление о рисках инклюзии в школе, но и не выделяют ее ресурсов.

Полученные результаты обозначили необходимость анализа факторных моделей оценки инклюзивной среды школы выборкой родителей с высоким и низким уровнем СБ. Сравнение факторных моделей показывает, с одной стороны, их близость по структуре, с другой стороны, они отличны как в отношении нагрузки, так и наполнения. Проанализируем данные модели в соответствии с принятыми ранее назва-

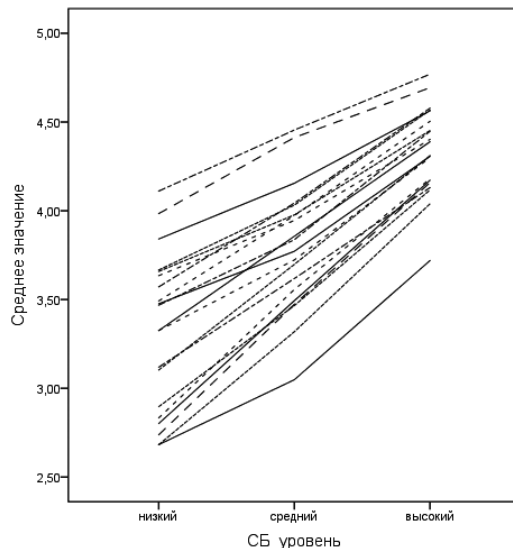


Рис. 5. Оценка удовлетворенности школой родителями с разным уровнем СБ (в легенде линии представляют средние значения по каждому утверждению опросника)

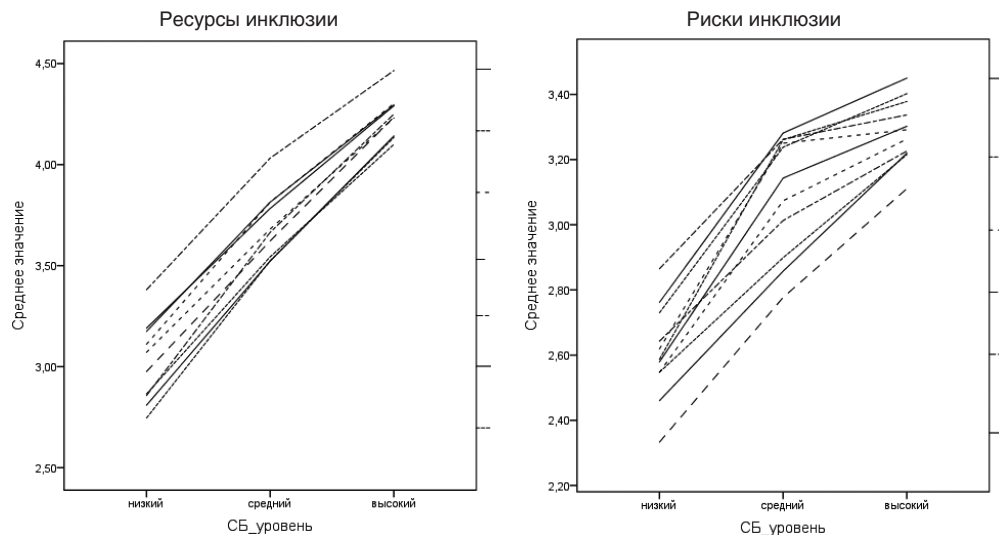


Рис. 6. Оценка ресурсов и рисков инклюзии родителями с разным уровнем СБ (в легенде линии представляют средние значения по каждому утверждению опросника)

ниями факторов: «Принципы и ценности», «Коммуникация», «Организация». Модель оценки инклюзивной среды родителями с низким СБ показывает следующую последовательность факторов: принципы и ценности — организация — коммуникация. То есть инклюзивная среда определяется ценностями, принятыми в школе. Далее — какие организационные условия для этого созданы и как обеспечена коммуникация. Модель оценки инклюзивной среды родителями с высоким СБ уникальна по нагрузкам первых факторов (первый — 25,122%, второй — 22,467%, третий — 5,204%). В содержательном плане представлена следующей иерархией: принципы и ценности (первый), коммуникация (второй), в том числе включает утверждения, относимые к фактору «организация». То есть организационный компонент для родителей с высоким СБ является сопряженным в оценке инклюзивной среды и с «принципами и ценностями», и с «коммуникацией». Полученный факт сопряженности может быть опосредованно подтвержден результатами факторной модели субъективного благополучия, первый фактор был определен как «Агентность».

Поэтому в оценке инклюзивной среды фактор «организация» может быть характеристикой агентности и включен в контексты инклюзивных принципов, ценностей и коммуникации.

Выводы

В рамках проведенного исследования прослеживается устойчивая связь субъективного благополучия родителей с их оценками инклюзивной среды школы и удовлетворенностью школой. При этом в качестве вывода следует уточнить, что данная связь является зарегистрированным результатом эмпирического исследования.

Качественная характеристика полученных данных позволяет заключить, что субъективное благополучие для родителей — это их оценка своей жизни, которая детерминруется следующими факторами: возможностью контролировать жизнь, ощущением удовлетворенности, эмоционального комфорта и смыслового наполнения жизни. Такое понимание субъективного благополучия родителями, по нашему мнению, имеет практико-ориентированный контекст: создание условий для актуализации данных факторов

в школе может способствовать поддержке и повышению уровня субъективного благополучия родителей.

Выявлено, что субъективное благополучие значимо выше в выборке родителей, проживающих в сельской местности, при этом оно сопряжено с такими характеристиками инклюзии в школе, как: уровень вовлеченности в инклюзивный процесс; понимание инклюзии; принятие идей и ценностей инклюзии. Различие в приоритетности факторов оценки инклюзивной образовательной среды может являться ориентиром для построения партнерства с родителями. Например, так как для семей, проживающих в городской местности, в первую очередь важна коммуникация, то школе необходимо развивать разные каналы информирования, предотвращая их засоренность и перегрузку, получения обратной связи в ходе реализации инклюзивных процессов. Также важно создавать дружественные коммуникативные площадки, досуговые группы, объединения, генерирующие и участвующие в воплощении решений по улучшению школьной среды, поддерживать их работу. Школа также может улучшать базовую коммуникацию в семьях через тренинги для детей и родителей, направленные на осознание коммуникативных моделей, их трансформации, тренировку базовых коммуникативных умений. Для родителей из сельской местности инклюзивная среда определяется прежде всего принципами и ценностями, обеспеченными организационными условиями. Поэтому приоритетными в инклюзивной политике школы должны быть события, направленные на развитие инклюзивной культуры, развитие домашней и школьной вовлеченности родителей на основе осознания ценностей такой вовлеченности, формирование поддерживающих структур и сообществ, оснащение инклюзивных пространств.

В исследовании зафиксирован значимо более высокий уровень удовлетворенности школой родителями с высоким уровнем СБ. Кроме того, они более высоко оценивают ресурсы инклюзии, тем самым демонстрируя понимание ее потенциала и значимости ценностей, а также понимают и высокий уровень рисков инклюзии. Поэтому родители с высоким уровнем СБ могут составлять опору в реализации инклюзивной политики и практики в школе. Реализовать такую задачу возможно через адресное вовлечение родителей с высоким уровнем СБ в процесс выработки и принятия решений и участие в инклюзивной образовательной политике на уровне школы и микрорайона.

Проведенное исследование доказывает, во-первых, важность обращения внимания и учета «голоса родителей» при проектировании и организации инклюзивной образовательной среды. Это позволит повысить удовлетворенность школой и обеспечить учет особых образовательных потребностей разных категорий обучающихся. Во-вторых, исследование доказывает необходимость внимательного и бережного отношения к субъективному благополучию родителей, так как родители с высоким уровнем СБ в большей степени готовы активно включаться и поддерживать инклюзивную политику и практику. Кроме того, благополучие родителей во многом определяет и благополучие детей, позволяет создавать безопасную, дружественную и развивающую среду в условиях инклюзивной школы. Перспективами продолжения исследования по данной тематике могут быть изучение сопряженности субъективного благополучия детей, родителей и педагогов в контексте факторов инклюзивной трансформации образования, а также изучение субъективного благополучия родителей детей с ОВЗ и факторов, его определяющих.

Литература

1. Андреева А., Тахаева А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду // Дошкольное воспитание. 2012. № 6. С. 51—52.
2. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д. Участие родителей в образовании своих детей и в

образовательной политике школы // Перспективы науки и образования. 2020. № 5(47). С. 222—245. DOI:10.32744/pse.2020.5.16

3. Гутерман Л.А. Инклюзивные процессы в оценках родителей детей с инвалидностью / Л.А. Гутерман, Л.С. Деточенко // Человек.

Общество. Инклюзия. 2022. № 3(51). С. 18—26.

4. *Лебедева А.А.* Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от средового подхода к личностному // *Культурно-историческая психология*. 2012. Т. 8. № 1. С. 83—91.

5. *Малофеев Н.Н.* Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен / Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко // *Дефектология*. 2008. № 2. С. 86—93.

6. *Митчелл Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве [Электронный ресурс]. Главы из книги / Д. Митчелл; пер.: И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html> (дата обращения: 15.06.2023).

7. *Огороднова О.В.* Родители обучающихся в условиях инклюзивного образования / О.В. Огороднова, Е.А. Кукуев, Л.М. Волосникова // *Современное общее образование: проблемы, инновации, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Орел, 25 февраля 2022 года / Редколлегия: Т.М. Бакурова [и др.]. Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. С. 782—787.*

8. *Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Гусарова Е.С., Иванова П.А.* Жизнестойкость, самоактивация и копинг-стратегии матерей в условиях инвалидности ребенка как вызова // *Консультативная психология и психотерапия*. 2023. Том 31. № 1. С. 79—106. DOI:10.17759/cpp.2023310104

9. *Портер Д.* Какую поддержку хотят родители для своих детей с ОВЗ? // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19. № 1. С. 82—89.

10. *Сергиенко А.И., Холмогорова А.Б.* Посттравматический рост и копинг-стратегии родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // *Консультативная психология и психотерапия*. 2019. Т. 27. № 2. С. 8—26. DOI:10.17759/cpp.2019270202

11. *Симаева И.Н., Хитрюк В.В.* Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей обучающихся // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2015. Вып. 11. С. 54—62.

12. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных

организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.

13. *Эрлих О.В.* Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях // *Человек и образование*. 2017. № 2(51). С. 34—37.

14. *Cetinbakis G., Bastug G., Ozel-Kizil E.T.* Factors contributing to higher caregiving burden in Turkish mothers of children with autism spectrum disorders // *International Journal of Developmental Disabilities*. 2018. Vol. 66. № 1. P. 46—53. DOI:10.1080/20473869.2018.1478630

15. *Cheshire A., Barlow J.H., Powell L.A.* The Psychosocial Well-Being of Parents of Children with Cerebral Palsy: A Comparison Study // *Disabil. Rehabil.* 2010. Vol. 32. P. 1673—1677. DOI:10.3109/09638281003649920

16. *Diener E.* Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being // *Journal of happiness studies*. 2006. Vol. 7. № 4. P. 397—404.

17. *Diener E., Seligman M.E.* Very happy people // *Psychological Science*. 2002. Vol. 13. № 1. P. 81—84.

18. *Hayes S.A., Watson S.L.* The Impact of Parenting Stress: A Meta-Analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2013. Vol. 43. № 3. P. 629—642. DOI:10.1007/s10803-012-1604-y

19. *Ilias K., Cornish K., Kummar A.S. et al.* Parenting Stress and Resilience in Parents of Children With Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asia: A Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article № 280. 14 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00280

20. *Mofokeng M., Wath A.E. van der.* Challenges Experienced by Parents Living with a Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *J Child Adolesc Ment Health*. 2017. Vol. 29. P. 137—145. DOI :10.2989/17280583.2017.1364253

21. *Riff C.D., Singer B.H.* Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being // *Journal of Happiness Studies*. 2008. Vol. 9. № 1. P. 13—39.

22. *Shenaar-Golan V.* Hope and subjective well-being among parents of children with special needs: Parents of children with special needs // *Child & Family Social Work*. 2015. Vol. 22. № 1. DOI:10.1111/cfs.12241

23. *Ye F.T.-F., Sin K.-F., Gao X.* Subjective Well-Being among Parents of Children with Special Educational Needs in Hong Kong: Impacts of Stigmatized Identity and Discrimination under Social Unrest and COVID-19 // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. P. 238. DOI:10.3390/ijerph19010238

References

1. Andreeva A., Tahauva A. K probleme inkluzivnogo vospitaniya i obucheniya v detskom sadu [On

the problem of inclusive education and training in kindergarten]. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool education*, 2012, no. 6, pp. 51—52. (In Russ.).

2. Belousov K.YU., Matyushkina M.D. Uchastie roditel'ev v obrazovanii svoih detej i v obrazovatel'noj politike shkoly [Participation of parents in the education of their children and in the educational policy of the school]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospects for science and education*, 2020. Vol. 5, no. 47, pp. 222—245. (In Russ., abstr. in Eng.). DOI:10.32744/pse.2020.5.16
3. Guterman L.A. Inklyuzivnye processy v ocenkah roditel'ev detej s invalidnost'yu [Inclusive processes in assessments of parents of children with disabilities]. L.A. Guterman, L.S. Detochenko. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya = Human. Society. Inclusion*, 2022. Vol. 3, no. 51, pp. 18—26. (In Russ.).
4. Lebedeva A.A. Kachestvo zhizni lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podhoda k lichnostnomu [Quality of life of persons with disabilities: from environmental to personal approach]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural-historical psychology*, 2012. Vol. 8, no. 1, pp. 83—91. (In Russ.).
5. Malofeev N.N. Integraciya i special'nye obrazovatel'nye uchrezhdeniya: neobhodimost' peremen [Integration and special educational institutions: the need for change]. N.N. Malofeev, N.D. SHmatko. *Defektologiya = Defectology*, 2008, no. 2, pp. 86—93. (In Russ.).
6. Mitchell D. Effektivnye pedagogicheskie tekhnologii special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya: ispol'zovanie nauchno obosnovannyh strategij obucheniya v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostranstve [Effective Pedagogical Technologies for Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Learning Strategies in an Inclusive Educational Space]. Glavy iz knigi. D. Mitchell; per.: I.S. Anikeev, N.V. Borisova. Moscow: ROOI «Perspektiva» [ROOI "Perspective"], 2009. URL: <https://rud.exdat.com/docs/index-791761.html> (Accessed 15.06.2023).
7. Ogorodnova O.V. Roditeli obuchayushchihsya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [Parents of students in inclusive education]. O.V. Ogorodnova, E.A. Kukuev, L.M. Volosnikova. *Sovremennoe obshchee obrazovanie: problemy, innovacii, perspektivy*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Orel, 25 fevralya 2022 g.) [Modern General Education: Problems, Innovations, Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Redkollegiya: T.M. Bakurova [i dr.]. Orel: Orlovskij gosudarstvennyj universitet imeni I.S. Turgeneva [Publ. Oryol State University named after I.S. Turgenev], 2022, pp. 782—787. (In Russ.).
8. Odincova M.A., Lubovskij D.V., Gusarova E.S., Ivanova P.A. Zhiznestojkost', samoaktivacija i koping-strategii materej v usloviyah invalidnosti rebenka kak vyzova [Resilience, self-activation and coping strategies of mothers in the face of a child's disability as a challenge]. *Konsul'tativnaja psihologiya i psihoterapija = Counseling psychology and psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 1, pp. 79—106. (In Russ., abstr. in Eng.). DOI:10.17759/cpp.2023310104
9. Porter D. Kakuyu podderzhku hotyat roditeli dlya svoih detej s OVZ? [What kind of support do parents want for their children with disabilities?]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 82—89. (In Russ.).
10. Sergienko A.I., Holmogorova A.B. Posttravmaticheskij rost i koping-strategii roditel'ev detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Post-traumatic growth and coping strategies of parents of children with disabilities]. *Konsul'tativnaja psihologiya i psihoterapija = Counseling psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 8—26. (In Russ., abstr. in Eng.). DOI:10.17759/cpp.2019270202
11. Simaeva I.N., Hitruk V.V. Problemy gotovnosti k inklyuzivnomu obrazovaniyu roditel'ev obuchayushchihsya [Problems of readiness for inclusive education of parents of students]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta = Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant*, 2015. Vol. 11, pp. 54—62. (In Russ.).
12. Sozdanie inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nyh organizacijah: metodicheskie rekomendacii dlya rukovodyashchih i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij [Creating an inclusive educational environment in educational organizations: methodological recommendations for management and teaching staff of general education organizations]. In: S.V. Alekhina, E.V. Samsonova (eds.). Moscow: MGPPU, 2022. 151 p. (In Russ.).
13. Erlih O.V. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly v novyh social'no-pedagogicheskikh usloviyah [Interaction between family and school in new social and pedagogical conditions]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2017. Vol. 2, no. 51, pp. 34—37. (In Russ.).
14. Cetinbakis G., Bastug G., Ozel-Kizil E.T. Factors contributing to higher caregiving burden in Turkish mothers of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2018. Vol. 66, no. 1, pp. 46—53. DOI:10.1080/20473869.2018.1478630
15. Cheshire A., Barlow J.H., Powell L.A. The Psychosocial Well-Being of Parents of Children with Cerebral Palsy: A Comparison Study. *Disabil. Rehabil.*, 2010, no. 32, pp. 1673—1677. DOI:10.3109/09638281003649920
16. Diener E. Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of happiness studies*, 2006. Vol. 7, no. 4, pp. 397—404.
17. Diener E., Seligman M.E. Very happy people. *Psychological Science*, 2002. Vol. 13, no. 1, pp. 81—84.

18. Hayes S.A., Watson S.L. The Impact of Parenting Stress: A Meta-Analysis of Studies Comparing the Experience of Parenting Stress in Parents of Children With and Without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013. Vol. 43, no. 3, pp. 629—642. DOI:10.1007/s10803-012-1604-y
19. Ilias K., Cornish K., Kummar A.S. et al. Parenting Stress and Resilience in Parents of Children With Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asia: A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, no. 280. 14 p. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00280
20. Mofokeng M., Wath A.E. van der. Challenges Experienced by Parents Living with a Child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *J Child Adolesc Ment Health*, 2017, no. 29, pp. 137—145. DOI:10.2989/17280583.2017.1364253
21. Riff C.D., Singer B.H. Know thyself and become what you are: A eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008. Vol. 9, no. 1, pp. 13—39.
22. Vered Shenaar-Golan Hope and subjective well-being among parents of children with special needs: Parents of children with special needs. *Child & Family Social Work*, 2015. Vol. 22, no. 1. DOI:10.1111/cfs.12241
23. Ye F.T.-F., Sin K.-F., Gao X. Subjective Well-Being among Parents of Children with Special Educational Needs in Hong Kong: Impacts of Stigmatized Identity and Discrimination under Social Unrest and COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2022, no. 19, p. 238. DOI:10.3390/ijerph19010238

Информация об авторах

Кукуев Евгений Анатольевич, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Патрушева Инга Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Огороднова Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3959>, e-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Information about the authors

Evgenij A. Kukuev, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of childhood psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-8679>, e-mail: e.a.kukuev@utmn.ru

Inga V. Patrusheva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of General and Social Pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7121-4223>, e-mail: i.v.patrusheva@utmn.ru

Olga V. Ogorodnova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of childhood psychology and pedagogy, Institute of Psychology and Pedagogy, University of Tyumen, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5023-3959>, e-mail: o.v.ogorodnova@utmn.ru

Получена 06.08.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 06.08.2023

Accepted 29.04.2024

Адаптация русскоязычной версии детского опросника соматических симптомов на выборке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Золотарева А.А.

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

Хегай А.С.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5322-4222>, e-mail: askhegay@yandex.ru

Представлены результаты адаптации русскоязычной версии детского опросника соматических симптомов (Children's Somatic Symptoms Inventory, CSSI-8). Материалом исследования стали данные, собранные на 160 детей и подростках, являющихся сиротами или оставшихся без попечения родителей, с помощью русскоязычных версий CSSI-8 и детской шкалы тревоги и депрессии (Revised Child Anxiety and Depression Scale-30, RCADS-30). Результаты проведенного исследования показали, что русскоязычная версия опросника надежна и валидна: во-первых, она имеет высокий показатель α -Кронбаха, подтверждающий ее внутреннюю надежность; во-вторых, она имеет однофакторную структуру, свидетельствующую в пользу ее факторной валидности; в-третьих, взаимосвязи соматических симптомов с тревожными и депрессивными симптомами являются доказательством конвергентной валидности. Анализируется статистика соматических симптомов у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Обнаружено, что 44,4% опрошенных жаловались на боли в животе или желудке, 58,7% — на головные боли, 30,6% — на боли в нижней части спины, 19,4% — на обморок или головокружение, 29,4% — на боли в руках или ногах, 28,7% — на учащенное сердцебиение, тошноту или расстройство желудка, 47,5% — на слабость в некоторых частях тела. Делается вывод о важности будущих психометрических испытаний адаптированного опросника, которые позволят рекомендовать его для школьной диагностики и психологического консультирования детей и подростков, а также скрининга и мониторинга соматоформных расстройств.

Ключевые слова: соматизация; внутренняя надежность; факторная валидность; конвергентная валидность; психометрический анализ.

Для цитаты: Золотарева А.А., Хегай А.С. Адаптация русскоязычной версии детского опросника соматических симптомов на выборке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. №2. С. 65—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290205>

Adaptation of the Russian Version of the Children's Somatic Symptoms Inventory on a Sample of Orphans and Children without Parental Care

Alena A. Zolotareva

HSE University, Moscow, Russia

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

Anna S. Khegay

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5322-4222>, e-mail: askhegay@yandex.ru

This study was aimed to adapt the Russian version of the Children's Somatic Symptoms Inventory-8 (CSSI-8). The participants were 160 orphans and children and adolescents left without parental care, including 80 girls and 80 boys aged 9 to 17 years ($M=14,51$; $Me=15$ years; $SD=1,79$). All participants completed CSSI-8 and the Revised Child Anxiety and Depression Scale-30 (RCADS-30). The Russian version of the inventory was reliable and valid: firstly, it has a high Cronbach's α , showing its internal reliability; secondly, it has a one-factor structure, indicating its factor validity; thirdly, the relationship of somatic symptoms with anxiety and depressive symptoms proves convergent validity. Thus, 76,2% of children and adolescents had at least one specific somatic symptom, 44,4% complained of pain in stomach or abdomen, 58,7% of headaches, 30,6% of pain in lower back, 19,4% of faintness or dizziness, 29,4% of pain in arms or legs, 28,7% of heart palpitations, nausea or upset stomach, 47,5% of weakness in some parts of the body. In conclusion, it is important to make future psychometric examinations of the adapted questionnaire, which allow us to recommend it for school diagnosis and psychological counseling of children and adolescents, as well as screening and monitoring of somatoform disorders.

Keywords: somatization; internal reliability; factor validity; convergent validity; psychometric analysis.

For citation: Zolotareva A.A., Khegay A.S. Adaptation of the Russian Version of the Children's Somatic Symptoms Inventory on a Sample of Orphans and Children without Parental Care. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 65—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290205> (In Russ.).

Введение

В детстве ребенок проходит определенные этапы, связанные с развитием способностей и механизмов овладения собственным телом, познанием логики и природы своей телесности. Здоровое развитие предполагает процесс десоматизации, когда ребенок учится психологическому разрешению эмо-

ционального дискомфорта (например, просит помощи, говорит о своих чувствах, пытается договориться), а неблагоприятное развитие запускает процесс ресоматизации, когда ребенок выражает свое состояние посредством соматического реагирования (например, страдает от физических болей, возникших после эмоциональных потрясе-

ний и не имеющих физиологического обоснования) [26].

Детская и подростковая соматизация считается хроническим, предсказуемо развивающимся процессом: у детей младшего возраста соматические симптомы единичны и обычно сводятся к повторяющимся жалобам на головные боли и боли в животе [11; 23], но по мере взросления дети и подростки все чаще испытывают комплекс специфических соматических симптомов с наиболее частыми и интенсивными переживаниями болей в конечностях, ломоты в мышцах, чувства усталости и неврологической симптоматологии [31; 32]. По данным эпидемиологических исследований, от 33,7% до 69,2% детей и подростков жалуются на те или иные симптомы, не получающие физиологического обоснования при медицинских обследованиях [6; 20; 24]. Дети и подростки с соматическими симптомами чаще, чем их сверстники, не имеющие жалоб на соматическое здоровье, пропускают занятия в школьных учреждениях, страдают от психологического дистресса и психиатрической коморбидности [13], обращаются к ресурсам здравоохранения, переносят ненужные медицинские вмешательства и подвергаются риску инвалидизации [15].

Российские педиатры и детские психиатры часто встречаются с проблемой соматизации. Они отмечают, что соматизация психических расстройств в детском и подростковом возрасте проявляется в форме патологий желудочно-кишечного тракта, изменений кожных покровов, нарушений опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистых проявлений и прочих соматических симптомов и заболеваний, а также обращают внимание на то, что диагностика и терапия детской и подростковой соматизации является средством ранней профилактики психосоматических заболеваний зрелого возраста [1].

В зарубежной практике широко распространены детский опросник соматических симптомов (Children's Somatic Symptoms Inventory, CSSI), с помощью которого оценивают общую степень тяжести соматизации и выраженность специфических соматических симптомов [28; 30]. Разработанный на основе

критериев соматизированного расстройства по DSM-III-R и фактора соматизации из контрольного списка симптомов Хопкинса CSSI стал основным инструментом для скрининга и мониторинга детской соматизации во всем мире [8]. Опросник успешно переведен и адаптирован на персидский [14], испанский [22], польский [9], немецкий [12], турецкий [16], нидерландский [21], итальянский [6] и украинский языки [18], а также имеет краткую психометрически обоснованную версию в виде списка из восьми соматических симптомов («боли в животе или желудке», «головные боли», «боли в нижней части спины», «обмороч или головокружение», «боли в руках или ногах», «учащенное сердцебиение», «тошнота или расстройство желудка», «слабость в некоторых частях тела») [27].

До сих пор опросник не был адаптирован на русский язык, в связи с чем целью настоящего исследования является русскоязычная адаптация краткой версии детского опросника соматических симптомов (Children's Somatic Symptoms Inventory-8, CSSI-8).

Организация и методики исследования

Процедура. Опрос был проведен в январе-феврале 2023 года в нескольких сиротских учреждениях с разрешения администрации и при участии психологов и воспитателей, работающих в этих организациях. Согласно критериям включения в выборку исследования были приглашены дети и подростки в возрасте от 8 до 18 лет, способные письменно пройти тестирование, не имеющие хронических психических и соматических заболеваний.

Дети и подростки заполняли онлайн-анкету самостоятельно, но имели возможность обратиться к психологам и воспитателям при возникновении трудностей, связанных с пониманием тестовых утверждений.

Участники. В исследовании приняли участие 160 детей, в том числе 80 девочек и 80 мальчиков в возрасте от 9 до 17 лет ($M=14,51$; $Me=15$ лет; $SD=1,79$).

Методики. Дети и подростки, принявшие участие в исследовании, заполнили следующие диагностические инструменты:

1. Детский опросник соматических симптомов (Children's Somatic Symptom Inventory-8, CSSI-8) оценивает общую тяжесть соматизации у детей и подростков на основе самоотчетов о восьми специфических соматических симптомах [30]. Согласно инструкции ребенку нужно оценить, насколько сильно каждый симптом беспокоил его в течение прошедших двух недель по шкале Ликерта от 0 («совсем нет») до 4 («очень часто»). Опросник был переведен на русский язык при участии детского психиатра и эксперта в области здравоохранения (см. Приложение).

2. Детская шкала тревоги и депрессии (Revised Child Anxiety and Depression Scale-30, RCADS-30) измеряет симптомы большого депрессивного расстройства («Я чувствую себя никчемным»), панического расстройства («Мне вдруг становится очень страшно без всякой причины»), социальной фобии («Я беспокоюсь о том, что думают обо мне другие»), сепарационного тревожного расстройства («Я чувствую страх, если мне приходится спать одному»), генерализованного тревожного расстройства («Я беспокоюсь, что со мной произойдет что-то страшное») и обсессивно-компульсивного расстройства в детском возрасте («Мне приходится постоянно проверять, все ли я сделал правильно») [25]. По инструкции ребенку нужно оценить, насколько часто он испытывает те или иные состояния и переживания, по шкале Ликерта от 0 («никогда») до 3 («всегда»). Шкала была переведена на русский язык при участии детского психиатра и эксперта в области здравоохранения, а также проверена на факторную валидность ($\chi^2(364)=594$, $p<0,001$; CFI=0,918; TLI=0,903; SRMR=0,052; RMSEA=0,063 [0,054; 0,072]) и внутреннюю надежность ($\alpha=0,80$ для шкалы большого депрессивного расстройства; $\alpha=0,84$ для шкалы панического расстройства; $\alpha=0,83$ для шкалы социальной фобии; $\alpha=0,76$ для шкалы сепарационного тревожного расстройства; $\alpha=0,83$ для шкалы генерализованного тревожного расстройства; $\alpha=0,77$ для шкалы обсессивно-компульсивного расстройства).

Аналитическая стратегия. Для оценки базовых психометрических свойств были ис-

пользованы методы описательной статистики, коэффициент α -Кронбаха, коэффициент корреляции r -Пирсона, критерий χ^2 Пирсона и подтверждающий факторный анализ методом максимального правдоподобия. Значение α -Кронбаха должно быть $\geq 0,7$ [29]. Факторная структура считается соответствующей исходным данным при сравнительном индексе соответствия (CFI) $\geq 0,90$; индексе Тьюкера-Льюиса (TLI) $\geq 0,90$; стандартизованных среднеквадратичных остатках (SRMR) $\geq 0,08$; среднеквадратичной ошибке аппроксимации (RMSEA) $< 0,095$ [5; 10; 19]. Коэффициент корреляции r -Пирсона и критерий χ^2 Пирсона статистически значимы при $p \leq 0,05$. Анализ данных был осуществлен в программах Jamovi 2.3.21 и IBM SPSS for Windows 23.0.

Этические основания. Исследование было проведено с соблюдением этического кодекса Российского психологического общества и принципов Хельсинской декларации, принятой Всемирной медицинской ассоциацией.

Результаты

Русскоязычная версия опросника оказалась внутренне согласованной ($\alpha=0,84$). Частота встречаемости специфических соматических симптомов варьировалась в пределах значений от 19,4% (для сообщений об обмороке или головокружении) до 58,7% (для сообщений о головных болях), при этом 76,2% детей имели по крайней мере один соматический симптом и от 1,9% до 10,7% опрошенных детей жаловались на частые и очень частые соматические симптомы. В табл. 1 показана описательная статистика для пунктов CSSI-8, коэффициенты α -Кронбаха при исключении пунктов из опросника и частота встречаемости соматических симптомов.

Результаты подтверждающего факторного анализа показали, что оригинальная модель CSSI-8 имеет низкое соответствие данным ($\chi^2(20)=55,7$, $p<0,001$; CFI=0,914; TLI=0,880; SRMR=0,052; RMSEA=0,106 [0,073; 0,139]). После анализа индексов модификации и внесения ковариации между ошибками пунктов № 1 («боли в животе

Таблица 1

Описательная статистика, коэффициенты α -Кронбаха и частота встречаемости соматических симптомов

Пункты CSSI-8		M	SD	α	Асимметрия	% любых положительных ответов
1	Боли в животе или желудке	0,62	0,82	0,82	1,30	44,4
2	Головные боли	0,93	1,01	0,83	1,01	58,7
3	Боли в нижней части спины	0,52	0,90	0,83	1,74	30,6
4	Обморок или головокружение	0,28	0,62	0,83	2,40	19,4
5	Боли в руках или ногах	0,44	0,82	0,83	2,25	29,4
6	Учащенное сердцебиение	0,43	0,77	0,83	1,88	28,7
7	Тошнота или расстройство желудка	0,41	0,75	0,82	2,28	28,7
8	Слабость в некоторых частях тела	0,78	1,05	0,82	1,44	47,5

Примечание. α = коэффициент α -Кронбаха при исключении пункта из опросника; асимметрия указана при стандартной ошибке, равной 0,192.

или в желудке») и № 7 («тошнота или расстройство желудка») модель показала приемлемое соответствие данным ($\chi^2(19)=43,3$, $p<0,001$; CFI=0,942; TLI=0,914; SRMR=0,046; RMSEA=0,090 [0,054; 0,125]). В общий фактор соматизации пункты входили с факторными нагрузками от 0,41 до 0,58. Табл. 2 со-

держит факторные нагрузки и стандартные ошибки пунктов CSSI-8.

Соматические симптомы были статистически значимо взаимосвязанными со всеми симптомами психических расстройств. В табл. 3 показаны коэффициенты корреляционных связей между показателями по CSSI-8 и RCADS-30.

Таблица 2

Факторные нагрузки и стандартные ошибки пунктов CSSI-8

Пункты CSSI-8		Факторная нагрузка	Стандартная ошибка
1	Боли в животе или желудке	0,48	0,06
2	Головные боли	0,58	0,08
3	Боли в нижней части спины	0,55	0,07
4	Обморок или головокружение	0,41	0,05
5	Боли в руках или ногах	0,49	0,06
6	Учащенное сердцебиение	0,52	0,06
7	Тошнота или расстройство желудка	0,51	0,06
8	Слабость в некоторых частях тела	0,74	0,08

Таблица 3

Взаимосвязи между показателями по CSSI-8 и RCADS-30

Симптомы психических расстройств по RCADS-30		Общий показатель соматизации по CSSI-8
1	Симптомы большого депрессивного расстройства	0,43
2	Симптомы панического расстройства	0,46
3	Симптомы социальной фобии	0,30
4	Симптомы сепарационного тревожного расстройства	0,31
5	Симптомы генерализованного тревожного расстройства	0,42
6	Симптомы обсессивно-компульсивного расстройства	0,41

Показатели соматизации зависели от пола, но не от возраста опрошенных детей ($r=0,047$, $p=0,559$). Девочки чаще жаловались на боли в животе или желудке ($\chi^2(1)=18,459$, $p<0,001$), головные боли ($\chi^2(1)=8,356$, $p=0,004$), боли в нижней части спины ($\chi^2(1)=4,972$, $p=0,026$), обмороки или головокружение ($\chi^2(1)=9,002$, $p=0,003$), учащенное сердцебиение ($\chi^2(1)=5,980$, $p=0,014$), тошноту или расстройство желудка ($\chi^2(1)=8,356$, $p=0,004$) и слабость в некоторых частях тела ($\chi^2(1)=8,120$, $p=0,004$), но не на боли в руках или ногах ($\chi^2(1)=4,394$, $p=0,036$). Статистика специфических соматических симптомов у девочек и мальчиков представлена в табл. 4.

Обсуждение

Результаты настоящего исследования, направленного на русскоязычную адаптацию краткой версии детского опросника соматических симптомов (Children's Somatic Symptoms Inventory-8, CSSI-8), позволяют говорить о психометрической состоятельности адаптированного инструмента. Высокий коэффициент α -Кронбаха ($\alpha=0,84$) подтверждает внутреннюю надежность адаптированного опросника. Однофакторная модель, повторяющая оригинальную структуру опросника и вбирающая в единый фактор соматизации все восемь соматических симптомов, свидетельствует в пользу факторной валидности русскоязычной версии CSSI-8. Взаимосвязи соматических симптомов с тревожными и депрессивными симптомами подтверждают конвергентную валидность адаптированно-

го опросника. Ранее специалисты выявляли коморбидность соматоформных, тревожных и депрессивных расстройств в клинической практике [13] и взаимосвязи между соматическими, тревожными и депрессивными симптомами в корреляционных исследованиях [24]. Более того, некоторые исследователи утверждают, что соматический симптом может рассматриваться как признак запущенного тревожного или депрессивного расстройства и должен быть тщательно изучен не только педиатрами, но также детскими психиатрами и психологами [20].

Среди опрошенных 76,2% детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имели по крайней мере один соматический симптом и жаловались на боли в животе или желудке (44,4% случаев), головные боли (58,7% случаев), боли в нижней части спины (30,6% случаев), обморок или головокружение (19,4% случаев), боли в руках или ногах (29,4% случаев), учащенное сердцебиение (28,7% случаев), тошноту или расстройство желудка (28,7% случаев) и слабость в некоторых частях тела (47,5%). Данные показатели превышают ранее обнаруженные 33,7-69,2% случаев соматизации у детей и подростков, растущих в кровных семьях, и подчеркивают тот факт, что русскоязычная версия CSSI-8 была адаптирована на специфической выборке исследования [6; 20; 24]. Можно предположить, что дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, выражают психологический дистресс в форме соматических симптомов и заболеваний как более явных и требующих помощи и вни-

Таблица 4

Статистика соматических симптомов у девочек и мальчиков

Соматические симптомы		Девочки (%)	Мальчики (%)
1	Боли в животе или желудке	61,3	27,5
2	Головные боли	70,0	47,5
3	Боли в нижней части спины	38,8	22,5
4	Обморок или головокружение	28,7	10,0
5	Боли в руках или ногах	32,5	26,3
6	Учащенное сердцебиение	37,5	20,0
7	Тошнота или расстройство желудка	36,3	21,3
8	Слабость в некоторых частях тела	58,8	36,3

мания взрослых признаков неблагополучия, чем симптомы нарушений психического здоровья и развития. Ранее российские специалисты обнаружили, что психосоматическое здоровье детей, переданных в патронатные семьи, улучшается в течение года после их ухода из школы-интерната [2].

Мы также выявили, что соматизация зависит от пола, но не от возраста детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Большая подверженность девочек соматизации является известным эффектом, сохраняющимся во взрослом возрасте и связанным с тем, что женщины имеют большую висцеральную чувствительность, раньше замечают и точнее описывают соматические симптомы, реже сталкиваются со стереотипами в отношении способов проявления соматического неблагополучия, а также чаще в течение жизни подвергаются травмирующим ситуациям, приводящим к развитию соматических симптомов и психосоматических заболеваний [3]. Зарубежные специалисты отмечают, что половые различия в тяжести соматизации становятся заметными в возрасте 13 лет, смягчаются к 15 годам, но остаются статистически значимыми на протяжении всей дальнейшей жизни [3; 7; 24]. Тот факт, что в настоящем исследовании было выявлено отсутствие возрастных различий в симптомах соматизации, может быть связан с тем, что соматизация считается одним из наиболее ранних механизмов реагирования на психологическое неблагополучие, который успешно закрепляется и повторяется в любом возрастном периоде при встрече с травмирующими обстоятельствами [26].

Настоящее исследование имеет ряд ограничений и перспектив, связанных с их преодолением. Главным ограничением является размер и специфика выборки исследования.

Психометрический анализ должен быть основан на данных более широких категорий респондентов, в том числе на материалах опроса детей и подростков с соматическими заболеваниями [30]. Другим ограничением выступает отсутствие контроля за переменными, влияющими на протекание соматизации в детском и подростковом возрасте [4; 13]. Существенное ограничение также заключается в отсутствии таких объективных критериев соматизации, как информация о частоте пропусков школьных занятий, статистика обращений детей и подростков в медицинские учреждения. Перспективы дальнейших психометрических испытаний русскоязычной версии CSSI-8 связаны с необходимостью его апробации в клинических (в том числе на выборке детей с соматическими заболеваниями и соматоформными расстройствами) и популяционных условиях, т.к. это позволит рекомендовать опросник к использованию в целях скрининга и мониторинга соматоформных расстройств в детском и подростковом возрасте, а также в практике школьной диагностики и психологического консультирования детей и подростков [17].

Выводы

1. Русскоязычная версия детского опросника соматических симптомов, адаптированная в настоящем исследовании, психометрически состоятельна, в связи с чем может быть рекомендована для диагностики соматизации у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

2. Адаптированный опросник нуждается в дальнейших психометрических испытаниях, а именно — в апробации в клинических и популяционных условиях, при успешном прохождении которой может быть рекомендован для решения ряда задач диагностического и консультационного характера.

Приложение

Русскоязычная версия детского опросника соматических симптомов (Children's Somatic Symptoms Inventory-8, CSSI-8)

Инструкция. Перед тобой ряд симптомов, которые касаются здоровья и настроения детей и подростков. Оцени, пожалуйста, насколько часто тебе приходилось испытывать каж-

дый из этих симптомов в течение прошедших двух недель, используя следующую шкалу ответов:

совсем нет	редко	иногда	часто	очень часто
0	1	2	3	4

1	Боли в животе или желудке	0	1	2	3	4
2	Головные боли	0	1	2	3	4
3	Боли в нижней части спины	0	1	2	3	4
4	Обморок или головокружение	0	1	2	3	4
5	Боли в руках или ногах	0	1	2	3	4
6	Учащенное сердцебиение	0	1	2	3	4
7	Тошнота или расстройство желудка	0	1	2	3	4
8	Слабость в некоторых частях тела	0	1	2	3	4

Обработка результатов. Для получения общего показателя соматизации нужно сложить оценки по всем пунктам опросника. Чем выше общий показатель, тем более тяжелой считается детская и подростковая соматизация.

Литература

1. Антропов Ю.Ф., Бельмер С.В. Клинико-патогенетические закономерности соматизации психических расстройств в детском возрасте // Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского. 2004. № 5. С. 56—61.
2. Серобян Н.Н., Солоненко А.В., Матарова Н.А. Особенности изменения состояния психосоматического здоровья детей, опекаемых государством, при введении новых форм проживания (патронатные семьи) // Кубанский научный медицинский вестник. 2009. Т. 108. № 3. С. 113—116.
3. Barsky A.J., Peekna H.M., Borus J.F. Somatic symptom reporting in women and men // Journal of General Internal Medicine. 2001. Vol. 16. № 4. P. 266—275. DOI:10.1046/j.1525-1497.2001.00229.x
4. Berg N., Nummi T., Bean C.G., Westerlund H., Virtanen P., Hammarström A. Risk factors in adolescence as predictors of trajectories of somatic symptoms over 27 years // European Journal of Public Health. 2022. Vol. 32. № 5. P. 696—702. DOI:10.1093/eurpub/ckac081
5. Byrne B.M. Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. 304 p.
6. Cerutti R., Spensieri V., Valastro C., Presaghi F., Canitano R., Guidetti V. A comprehensive approach to understand somatic symptoms and their impact on emotional and psychosocial functioning in children // PLoS ONE. 2017. Vol. 12. № 2. e0171867. DOI:10.1371/journal.pone.0171867
7. Delisle V.C., Beck A.T., Dobson K.S., Dozois D.J.A., Thombs B.D. Revisiting gender differences in somatic symptoms of depression: Much ado about nothing? // PLoS ONE. 2012. Vol. 7. № 2. e32490. DOI:10.1371/journal.pone.0032490
8. Derogatis L.R., Lipman R.S., Rickels K., Uhlenhuth E.H., Covi L. The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory // Behavioral Science. 1974. Vol. 19. № 1. P. 1—15. DOI:10.1002/bs.3830190102
9. Essau C.A., Olaya B., Bokszczanin A., Gilvarry C., Bray D. Somatic symptoms among children and adolescents in Poland: a confirmatory factor analytic study of the Children Somatization Inventory // Frontiers in Public Health. 2013. Vol. 1. P. 72. DOI:10.3389/fpubh.2013.00072
10. Fan X., Thompson B., Wang L. Effects of sample size, estimation method, and model specification on structural equation modeling fit indexes // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6. № 1. P. 56—83. DOI:10.1080/10705519909540119
11. Garber J., Zeman J., Walker L.S. Recurrent abdominal pain in children: Psychiatric diagnoses and parental psychopathology // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1990. Vol. 29. № 4. P. 648—656. DOI:10.1097/00004583-199007000-00021
12. Gulewitsch M.D., Rosenkranz T., Barkmann C., Schlarb A.A. Measuring somatic complaints in primary school children: validation and revision of the German Children's Somatization Inventory (CSI) and its parental version // Child Psychiatry and Human Development. 2015. Vol. 46. P. 786—799. DOI:10.1007/s10578-014-0520-0
13. Heimann P., Herpertz-Dahlmann B., Buning J., Wagner N., Stollbrink-Peschgens C., Dempfle A., von

- Polier G.G. Somatic symptom and related disorders in children and adolescents: evaluation of a naturalistic inpatient multidisciplinary treatment // *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. 2018. Vol. 2. P. 34. DOI:10.1186/s13034-018-0239-y
14. Hoseini S., Jafari M., Bagajan K.Q., Soleimani Z.A., Sadeghi M., Zolfaghari S., Momeni A. Investigation of the psychometric properties of children's somatization inventory in Iranian adolescents // *Journal of Education and Health Promotion*. 2022. Vol. 11. P. 3. DOI:10.4103/jehp.jehp_1330_20
15. Ibeziako P., Brahmabhatt K., Chapman A., De Souza C., Giles L., Gooden S., Latif F., Malas N., Namerow L., Russell R., Steinbuchel P., Pao M., Pliopllys S. Developing a clinical pathway for somatic symptom and related disorders in pediatric hospital settings // *Hospital Pediatrics*. 2019. Vol. 9. № 3. P. 147—155. DOI:10.1542/hpeds.2018-0205
16. Kadioğlu H., Şişman F.N., Ergün A. Reliability and validity of the Turkish version of Children's Somatization Inventory // *Asian Nursing Research*. 2012. Vol. 6. № 1. P. 9—12. DOI:10.1016/j.anr.2012.02.004
17. Karaca S., Çelebi G., Bilen Z., Özvatan M., Timur I., Ünsal G., Onan N., Öz Y.C. Somatic symptoms in secondary school students and parental attitudes // *Journal of Psychiatric Nursing*. 2015. Vol. 6. № 3. P. 114—119. DOI:10.5505/phd.2015.93063
18. Litcher L., Bromet E., Carlson G., Gilbert T., Panina N., Golovakha E., Goldgaber D., Gluzman S., Garber J. Ukrainian application of the Children's Somatization Inventory: Psychometric properties and associations with internalizing symptoms // *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2001. Vol. 29. P. 165—175. DOI:10.1023/A:1005240214564
19. Marcoulides K.M., Yuan K.H. New ways to evaluate goodness of fit: A note on using equivalence testing to assess structural equation models // *Structural Equation Modeling*. 2017. Vol. 24. № 1. P. 148—153. DOI:10.1080/10705511.2016.1225260
20. Masi G., Favilla L., Millepiedi S., Mucci M. Somatic symptoms in children and adolescents referred for emotional and behavioral disorders // *Psychiatry*. 2000. Vol. 63. № 2. P. 140—149. DOI:10.1080/00332747.2000.11024905
21. Meesters C. The Children's Somatization Inventory: Further evidence for its reliability and validity in a pediatric and a community sample of Dutch children and adolescents // *Journal of Pediatric Psychology*. 2003. Vol. 28. № 6. P. 413—422. DOI:10.1093/jpepsy/jsg031
22. Orgilés M., Espada J.P. Spanish version of the Children's Somatization Inventory: Factorial structure and psychometric properties in a community sample // *International Journal of Behavioral Medicine*. 2014. Vol. 21. № 3. P. 556—560. DOI:10.1007/s12529-013-9335-9
23. Perquin C.W., Hazebroek-Kampschreur A.A., Hunfeld J.A., Bohnen A.M., van Suijlekom-Smit L.W., Passchier J., van der Wouden J.C. Pain in children and adolescents: A common experience // *Pain*. 2000. Vol. 87. № 1. P. 51—58. DOI:10.1016/S0304-3959(00)00269-4
24. Romero-Acosta K., Canals J., Hernández-Martínez C., Penelo E., Zolog T.C., Domènech-Llaberia E. Age and gender differences of somatic symptoms in children and adolescents // *Journal of Mental Health*. 2013. Vol. 22. № 1. P. 33—41. DOI:10.3109/09638237.2012.734655
25. Sandin B., Chorot P., Valiente R.M., Chorpita B.F. Development of a 30-item of the Revised Child Anxiety and Depression Scale // *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 2010. Vol. 15. № 3. P. 165—178. DOI:10.5944/rppc.vol.15.num.3.2010.4095
26. Schur M. Comments on the metapsychology of somatization // *Psychoanalytic Study of the Child*. 1955. Vol. 10. № 1. P. 119—164. DOI:10.1080/00797308.1955.11822553
27. Stensland S.O., Thoresen S., Jensen T., Wentzel-Larsen T., Dyb G. Early pain and other somatic symptoms predict posttraumatic stress reactions in survivors of terrorist attacks: The longitudinal Utøya cohort study // *Journal of Traumatic Stress*. 2020. Vol. 33. № 6. P. 1060—1070. DOI:10.1002/jts.22562
28. Stone A.L., Walker L.S., Heathcote L.C., Hernandez J.M., Basch M.C., Wilson A.C., Simons L.E. Somatic symptoms in pediatric patients with chronic pain: Proposed clinical reference points for the Children's Somatic Symptom Inventory (formerly Children's Somatization Inventory) // *Journal of Pain*. 2019. Vol. 20. № 8. P. 932—940. DOI:10.1016/j.jpain.2019.02.005
29. Tavakol M., Dennick R. Making sense of Cronbach's alpha // *International Journal of Medical Education*. 2011. Vol. 2. P. 53—55. DOI:10.5116/ijme.4dfb.8dfd
30. Walker L.S., Beck J.E., Garber J., Lambert W. Children's Somatization Inventory: Psychometric properties of the revised form (CSI-24) // *Journal of Pediatric Psychology*. 2009. Vol. 34. № 4. P. 430—440. DOI:10.1093/jpepsy/jsn093
31. Walker L.S., Greene J.W. Children with recurrent abdominal pain and their parents: More somatic complaints, anxiety, and depression than other patient families? // *Journal of Pediatric Psychology*. 1989. Vol. 14. № 2. P. 231—243. DOI:10.1093/jpepsy/14.2.231
32. Walker L.S., Greene J.W. Negative life events and symptom resolution in pediatric abdominal pain patients // *Journal of Pediatric Psychology*. 1991. Vol. 16. № 3. P. 341—360. DOI:10.1093/jpepsy/16.3.341

References

1. Antropov Yu.F., Belmer S.V. Kliniko-patogeneticheskie zakonomnosti somatizatsii psikhicheskikh rasstroivstv v detskom vozraste [Clinical and pathogenetic patterns of somatization of mental disorders in childhood]. *Pediatrics. Zhurnal im. G.N. Speranskogo [Journal "Pediatrics" named after G.N. Speransky]*, 2004, no. 5, pp. 56—61.
2. Serobyanyan N.N., Solonenko A.V., Matarova N.A. Osobennosti izmeneniya sostoyaniya psikhosomaticheskogo zdorov'ya detei, opekaemykh gosudarstvom, pri vvedenii novykh form prozhivaniya (patronatnye sem'i) [Features of change of psychosomatic health of children sponsored by the state, at introduction of new forms or residing (families)]. *Kubanskii nauchnyi meditsinskii vestnik [Kuban Scientific Medical Bulletin]*, 2009. Vol. 108, no. 3, pp. 113—116.
3. Barsky A.J., Peekna H.M., Borus J.F. Somatic symptom reporting in women and men. *Journal of General Internal Medicine*, 2001. Vol. 16, no. 4, pp. 266—275. DOI:10.1046/j.1525-1497.2001.00229.x
4. Berg N., Nummi T., Bean C.G., Westerlund H., Virtanen P., Hammarström A. Risk factors in adolescence as predictors of trajectories of somatic symptoms over 27 years. *European Journal of Public Health*, 2022. Vol. 32, no. 5, pp. 696—702. DOI:10.1093/eurpub/ckac081
5. Byrne B.M. Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994. 304 p.
6. Cerutti R., Spensieri V., Valastro C., Presaghi F., Canitano R., Guidetti V. A comprehensive approach to understand somatic symptoms and their impact on emotional and psychosocial functioning in children. *PLoS ONE*, 2017. Vol. 12, no. 2, e0171867. DOI:10.1371/journal.pone.0171867
7. Delisle V.C., Beck A.T., Dobson K.S., Dozois D.J.A., Thombs B.D. Revisiting gender differences in somatic symptoms of depression: Much ado about nothing? *PLoS ONE*, 2012. Vol. 7, no. 2, e32490. DOI:10.1371/journal.pone.0032490
8. Derogatis L.R., Lipman R.S., Rickels K., Uhlenhuth E.H., Covi L. The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A self-report symptom inventory. *Behavioral Science*, 1974. Vol. 19, no. 1, pp. 1—15. DOI:10.1002/bs.3830190102
9. Essau C.A., Olaya B., Bokszczanin A., Gilvarry C., Bray D. Somatic symptoms among children and adolescents in Poland: a confirmatory factor analytic study of the Children Somatization Inventory. *Frontiers in Public Health*, 2013. Vol. 1, p. 72. DOI:10.3389/fpubh.2013.00072
10. Fan X., Thompson B., Wang L. Effects of sample size, estimation method, and model specification on structural equation modeling fit indexes. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 56—83. DOI:10.1080/10705519909540119
11. Garber J., Zeman J., Walker L.S. Recurrent abdominal pain in children: Psychiatric diagnoses and parental psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 1990. Vol. 29, no. 4, pp. 648—656. DOI:10.1097/00004583-199007000-00021
12. Gulewitsch M.D., Rosenkranz T., Barkmann C., Schlarb A.A. Measuring somatic complaints in primary school children: validation and revision of the German Children's Somatization Inventory (CSI) and its parental version. *Child Psychiatry and Human Development*, 2015. Vol. 46, pp. 786—799. DOI:10.1007/s10578-014-0520-0
13. Heimann P., Herpertz-Dahlmann B., Buning J., Wagner N., Stollbrink-Peschgens C., Dempfle A., von Polier G.G. Somatic symptom and related disorders in children and adolescents: evaluation of a naturalistic inpatient multidisciplinary treatment. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 2018. Vol. 12, p. 34. DOI:10.1186/s13034-018-0239-y
14. Hoseini S., Jafari M., Bagajan K.Q., Soleimani Z.A., Sadeghi M., Zolfaghari S., Momeni A. Investigation of the psychometric properties of children's somatization inventory in Iranian adolescents. *Journal of Education and Health Promotion*, 2022. Vol. 11, p. 3. DOI:10.4103/jehp.jehp_1330_20
15. Ibeziako P., Brahmabhatt K., Chapman A., De Souza C., Giles L., Gooden S., Latif F., Malas N., Namerow L., Russell R., Steinbuchel P., Pao M., Plioplys S. Developing a clinical pathway for somatic symptom and related disorders in pediatric hospital settings. *Hospital Pediatrics*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 147—155. DOI:10.1542/hpeds.2018-0205
16. Kadioğlu H., Şişman F.N., Ergün A. Reliability and validity of the Turkish version of Children's Somatization Inventory. *Asian Nursing Research*, 2012. Vol. 6, no. 1, pp. 9—12. DOI:10.1016/j.anr.2012.02.004
17. Karaca S., Çelebi G., Bilen Z., Özvatan M., Timur İ., Ünsal G., Onan N., Öz Y.C. Somatic symptoms in secondary school students and parental attitudes. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2015. Vol. 6, no. 3, pp. 114—119. DOI:10.5505/phd.2015.93063
18. Litcher L., Bromet E., Carlson G., Gilbert T., Panina N., Golovakha E., Goldgaber D., Gluzman S., Garber J. Ukrainian application of the Children's Somatization Inventory: Psychometric properties and associations with internalizing symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2001. Vol. 29, pp. 165—175. DOI:10.1023/A:1005240214564
19. Marcoulides K.M., Yuan K.H. New ways to evaluate goodness of fit: A note on using equivalence testing to assess structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 2017. Vol. 24, no. 1, pp. 148—153. DOI:10.1080/10705511.2016.1225260
20. Masi G., Favilla L., Millepiedi S., Mucci M. Somatic symptoms in children and adolescents referred for emotional and behavioral disorders. *Psychiatry*, 2000.

Vol. 63, no. 2, pp. 140—149. DOI:10.1080/00332747.2000.11024905

21. Meesters C. The Children's Somatization Inventory: Further evidence for its reliability and validity in a pediatric and a community sample of Dutch children and adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2003. Vol. 28, no. 6, pp. 413—422. DOI:10.1093/jpepsy/jsg031

22. Orgilés M., Espada J.P. Spanish version of the Children's Somatization Inventory: Factorial structure and psychometric properties in a community sample. *International Journal of Behavioral Medicine*, 2014. Vol. 21, no. 3, pp. 556—560. DOI:10.1007/s12529-013-9335-9

23. Perquin C.W., Hazebroek-Kampschreur A.A., Hunfeld J.A., Bohnen A.M., van Suijlekom-Smit L.W., Passchier J., van der Wouden J.C. Pain in children and adolescents: A common experience. *Pain*, 2000. Vol. 87, no. 1, pp. 51—58. DOI:10.1016/S0304-3959(00)00269-4

24. Romero-Acosta K., Canals J., Hernández-Martínez C., Penelo E., Zolog T.C., Domènech-Llaberia E. Age and gender differences of somatic symptoms in children and adolescents. *Journal of Mental Health*, 2013. Vol. 22, no. 1, pp. 33—41. DOI:10.3109/09638237.2012.734655

25. Sandin B., Chorot P., Valliente R.M., Chorpita B.F. Development of a 30-item of the Revised Child Anxiety and Depression Scale. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 165—178. DOI:10.5944/rppc.vol.15.num.3.2010.4095

26. Schur M. Comments on the metapsychology of somatization. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1955. Vol. 10, no. 1, pp. 119—164. DOI:10.1080/00797308.1955.11822553

27. Stensland S.Ø., Thoresen S., Jensen T., Wentzel-Larsen T., Dyb G. Early pain and other somatic symptoms predict posttraumatic stress reactions in survivors of terrorist attacks: The longitudinal Utøya cohort study. *Journal of Traumatic Stress*, 2020. Vol. 33, no. 6, pp. 1060—1070. DOI:10.1002/jts.22562

28. Stone A.L., Walker L.S., Heathcote L.C., Hernandez J.M., Basch M.C., Wilson A.C., Simons L.E. Somatic symptoms in pediatric patients with chronic pain: Proposed clinical reference points for the Children's Somatic Symptom Inventory (formerly Children's Somatization Inventory). *Journal of Pain*, 2019. Vol. 20, no. 8, pp. 932—940. DOI:10.1016/j.jpain.2019.02.005

29. Tavakol M., Dennick R. Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2011. Vol. 2, pp. 53—55. DOI:10.5116/ijme.4dfb.8dfd

30. Walker L.S., Beck J.E., Garber J., Lambert W. Children's Somatization Inventory: Psychometric properties of the revised form (CSI-24). *Journal of Pediatric Psychology*, 2009. Vol. 34, no. 4, pp. 430—440. DOI:10.1093/jpepsy/jsn093

31. Walker L.S., Greene J.W. Children with recurrent abdominal pain and their parents: More somatic complaints, anxiety, and depression than other patient families? *Journal of Pediatric Psychology*, 1989. Vol. 14, no. 2, pp. 231—243. DOI:10.1093/jpepsy/14.2.231

32. Walker L.S., Greene J.W. Negative life events and symptom resolution in pediatric abdominal pain patients. *Journal of Pediatric Psychology*, 1991. Vol. 16, no. 3, pp. 341—360. DOI:10.1093/jpepsy/16.3.341

Информация об авторах

Золотарева Алена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Хегай Анна Сергеевна, аспирант, приглашенный преподаватель департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5322-4222>, e-mail: askhegay@yandex.ru

Information about the authors

Alena A. Zolotareva, PhD in Psychology, Associate Professor, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-2882>, e-mail: alena.a.zolotareva@gmail.com

Anna S. Khegay, Graduate Student, Guest Lecturer, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5322-4222>, e-mail: askhegay@yandex.ru

Получена 06.09.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 06.09.2023

Accepted 29.04.2024

Indiscipline Among Senior Secondary School Students: The Contributions of Home Behaviour Control and Religiosity

Kingsley Bekom Abang

University of Calabar, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9198>, e-mail: bekomabang@gmail.com

Valentine Joseph Owan

University of Calabar, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3428>, e-mail: owanvalentine@gmail.com

Richard Ayuh Ojini

University of California, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5513>, e-mail: dr.richardojini@gmail.com

Bernard Diwa Otu

University of Calabar, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6072-9619>, e-mail: otu-bernard@yahoo.com

German Effa Anagbogu

University of Calabar, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-9317>, e-mail: anagbogug@gmail.com

Cecilia Akpana Beshel

University of Calabar, Calabar, Nigeria

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-4864>, e-mail: beshelakpana@gmail.com

The study investigated the indiscipline of senior secondary school students and the contribution of home behaviour control and religiosity in Cross River State, Nigeria. An ex-post facto research design was adopted for the study. The population comprised 62,501 senior secondary school students in three educational zones. A multistage sampling procedure was adopted to select 1250 students from 30 randomly sampled public and private secondary schools. The Student Opinion Questionnaire (SOQ) was used for data collection. Experts in measurement and evaluation and educational psychology validated the instrument. The test-retest reliability coefficient ranged from 0,78—0,91. The data collected were analysed using one-way analysis of variance (ANOVA). The results revealed that home behaviour control and home religiosity significantly influenced secondary school students' indiscipline behaviour. Specifically, students from firm homes and with high levels of religiosity generally exhibited lower indiscipline behaviour across all the dimensions. In comparison, those from lax homes and homes with low levels of religiosity manifested higher levels of indiscipline behaviour. These findings align with role theory, which suggests that individuals' behaviour is shaped by their immediate social environment. Policymakers can use these results to develop programs that promote positive behaviour by encouraging the development of a strong religious foundation in the home and promoting clear expectations and rules for behaviour.

Keywords: ANOVA; behavioural control; educational; legal; moral; personal; safety.

For citation: Abang K.B., Owan V.J., Ojini R.A., Otu B.D., Anagbogu G.E., Beshel C.A. Indiscipline Among Senior Secondary School Students: The Contributions of Home Behaviour Control and Religiosity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 76—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290206>

Недисциплинированность среди учащихся старших классов средней школы: роль домашнего контроля поведения и религиозности

Кингсли Бекон Абанг

Университет Калабара, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9198>, e-mail: bekomabang@gmail.com

Валентин Джозеф Ован

Университет Калабара, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3428>, e-mail: owanvalentine@gmail.com

Ричард Айюх Оджини

Калифорнийский университет, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5513>, e-mail: dr.richardojini@gmail.com

Бернард Дива Оту

Университет Калабара, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6072-9619>, e-mail: otu-bernard@yahoo.com

Герман Эффа Анагбогу

Университет Калабара, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-9317>, e-mail: anagbogug@gmail.com

Сесилия Акпана Бешель

Университет Калабара, Калабар, Нигерия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-4864>, e-mail: beshelakpana@gmail.com

В исследовании изучается недисциплинированность учащихся старших классов средней школы и роль домашнего контроля поведения и религиозности на примере штата Кросс-Ривер, Нигерия. Для исследования была использована модель *ex-post facto*. В качестве объекта исследования выступили 62 501 учащийся старших классов средней школы в трех образовательных зонах. Для отбора 1250 учащихся из 30 случайно выбранных государственных и частных средних школ была использована многоступенчатая процедура. Для сбора данных использовалась анкета Мнение ученика (SOQ). Эксперты в области измерения, оценки и психологии образования валидировали данную анкету. Коэффициент надежности «тест-ретест» варьировался в пределах 0,78—0,91. Собранные данные были проанализированы с помощью одностороннего дисперсионного анализа (ANOVA). Результаты показали, что контроль поведения в семье и религиозность семьи оказывают значительное влияние на поведение учащихся средней школы. В частности, учащиеся из крепких семей и с высоким уровнем религиозности в целом демонстрировали более низкий уровень недисципли-

нированного поведения по всем параметрам. В то время как учащиеся из некрепких семей и семей с низким уровнем религиозности демонстрировали более высокий уровень недисциплинированного поведения. Эти результаты соответствуют ролевой теории, которая предполагает, что поведение людей формируется под влиянием их ближайшего социального окружения. Политики могут использовать эти результаты для разработки программ, которые способствуют позитивному поведению, поощряя развитие сильной религиозной основы в семье и продвигая четкие ожидания.

Ключевые слова: ANOVA; поведенческий контроль; воспитание; право; мораль; личность; безопасность.

Для цитаты: Абанг К.Б., Ован В.Дж., Оджины Р.А., Оту Б.Д., Анабгогу Г.Э., Бешель С.А. Недисциплинированность среди учащихся старших классов средней школы: роль домашнего контроля поведения и религиозности // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 76—95. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290206>

Introduction

The primary objective of sending children to school is to facilitate their education and foster discipline, as schools serve as pivotal institutions for knowledge dissemination and character development across cognitive, affective, and psychomotor domains, thereby offering a comprehensive educational experience [8; 19; 20; 46]. Regrettably, there is a prevailing trend of disciplinary challenges within the educational framework, notably within secondary education systems worldwide [11; 62]. A significant proportion of secondary school students exhibit a lack of reverence for authority and a deficiency in demonstrating responsibility through adherence, dedication, or allegiance to established regulations [37; 38; 59]. Scholars have conceptualised indiscipline as actions that contravene established school policies and protocols, thus impeding educational institutions' seamless and organised operation [1; 28; 33; 39]. The dimensions of school indiscipline encompass moral, personal, legal, safety, and educational aspects [1].

Moral indiscipline in schools encompasses violations of rules and regulations, particularly regarding sexual misconduct, deceit, and other behaviours detrimental to the school environment [31]. Personal indiscipline signifies a failure to exercise self-control and adhere to institutional guidelines, evident in habitual tardiness, incomplete assignments, dress code violations, class disruptions, and engagement in disruptive or unhealthy behaviours [44]. The prevalent rudeness,

disobedience, and lack of respect for authority figures among students underscore the extent of personal indiscipline [44]. Legal indiscipline entails students breaching governmental or institutional laws and regulations, including theft, drug abuse, assault, harassment, cyberbullying, vandalism, and record falsification [53]. Safety indiscipline among students entails failing to adhere to safety regulations established by educational institutions or the community, endangering themselves and others by disregarding safety protocols, participating in risky activities, and neglecting precautions. Educational indiscipline occurs when students engage in behaviours that hinder academic performance, disrupt classroom dynamics, and negatively impact the learning atmosphere, such as absenteeism, tardiness, classroom disruptions, cheating, and plagiarism [9; 21; 45]. School indiscipline harms students, staff, management, and society regardless of the form [1].

In the past decade, extensive research has focused on addressing indiscipline in schools, with studies aiming to understand contributing factors. Previous research has examined the causes and types of indiscipline (e.g., [17; 43; 61]), including investigations into factors specific to African schools (e.g., [4; 7; 13; 57]). Notably, studies (such as [13; 17]) have highlighted the environment and home as crucial influences on students' discipline. However, there is a dearth of quantitative research on the extent of the impacts of these factors, necessitating further

investigation to quantify their effects on student behaviour. Previous research has established a link between students' indiscipline and academic performance [32; 40; 50], consistently showing that indiscipline is correlated with lower academic achievement [5; 10; 18; 36]. However, there is a gap in understanding of the factors driving students' indiscipline. While existing studies demonstrate the association between indiscipline and academic outcomes, there is limited research on the underlying causes of this association. This study addresses this gap by investigating the influence of home behaviour and religiosity on students' indiscipline. The study aimed to inform the development of effective interventions promoting school discipline by exploring the relationships among home behaviour, home religiosity, and students' indiscipline.

Theoretical grounds and literature review

Role theory is a foundational framework for this study, highlighting the significance of social roles in influencing individual behaviour and interactions. It underscores that individuals acquire and internalise social roles through socialisation, with society comprising a network of such roles [24]. The theory posits that social roles are crucial in organising society and maintaining social order. According to role theory, disciplined behaviour is a product of individuals' participation in interaction processes, with sociological perspectives emphasising the impact of these interactions on shaping individuals' actions [24].

Role theory holds relevance to this study, as it underscores the influence of social roles on individual behaviour and interactions. Specifically, this research centres on the roles of parents or guardians in shaping children's behaviour through their religiosity and household conduct. According to role theory, parents or guardians fulfil social roles characterised by specific patterns of behaviour and attitudes, which they transmit to their children through socialisation. Inadequate performance of these roles by parents or guardians may lead to failure to instil positive values and behaviours in their children, potentially contributing to students' indiscipline in school. This study aimed to enhance our understanding of how social roles influence indi-

vidual behaviour and interactions by investigating the predictive roles of home religiosity and household behaviour in students' indiscipline.

Home behaviour

The role of the home in behaviour regulation involves the disciplinary approach adopted by parents [35]. Its objective is to instil in the child a sense of expected behaviours while fostering self-control and self-direction to govern their actions [36]. Isangedighi, referenced in [12], delineates parents' three primary behaviour control techniques: stern, firm, and lax. Parents who use stern behaviour control treat obedience as a fundamental virtue and curtail a child's autonomy [11; 37]. In such households, children receive explicit directives with limited room for personal initiative [9]. Consequently, under this behaviour control paradigm, children seek socialisation primarily among peers and perceive their home environment as hostile, inducing fear, dependence on parental authority, and irrational submission [16].

Firm behaviour entails employing various strategies to guide children in fulfilling their responsibilities, with disciplinary measures as a last resort [23]. Within firm home behaviour control, parents utilise explanations, discussions, and reasoning to aid children in comprehending the rationale behind expected behaviours [34]. Punitive actions are reserved for instances where a child's failure to comply with expectations appears unintentional. Firm parents adopt a democratic approach and establish boundaries for their children, engaging in reasoned discourse as they mature [29]. These parents employ judicious authority and substantial reinforcement to promote desirable behaviour [55].

According to Gittins and Hunt [25], lax home behaviour control reflects a laissez-faire approach to discipline characterised by nonchalant permissiveness. Children in such environments often engage in unrestricted behaviour due to the absence of guidance or direction, potentially leading to negative behavioural outcomes [56]. Parents consistently exhibit acceptance, benevolence, and affirmation toward their children's impulses, readily granting them considerable freedom for physical survival [12]. While these parents refrain from directing their children to-

ward socially acceptable behaviours or imposing punitive measures, they allow them to navigate challenging situations without guidance [22].

Past research indicates that adolescents from lax parenting environments are more prone to delinquent behaviour than those from households with firm and stern parenting approaches [6; 30; 47; 48]. Shi and Zhu [53] underscored the role of behaviour control in personality development, self-esteem, discipline, and academic performance. Cutrin et al. [15] supported this notion and revealed that home behaviour control impacted antisocial behaviour. However, Wertz et al. [58] found no substantial association between the home atmosphere and adolescent antisocial behaviour. Obando et al. [44] argued that additional social factors might contribute to adolescents' antisocial conduct.

The cited studies indicate several gaps that warrant attention in the current investigation. First, while these studies imply a correlation between parenting style and adolescent behaviour, they do not specifically explore the impact of home behaviour control on students' discipline within educational settings. Second, variations in the definitions of parenting styles across studies may hinder the comparability of findings. Therefore, a new study should operationalise home behaviour control. Third, some research has suggested that additional social factors may influence adolescent behaviour [44], prompting consideration in future investigations. While certain studies associate permissive parenting styles with heightened levels of deviant behaviour among adolescents [6; 30], others (e.g., [58]) find no significant relationship between the home environment and antisocial behaviour in adolescents. Similarly, Cutrin et al. [15] establish a connection between home behaviour control and antisocial conduct, whereas Obando et al. [44] argue for the influence of other social factors on adolescent antisocial behaviour. These inconsistencies underscore further research's need to elucidate the relationship between home behaviour control and students' discipline.

Home religiosity

Religiosity encompasses individuals' commitment to religious beliefs, principles, and practices [27]. Home religiosity, which includes beliefs about greater power and participation in

faith-related activities at home, is influenced by the environment in which children grow and learn [2; 3]. The transmission of religious beliefs across generations can impact health and behaviour, with elements such as attending religious services, engaging in faith-based activities, praying, and studying religious texts being central [42; 52]. Families engaging in religious activities can positively influence children, potentially fostering discipline [14; 52]. However, empirical evidence is needed to support this assertion.

Previous research has identified parental religiosity, family relationship quality, and traditional family structure as key factors influencing offspring religiosity [26; 49]. High levels of religious engagement at home have been associated with reduced delinquency among children [52]. Studies suggest a potential link between religiosity and student discipline. For example, Yakovleva [60] reported that students from religious households were less likely to participate in cult activities. Similarly, other researchers have observed lower levels of antisocial behaviour among pupils from homes with strong religious indoctrination than among those with weaker indoctrination [41; 54].

The cited studies agree that religious practices and moral values significantly impact students' discipline and likelihood of engaging in antisocial behaviour. However, there are discrepancies in the findings, with some suggesting that students from homes with strong religious indoctrination exhibit lower levels of antisocial behaviour, while others suggest the opposite. Thus, further research is necessary to clarify the existing arguments about the role of home religiosity as a predictor of students' discipline. This study addresses this gap by examining the influence of parental behaviour control on students' discipline.

Hypotheses

Ha₁: Home behaviour control significantly influences students' indiscipline behaviour in secondary schools.

Ho₁: Home behaviour control does not significantly influence students' indiscipline behaviour in secondary schools.

Ha₂: Home religiosity significantly influences students' indiscipline behaviour in secondary schools.

Ho₂: Home religiosity does not significantly influence students' indiscipline behaviour in secondary schools.

Methods

Research design

We utilised an ex post facto design, which examines preexisting relationships between variables. Due to ethical and practical constraints, manipulating independent variables such as home behaviour control and religiosity is unfeasible. The ex post facto design allows us to observe the effects of these variables on student indiscipline within natural settings. Furthermore, this approach facilitates the establishment of cause-and-effect relationships by comparing disciplinary behaviours across households with varying levels of behaviour control and religiosity.

Study participants

The population of this study comprised 82,306 senior secondary school students (Males = 42,661; females = 39,654) in the Cross River State, Nigeria. A total of 40,146 students (males = 20,519; females = 19,627) were in public secondary schools, while 42,160

(males = 22,142; females = 20,018) were from private secondary schools. The population distribution of the study participants based on education zone in the state was as follows: Calabar Zone = 17,381 students; Ikom = 12,914 students; and Ogoja Zone = 11,865 students. A multistage sampling method was employed to select the study sample. Initially, schools were stratified across three education zones: Calabar, Ikom, and Ogoja. Subsequently, 6% of the public and private schools in each zone were randomly chosen. This process resulted in the selection of nine schools in Calabar (4 public, 5 private), 11 in Ikom (5 public, 6 private), and 10 in Ogoja (4 public, 6 private), for a total of 30 secondary schools (17 private, 13 public). In the second stage, students were stratified by class, focusing on the SSI and SS II classes. Within each stratum, 2% of the student population was sampled, totalling 1250 students. The sample distribution included 507 students from Calabar (245 public, 262 private), 405 from Ikom (207 public, 198 private), and 338 from Ogoja (156 public, 182 private), comprising 1250 students (608 public, 642 private). A breakdown of the participants' demographic variables is presented in Table 1.

Table 1

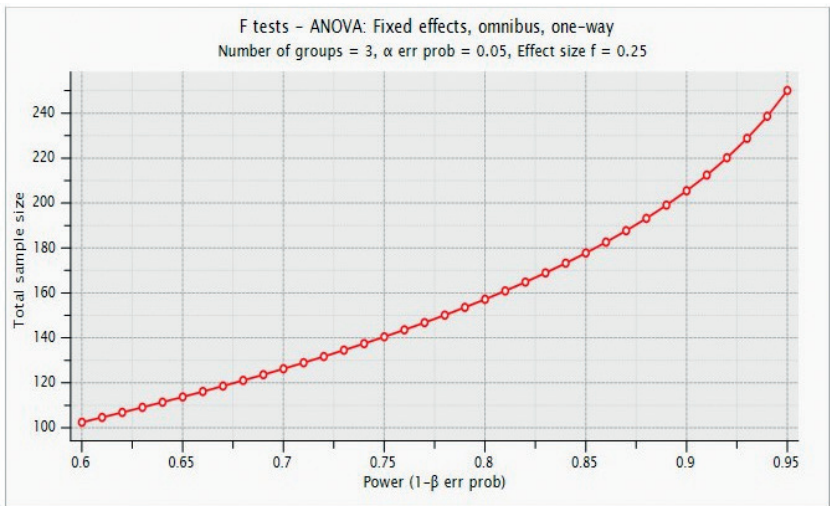
Sample distribution of the study

Variable	Levels	Sample distribution across the three education zones						Total
		Calabar (n = 507)		Ikom (n = 405)		Ogoja (n = 338)		
		Public	Private	Public	Private	Public	Private	
Sex	Male	115 (46.94)	125 (47.71)	100 (48.31)	97 (48.99)	73 (46.79)	89 (48.90)	599 (47.92)
	Female	130 (53.06)	137 (52.29)	107 (51.69)	101 (51.01)	83 (53.21)	93 (51.10)	651 (52.08)
	Total	245 (48.32)	262 (51.68)	207 (51.11)	198 (48.89)	156 (46.15)	182 (53.85)	1250 (100.0)
Age	< 15 years	31 (12.65)	67 (25.57)	32 (15.46)	78 (39.39)	16 (10.26)	42 (23.08)	266 (21.28)
	15—18 years	116 (47.35)	108 (41.22)	133 (64.25)	97 (48.99)	93 (59.62)	103 (56.59)	650 (52.00)
	> 18 yrs	98 (40.00)	87 (33.21)	42 (20.29)	23 (11.62)	47 (30.13)	37 (20.33)	334 (26.72)
	Total	245 (48.32)	262 (51.68)	207 (51.11)	198 (48.89)	156 (46.15)	182 (53.85)	1250 (100.0)
Class	SS1	90 (36.73)	110 (41.98)	82 (39.61)	81 (40.91)	59 (37.82)	77 (42.31)	499 (39.92)
	SS2	70 (28.57)	90 (34.35)	65 (31.40)	62 (31.31)	56 (35.90)	44 (21.18)	387 (30.96)
	SS3	85 (34.69)	62 (23.66)	60 (28.99)	55 (27.78)	41 (26.28)	61 (33.52)	364 (29.12)
	Total	245 (48.32)	262 (51.68)	207 (51.11)	198 (48.89)	156 (46.15)	182 (53.85)	1250 (100.0)

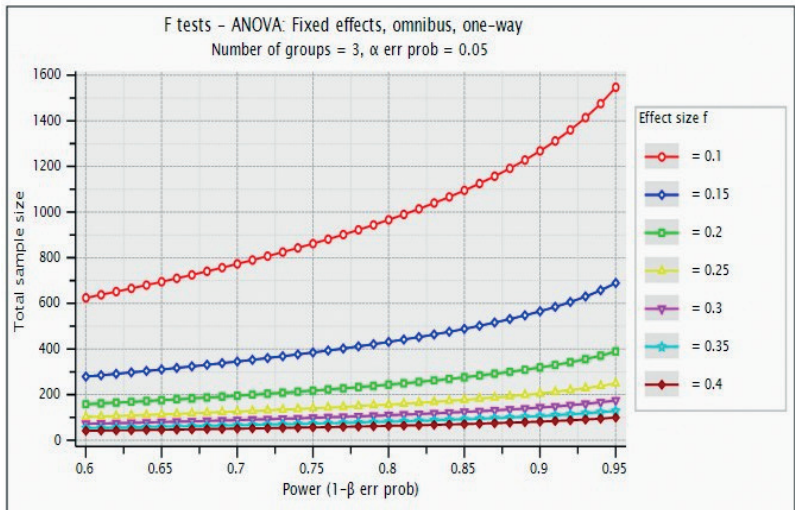
Note: Percentages are in parentheses.

A power analysis, conducted using G*Power assessed the representativeness of the sample. The objective was to determine the sample size necessary to detect a medium effect size (0.25), with a desired power of 0.80 at a significance level of 0.05 for a one-way ANOVA omnibus test with three groups. The results

(see Figure 1) indicate that a minimum sample of 156 respondents is required to achieve 80% confidence in accurately rejecting or accepting the null hypothesis. Given that our sample of 1250 respondents is eight times larger than the minimum requirement, this sample is deemed sufficient.



Sample size requirement to detect a medium effect size of 0.25



Sample size requirements for different effect sizes from 0.10 to 0.40

Fig. 1. Power analysis results showing the sample size requirements for different effect sizes

Instrumentation

The Student Opinion Questionnaire (SOQ) was developed as a data collection tool with expert input and guided by a literature review. Its creation addressed the absence of a suitable instrument tailored to the study's context in Cross River State, Nigeria, aiming to ensure data relevance, validity, and reliability. Rather than using existing instruments, a tailored design was preferred to avoid potential inaccuracies and ensure alignment with the study's objectives. The questionnaire consisted of four sections — A, B, C, and D. Demographic data, including class and school type, were collected in Part A. Part B featured ten 4-point Likert-type scales measuring home religiosity and assessing the frequency of observed behaviours. Respondents indicated the frequency with which they observed each behaviour, with response options ranging from «frequent» to «never.» Some sample items in this section include “*my family engages in religious practices (e.g., prayer, meditation) together at home*”, “*religious symbols and artefacts (e.g., scriptures, religious decorations) are displayed in my home*”, “*I feel a sense of belonging to a religious community within my family*” and “*discussions about religious beliefs and values are held in my household.*”

Part C consisted of ten items designed to measure home behaviour control. This section presented scenarios likely to occur in the home, and respondents were asked to indicate how their parents would react to each scenario from three available options. The respondents' answers across the ten items classified their home behaviour control as stern, firm, or lax. Part D comprised twenty 4-point Likert-type items evaluating indiscipline behaviour, categorised into five subscales. The first subscale evaluated personal indiscipline behaviour, including rudeness and disobedience. The second subscale assessed students' involvement in legal indiscipline, such as cheating and fighting. The third subscale gauged moral indiscipline behaviour, such as sexual offences and deceit. The fourth subscale examined students' safety-related indiscipline behaviour, encompassing bullying, smoking, and similar actions. Finally, the fifth

dimension evaluated indiscipline in education, such as truancy and class skipping.

Validity and reliability

Six experts (three in educational psychology and three in tests and measurements) reviewed preliminary versions of the SOQ. Face validity was ensured through a surface-level evaluation of the questionnaire's content to confirm that the scales accurately measured their intended constructs. The experts meticulously scrutinised the research instrument, eliminating unclear or ambiguous items and replacing them with more appropriate items. Quantitative content validity analysis determined the level of agreement among experts and the average proportion of expert responses regarding each item's clarity and relevance. The analysis produced acceptable values for the items, with item content validity indices (I-CVIs) ranging from 0.71 to 0.99 for clarity and from 0.74 to 0.99 for relevance. Three items with I-CVIs less than 0.80 were revised for clarity, relevance, or both. The scale content validity indices for clarity and relevance ranged from 0.92 to 0.95 and 0.90 to 0.97, respectively. Following revisions to the three items with weak I-CVIs, the final version of the instrument was compiled. The researchers piloted the Students' Opinion Questionnaire (SOQ) to gauge its reliability. They employed the instrument with 100 senior secondary I and II students from nonparticipating schools in the research area. Two weeks later, the same students completed the questionnaire again. The researchers analysed the data from both administrations and conducted a correlation analysis to assess the test-retest reliability of the questionnaire scales. The results indicated acceptable reliability, with coefficients ranging from 0.56 to 0.91.

Ethical considerations

Ethical clearance was not mandated for this study per national and institutional regulations. The Nigerian Code of Health Research Ethics exempts survey-based studies from such clearance. Despite this exemption, the researchers took measures to ensure the participants' well-being, safeguarding against physical, emo-

tional, or psychological harm. Written informed consent was obtained from all participants prior to their inclusion in the study. Participants were informed of the study’s objectives, their right to withdraw, potential risks and benefits of participation. The participants were assured of the privacy and the confidentiality of their personal information. The selection process was fair and devoid of discrimination against individuals or groups.

Data collection and analysis

The researchers visited each of the 30 selected secondary schools and, upon obtaining permission from the principal in each case, convened the respondents in a classroom with the assistance of teachers to administer the instrument. The researchers thoroughly explained the expectations to the students before distributing a copy of the questionnaire to each student, ensuring the retrieval of all the completed questionnaires. Due to the respondents’ careful and mature handling of the instruments, there were no instances of attrition, resulting in a 100% retrieval rate of the administered instruments. A one-way analysis of variance was performed to test all the hypotheses at the 0.05 level of significance.

Results

Normality test

A normality test was conducted to assess the suitability of the parametric tests, consid-

ering associated assumptions. All variables’ normality was evaluated using skewness, kurtosis, the Shapiro—Wilk test, histograms, and Q—Q plots. The results in Table 2 indicate that all the variables were normally distributed. Skewness and kurtosis values are close to zero, suggesting approximately symmetric distributions with minimal tail weighting. However, home religiosity shows negative kurtosis, indicating a flatter distribution, while the personal dimension of indiscipline behaviour exhibits positive kurtosis, suggesting a slightly more peaked shape. Additionally, the p values of the Shapiro-Wilk normality test exceeded 0.05 for all the variables, indicating an approximately normal distribution.

After reviewing Figures 2 and 3, the data for this study’s independent and dependent variables appeared normally distributed. The histograms in Figure 1 exhibit a bell-like shape, which indicates approximately normal distributions for all variables. Similarly, the Q—Q plots in Figure 3 demonstrate a nearly straight pattern for the data, further suggesting normality for each variable. Therefore, the evidence suggests that the data may be normally distributed for this study.

Hypothesis 1

This hypothesis investigated whether home behaviour control significantly influences students’ indiscipline behaviour in school. We performed a one-way analysis of variance (ANOVA)

Table 2

Descriptive statistics and normality tests for the variables in this study

Variables	HBC	HR	PD	LD	MD	SD	ED	OIB
Mean	30.92	29.38	10.98	10.10	10.50	9.72	10.69	52.00
Std. Deviation	3.37	3.86	4.91	4.93	4.36	4.13	3.80	19.91
IQR	4.59	5.34	6.55	6.79	5.65	5.59	5.03	26.02
Skewness	0.01	-0.04	-0.16	0.00	-0.02	0.00	0.03	0.06
SE of Skewness	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07	0.07
Kurtosis	-0.03	-0.24	0.05	-0.20	-0.01	-0.03	-0.05	-0.08
S.E. of Kurtosis	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14	0.14
Shapiro-Wilk	1.00	0.89	0.95	0.85	0.76	0.99	0.87	0.69
P value of Shapiro-Wilk	0.99	0.39	0.11	0.65	0.93	0.95	0.82	0.51

Note: HBC = Home behaviour control; HR = Home religiosity; PD = Personal dimension; LD = Legal dimension; MD = Moral dimension; SD = Safety dimension; ED = Educational dimension; OIB = Overall indiscipline behaviour.

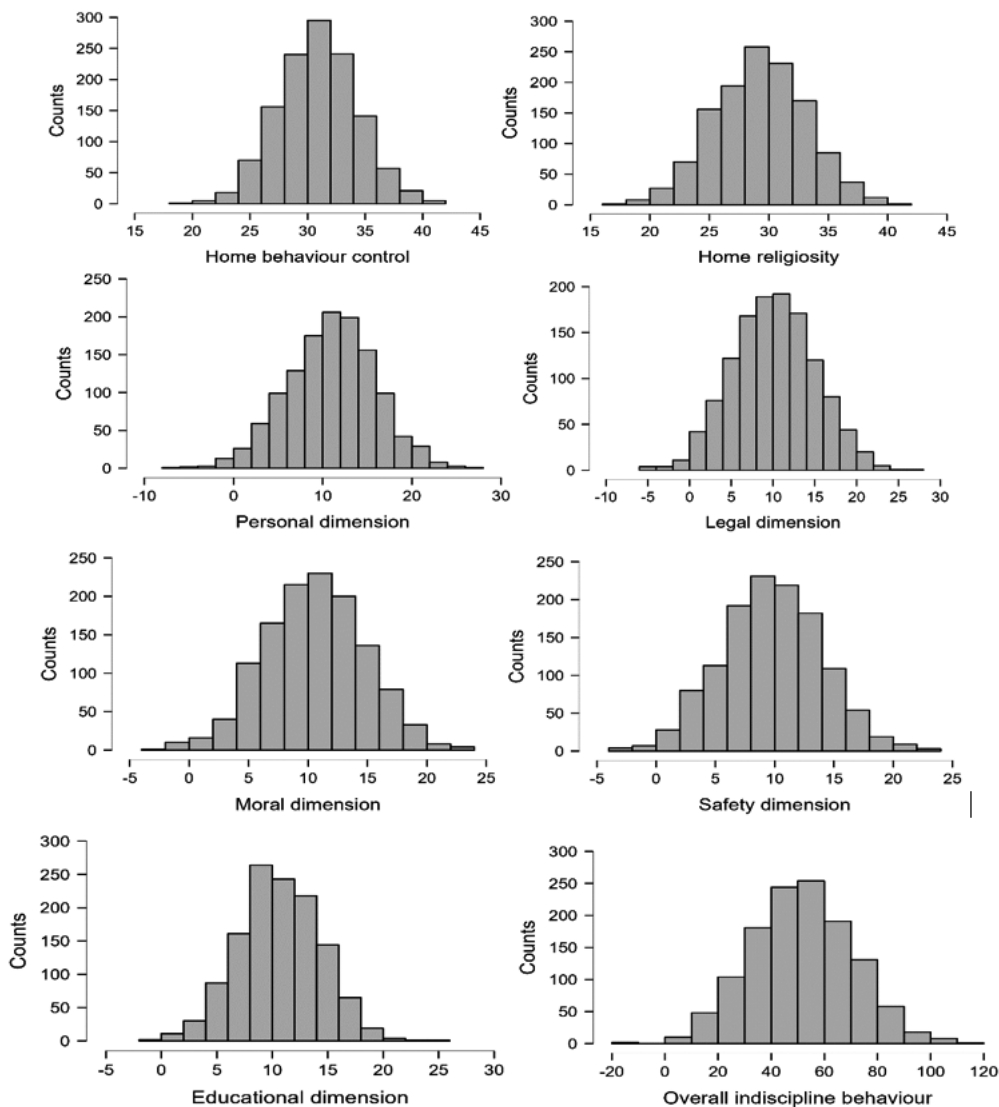


Fig. 2. Histograms showing the normality distributions of the variables

comparing these groups across five dimensions of indiscipline behaviour: personal, legal, moral, safety, and educational. The results, detailed in Tables 3 and 4, indicate that indiscipline levels were highest among students from homes with lax behaviour control. In contrast, lower levels were observed in those with stern and firm be-

haviour control. This trend remained consistent across all dimensions assessed.

Table 4 shows that the calculated F value for each dimension of indiscipline behaviour was greater than the critical F value of 3.00 at the 0.05 significance level, with 2 and 1247 degrees of freedom. These results rejected the null hypothesis,

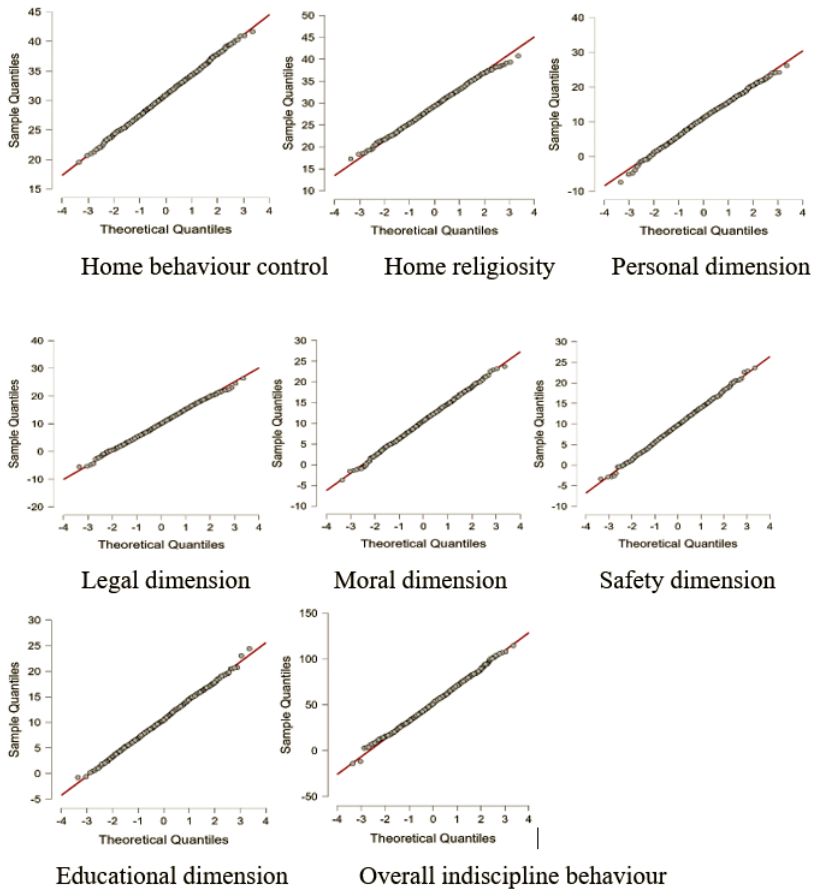


Fig. 3. Q–Q plots showing the normality of the distribution of the variables

Table 3

Group means and standard deviation of home behaviour control

Indiscipline	Home behaviour control	N	M	SD
Personal	Lax	496	13.99	3.00
	Stern	505	9.82	5.17
	Firm	249	7.33	3.85
	Total	1250	10.98	4.91
Legal	Lax	496	11.98	3.78
	Stern	505	10.04	5.62
	Firm	249	6.48	3.08
	Total	1250	10.10	4.93
Moral	Lax	496	13.09	3.23
	Stern	505	9.84	4.56
	Firm	249	6.67	1.80
	Total	1250	10.50	4.13

Indiscipline	Home behaviour control	N	M	SD
Safety	Lax	496	11.39	3.33
	Stern	505	9.76	4.62
	Firm	249	6.33	1.80
	Total	1250	9.72	4.13
Educational	Lax	496	12.57	2.19
	Stern	505	10.54	4.44
	Firm	249	7.25	2.07
	Total	1250	10.69	3.80
Total	Lax	496	63.02	10.67
	Stern	505	50.01	22.99
	Firm	249	34.08	11.04
	Total	1250	52.00	19.91

whereas the alternative hypothesis was upheld. Therefore, home behaviour control significantly influences students' overall indiscipline behaviour and the five dimensions of indiscipline behaviour.

We conducted Fisher's least significant difference (LSD) post hoc test to conduct multiple pairwise comparisons, addressing the limitation of the omnibus nature of ANOVA and identifying specific sources of variation. The LSD analysis results are summarised in Table 5 and indicate significant differences between groups for all dimensions and total indiscipline scores. Notably,

all comparisons yielded p values less than 0.05, indicating statistical significance. The mean differences varied across dimensions, with students experiencing firm home behaviour control displaying lower indiscipline behaviour in school than those with lax home behaviour control across all dimensions. While differences between firm and stern home behaviour control were generally smaller, they remained statistically significant, suggesting that strict or stern home behaviour control may effectively deter indiscipline behaviour, particularly in dimensions such as legality.

Table 4

One-way analysis of variance (ANOVA) of the influence of home behaviour control on students' indiscipline behaviour in school (n = 1250)

Indiscipline	Source of variation	SS	Df	MS	F
Personal	Between groups	850.271	2	4250.635	245.348*
	Within group	21604.188	1247	17.325	
	Total	30105.459	1249		
Legal	Between groups	5024.886	2	2512.443	123.620*
	Within group	25344.007	1247	20.324	
	Total	30368.893	1249		
Moral	Between groups	7198.024	2	3599.012	271.925*
	Within group	16504.456	1247	13.235	
	Total	23702.480	1249		
Safety	Between groups	4225.261	2	2112.630	154.241*
	Within group	17080.071	1247	13.697	
	Total	21305.331	1249		
Educational	Between groups	4703.037	2	2351.519	219.386*
	Within group	13366.147	1247	10.719	
	Total	18069.185	1249		
Total	Between groups	142269.8	2	71134.905	251.306*
	Within group	352977.2	1247	283.061	
	Total	495247.0	1249		

Note: * Significant at the 0.05 level, critical F = 3.00, df = 2, 1247.

Table 5

Fishers’ LSD test of multiple comparisons analysis of the influence of home behaviour control on students’ indiscipline behaviour in school

Indiscipline	Home behaviour control		MD	SE	t	p
Personal dimension	Firm	Stern	4.17	1.10	14.18	.013
		Lax	6.66	1.09	18.43	.000
	Stern	Lax	2.49	1.55	6.91	.032
Legal dimension	Firm	Stern	4.16	1.29	14.87	.000
		Lax	7.72	1.28	22.47	.000
	Stern	Lax	3.56	1.82	10.40	.012
Moral dimension	Firm	Stern	4.46	0.84	19.60	.009
		Lax	7.63	0.83	27.29	.000
	Stern	Lax	3.17	1.18	11.36	.017
Safety dimension	Firm	Stern	4.63	0.68	24.13	.010
		Lax	8.15	0.67	34.51	.000
	Stern	Lax	3.51	0.96	14.92	.015
Education dimension	Firm	Stern	2.76	0.68	12.67	.026
		Lax	6.05	0.67	22.61	.000
	Stern	Lax	3.29	0.96	12.33	.021
Total indiscipline	Firm	Stern	13.01	15.93	13.01	.000
		Lax	28.94	15.79	25.93	.000
	Stern	Lax	15.93	22.49	15.93	.000

Hypothesis 2

This hypothesis examined whether home religiosity significantly influences students’ indiscipline behaviour in school. The statistical technique employed was one-way analysis of variance (ANOVA), and the results are presented in Tables 6 and 7. Table 6 demonstrates that indiscipline behaviour is inversely correlated with home religiosity. Students from low-religiosity homes exhibited higher levels of

indiscipline, followed by those from moderately religious homes and those from highly religious homes. Table 7 shows that the computed F values for each dimension of indiscipline behaviour exceeded the critical F value of 3.00 at the 0.05 significance level, with 2 and 1247 degrees of freedom. Consequently, the null hypothesis was rejected, indicating the significant influence of home religiosity on students’ indiscipline behaviour in school.

Table 6

Group means and standard deviation of the variable for home religiosity

Indiscipline	Home Religiosity	N	M	SD
Personal	Low	268	15.00	1.54
	Moderate	278	12.39	4.19
	High	704	8.89	4.86
	Total	1250	10.98	4.91
Legal	Low	268	11.17	1.75
	Moderate	278	10.72	4.01
	High	704	9.45	5.89
	Total	1250	10.10	4.93
Moral	Low	268	12.23	2.28

Indiscipline	Home Religiosity	N	M	SD
	Moderate	278	12.06	4.69
	High	704	9.23	4.40
	Total	1250	10.50	4.36
Safety	Low	268	11.73	3.02
	Moderate	278	11.47	3.71
	High	704	8.27	4.07
	Total	1250	9.72	4.13
Educational	Low	268	12.89	1.93
	Moderate	278	11.31	4.02
	High	704	9.61	3.84
	Total	1250	10.69	3.80
Total	Low	268	63.02	5.30
	Moderate	278	57.95	15.82
	High	704	45.46	22.18
	Total	1250	52.00	19.91

Table 7

One-way analysis of variance (ANOVA) of the influence of home religiosity on students' indiscipline behaviour at school (n=1250)

Indiscipline	Source of variation	SS	Df	MS	F
Personal	Between groups	7963.84	2	3981.92	224.26
	Within group	22141.62	1247	17.76	
	Total	30105.46	1249		
Legal	Between groups	707.785	2	353.89	14.88
	Within group	29661.11	1247	23.79	
	Total	30368.89	1249		
Moral	Between groups	2607.61	2	130.804	77.07
	Within group	21094.87	1247	16.916	
	Total	23702.48	1249		
Safety	Between groups	5407.83	2	1703.915	118.72
	Within group	17897.50	1247	16.916	
	Total	21305.33	1249		
Educational	Between groups	2226.97	2	1113.487	87.65
	Within group	15842.21	1247	12.704	
	Total	10869.16	1249		
Total	Between groups	72524.22	2	36262.111	106.97
	Within group	422722.80	1247	338.991	
	Total	495247.00	1249		

Note: * Significant at the 0.05 level, critical F=3.00, df=2,1247.

Further analysis of the factors' influence was conducted using Fisher's LSD multiple comparison analysis, and the results are detailed in Table 8. The table indicates that students with high levels of home religiosity tend to display significantly lower levels of indiscipline behaviour across all dimensions than do those with low or moderate levels of home religiosity. Significant differences in mean scores were observed be-

tween the low- and high-home religiosity groups for the personal, legal, moral, safety, and education dimensions, with total indiscipline scores yielding p values less than 0.05. Similarly, significant differences were found between the moderate and high home religiosity groups for the legal, moral, safety, and education dimensions, along with total indiscipline scores, with p values less than 0.05.

Table 8

Fisher’s LSD multiple comparison analysis of the influence of home religiosity on students’ indiscipline behaviour in school

Indiscipline	Home religiosity		MD	SE	t	p
Personal dimension	Low	Moderate	2.62	1.53	6.49	.036
		High	6.12	1.50	18.69	.000
	Moderate	High	3.50	0.94	10.49	.018
Legal dimension	Low	Moderate	4.55	2.05	10.94	.013
		High	5.82	2.01	16.69	.003
	Moderate	High	1.27	1.27	3.69	.048
Moral dimension	Low	Moderate	2.40	1.46	5.66	.041
		High	5.23	1.43	14.72	.008
	Moderate	High	2.83	0.90	8.08	.028
Safety dimension	Low	Moderate	6.12	1.24	34.20	.000
		High	9.32	1.22	62.12	.000
	Moderate	High	3.20	0.76	21.61	.022
Education dimension	Low	Moderate	2.93	1.10	8.25	.024
		High	4.63	1.08	15.56	.011
	Moderate	High	1.70	0.68	5.79	.042
Total indiscipline	Low	Moderate	5.67	29.24	5.67	.007
		High	18.18	28.71	18.18	.000
	Moderate	High	12.79	18.04	12.79	.000

Discussion

The first finding indicates the significant influence of home behaviour control on students’ indiscipline behaviour. The finding highlights that students from lax households display heightened levels of indiscipline, followed by those from stern homes, while students from firm households exhibit lower levels of indiscipline. This observation is consistent with role theory [7], which posits that individuals conform to the roles and expectations established within their immediate environment, including family and social networks. In lax households, unclear boundaries and expectations may result in students lacking behavioural structure and discipline. Conversely, overly stringent rules in stern households might provoke rebellious behaviour. However, students from firm households adhere to clear, consistent rules and expectations, leading to diminished indiscipline. These findings suggest collaborative efforts between teachers and parents to establish clear household rules and boundaries, fostering positive classroom behaviour. Strategies include set-

ting consistent consequences for misbehaviour and encouraging parental monitoring. Educators can also engage students in discussions to underscore the significance of rules and boundaries in promoting positive behaviour and academic achievement. These findings are consistent with prior research demonstrating that adolescents from lax (Laissez-faire) family styles exhibit notably greater engagement in delinquent behaviour than do those from firm and stern households [6; 30; 47; 48]. They also align with Gittins and Hunt’s [25] findings that indiscipline behaviour largely stems from home behaviour control, particularly when ideal practices are not implemented. However, they contrast with the results of [58], which suggest that home climate lacks a significant association with adolescent antisocial behaviour.

The second hypothesis reveals the significant influence of home religiosity on students’ undisciplined behaviour. Specifically, students from households with low religiosity exhibited heightened undisciplined behaviour, while those from highly religious homes displayed lower levels.

This observation underscores the pivotal role of home religiosity in shaping students' behaviour, with high religiosity linked to reduced undisciplined behaviour and vice versa. This outcome aligns with role theory principles, suggesting that individuals tend to conform to roles and expectations within their immediate environments, such as family and social networks [16]. One plausible explanation for this association is that religious beliefs and practices provide individuals with a sense of structure and discipline. For instance, religious teachings often emphasise moral values and ethical conduct, guiding individuals in decision-making and behaviour aligned with societal norms. These findings suggest that educators can collaborate with parents to foster a robust religious foundation in the home, fostering positive behaviour in the classroom. Strategies include encouraging parents to involve their children in religious activities such as attending services, praying, or meditating. Similarly, Nnadozie et al. [41] reported that adolescents with highly or moderately religious parents were less likely to engage in premarital sex than were those with low-home religiosity, indicating a correlation between religiosity and disciplinary behaviour.

Limitations and Prospective Research Directions

This study's findings on parenting styles and their impact on students' indiscipline have significant implications, yet several limitations affect the generalizability of the results. First, the subjective nature of the outcome variable, indiscipline behaviour, may introduce biases. Future research could employ multiple measures, including observations and self-reports, to enhance reliability and validity. Objective measures such as physiological assessments

could offer more precise evaluations. Second, the sample's lack of representativeness may restrict generalizability. Diversifying participants and conducting multisite studies across different cultures could provide broader insights. Third, inadequate control over extraneous variables may compromise internal validity. Future studies could employ rigorous designs, such as randomised controlled trials, and consider potential confounding variables in analyses. Finally, the cross-sectional design limits causal conclusions. Longitudinal designs and experimental manipulations of home behaviour control are suggested for exploring causal pathways.

Conclusion

This study aimed to assess the impacts of home behaviour control and religiosity on student indiscipline. We found significant influences of both factors on student behaviour, consistent with role theory, which posits that immediate social surroundings influence behaviour. Specifically, students from firm homes and high religiosity levels displayed lower indiscipline, contrasting with those from lax homes and low religiosity levels, who showed higher levels of indiscipline. These findings have implications for policy, research, and practice. Policymakers can develop programs promoting positive behaviour by fostering a strong religious foundation at home and establishing clear behaviour expectations. Researchers can further explore the social environment's role in behaviour formation and underlying mechanisms. Educators can collaborate with parents to set clear behaviour rules and encourage religious practices, fostering positive classroom behaviour. Understanding the social environment's influence aids in promoting positive student behaviour and academic success.

References

1. Abang K.B., Amalu M.N. Need satisfaction, school type and indiscipline behavior among second school adolescents in Cross River State. *Card International Journal of Educational Research and Management Technology*, 2018. Vol. 3, no. 1, pp. 26—36.
2. Adu-Gyamfi A. Connecting religion to homeownership: Exploring local perspectives in Ghana. *Cities*, 2020. Vol. 96, Article 102441. DOI:10.1016/j.cities.2019.102441

3. Amalu M.N., Abang K.B. Assessment of substance abuse among adolescents in Enugu state, Nigeria. *International Journal of Continuing Education and Development Studies*, 2016. Vol. 3, no. 1, pp. 133—134.
4. Amemiya J., Mortenson E., Wang M.-T. Minor infractions are not minor: School infractions for minor misconduct may increase adolescents' defiant behavior and contribute to racial disparities in school discipline. *American Psychologist*, 2020. Vol. 75, no. 1, pp. 23—36. DOI:10.1037/amp0000475

5. Anderson K.P., Ritter G.W., Zamarro G. Understanding a vicious cycle: The relationship between student discipline and student academic outcomes. *Educational Researcher*, 2019. Vol. 48, no. 5, pp. 251—262. DOI:10.3102/0013189X19848720
6. Awada S.R., Shelleby E.C. Bidirectional associations between child conduct problems and parenting practices in early childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 2021. Vol. 30, pp. 2705—2717. DOI:10.1007/s10826-021-02104-0
7. Bal A., Betters-Bubon J., Fish R.E. A multilevel analysis of statewide disproportionality in exclusionary discipline and the identification of emotional disturbance. *Education and Urban Society*, 2019. Vol. 51, no. 2, pp. 247—268. DOI:10.1177/0013124517716260
8. Bassey B.A., Owan V.J., Agunwa J.N. Quality assurance practices and students' performance evaluation in universities of South-South Nigeria: A structural equation modelling approach. *British Journal of Psychology Research*, 2019. Vol. 7, no. 3, pp. 1—13. DOI:10.5281/zenodo.4458641
9. Baumann C., Krskova H. School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management*, 2016. Vol. 30, no. 6, pp. 1003—1029. DOI:10.1108/IJEM-09-2015-0118
10. Bell C., Puckett T. I want to learn but they won't let me: Exploring the impact of school discipline on academic achievement. *Urban Education*, 2023. Vol. 58, no. 10, pp. 2658—2688. DOI:10.1177/0042085920968629
11. Bray M. Geographies of shadow education: Patterns and forces in the spatial distributions of private supplementary tutoring. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 2023. Vol. 53, no. 3, pp. 343—360. DOI:10.1080/03057925.2021.1915749
12. Calders F., Bijttebier P., Bosmans G., Ceulemans E., Colpin H., Goossens L., Van Den Noortgate W., Verschueren K., Van Leeuwen K. Investigating the interplay between parenting dimensions and styles, and the association with adolescent outcomes. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2020. Vol. 29, no. 3, pp. 327—342. DOI:10.1007/s00787-019-01349-x
13. Carter A.D.J., Gutwein M. Middle school students' experiences with inequitable discipline practices in school: The elusive quest for cultural responsiveness. *Middle School Journal*, 2020. Vol. 51, no. 1, pp. 29—38. DOI:10.1080/00940771.2019.1689778
14. Clapp N.E. Contemporary issues in Nigeria's education and development. Famous Press; 2018.
15. Cutrín O., Gómez-Fraguela J.A., Maneiro L., Sobral J. Effects of parenting practices through deviant peers on nonviolent and violent antisocial behaviors in the middle- and late adolescence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2017. Vol. 9, no. 2, pp. 75—82. DOI:10.1016/j.ejpal.2017.02.001
16. Dahl A. The science of early moral development: On defining, constructing, and studying morality from birth. *Advances in Child Development and Behavior*, 2019. Vol. 56, pp. 1—35. DOI:10.1016/bs.acdb.2018.11.001
17. Debreli E., Ishanova I. Foreign language classroom management: Types of student misbehavior and strategies adapted by the teachers in handling disruptive behavior. *Cogent Education*, 2019. Vol. 6, no. 1. Article 1648629. DOI:10.1080/2331186X.2019.1648629
18. Del Toro J., Wang M.-T. The roles of suspensions for minor infractions and school climate in predicting academic performance among adolescents. *American Psychologist*, 2022. Vol. 77, no. 2, pp. 173—185. DOI:10.1037/amp0000854
19. Ekpenyong J.A., Owan V.J., Mbon U.F., Undie S.B. Family and community inputs as predictors of students' overall, cognitive, affective and psychomotor learning outcomes in secondary schools. *Journal of Pedagogical Research*, 2023. Vol. 7, no. 1, pp. 103—127. DOI:10.33902/JPR.202319099
20. Ekpenyong J.A., Owan V.J., Ogar J.O., Undie J.A. Hierarchical linear modelling of educational outcomes in secondary schools: What matters — teachers' or administrators' input? *Cogent Education*, 2022. Vol. 9, no. 1, Article ID 2133491. DOI:10.1080/2331186X.2022.2133491
21. Eneji C.-V.O., Petters J.S., Esuabana S.B., Onnoghon N.U., Udumo B.O., Ambe B.A., Essien E.E., Unimna F.A., Alawa D.A., Ikutal A. University academic dishonesty and graduate quality for national development and global competitiveness: Nigerian universities in perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2022. Vol. 21, no. 5, pp. 401—427. DOI:10.26803/ijlter.21.5.20
22. Fosco G.M., Sloan C.J., Fang S., Feinberg M.E. Family vulnerability and disruption during the COVID-19 pandemic: Prospective pathways to child maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2022. Vol. 63, no. 1, pp. 47—57. DOI:10.1111/jcpp.13458
23. Gazzillo F., Fimiani R., De Luca E., Dazzi N., Curtis J.T., Bush M. New developments in understanding morality: Between evolutionary psychology, developmental psychology, and control-mastery theory. *Psychoanalytic Psychology*, 2020. Vol. 37, no. 1, pp. 37—49. DOI:10.1037/pap0000235
24. Getzel N., Guba S. Educational administration as a social process. Harper and Row; 1967.
25. Gittins C.B., Hunt C. Parental behavioral control in adolescence: How does it affect self-esteem and self-criticism? *Journal of Adolescence*, 2019. Vol. 73, pp. 26—35. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.03.004

26. Goeke-Morey M.C., Cummings E.M. Religiosity and parenting: Recent directions in process-oriented research. *Current Opinion in Psychology*, 2017. Vol. 15, pp. 7—12. DOI:10.1016/j.copsyc.2017.02.006
27. Gursoy D., Altinay L., Kenebayeva A. Religiosity and entrepreneurship behaviors. *International Journal of Hospitality Management*, 2017. Vol. 67, pp. 87—94. DOI:10.1016/j.ijhm.2017.08.005
28. Hornby A.S. *Oxford advanced learners' dictionary* (8th ed.). Oxford University Press; 2010. DOI:10.20897/pr/91650
29. Huang X., Chen L., Xu E., Lu F., Tam K.C. Shadow of the prince: Parent-incumbents' coercive control over child-successors in family organisations. *Administrative Science Quarterly*, 2020. Vol. 65, no. 3, pp. 710—750. DOI:10.1177/0001839219870449
30. Kang S., Gair S.L., Paton M.J., Harvey E.A. Racial and ethnic differences in the relation between parenting and preschoolers' externalising behaviors. *Early Education and Development*, 2023. Vol. 34, no. 4, pp. 823—841. DOI:10.1080/10
31. Krskova H., Baumann C., Breyer Y., Wood L.N. The skill of discipline-measuring FIRST discipline principles in higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 258—281. DOI:10.1108/HESWBL-10-2019-0128
32. Larson K.E., Nguyen A.J., Solis M.G.O., Humphreys A., Bradshaw C.P., Johnson S.L. A systematic literature review of school climate in low- and middle-income countries. *International Journal of Educational Research*, 2020. Vol. 102. Article 101606. DOI:10.1016/j.ijer.2020.101606
33. Lawal A.S., Marafa B. Management of Students' Discipline in a Drug and Substance Abuse-Laden School Environment. In Ş. Erçetin (Eds). *Chaos, complexity and leadership 2014*. Springer, Cham; 2016. DOI:10.1007/978-3-319-18693-1_44
34. Legate N., Weinstein N., Przybylski A.K. Parenting strategies and adolescents' cyberbullying behaviors: Evidence from a preregistered study of parent—child dyads. *Journal of Youth and Adolescence*, 2019. Vol. 48, pp. 399—409. DOI:10.1007/s10964-018-0962-y
35. Liu Z., Riggio R.E., Day D.V., Zheng C., Dai S., Bian Y. Leader development begins at home: Overparenting harms adolescent leader emergence. *Journal of Applied Psychology*, 2019. Vol. 104, no. 10, pp. 1226—1242. DOI:10.1037/apl0000402
36. Lopes J.A., Oliveira C. Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, 2022. Vol. 25, no. 1, pp. 41—58. DOI:10.1007/s10984-021-09348-z
37. Malamut S.T., van den Berg Y.H., Lansu T.A., Cillessen A.H. Bidirectional associations between popularity, popularity goal, and aggression, alcohol use, and prosocial behaviors in adolescence: A 3-year prospective longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 2021. Vol. 50, pp. 298—313. DOI:10.1007/s10964-020-01308-9
38. Memmott-Elison M.K., Holmgren H.G., Padilla-Walker L.M., Hawkins A.J. Associations between prosocial behavior, externalising behaviors, and internalising symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 2020. Vol. 80, pp. 98—114. DOI:10.1016/j.adolescence.2020.01.012
39. Neal-Jackson A. A meta-ethnographic review of the experiences of African American girls and young women in K—12 education. *Review of Educational Research*, 2018. Vol. 88, no. 4, pp. 508—546. DOI:10.3102/0034654318760785
40. Nja C.O., Orim R.E., Neji H.A., Ukwetang J.O., Uwe U.E., Ideba M.A. Students' attitude and academic achievement in a flipped classroom. *Heliyon*, 2022. Vol. 8, no. 1. Article e08792. DOI:10.1016/j.heliyon.2022.e08792
41. Nnadozie E.E., Iorfa S.K., Ifeighi O.O. Parenting style and religiosity as predictors of antisocial behavior among Nigerian Undergraduates. *Journal of Social Service Research*, 2018. Vol. 44, no. 5, pp. 624—631. DOI:10.1080/01488376.2018.1476297
42. Norenzayan A., Shariff A., Gervais W., Willard A., McNamara R., Slingerland E., Henrich J. The cultural evolution of prosocial religions. *Behavioral and Brain Sciences*, 2016. Vol. 39, Article E1. DOI:10.1017/S0140525X14001356
43. Obadire O.T., Sinthumule D.A. Learner discipline in the postcorporal punishment era: What an experience! *South African Journal of Education*, 2021. Vol. 41, no. 2. Article 1862. DOI:10.15700/saje.v41n2a1862
44. Obando D., Trujillo A., Trujillo C.A. Substance use and antisocial behavior in adolescents: The role of family and peer-individual risk and protective factors. *Substance Use & Misuse*, 2014. Vol. 49, no. 14, pp. 1934—1944. DOI:10.3109/10826084.2014.956365
45. Owan V.J., Agunwa J.N. Principals' administrative competence and teachers' work performance in secondary schools in Calabar Education Zone of Cross River State, Nigeria. *Humanities and Social Sciences Letters*, 2019. Vol. 7, no. 1, pp. 20—28. DOI:10.18488/journal.73.2019.71.20.28
46. Owan V.J., Ekpenyong J.A., Chuktu O., Asuquo M.E., Ogar J.O., Owan M.V., Okon S. Innate ability, health, motivation, and social capital as predictors of students' cognitive, affective and psychomotor learning outcomes in secondary schools. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13, Article ID 1024017. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1024017
47. Parent J., McKee L.G., Forehand R. Seesaw discipline: The interactive effect of harsh and lax discipline on youth psychological adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 2016. Vol. 25, pp. 396—406. DOI:10.1007/s10826-015-0244-1

48. Park J.L., Johnston C., Colalillo S., Williamson D. Parents' attributions for negative and positive child behavior in relation to parenting and child problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2018. Vol. 47, Sup. 1, pp. 63—75. DOI:10.1080/15374416.2016.1144191
49. Petts R.J. Parental religiosity and youth religiosity: Variations by family structure. *Sociology of Religion*, 2015. Vol. 76, no. 1, pp. 95—120. DOI:10.1093/socrel/sru064
50. Rizzotto J.S., França M.T.A. Indiscipline: The school climate of Brazilian schools and the impact on student performance. *International Journal of Educational Development*, 2022. Vol. 94, Article 102657. DOI:10.1016/j.ijedudev.2022.102657
51. Sanders M.R., Turner K.M., Metzler C.W. Applying self-regulation principles in the delivery of parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2019. Vol. 22, pp. 24—42. DOI:10.1007/s10567-019-00287-z
52. Schnitker S.A., Medenwaldt J.M., Williams E.G. Religiosity in adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 2021. Vol. 40, pp. 155—159. DOI:10.1016/j.copsyc.2020.09.012
53. Shi Y., Zhu M. Equal time for equal crime? Racial bias in school discipline. *Economics of Education Review*, 2020. Vol. 88, Article 102256. DOI:10.1016/j.econedurev.2022.102256
54. Terry-McElrath Y.M., O'Malley P.M., Johnston L.D., Bray B.C., Patrick M.E., Schulenberg J.E. Longitudinal patterns of marijuana use across ages 18—50 in a US national sample: A descriptive examination of predictors and health correlates of repeated measures latent class membership. *Drug and Alcohol Dependence*, 2017. Vol. 171, pp. 70—83. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2016.11.021
55. Umo U.A., Anthony N.N., Abang K.B. Psychology of leisure and creative learning for the Nigerian child. *Interdisciplinary Journal of Science Education*, 2019. Vol. 1, no. 1, pp. 36—44.
56. Vučković S., Ručević S., Ajduković M. Parenting style and practices and children's externalising behavior problems: Mediating role of children's executive functions. *European Journal of Developmental Psychology*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 313—329. DOI:10.1080/17405629.2020.1768067
57. Wegmann K.M., Smith B. Examining racial/ethnic disparities in school discipline in the context of student-reported behavior infractions. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 103, pp. 18—27. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.05.027
58. Wertz J., Nottingham K., Agnew-Blais J., Matthews T., Pariante C.M., Moffitt T.E., Arseneault L. Parental monitoring and knowledge: Testing bidirectional associations with youths' antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 2016. Vol. 28, no. 3, pp. 623—638. DOI:10.1017/S0954579416000213
59. Wright M.F. Popularity and social preference pressure from parents, friends, and the media: linkages to aggressive and prosocial behaviors. *Youth & Society*, 2020. Vol. 52, no. 3, pp. 332—348. DOI:10.1177/0044118X18773222
60. Yakovleva M.G. Developmental characteristics of adolescents that increase risk of joining antisocial cults. *Russian Education & Society*, 2018. Vol. 60, no. 3, pp. 269—277. DOI:10.1080/10609393.2018.1451678
61. Ye X., Liu P.F., Lee X.Z., Zhang Y.Q., Chiu C.K. Classroom misbehavior management: An SVVR-based training system for preservice teachers. *Interactive Learning Environments*, 2021. Vol. 29, no. 1, pp. 112—129. DOI:10.1080/10494820.2019.1579235
62. Zulu J.K., Bhengu T.T., Mkhize B.N. Leadership challenges and responses to complex township school life: perspectives from four secondary schools in South Africa. *International Journal of Leadership in Education*, 2021. Vol. 24, no. 2, pp. 206—225. DOI:10.1080/13603124.2019.1623918

Information about the authors

Kingsley Bekom Abang, PhD in Educational Psychology, Senior Lecturer in the Department of Educational Foundations, University of Calabar, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9198>, e-mail: bekomabang@gmail.com

Valentine Joseph Owan, Postgraduate Student of Research Measurement and Evaluation, Department of Educational Foundations, University of Calabar. Founder of the Ultimate Research Network, a Multi-disciplinary Research Initiative, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3428>, e-mail: owanvalentine@gmail.com

Richard Ayuh Ojini, PhD in Research and Statistics, Lecturer in the Department of Educational Foundations, University of Calabar, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5513>, e-mail: dr.richardojini@gmail.com

Bernard Diwa Otu, PhD in Research and Statistics, Senior Lecturer in the Department of Educational Foundations, University of Calabar, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6072-9619>, e-mail: otu-bernard@yahoo.com

German Effa Anagbogu, PhD in Measurement and Evaluation, Associate Professor, Department of Educational Foundations, University of Calabar, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-9317>, e-mail: anagbogug@gmail.com

Cecilia Akpana Beshel, PhD in Cooperative Management, Senior Lecturer, Department of Continuing Education/Developmental Studies, University of Calabar, Calabar, Nigeria, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-4864>, e-mail: beshelakpana@gmail.com

Информация об авторах

Кингсли Беком Абанг, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры основ образования, Университет Калабара, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-9198>, e-mail: bekomabang@gmail.com.

Валентин Джозеф Ован, аспирант кафедры измерения и оценки исследований, факультет основ образования, Университет Калабара. Основатель междисциплинарной исследовательской инициативы Ultimate Research Network, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5715-3428>, e-mail: owanvalentine@gmail.com.

Ричард Айюх Оджини, кандидат философских наук в области исследований и статистики, преподаватель кафедры основ образования, Университет Калабара, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-5513>, e-mail: dr.richardojini@gmail.com

Бернард Дива Оту, кандидат наук в области исследований и статистики, старший преподаватель кафедры основ образования, Университет Калабара, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6072-9619>, e-mail: otu-bernard@yahoo.com

Герман Эффа Анагбогу, кандидат философских наук в области измерений и оценки, доцент кафедры основ образования, Университет Калабара, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6165-9317>, e-mail: anagbogug@gmail.com

Сесилия Акпана Бешель, кандидат философских наук в области кооперативного менеджмента, старший преподаватель кафедры непрерывного образования/развивающих исследований, Университет Калабара, Калабар, Нигерия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3636-4864>, e-mail: beshelakpana@gmail.com

Получена 20.02.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 20.02.2023

Accepted 29.04.2024

Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга)

Трапицын С.Ю.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: trapitsin@gmail.com

Граничина О.А.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: olga_granichina@mail.ru

Агапова Е.Н.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: petrovskaya.elen@mail.ru

Жарова М.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: garova-m@mail.ru

Статья посвящена исследованию мотивации и готовности педагогов к реализации целевой модели наставничества, выявлению влияющих на этот процесс факторов. Рассмотрены теоретические основы организации наставничества, возможные подходы к изучению стратегий поведения педагогов при его внедрении, даны характеристики их проявлений. Представлены результаты исследования, полученные на выборке педагогов 4 общеобразовательных школ одного из районов Санкт-Петербурга. Использовались методики «Мотивационный профиль», «Определение мотивов трудовой деятельности педагогов», «Мотивационная готовность педагогического коллектива к освоению новшеств», «Барьеры, препятствующие освоению инноваций», базирующиеся на общепринятой методологии, апробированном дизайне исследования, методах сбора и анализа данных, что минимизирует влияние систематических и случайных ошибок, обеспечивает достоверность данных. Полученные результаты показывают, что учителя разных школ имеют схожие характеристики готовности к наставнической деятельности, которая в наибольшей степени определяется

уровнем мотивации педагогов к ней, характером отношения к наставничеству, степенью понимания его необходимости и важности.

Ключевые слова: наставничество; наставническая деятельность; мотивация; готовность к наставнической деятельности.

Финансирование. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (проект № 28ВГ).

Для цитаты: Трапицын С.Ю., Граничина О.А., Агапова Е.Н., Жарова М.В. Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга) // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 96—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290207>

Study of Teachers' Participation in Mentoring Activities in schools (using the example of St. Petersburg)

Sergey Y. Trapitsin

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: trapitsin@gmail.com

Olga A. Granichina

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: olga_granichina@mail.ru

Elena N. Agapova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: petrovskaya.elen@mail.ru

Marina V. Zharova

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: garova-m@mail.ru

The article is devoted to the study of the motivation and readiness of teachers to implement the target model of mentoring in order to identify and evaluate the factors influencing this process. We considered theoretical foundations of the organization of mentoring, possible approaches to the study of strategies for the behaviour of teachers during its implementation, and gave the characteristics of their manifestations. The results of study were obtained on a sample of teachers from 4 secondary schools in one of the districts of Saint Petersburg. We used the methods "Motivational profile", "Determination of the motives of teachers' work activity", "Motivational readiness of the teaching staff to master innovations", "Barriers preventing the development of innovations", based on generally accepted methodology, proven research design, methods of data collection and analysis, which minimize the impact of systematic and random errors, reduce the reliability of the data. The results obtained show that teachers from different schools have similar characteristics of readiness for mentoring activities, which is largely determined by the level of motivation of teachers, the nature of their attitude towards mentoring, and the degree of understanding of its necessity and importance.

Keywords: mentoring; mentoring activities; motivation; willingness to mentor.

Funding. The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project No. 28VG).

For citation: Trapitsyn S.Y., Granichina O.A., Agapova E.N., Zharova M.V. Study of motivation of Teachers' Participation in Mentoring Activities in schools (using the example of St. Petersburg). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 96—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290207> (In Russ.).

Введение

Происходящие изменения в обществе и в образовании отразились на требованиях к педагогическим кадрам. Реализация модели педагога XXI века предполагает формирование высокопрофессиональной, компетентной, творчески активной личности с доминированием духовно-нравственных качеств [19]. В решении этой задачи важнейшее значение приобретает институт наставничества.

Наставничество — исторически востребованный и апробированный механизм вхождения молодых специалистов в профессиональную деятельность, эффективный инструмент их сопровождения и поддержки, развития их компетентности, один из способов освоения и трансляции инновационных педагогических практик [29]. Росту исследовательского и практического интереса к проблемам наставничества способствует работа по созданию методологии целевой модели наставничества в рамках федеральных проектов «Современная школа», «Молодые профессионалы», «Успех каждого ребенка», рассматривающих наставничество в широком социальном контексте [13; 35].

Организация наставничества в современной школе сталкивается с рядом проблем. Во-первых, эффективность сопровождения и поддержки начинающего учителя педагогом-наставником трудно измерима и неочевидна в виду сложности дифференциации и оценки вклада наставника и наставляемого в профессиональное становление начинающего учителя [32]. Во-вторых, молодые специалисты не всегда готовы следовать рекомендациям старших коллег, и не каждый опытный педагог готов и способен делиться профессиональным опытом, в том числе в связи с его недостаточным осмыслением и

систематизацией [37]. Наконец, успешные практики наставничества не всегда становятся предметом исследования, изучения, массового распространения и освоения [25].

Сказанное актуализирует исследования наставничества как инструмента управления профессиональным развитием педагогов [33].

Методология и методы

Модели профессионального развития педагога, актуализации его творческого потенциала анализируются в трудах Т.В. Гаврутенко [4], М.В. Дружининой, А.Н. Загороднюк, Т.В. Кудрявцева, Я.А. Пономарева, И.В. Стрехова. Сущностные характеристики и структура наставничества как эффективного средства профессионального развития описаны в трудах Е.А. Дудиной [6], Л.А. Мокрецовой, Н.В. Шараповой, ряда зарубежных авторов [27; 30]. Способы формирования мотивации педагогов к профессиональному развитию и саморазвитию, стимулирования их педагогического творчества в контексте наставнической деятельности исследуются А.Н. Бубновой, О.Г. Давыдовой, И.Л. Пронькиной, Н.Ю. Синягиной.

Теоретические модели наставничества представлены в трудах С.Г. Антипина [1], Н.А. Быковой, Т.В. Дьячковой, С.И. Поздеевой, А.Ю. Помогайбиной, Ю.А. Снегиревой, М.А. Федуловой, Е.И. Чучкаловой и др. Вопросы управления развитием наставничества в школе исследуются в статьях Ю.В. Гаврушевой [5], Н.П. Ивановой, М.Е. Ледовской, И.В. Роздольской и др. Наставничеству как деятельности сопровождению молодых педагогов посвящены работы С.А. Баркова, Н.Л. Мысливец, С.И. Поздеевой [16], С.Н. Щербинина и др.

В отечественной литературе наставничество преимущественно рассматривается как: — инструмент создания устойчивой мотивации к саморазвитию [2; 7; 31];

— эффективное средство вхождения в профессию [15; 36];

— способ профессиональной социализации [8; 38];

— механизм поддержки профессионального роста молодого педагога [14; 22];

— технология субъект-субъектного взаимодействия в профессионально-педагогическом сообществе [3; 10; 26];

— синергетическая система самоорганизации и самореализации субъектов образовательной деятельности [9; 20; 39].

Зарубежные авторы (Г. Льюис, Д. Меггинсон, Л. Рай и др.) соотносят наставничество с деятельностью по управлению персоналом. Так, Л. Рай определяет наставничество как «самый успешный метод передачи навыков» [17]. Наставничество по Г. Льюису — это «система отношений с целью получения опыта на рабочем месте» [11]. Д. Меггинсон рассматривает наставничество как способ оказания помощи работнику в построении его профессиональной карьеры, адекватной оценке своих возможностей и мобилизации имеющегося потенциала [24], Д. Клаттербак говорит о «совмещении в себе наставником роли родителя и сверстника, консультирования, коучинга и фасилитации» [28].

Зарубежный опыт организации наставничества сопряжен с поиском эффективных спо-

собов передачи опыта и умений в рамках специально формируемой системы поддержки молодого специалиста, получившей название «менторинг», главными принципами которого выступают авторитет наставника, взаимное доверие и равноправие наставника и наставляемого, доброжелательная атмосфера, заинтересованное участие. В такой интерпретации задачи наставничества формулируются как:

— фасилитация вхождения молодого педагога в профессиональную среду;

— обеспечение социализации педагога в новой среде;

— поддержка и закрепление успешного опыта;

— побуждение всех участников процесса к созидательному взаимодействию [12; 34].

И российские, и зарубежные исследователи солидарны в признании важности проблемы мотивации к наставнической деятельности как наставника, так и наставляемого. Проведенный анализ публикаций по этой теме показал, что наибольший интерес вызывают вопросы понимания и признания значимости наставничества, отношения к нему, формирования соответствующих паттернов поведения. Результаты изучения работ российских и зарубежных исследователей позволяют говорить о том, что к часто упоминаемым мотивам наставничества относятся (табл. 1):

Типология мотивов наставнической деятельности*

Таблица 1

№	Название мотива	Содержание
1.	Потребность в самореализации и признании	Стремление приобретения определенного социального статуса, профессионального и общественного признания, повышение удовлетворенности результатами собственного труда
2.	Потребность в аутентификации со значимым человеком	Стремление быть похожим на авторитетную личность, завоевание и укрепление личного авторитета
3.	Потребность в руководстве (власти)	Стремление к занятию руководящей должности, расширению властных полномочий, получение возможности влиять на деятельность других людей, контролировать и оценивать их действия и поступки
4.	Потребность в деятельностной активности	Стремление к более активному участию в процессах организации, социально значимой деятельности, увеличению вклада в общий результат
5.	Потребность в позитивном подкреплении	Стремление к получению благ, определяемых должностью (престиж, материальное поощрение, льготы и пр.)
6.	Потребность в самосовершенствовании	Стремление к повышению собственной компетентности, профессиональному росту, мастерству

№	Название мотива	Содержание
7.	Потребность в достижении успеха	Стремление к достижению значимых результатов деятельности, лидерству, постановке амбициозных целей
8.	Потребность в избегании неудач	Стремление не вызвать неудовольствия и нареканий руководства, избежать наказания, лишения привилегий и пр.
9.	Потребность в общении, эмоциональных контактах	Стремление к установлению и поддержанию конструктивных взаимоотношений с другими людьми, к межличностному взаимодействию
10.	Чувство долга и ответственности	Стремление к добросовестному выполнению порученного дела, перфекционизм, проявление высокого уровня социальной ответственности

Условные обозначения. * — применимо как к наставникам, так и к наставляемым.

Характеристикой наставнической деятельности выступает готовность к ней педагогов, причем как наставников, так и наставляемых. По нашему мнению, инициировать наставническую деятельность вообще не следует в случае неподготовленности к ней педагогов, поскольку существует риск, что в этом случае наставничество будет осуществляться формально или поддерживаться исключительно на основе жесткого администрирования.

Интерпретация понятия «готовность к наставнической деятельности» базируется на двух основных подходах: субъектном и операционально-деятельностном. В первом из них (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Б.Г. Ананьев, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач и др.) готовность педагога к наставничеству осмысливается как актуализация его базовых ценностей, установок, потребностей и выражается через систему профессиональных и личностных качеств, субъектное восприятие важности данного процесса и значимости его результатов. Второй подход (Ф. Генов, Е.П. Ильин, Н.Д. Левитов, Л.С. Нерсесян, В.Н. Пушкин, Д.Н. Узнадзе, А.Ц. Пуни и др.) определяет готовность с позиций операциональной структуры наставнической деятельности, наличия у педагога четкого понимания алгоритма и соответствующих компетенций для ее осуществления. На наш взгляд, продуктивным является не противопоставление этих подходов, а их интеграция в целостную модель формирования готовности педагога к наставнической деятельности.

По аналогии с исследованиями В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой можно говорить о рефлексивной, когнитивной, технологиче-

ской, мотивационной составляющих готовности к наставничеству [21].

Рефлексивный компонент готовности связан с осмыслением, осознанием потребностей, ожиданий, целей наставничества, пониманием собственных возможностей, накопленного профессионального опыта, готовностью к его передаче. Рефлексия создает условия для самосовершенствования и самореализации наставника и наставляемого.

Когнитивный компонент как совокупность предметных и психолого-педагогических знаний, владение способами трансляции методических систем и педагогического опыта создает основу формирования конкретного содержания и технологий наставнической деятельности.

Технологический компонент связан с непосредственной реализацией наставничества, с умением разрабатывать и внедрять его разнообразные модели, проводить анализ проблем и собственных возможностей по их разрешению, формулировать цели, способы, средства наставнической деятельности, прогнозировать ее результаты, осуществлять контроль и коррекцию.

Важнейшей в структуре готовности к наставничеству является *мотивационная составляющая*, отражающая устойчивую потребность в нем; стремление к изменению своей позиции и активности участия в образовательном процессе, осознание необходимости обогащения профессиональной деятельности. Эти потребности выступают ведущими побудительными мотивами участия в наставнической деятельности.

Аналогичные структуры готовности представляют О.А. Бекетова, И. Дерновский, Т.Д. Куранова, Н.С. Пономарева, Т.А. Прищепа, С.А. Трифонова, Г.Н. Фомицкая, Т.С. Базарова, обозначая знаниевый, эмоциональный и деятельностный компоненты [23].

Цели исследования заключались в установлении структуры мотивов педагогов, определяющих их готовность к наставнической деятельности, оценке значимости факторов, влияющих на мотивационный и другие (когнитивный, операциональный, эмоционально-волевой) компоненты готовности к наставнической деятельности, а также в выявлении типичных затруднений, с которыми сталкиваются педагоги при ее осуществлении. Мы исходили из предположения, что при общей наибольшей значимости мотивационного компонента готовности структура мотивов, модальность и степень влияния факторов в конкретных школах могут различаться, что в существенной мере зависит от менеджмента образовательной организации.

В исследовании приняли участие 136 педагогов 4 школ одного из районов

Санкт-Петербурга, по 34 педагога от каждой школы, имеющих опыт наставнической деятельности. Возраст педагогов — 34—56 лет, 39% из них имеют высшую категорию, 43% — первую, 18% — не имеют категории, 92% респондентов составляли женщины.

Результаты исследования

Исследование базировалось на известной методике Ш. Ричи и П. Мартина «Мотивационный профиль» [18], позволяющей не только выявить мотивы, побуждающие педагогов к наставнической деятельности или создающие барьеры к ней, но и оценивать степень их выраженности.

Первый вопрос анкеты касался понимания педагогами важности наставничества для развития школы и лично для них. 100% респондентов отметили высокую актуальность и значимость наставничества для современного образования. К факторам, побуждающим к наставнической деятельности, они отнесли (табл. 2, рис. 1):

Таблица 2

Факторы, побуждающие к наставнической деятельности

Код мотива	Содержание мотива	Количество выборов (%)*			
		Шк1	Шк2	Шк3	Шк4
А	Потребность в проявлении деятельной активности	14,7%	8,7%	11,8%	14,7%
Б	Потребность в профессиональном признании, достижении значимых результатов	31,9%	14,7%	5,9%	20,6%
В	Потребность в улучшении деятельности школы, повышении личного вклада в общий результат	26,5%	17,4%	20,6%	26,5%
Г	Потребность в новом виде деятельности, преодолении рутины	5,9%	5,9%	14,7%	5,9%
Д	Потребность в осмыслении и систематизации собственного педагогического опыта	11,8%	11,8%	11,8%	11,8%
Е	Потребность в самосовершенствовании и самореализации	17,4%	20,6%	23,2%	14,7%
Ё	Потребность в общении, эмоциональных контактах	5,9%	0%	20,6%	11,8%
Ж	Потребность в получении дополнительных льгот и привилегий	20,6%	23,2%	2,9%	5,9%
З	Потребность в руководстве (власти)	23,2%	20,6%	5,9%	2,9%
И	Стремление к улучшению качества образования	8,7%	20,6%	11,8%	11,8%
К	Страх за последствия отказа от выполнения поручения руководства	0%	0%	5,9%	5,9%

Условные обозначения. * — количество выборов мотивов респондентами не ограничивалось. Процент в таблице отражает долю от 34 педагогов каждой школы, выбравших соответствующий мотив.

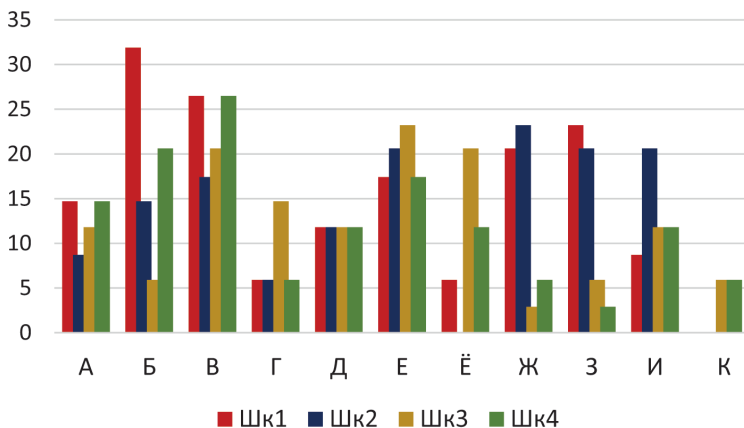


Рис. 1. Мотивы, побуждающие педагогов к наставнической деятельности

Проверка гипотезы о влиянии школы на структуру мотивации педагогов к наставнической деятельности по параметрическому t-критерию Стьюдента для независимых выборок на уровне значимости $\alpha=0,05$ выявила наличие статистически значимых различий во всех 4 группах респондентов. При этом наиболее существенное влияние на мотивацию педагогов к наставнической деятельности оказывают

не внешние, а внутренние факторы (менеджмент школы).

На рис. 2 представлены мотивационные профили педагогов исследуемых школ.

В школе 1 (Шк1) заметны диспропорции мотивационного профиля, высокие оценки значимости одних факторов при низких оценках прочих. Педагоги ориентированы на административную (в том числе материальную) поддержку, профессиональное и

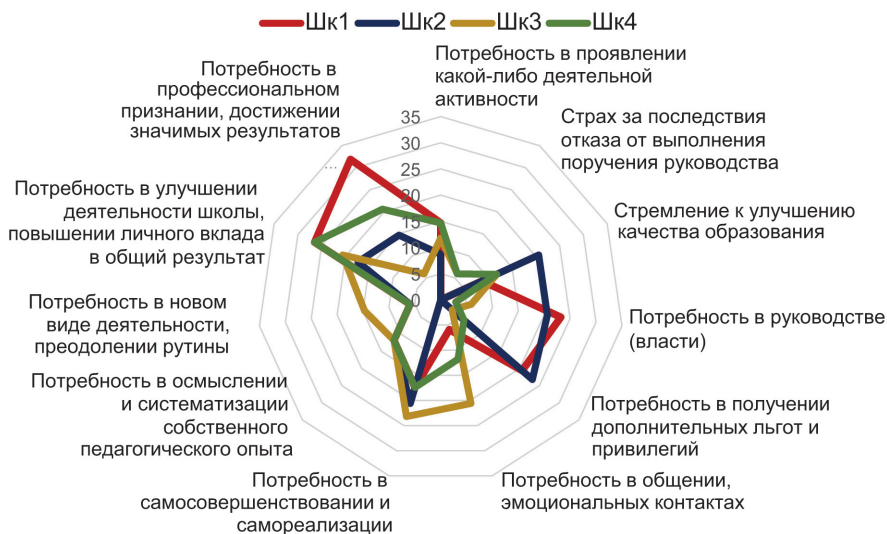


Рис. 2. Мотивационный профиль исследуемых школ

общественное признание и рассматривают наставничество как эффективный способ совершенствования деятельности школы. В целом педагогический коллектив готов к внедрению наставничества при условии, что оно будет осуществляться целенаправленно, по продуманному плану, без внешнего давления и формализма, при достаточном ресурсном обеспечении и с учетом возможностей школы.

У педагогов школы 2 (Шк2) присутствует стремление к профессиональному и общественному признанию при невысоком уровне потребности в систематизации педагогического опыта и улучшении деятельности школы. Для них характерно отсутствие стремления к постановке амбициозных целей и решению сложных задач. Ведущим мотивом участия в наставнической деятельности выступает желание получать достойную оплату за выполнение дополнительных обязанностей.

Для педагогов школы 3 (Шк3) важны взаимоотношения в педагогическом коллекти-

ве, благоприятный психологический климат, комфортные условия труда. Присутствует готовность к нововведениям, к участию в экспериментальной работе. Коллектив нацелен на самосовершенствование, профессиональный рост, возможность проявить себя и повысить имидж школы. Материальные стимулы наставнической деятельности не имеют решающего значения.

В школе 4 (Шк4) наблюдается наибольшее разнообразие мотивов. Педагогам важнее не вознаграждение, а вовлеченность в дела школы, открытость администрации и постоянное информирование, поддержка инициатив и признание достижений. Они считают наставничество не только необходимым условием профессионального роста, но и интересной и социально значимой работой.

Для оценки готовности к наставнической деятельности вполне релевантным представляется апробированный инструментарий, предложенный С.А. Трифиновой [20].

В качестве показателей для оценки готовности респондентами названы (табл. 3):

Таблица 3

Показатели готовности педагогов к наставнической деятельности

Компоненты	Показатели
Мотивационный	Интерес к наставнической деятельности
	Удовлетворенность процессом и результатами наставнической деятельности
	Потребность в самосовершенствовании и саморазвитии
Эмоционально-волевой	Упорство в достижении желаемого результата
	Принятие ответственности и риска
	Способность контролировать свои чувства и эмоции
	Создание доброжелательной атмосферы и заинтересованного участия
Операциональный	Умение планировать и проводить педагогический эксперимент
	Умение оценивать эффективность наставнической деятельности
	Умение работать в электронной образовательной среде, разрабатывать инновационные образовательные технологии
	Умение создавать современные образовательные ресурсы с использованием методического потенциала наставничества
	Умение тиражировать передовой педагогический опыт с учетом условий образовательного учреждения
Когнитивный	Знание основ психологии и педагогики
	Наличие опыта преподавания дисциплин
	Владение методами педагогического исследования
	Знание основ и наличие опыта наставнической деятельности

Далее определялась степень значимости для респондентов компонентов готовности (табл. 4).

Таблица 4
Оценка важности компонентов наставнической деятельности

Компонент	% выборов
Мотивационный	52,9
Эмоционально-волевой	22,8
Операциональный	15,4
Когнитивный	8,9
Итого:	100

Опрос показал, что респонденты, независимо от степени их активности в наставнической деятельности, полагают наиболее значимым мотивационный компонент (52,9% выборов). Важность «операционального компонента» респонденты обосновывают необходимостью расширения возможностей и осознанности выбора педагогически целесообразных технологий решения профессионально-педагогических задач, а также важностью развития компетенций по планированию и проведению педагогических экспериментов, тиражированию передового педагогического опыта и т.п. Лишь 8,9% респондентов указали на важность «когнитивного компонента», что отражает общее с менеджментом школы заблуждение, что наставническая деятельность не требует специальной подготовки.

Оценка готовности педагогов к наставнической деятельности проводилась по аналогии с методикой Т.С. Соловьевой «Определение уровня новаторства учителей в школьном коллективе», позволяющей дифференцировать педагогов по типам отношения к деятельности (рис. 3).

К «группе А» относится 13,75% респондентов, отметивших, что они увлечены идеей наставничества, сами нередко и по собственной инициативе выступают в роли наставников, готовы активно участвовать в разработке и внедрении инновационных моделей наставничества в своей школе.

Большая часть опрошенных (66,25%) принадлежит к «группе В», они признают необходимость и важность наставничества, считают его естественным процессом совершенствования деятельности школы и выражают готовность включиться в его внедрение. Педагоги этой группы проявляют интерес к наставничеству, но считают, что для его успеха необходимо создание условий и настойчивость руководства, готовы участвовать в нем при грамотной организации, четкой постановке задач и определении ответственности.

В «группу С» входят 17,5% респондентов, сдержанно относящихся к наставничеству, не выражающих стремления стать наставниками, но и не готовых решительно отказываться от подобного предложения руководства. Они склонны к проявлению осторожности в суждениях и оценках, но не

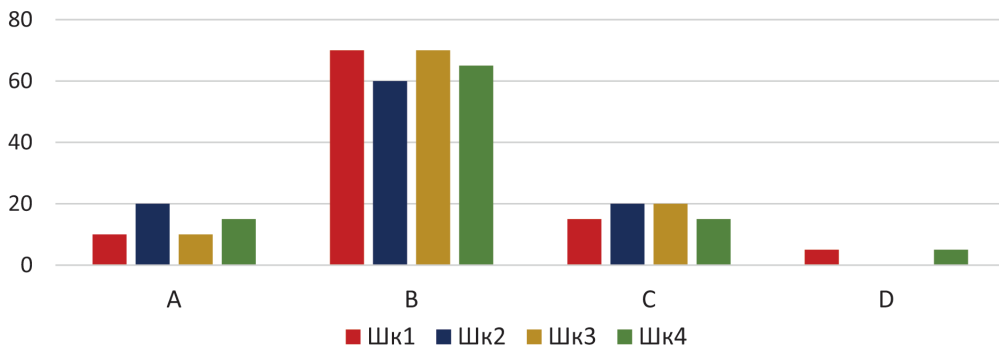


Рис. 3. Группы педагогов по отношению к наставнической деятельности

высказывают откровенно критического отношения к наставничеству и скептицизма по поводу перспектив его внедрения.

«Группа D» (2,5%) сомневается в целесообразности и эффективности наставничества. Как правило, такие педагоги предпочитают работать «по старинке», не желают выходить из «зоны комфорта».

В «группу E» категорически не желающих принимать участие в наставнической деятельности, низко оценивающих ее потенциал и результативность, негативно настроенных к ее внедрению не попал ни один из опрошенных педагогов.

Анализ затруднений, препятствующих включенности педагогов в наставническую деятельность, проводился по авторской методике «Определение затруднений педагогов при осуществлении наставнической деятельности» (табл. 5).

Респонденты отметили, что меры материальной поддержки на начальном этапе внедрения целевой модели наставничества были минимальными в связи с отсутствием формализации функционала и ответственности наставников. Эта работа была организована через наиболее активных и мотивированных педагогов, принявших на себя основную нагрузку, они же занимались непосредственной организацией процесса: разработкой локальных документов и шаблонов отчетов, определением пар с учетом личностных особенностей и интересов участников, распределением обязанностей, делегированием полномочий и пр. Представители всех школ отметили, что при внедрении целевой модели наставничества они ощущали заинтересованность и поддержку администрации школ, после документального оформления и закрепления статуса на-

Таблица 5

Затруднения, препятствующие вовлеченности педагогов в наставническую деятельность

Характеристики деятельности, вызывающие затруднения	Процент выборов
Неспособность осуществлять обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта	92
Невладение техниками наставничества	89,3
Формализм при внедрении наставничества, рост отчетности, отсутствие стимулов	89,3
Плохая организация наставничества, отсутствие четкого определения функций и полномочий, низкая информированность	89,3
Подготовка наставляемых к участию в конкурсах	83,9
Сложность адаптации к изменениям в содержании и условиях деятельности, страх перед новой деятельностью	83,9
Трудность активизации профессиональной деятельности наставляемых, отсутствие их заинтересованности	81,2
Большая нагрузка, нехватка времени, отсутствие умений самоорганизации	78,5
Отсутствие опыта проведения научно-педагогических исследований, организации исследовательской деятельности наставляемых	75,8
Профессиональное и личностное самосовершенствование в процессе наставнической деятельности	70,4
Трудности коммуникации с наставляемыми	59,6
Неумение вступать во взаимодействие с профессиональным сообществом	54,2
Слабое знание учебного предмета и методики его преподавания наставляемыми	51,5
Трудности использования информационных технологий	48,8
Неумение прогнозировать потенциальные затруднения наставляемых. Адаптация содержания наставничества к интересам и потребностям наставляемых	43,4

ставникам регулярно выплачивались премии и стимулирующие надбавки. Респонденты обратили внимание на административную поддержку инициатив по участию наставников и наставляемых в различных конкурсах, конференциях, семинарах и других значимых для школы мероприятиях.

Обсуждение и выводы

Парадигмальный сдвиг в современной педагогике диктует необходимость переосмысления и научного обоснования феномена наставничества в его современной интерпретации. Успех модернизации образования во многом будет определяться компетентностью и авторитетом педагогов-наставников, уровнем их методического мастерства, готовностью к осмыслению и трансляции лучших педагогических практик, что требует создания целенаправленной и комплексной системы подготовки наставников. Условием успешности наставничества выступают мотивация и позитивное отношение к нему наставников и наставляемых, понимание роли наставничества в профессиональном становлении и развитии современного учителя.

Анализируя практику организации наставничества в исследуемых школах, можно дифференцировать ролевые модели участников наставнической деятельности в зависимости от выбранных ими стратегий поведения.

1. Инициативная разработка содержания, форм и способов наставнической деятельности и их активное внедрение, готовность к существенным затратам времени и сил. По данным наших исследований, данную стратегию реализуют 1—2% педагогов-наставников.

2. Самодеятельная активность в наставнической деятельности — стратегия поведения, предполагающая явно выраженную поддержку педагогом института наставничества и заинтересованное участие в его внедрении. Этой модели поведения следуют около 10% педагогов-наставников.

3. Демонстративная активность под давлением руководства, педагогического коллектива и/или обстоятельств. Данная стратегия заключается в формальном исполнении

функций наставника при умеренной степени активности, которая может совсем исчезнуть при возникновении затруднений. Такой стратегии следует самая многочисленная — 60—65% — группа педагогов-наставников.

4. Пассивное наставничество. Характеризует стратегию избегания непосредственного участия в наставнической деятельности, обсуждении ее содержания и организационных форм, неготовность к принятию ответственности, сопряженной с наставничеством. Доля таких педагогов оценивается примерно в 20%.

5. Активное сопротивление внедрению наставничества, проявляющееся в различных формах: его критике как ненужного, неэффективного и даже вредного; в обвинении активных наставников в корыстных побуждениях; в апеллировании к прежнему успешному опыту в отсутствии наставничества; в действиях, затрудняющих процесс внедрения наставничества или прямо направленных против него. Такую позицию, по данным исследования, занимают 4—5% педагогов.

Полученные данные о готовности педагогов к наставнической деятельности и ведущих мотивах участия в ней свидетельствуют о недостаточно осознанной работе руководителей школ по формированию положительной мотивации к наставничеству, слабом знании мотивов, побуждающих учителей к активности, способов их актуализации. Показательно, что 100% принявших участие в исследовании педагогов отмечают важность наставничества для современного образования и признают необходимость его грамотной организации, в целом позитивно относятся к наставничеству при условии его целенаправленного и продуманного внедрения при достаточном ресурсном обеспечении и с учетом возможностей школы. Более 50% респондентов считают мотивационную готовность к наставнической деятельности главным фактором ее успешности. Побудительные мотивы педагогов к участию в наставнической деятельности имеют значимые различия и детерминируются разными факторами, отражающими специфику школ. Это означает, что при общей концептуальной

рамке нет и не может быть универсальной модели и универсальной технологии внедрения наставничества, система будет жизнеспособной и эффективной только в том случае, если она проектируется и реализуется с учетом условий и особенностей конкретной школы и при активном участии работающих в ней педагогов. В этой связи перспективными представляются дальнейшие исследования взаимосвязи готовности педагогов

к наставнической деятельности с внутриорганизационными факторами — управленческими моделями и стилем управления, степенью поддержки данной деятельности руководством, уровнем организационной культуры, ресурсным и методическим обеспечением и пр., а также влияния готовности педагогов к наставнической деятельности на ее результативность, уровень успешности и достижения школы.

Литература

1. Англин С.Г. Традиции наставничества в истории отечественного образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011. С. 30.
2. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4—18. DOI:10.24411/2307-4264-2019-10301
3. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Кобалян А.А. Формы и виды наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-3. С. 49—52.
4. Гаврутенко Т.В. Организационно-педагогические условия развития наставничества учителей: управленческая практика / Т.В. Гаврутенко, Л.А. Мокрецова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 1(34). С. 135—140. DOI:10.36809/2309-9380-2022-34-135-140
5. Гаврушева Ю.В. Управление развитием системы наставничества в образовательной организации // Символ науки. 2021. № 12—2. С. 78—80.
6. Дудина Е.А. Наставничество, как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского гос. педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25—36. DOI:10.15293/2226-3365.1705.02
7. Ипалдинова Е.Ю., Фролова С.В. Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53. С. 17.
8. Кашаев А.А., Петренко А.А. Управление наставнической деятельностью по развитию профессионализма педагогов в школе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 4(64). С. 49—60. DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.006
9. Кузнецов А.Н. Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа

- ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3(67). С. 16—25. DOI:10.37724/RSU.2023.67.3.002
10. Ладилова Н.А. Цифровые ресурсы в практике наставнической деятельности российских образовательных организаций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 3(61). С. 95—112. DOI:10.25688/2072-9014.2022.61.3.09
11. Льюис Г. Менеджер-наставник. М.: Баланс Клуб, 2002. 192 с.
12. Марголис А.А. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов / А.А. Марголис, Е.В. Аржаных, М.П. Хуснутдинова // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133—159. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
13. Медведев Я.В. Развитие феномена «наставничества» в педагогической науке и практике // Человек и образование. 2022. № 4. С. 151—157. DOI:10.54884/S181570410018647-6
14. Мухаметзянова Ф.Ш., Исламова Н.Н. Наставничество как механизм поддержки профессионального развития педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 5. С. 8.
15. Палитай И.С., Попова С.Ю., Селезнева А.В. Наставничество как технология работы с молодыми лидерами в современной России: психологические основания и возможности реализации // Образование личности. 2019. № 3—4. С. 19—27.
16. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 2(16). С. 87—91. DOI:10.23951/2307-6127-2017-2-87-91
17. Рай Л. Развитие навыков эффективного общения / Пер. с англ. В. Германова. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
18. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: Учеб. пособие для вузов / Пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

19. Рубцов В.В., Марголис А.А. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. 2010. № 4(42). С. 42—55.
20. Себельдина Е.В. Формирование психолого-педагогической готовности опытных сотрудников к наставнической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 144—146.
21. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
22. Федоров О.Д., Ящук Н.Р. Онтологическая модель наставничества молодых учителей // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 5(122). С. 38—49. DOI:10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49
23. Фомицкая Г.Н., Базарова Т.С. Оценка готовности учителя к наставнической деятельности в общеобразовательной организации // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 8. № 9. С. 1015—1022. DOI:10.30853/ped20230148
24. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4. С. 12—15. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-4-11
25. Aparicio-Molina C., Sepúlveda-López F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers // Online Submission. Revista Electrónica Educare. May—Aug 2023 (ED629326). Vol. 27. No. 2. P. 1—16.
26. Brandisauškiene A., Cesnavičienė J., Miciulienė R., Kaminskiene L. What Factors Matter for the Sustainable Professional Development of Teachers? Analysis from Four Countries // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2020. Vol. 22. Issue 2. P. 153—170. DOI:10.2478/jtes-2020-0022
27. Cassels W., Alvero K., Pierson R. Leading toward improvement // Internal Auditor. Jun 2018. Vol. 75. Issue 3. P. 41—45.
28. Clutterbuck D. Everyone Needs A Mentor. CIPD — Kogan Page. 5th edition. 205 p.
29. Dey M., Lim L., Ross F. The impact of mentoring: How to build on success // Journal of Accountancy. 2021. Vol. 232. Issue 3. P. 29—36.
30. Drew J. How to Start and Run a Mentoring Program // Journal of Accountancy. Mar 2014. Vol. 217. Issue 3. P. 34—39.
31. Janesko C. Mentorships That Work: Successful Mentoring Programs Can Improve Communication And Leadership Skills And Result In Career-Spanning Relationships // Internal Auditor. Oct 2020. Vol. 77. Issue 5. P. 47—51.
32. Loesch B.L. Professional Development: How Can It Best Be Delivered? // Illinois Reading Council Journal. Summer 2023. Vol. 51. Issue 3. P. 14—24. DOI:10.33600/IRCJ.51.3.2023.14
33. Meutstege K., Van Geel M., Visscher A. Evidence-Based Design of a Teacher Professional Development Program for Differentiated Instruction: A Whole-Task Approach // Education Sciences. Oct. 2023. Vol. 13. Issue 10. P. 985. DOI:10.3390/educsci13100985
34. Meyer C. Mentoring for executives and managers // Journal of Accountancy. 2017. Vol. 223. Issue 3. P. 1—4.
35. Montgomery B.L., Sancheznieto F., Dahlberg M.L. Academic Mentorship Needs a More Scientific Approach // Science & Technology. 2022. Vol. 38. Issue 4. P. 84—87.
36. Qin X., Liu S. The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences // Psychology in the Schools. Dec. 2023. Vol. 60. Issue 12. P. 4871—4884. DOI:10.1002/pits.23066
37. Tay L.Y., Ramachandran K., Ong Woei L.M., Towndrow P.A. Empowerment through distributed leadership in reconciling tensions and dilemmas in teacher professional development // Teacher Development. Nov. 2021. Vol. 25. Issue 5. P. 647—668. DOI:10.1080/13664530.2021.1939133
38. Wibowo D. The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia // Journal of Peace Education. Aug. 2022. Vol. 19. Issue 2. P. 182—204. DOI:10.1080/17400201.2021.2015573
39. Wright J. R. Leading the way to success // Journal of Accountancy. Jan. 2018. Vol. 225. Issue 1. P. 26—26.

References

1. Antipin S.G. Tradicii nastavnichestva v istorii otechestvennogo obrazovaniya: avtoref. diss. ... k.p.n. [Traditions of mentoring in the history of national education. PhD (pedagogy) thesis]. Nizhnij Novgorod, 2011. P. 30. (in Russ.)
2. Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen horosho zatочennyj instrument [Mentoring in Education: You Need a Well-Sharpened Tool]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda [Vocational education and labor market]*, 2019, no. 3, pp. 4—18. DOI:10.24411/2307-4264-2019-10301(in Russ.)
3. Vaganova O.I., Gladkova M.N., Kobaljan A.A. Formy i vidy nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'nyh organizacijah [Forms and types of mentoring of teaching staff in educational organizations]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija [Problems of modern teacher education]*, 2022, no. 76—3, pp. 49—52. (in Russ.)

4. Gavrutenko T.V. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razvitiya nastavnichestva uchitelej: upravlencheskaja praktika [Organizational and pedagogical conditions for the development of teacher mentoring: management practice]. T.V. Gavrutenko, L.A. Mokrecova. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. Gumanitarnye issledovanija [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities studies]*, 2022, no. 1(34), pp. 135—140. DOI:10.36809/2309-9380-2022-34-135-140 (in Russ.)
5. Gavrusheva Ju.V. Upravlenie razvitiem sistemy nastavnichestva v obrazovatel'noj organizacii [Managing the development of a mentoring system in an educational organization]. *Simvol nauki [Science symbol]*, 2021, no. 12—2, pp. 78—80. (in Russ.)
6. Dudina E.A. Nastavnichestvo, kak osobyj vid pedagogičeskoj dejatel'nosti: sushhnostnye charakteristiki i struktura [Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure]. *Vestnik Novosibirskogo gos. pedagogičeskogo un-teta [Bulletin of the Novosibirsk State. pedagogical university]*, 2017. Vol. 7, no. 5, pp. 25—36. DOI:10.15293/2226-3365.1705.02 (in Russian)
7. Ilaitdinova E.Ju., Frolova S.V. Problemy i zarubezhnyj opyt tehnologizacii nastavnichestva v professional'nom razvitiu pedagoga [Problems and foreign experience of technologization of mentoring in the professional development of teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija [Problems of modern teacher education]*, 2016, no. 53, pp. 17 (in Russ.)
8. Kashaev A.A., Petrenko A.A. Upravlenie nastavnichestvoj dejatel'nost'ju po razvitiu professionalizma pedagogov v shkole [Management of mentoring activities to develop the professionalism of teachers at school]. *Psihologo-pedagogičeskij poisk [Psychological and pedagogical search]*, 2023, no. 3(67), pp. 49—60. DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.006 (in Russ.)
9. Kuznecov A.N. Aspekty metodologii nastavnichestvoj dejatel'nosti kak nauchnaja osnova ee reglamentacii [Aspects of the methodology of mentoring activities as the scientific basis for its regulation]. *Psihologo-pedagogičeskij poisk [Psychological and pedagogical search]*, 2023, no. 3(67), pp. 16—25. DOI:10.37724/RSU.2023.67.3.002 (in Russ.)
10. Ladilova N.A. Cifrovye resursy v praktike nastavnichestvoj dejatel'nosti rossijskih obrazovatel'nyh organizacij [Digital resources in the practice of mentoring activities of Russian educational organizations]. *Vestnik MGPU. Serija: Informatika i informatizacija obrazovanija [Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series: Informatics and informatization of education]*, 2022, no. 3(61), pp. 95—112. DOI:10.25688/2072-9014.2022.61.3.09 (in Russ.)
11. L'juis G. Menedzher-nastavnik [Manager-mentor]. Moscow: Balans Klub, 2002. 192 p. (in Russ.)
12. Margolis A.A. Institucionalizacija nastavnichestva kak resurs professional'nogo razvitiya rossijskih pedagogov [Institutionalization of mentoring as a resource for professional development of Russian teachers]. A.A. Margolis, E.V. Arzhanyh, M.R. Husnutdinova. *Voprosy obrazovanija [Education issues]*, 2019, no. 4, pp. 133—159. DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159 (in Russian)
13. Medvedev Ja.V. Razvitie fenomena «nastavnichestvo» v pedagogičeskoj nauke i praktike [Development of the phenomenon of “mentoring” in pedagogical science and practice]. *Chelovek i obrazovanie [Man and education]*, 2022, no. 4, pp. 151—157. DOI:10.54884/S181570410018647-6 (in Russian)
14. Muhametjanova F.Sh., Islanova N.N. Nastavnichestvo kak mehanizm podderzhki professional'nogo razvitiya pedagogov [Mentoring as a mechanism to support the professional development of teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologija [World of Science. pedagogy and psychology]*, 2020. Vol. 8, no. 5, pp. 8. (in Russ.)
15. Palitaj I.S., Popova S.Ju., Selezneva A.V. Nastavnichestvo kak tehnologija raboty s molodymi liderami v sovremennoj Rossii: psihologičeskie osnovanija i vozmozhnosti realizacii [Mentoring as a technology for working with young leaders in modern Russia: psychological foundations and possibilities for implementation]. *Obrazovanie lichnosti [Personal education]*, 2019, no. 3-4, pp. 19—27. (in Russ.)
16. Pozdeeva S.I. Nastavnichestvo kak dejatel'nostnoe soprovozhdenie molodogo specialista: modeli i tipy nastavnichestva [Mentoring as activity support for a young specialist: models and types of mentoring]. *Nauchno-pedagogičeskoe obozrenie [Scientific and pedagogical review]*, 2017, no. 2(16), pp. 87—91. DOI:10.23951/2307-6127-2017-2-87-91 (in Russ.)
17. Raj L. Razvitie navykov jeffektivnogo obshhenija [Development of effective communication skills]. Lesli Raj; [Per. s angl. V. Germanova]. SPb.: Piter, 2002, 288 p. (in Russ.)
18. Richi Sh., Martin P. Upravlenie motivaciej: Ucheb. posobie dlja vuzov [Motivation management: Proc. manual for universities]. Per. s angl., pod red. prof. E.A. Klimova. Moscow: JuNITI-DANA, 2004, 399 p. (in Russ.)
19. Rubcov V.V., Margolis A.A. Uchitel' dlja novoj shkoly: modernizacija pedagogičeskogo obrazovanija v Rossii [Teacher for a new school: modernization of teacher education in Russia]. *Obrazovatel'naja politika [Educational policy]*, 2010, no. 4(42), pp. 42—55. (in Russ.)
20. Sebel'dina E.V. Formirovanie psihologo-pedagogičeskoj gotovnosti opytnyh sotrudnikov k nastavnichestvoj dejatel'nosti [Formation of

- psychological and pedagogical readiness of experienced employees for mentoring activities]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*, 2020, no. 68-4, pp. 144—146. (in Russ.)
21. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaja dejatel'nost' [Pedagogy: innovative activities]. Moscow: IChP «Izdatel'stvo Magistr», 1997, 224 p. (in Russ.)
22. Fedorov O.D., Jashhuk N.R. Ontologicheskaja model' nastavnichestva molodyh uchitelej [Ontological model of mentoring young teachers]. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Jaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2021, no. 5(122), pp. 38—49. DOI:10.20323/1813-145X-2021-5-122-38-49 (in Russ.)
23. Fomiczkaja G.N., Bazarova T.S. Ocenka gotovnosti uchitelja k nastavnicheskoi dejatel'nosti v obshheobrazovatel'noj organizacii [Assessing a teacher's readiness for mentoring activities in a general education organization]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Questions of theory and practice]*, 2023. Vol. 8, no. 9, pp. 1015—1022. DOI:10.30853/ped20230148 (in Russian)
24. Chelnokova E.A., Tjumaseva Z.I. Jevoljucija sistemy nastavnichestva v pedagogicheskoi praktike [The evolution of the mentoring system in teaching practice]. E.A. Chelnokova, Z.I. Tjumaseva. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Minin University]*, 2018. Vol. 6, no. 4, pp. 12—15. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-4-11 (in Russ.)
25. Aparicio-Molina C., Sepúlveda-López F. Teacher Professional Development: Perspectives from a Research Experience with Teachers. *Online Submission. Revista Electrónica Educare, May-Aug 2023 (ED629326)*. Vol. 27, no. 2, pp. 1—16.
26. Brandisauskiene A., Cesnaviciene J., Miciulienė R., Kaminskiene L. What Factors Matter for the Sustainable Professional Development of Teachers? Analysis from Four Countries. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 2020. Vol. 22, Issue 2, pp. 153—170. DOI:10.2478/jtes-2020-0022
27. Cassels W., Alvero K., Pierson R. Leading toward improvement. *Internal Auditor*, Jun 2018. Vol. 75, Issue 3, pp. 41—45.
28. Clutterbuck D. Everyone Needs A Mentor. CIPD — Kogan Page. 5th edition. 205 p.
29. Dey M., Lim L., Ross F. The impact of mentoring: How to build on success. *Journal of Accountancy*, 2021. Vol. 232, Issue 3, pp. 29—36.
30. Drew J. How to Start and Run a Mentoring Program. *Journal of Accountancy*, Mar 2014. Vol. 217, Issue 3, pp. 34—39.
31. Janesko C. Mentorships That Work: Successful Mentoring Programs Can Improve Communication And Leadership Skills And Result In Career-Spanning Relationships. *Internal Auditor*, Oct 2020. Vol. 77, Issue 5, pp. 47—51.
32. Loesch B.L. Professional Development: How Can It Best Be Delivered? *Illinois Reading Council Journal*, Summer 2023, Vol. 51, Issue 3, pp. 14—24. DOI:10.33600/IRCJ.51.3.2023.14
33. Meutstege K., Van Geel M., Visscher A. Evidence-Based Design of a Teacher Professional Development Program for Differentiated Instruction: A Whole-Task Approach. *Education Sciences*, Oct. 2023. Vol. 13, Issue 10, pp. 985. DOI:10.3390/educsci13100985
34. Meyer C. Mentoring for executives and managers. *Journal of Accountancy*, 2017. Vol. 223, Issue 3, pp. 1—4.
35. Montgomery B. L., Sancheznieto F., Dahlberg M. L. Academic Mentorship Needs a More Scientific Approach. *Science & Technology*, 2022. Vol. 38, Issue 4, pp. 84—87.
36. Qin X., Liu S. The relationship between principal support, teacher professional identity, and teacher professional learning in China: Investigating gender differences. *Psychology in the Schools*, Dec. 2023. Vol. 60, Issue 12, pp. 4871—4884. DOI:10.1002/pits.23066
37. Tay L.Y., Ramachandran K., Ong Woei L.M., Towndrow P.A. Empowerment through distributed leadership in reconciling tensions and dilemmas in teacher professional development. *Teacher Development*, Nov. 2021. Vol. 25, Issue 5, pp. 647—668. DOI:10.1080/13664530.2021.1939133
38. Wibowo D. The role of school culture in teacher professional development for peace education: the case of Sukma Bangsa School Pidie in post-conflict Aceh, Indonesia. *Journal of Peace Education*, Aug. 2022. Vol. 19, Issue 2, pp. 182—204. DOI:10.1080/17400201.2021.2015573
39. Wright J.R. Leading the way to success. *Journal of Accountancy*, Jan. 2018. Vol. 225, Issue 1, pp. 26—26.

Информация об авторах

Трапицын Сергей Юрьевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: trapitsin@gmail.com

Граничина Ольга Александровна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального естественно-математического образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: olga_granichina@mail.ru

Агапова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: petrovskaya.elen@mail.ru

Жарова Марина Владиславовна, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: garova-m@mail.ru

Information about the authors

Sergey Y. Trapitsin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Administration and Personnel Management, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-8848>, e-mail: trapitsin@gmail.com

Olga A. Granichina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Primary Science and Mathematics Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1398-6684>, e-mail: olga_granichina@mail.ru

Elena N. Agapova, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Management and Personnel Management Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5995-4285>, e-mail: petrovskaya.elen@mail.ru

Marina V. Zharova, PhD in Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Administration and Personnel Management Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2932-938X>, e-mail: garova-m@mail.ru

Получена 02.08.2023

Принята в печать 29.04.2024

Received 02.08.2023

Accepted 29.04.2024

Особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия

Воробьева Е.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-5655>, e-mail: evorob@sfedu.ru

Правдина Л.Р.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5740-2639>, e-mail: lrpravdina@sfedu.ru

Шевченко А.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ),
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2148-4214>, e-mail: alina.shaidarova@yandex.ru

Представлены материалы исследования, целью которого было выявление особенностей психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия. Выборку составили 62 воспитателя дошкольных образовательных учреждений города Ростова-на-Дону, города Аксай и поселка Рассвет Ростовской области. Использовались следующие методики: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, методика измерения психологической защиты Е.Р. Пилюгиной, Р.Ф. Сулейманова, опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях» Е.В. Битюцкой, А.А. Корнеева. Полученные результаты показали, что педагоги с высоким уровнем психологического благополучия чаще применяют адаптивные психологические защиты, педагоги дошкольных образовательных учреждений со средним уровнем психологического благополучия чаще применяют психологическую защиту инфантильного типа, педагоги дошкольных образовательных учреждений с низким уровнем психологического благополучия чаще применяют психологическую защиту психотического, а также инфантильного и невротического типов. Делается вывод о том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений с высоким уровнем психологического благополучия отличаются предпочтением копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на сближение, взаимодействия с трудностью». Педагоги дошкольных образовательных учреждений со средним и особенно с низким уровнем психологического благополучия склонны к большему применению копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на уход и удаление от трудности». Рекомендуется использовать результаты исследования в психопрофилактической и психокоррекционной работе с педагогами дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: педагоги дошкольных образовательных учреждений; психологическое благополучие; копинг-стратегии; психологические защиты.

Для цитаты: Воробьева Е.В., Правдина Л.Р., Шевченко А.В. Особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 112—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208>

Features of Psychological Defenses and Coping Strategies among Teachers of Preschool Educational Institutions with Different Levels of Psychological Well-being

Elena V. Vorobyeva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-5655>, e-mail: evorob@sfedu.ru

Lida R. Pravdina

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5740-2639>, e-mail: lrpravdina@sfedu.ru

Alina V. Shevchenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2148-4214>, e-mail: alina.shaidarova@yandex.ru

The aim of the work was to identify the features of psychological defenses and coping strategies among teachers of preschool educational institutions with different levels of psychological well-being. The study involved 62 educators of preschool educational institutions in the city of Rostov-on-Don, the city of Aksai and the village of Rassvet, Rostov Region. The following methods were used: “Scale of psychological well-being” by K. Riff, technique for measuring psychological defense by E.R. Pilyugina, R.F. Suleimanov, questionnaire “Types of orientations in difficult situations” by E.V. Bityutskaya, A.A. Korneeva. As a result of the study, it was found that teachers with a high level of psychological well-being more often use adaptive psychological defenses, teachers with an average level of psychological well-being more often use psychological defense of the infantile type, teachers with a low level of psychological well-being more often use psychological defense of the psychotic, as well as infantile and neurotic types. Teachers of preschool educational institutions with a high level of psychological well-being are distinguished by their preference for coping strategies related to the type “Orientation towards rapprochement, interaction with difficulty.” Teachers of preschool educational institutions with an average and, especially, a low level of psychological well-being tend to be more inclined to use coping strategies related to the type “Orientation towards leaving and moving away from difficulties.” It is recommended to use the results of the study in psychoprophylactic and psychocorrective work with preschool teachers.

Keywords: teachers of preschool educational institutions; psychological well-being; coping strategies; psychological defenses.

For citation: Vorobyeva E.V., Pravdina L.R., Shevchenko A.V. Features of Psychological Defenses and Coping Strategies among Teachers of Preschool Educational Institutions with Different Levels of Psychological Well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 112—125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208> (In Russ.).

Введение

Во всем мире растет интерес к проблеме психологического благополучия, при этом исследования показали, что психологическое благополучие включает такие составляющие, как самоэффективность, удовлетворенность жизнью, финансовая стабильность, эмоциональное и физическое здоровье, автономия [3; 14; 22; 23; 32]. Модель благополучия PERMA, разработанная М. Селигманом, содержит такие компоненты, как позитивные эмоции, вовлеченность (увлеченность своим делом), взаимоотношения, смысл жизни, достижения [36]. Опубликованы данные масштабного российского онлайн-исследования психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений с применением адаптированного опросника PERMA-Profilер, сконструированного на основе модели психологического благополучия М. Селигмана. Показано, что уровень психологического благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений превышает таковой для контрольной группы и является более высоким при наличии у воспитателей собственных детей и с увеличением стажа работы [3].

Психологическое благополучие тесно связано с психическим здоровьем человека, причем последнее понимается прежде всего как способность к адаптации к социальным изменениям и к самореализации [21; 33]. Особенно актуальным является вопрос о здоровье педагогов дошкольных образовательных учреждений, поскольку они испытывают серьезные нагрузки на психику, связанные с изменяющимися требованиями к исполнению трудовых обязанностей, возникающими конфликтными ситуациями

с воспитанниками и их родителями, ответственностью за жизнь и здоровье детей, необходимостью осваивать новые технологии и методы работы, повышать квалификацию и разрешать непростые педагогические задачи [14; 15; 17; 33; 41]. Педагогу дошкольного образовательного учреждения необходимо точно соблюдать выполнение режимных моментов в группе детей, проводить занятия с воспитанниками в соответствии с требованиями образовательных стандартов, с использованием компьютерных и других современных технологий, знать законодательство, правовые аспекты труда педагога, нормативно-правовую документацию в сфере дошкольного образования [3]. При высоком уровне психологического благополучия, проявляющемся как любовь к своей работе и самоэффективность, значительное число педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, испытывают проблемы как в психологическом плане (например, ощущение стресса на работе, депрессивные симптомы), так и в отношении физического самочувствия [13; 28]. Метаанализ показал, что на уровень заболеваемости педагогов оказывают влияние такие психосоциальные факторы, как низкая социальная поддержка, большая профессиональная нагрузка, высокий уровень шума, высокие требования к качеству работы [13; 17; 43]. Проявления тревоги и стресса в образовательной среде затрагивают как педагогов, так и их воспитанников разных возрастных категорий — от детей дошкольного возраста до студентов [15; 20; 26; 27; 30]. В последние годы вопросы психологического благополучия педагогов и их воспитанников, типов психологических защит и совладающего поведения изучаются в аспекте преодоления ограничений,

накладываемых пандемией COVID-19, климатических изменений [6; 18; 24; 25; 29; 40].

Наблюдаются противоречия: при высоких требованиях и нагрузке на педагогов дошкольных образовательных учреждений в обществе отмечается низкий статус этой профессии, низкая заработная плата. Подобные противоречия негативно сказываются на физическом и психологическом здоровье специалистов, что снижает уровень их психологического благополучия. Чтобы справиться с негативными последствиями возникающих ситуаций, качественно выполнять свои трудовые обязанности, педагоги дошкольных образовательных учреждений прибегают к различным психологическим защитам и копинг-стратегиям. В современной психологии большое внимание уделяется изучению психологических защит и копинг-стратегий личности в контексте проблематики психологического благополучия [1; 2; 4; 7; 8; 37]. Современные исследования защитных механизмов и совладающего поведения опираются на модель Р. Лазаруса и С. Фолкмана, в рамках которой выделяются проблемно-фокусированные и эмоционально-фокусированные стратегии [21].

В работе педагогов дошкольных образовательных учреждений большую роль играет их эмоциональный интеллект и позитивный стиль мышления [41; 43]. Эмоциональный интеллект рассматривается как предиктор психологического благополучия в разных сферах деятельности, у представителей разнообразных профессий, а в стрессовых ситуациях позволяет выбирать более эффективные копинг-стратегии [9; 19; 39]. Эмоциональная уравновешенность, наряду с другими личностными качествами, такими как эмпатия и эмоциональный интеллект, с одной стороны, могут быть развиваемы, с другой стороны, ассоциированы с генетическими особенностями [38]. Эмоциональная уравновешенность воспитателей детей дошкольного возраста имеет большое значение для психологического благополучия детей и развития их мышления [11; 16].

В нашей работе психологическое благополучие педагогов дошкольных образова-

тельных учреждений является предметом исследования и понимается как актуальное переживание степени удовлетворенности собой и собственной жизнью. Копинг-стратегии мы рассматриваем как поведение, которое направлено на адаптацию человека к требованиям ситуации, психологические защиты представляют собой систему регуляторных механизмов, направленных на устранение или уменьшение негативных переживаний, связанных с состояниями тревоги и внутренними конфликтами.

Цель исследования: установить особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия.

Предмет исследования: психологические защиты и копинг-стратегии у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия.

Гипотеза исследования: педагоги, работающие в дошкольных образовательных учреждениях и обладающие разным уровнем психологического благополучия, могут отличаться по психологическим защитам и выбору копинг-стратегий.

Характеристика выборки и методик исследования

В исследовании приняли участие 62 воспитателя дошкольных образовательных учреждений г. Ростова-на-Дону (детский сад № 215), г. Аксай (МБДОУ детский сад № 26 «Росинка»), п. Рассвет Ростовской области (МБДОУ детский сад № 38 «Радуга», МБДОУ детский сад № 12 «Василек»). Все участники — женщины, средний возраст — 32,5 года, средний стаж работы — 9,2 года.

Для оценки психологического благополучия применялась «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко), которая позволяет оценить общий показатель психологического благополучия и такие его составляющие, как положительные отношения с другими, автономию, управление окружением, личностный рост, цель в жизни, самопринятие [10; 35].

Для выявления типов психологической защиты использовалась методика Е.Р. Пилугиной, Р.Ф. Сулейманова, применение которой позволяет получить оценку выраженности у респондентов психотических (диссоциация, регрессия, ипохондрия, изоляция, вытеснение), инфантильных (замещение/перенос, проекция, компульсивное поведение, пассивная агрессия, отрицание), невротических (рационализация, избегание, реактивное образование, компенсация, всемогущий контроль), адаптивных (сублимация, альтруизм, подавление, предвосхищение, юмор) защитных механизмов [34].

Для оценки копинг-стратегий применялся опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях» Е.В. Битюцкой, А.А. Корнеева, направленный на выявление типов ориентации в трудных ситуациях: ориентацию на сближение с трудностями (стремление к трудностям (драйв), ориентация на высокую трудоемкость (тщательность), ориентация на сигналы угрозы, ориентация на возможности, ориентация на препятствия) и ориентацию на уход и удаление от трудности (избегание трудностей, сохранение ресурсов и бездействие, игнорирование трудности (беспечность)) [1].

Для обработки полученных результатов применялись методы математической статисти-

стики: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни.

Результаты

Средние значения показателей психологического благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений, оцененные по методике «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, соответствуют среднему уровню: положительные отношения с другими (58,2±9,7), автономия (56,8±9,4), управление окружением (55,8±10,8), личностный рост (60,9±9,8), цель в жизни (60,2±11,4), самопринятие (57,2±10,7), общий показатель психологического благополучия (359,4±50,8) [10].

Вся выборка педагогов дошкольных образовательных учреждений была разделена на три подгруппы: с высоким (1 группа, 50%), со средним (2 группа, 33%) и с низким (3 группа, 17%) уровнем психологического благополучия.

Для выявления различий психологических защит педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия рассмотрим оценку достоверности статистических различий с применением U-критерия Манна-Уитни между педагогами с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия (табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки статистических различий с применением U-критерия Манна-Уитни в защитных механизмах у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия

Защитные механизмы	Сравниваемые подгруппы педагогов					
	1—2 группы		1—3 группы		2—3 группы	
	U	p	U	p	U	p
Диссоциация			58,0**	0,002	58,0*	0,048
Регрессия			58,5**	0,002	53,0*	0,028
Изоляция			44,0***	0,000	41,0**	0,006
Вытеснение			49,5**	0,001	49,5*	0,017
Психотические защитные механизмы			35,0***	0,000	42,0**	0,007
Замещение — перенос					48,5*	0,015
Проекция					58,0*	0,048
Пассивная агрессия			85,0*	0,03	52,0*	0,025
Инфантильные защитные механизмы					37,0*	0,003

Защитные механизмы	Сравниваемые подгруппы педагогов					
	1—2 группы		1—3 группы		2—3 группы	
	U	p	U	p	U	p
Избегание	210,5*	0,03	36,0***	0,000	41,0**	0,006
Компенсация					59,5*	0,05
Невротические защитные механизмы			85,5*	0,03	40,5**	0,005
Сублимация	174,0*	0,005	86,0*	0,04		
Альтруизм	167,5**	0,005				
Подавление	215,5*	0,04				
Адаптивные защитные механизмы	173,0**	0,004				

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

В табл. 1 видно, что оценка достоверности различий в выраженности видов психологических защит между подгруппами педагогов с высоким (1 группа) и средним (2 группа) уровнем психологического благополучия показала наличие достоверных различий по выраженности психологических защит инфантильного (избегание ($U=210,5$, $p=0,03$)) и адаптивного (сублимация ($U=174,0$, $p=0,005$), альтруизм ($U=167,5$, $p=0,005$), подавление ($U=215,5$, $p=0,04$)) типов. Педагоги со средним уровнем психологического благополучия по сравнению с педагогами с высоким уровнем психологического благополучия склонны к отказу и уходу от ситуаций и источников неприятного воздействия (защитный механизм избегание). Педагоги с высоким уровнем психологического благополучия в сложных ситуациях чаще применяют психологическую защиту адаптивного типа.

Оценка достоверности различий в выраженности видов психологических защит между подгруппами педагогов с высоким (1 группа) и низким (3 группа) уровнем психологического благополучия показала наличие достоверных различий по выраженности психологических защит психотического (диссоциация ($U=58,0$, $p=0,002$), регрессия ($U=58,5$, $p=0,002$), изоляция ($U=44,0$, $p=0,000$), вытеснение ($U=49,5$, $p=0,001$)), инфантильного (пассивная агрессия ($U=85,0$, $p=0,03$)), невротического (избегание ($U=36,0$, $p=0,00$)), адаптивного (сублимация ($U=86,0$, $p=0,04$)) типов. Педагоги с низким уровнем психологического благополучия по сравнению с педагогами с высоким уровнем пси-

хологического благополучия в сложных ситуациях чаще применяют психологическую защиту преимущественно психотического, а также инфантильного и невротического типов. Педагоги с высоким уровнем психологического благополучия — психологическую защиту адаптивного типа.

Оценка достоверности различий в выраженности видов психологических защит между подгруппами педагогов со средним (2 группа) и низким (3 группа) уровнем психологического благополучия показала наличие достоверных различий по выраженности психологических защит психотического (диссоциация ($U=58,0$, $p=0,048$), регрессия ($U=53,0$, $p=0,028$), изоляция ($U=41,0$, $p=0,006$), вытеснение ($U=49,5$, $p=0,002$)), инфантильного (замещение-перенос ($U=48,5$, $p=0,15$), проекция ($U=58,0$, $p=0,048$), пассивная агрессия ($U=52,0$, $p=0,25$)), невротического (избегание ($U=41,0$, $p=0,006$), компенсация ($U=59,5$, $p=0,005$)) типов. Педагоги с низким уровнем психологического благополучия по сравнению с педагогами со средним уровнем психологического благополучия в сложных ситуациях чаще применяют психологическую защиту психотического, инфантильного и невротического типов.

Результаты оценки копинг-стратегий педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия представлены на рисунке.

Для выявления различий в копинг-стратегиях педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия рассмотрим

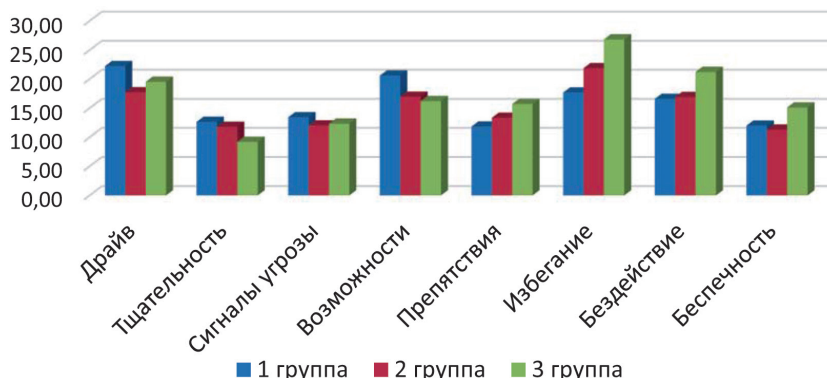


Рис. Результаты исследования копинг-стратегий педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия (1 группа — высокий уровень психологического благополучия, 2 группа — средний уровень психологического благополучия, 3 группа — низкий уровень психологического благополучия)

результаты оценки достоверности статистических различий с применением U-критерия Манна-Уитни между подгруппами педагогов с высоким, средним и низким уровнем психологического благополучия (в таблице приведены только копинг-стратегии с полученными значимыми различиями между подгруппами) (табл. 2).

Из табл. 2 видно, что подгруппа педагогов с высоким уровнем психологического благополучия (1 группа) достоверно отличается от подгруппы педагогов со средним уровнем психологического благополучия (2 группа) по выраженности копинг-стратегий типа «Ори-

ентация на сближение с трудностями» (драйв ($U=202,0$, $p=0,02$), сигналы угрозы ($U=218,5$, $p=0,04$), возможности ($U=152,0$, $p=0,001$)) и «Ориентация на уход и удаление от трудности» (избегание ($U=211,5$, $p=0,03$)). У педагогов с высоким уровнем психологического благополучия более выражены копинг-стратегии типа «Ориентация на сближение с трудностями», у педагогов со средним уровнем психологического благополучия — «Ориентация на уход и удаление от трудности».

Подгруппа педагогов с высоким уровнем психологического благополучия (1 группа) достоверно отличается от подгруппы педа-

Таблица 2

Результаты оценки статистических различий с применением U-критерия Манна-Уитни в копинг-стратегиях у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия

Копинг-стратегии	Сравниваемые подгруппы педагогов					
	1—2 группы		1—3 группы		2—3 группы	
	U	p	U	p	U	p
Стремление к трудностям (драйв)	202,0*	0,02				
Сигналы угрозы	218,5*	0,04				
Возможности	152,0**	0,001	70,0*	0,01		
Препятствия			85,5*	0,03		
Избегание	211,5*	0,03	48,0**	0,001		
Беспечность			83,5*	0,03	55,0*	0,048

Примечание: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,0$.

гогов с низким уровнем психологического благополучия (3 группа) по уровню выраженности копинг-стратегий типа «Ориентация на сближение с трудностями» (возможности ($U=70,0$, $p=0,01$), препятствия ($U=85,5$, $p=0,03$)) и «Ориентация на уход и удаление от трудности» (избегание ($U=48,0$, $p=0,001$), беспечность ($U=83,5$, $p=0,03$)). При этом педагоги с высоким уровнем психологического благополучия проявляют большую склонность к копинг-стратегиям типа «Ориентация на сближение с трудностями», педагоги с низким уровнем психологического благополучия склонны в сложных ситуациях применять копинг-стратегии типа «Ориентация на уход и удаление от трудности».

Выявлены различия между подгруппами педагогов со средним (2 группа) и низким уровнем (3 группа) психологического благополучия в копинг-стратегии типа «Ориентация на уход и удаление от трудности» (беспечность ($U=55,0$, $p=0,048$)). Педагоги с низким уровнем психологического благополучия по сравнению с педагогами со средним уровнем психологического благополучия отличаются большей склонностью к игнорированию трудных ситуаций и нежеланию разрешать проблемы.

Обсуждение результатов

Полученные нами результаты о наличии различий в проявлении психологических защит у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия свидетельствуют о том, что педагоги с высоким уровнем психологического благополучия в сложных ситуациях применяют психологическую защиту адаптивного типа (сублимацию, альтруизм, подавление). Педагоги со средним и низким уровнем психологического благополучия в сложных ситуациях чаще применяют психологическую защиту психотического, инфантильного и невротического типов. В работе G.E. Vaillant также получены сходные данные о том, что более высокому уровню психологического благополучия соответствует более высокая склонность к применению такой психологической защиты, как сублимация [37].

В нашей работе выявлены различия в копинг-стратегиях у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия. Педагоги с высоким уровнем психологического благополучия отличаются большим предпочтением копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на сближение, взаимодействие с трудностью». В сложных и стрессовых ситуациях они могут провести оценку сложности такой ситуации либо предупредить возможные трудности, сложная ситуация может вызывать у них положительные эмоции и прилив сил, способствовать активизации поисковой деятельности ресурсов для достижения целей. Педагоги с низким уровнем психологического благополучия склонны к выбору копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на уход и удаление от трудности», при восприятии сложной ситуации они склонны оценивать ее как более трудную, требующую много сил и ресурсов для ее разрешения, стремятся избежать ее.

Исследования психологического благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений проводятся в различных странах, поскольку растет понимание того, что только ощущающий собственное благополучие педагог сможет оказывать позитивное воздействие на детей дошкольного возраста. В этих работах отмечается наличие стрессовых ситуаций в работе педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, а также возникающего в связи с этим эмоционального выгорания и истощения у педагогов [42]. Педагоги дошкольных образовательных учреждений применяют активные копинг-стратегии преодоления трудностей, возникающих в работе. Педагоги дошкольных образовательных учреждений, применяющие избегающие копинг-стратегии, возникающие в работе стрессовые ситуации оценивают негативно, не рассматривают их как способствующие личностному росту [27].

Полученные в нашей работе данные подтверждаются результатами других исследований, также указывающих на то, что психологическое благополучие педагогических работников, работающих с детьми дошкольного возраста, зависит от того,

насколько они сами воспринимают стрессовые условия своей работы как полезные для себя и побуждающие к саморазвитию [31]. В исследованиях было установлено, что чем выше уровень психологического благополучия, тем в большей степени человек ориентирован на стратегию разрешения ситуации [2; 10]. Использование адаптивных копинг-стратегий, позитивного атрибутивного стиля способствует повышению психологического благополучия и удовлетворенности работой у педагогов [6]. Лица с низким уровнем психологического благополучия характеризуются использованием неадаптивных копинг-стратегий, пессимистическим атрибутивным стилем [4]. Педагоги с высокими показателями психологического благополучия и позитивной оценкой возможностей для саморазвития в профессиональной сфере проявляют наклонности к более продуктивному копинг-поведению, направленному на непосредственное разрешение возникающих проблемных ситуаций [5]. Метаисследование факторов, влияющих на психологическое благополучие педагогов, в том числе, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, показало, что к таким факторам относятся: личные способности, социально-эмоциональная компетентность, реакция на условия работы и профессиональные отношения, при этом решающее значение имеет высокий уровень самооффективности [32].

Опираясь на полученные нами данные и на работы других авторов, можно отметить, что преобладание копинг-стратегий, направленных на разрешение сложной ситуации или на избегание, может выступать как важный предиктор психологического благополучия педагогов дошкольных образовательных учреждений [12].

В качестве перспектив нашей работы предполагается оценка возрастной динамики особенностей психологического благополучия, защитных механизмов и копинг-стратегий педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что педагоги дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия могут отличаться по психологическим защитами и копинг-стратегиям.

Педагоги с высоким уровнем психологического благополучия чаще применяют адаптивные психологические защиты, такие как сублимация, альтруизм, подавление. Педагоги со средним уровнем психологического благополучия чаще применяют психологическую защиту инфантильного типа, такую как избегание. Педагоги с низким уровнем психологического благополучия чаще применяют психотического (диссоциация, регрессия, изоляция, вытеснение), а также инфантильного (замещение-перенос, проекция, пассивная агрессия) и невротического (избегание, компенсация) типов.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений с высоким уровнем психологического благополучия отличаются большим предпочтением копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на сближение, взаимодействия с трудностью». Педагоги дошкольных образовательных учреждений со средним и особенно с низким уровнем психологического благополучия склонны к большему применению копинг-стратегий, относящихся к типу «Ориентация на уход и удаление от трудности».

Научная новизна исследования заключается в расширении представлений об особенностях копинг-стратегий и психологических защит у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия.

Результаты исследования будут полезны преподавателям, психологам и специалистам, взаимодействующим с педагогами дошкольных образовательных учреждений. Результаты исследования могут быть использованы в психопрофилактической и психокоррекционной работе с педагогами дошкольных образовательных учреждений.

Литература

1. Битюцкая Е.В., Корнеев А.А. Диагностика факторов копинга: апробация опросника «Типы ориентаций в трудных ситуациях» // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 97—111. DOI:10.31857/S020595920007902-8
2. Винокурова И.С., Драпак Е.В. Роль защитных механизмов в благополучии личности // Ярославский психологический вестник. 2018. № 1(40). С. 26—28.
3. Волкова Е.Н., Исаева О.М., Корниенко Д.С., Семенов Ю.И. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 85—100. DOI:10.17759/pse.2023280307
4. Дубоделова О.А. Копинг-поведение и уровень психологического благополучия в период взрослости // Векторы психологии — 2020: Психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде: международная научно-практическая конференция, Гомель, 25 июня 2020 года. Гомель: Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины, 2020. С. 252—255.
5. Кашапов М.М., Иванова О.Ю. Взаимосвязь психологического благополучия и копинг-поведения в процессе профессионализации педагогов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2017. Том 2. № 40. С. 89—94.
6. Манина В.А., Петракова А.В., Куликова А.А., Орел Е.А., Канонир Т.Н. Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001
7. Ослон В.Н., Прокопьева Л.М., Колесникова У.В. Активность образа жизни, субъективное здоровье и субъективное благополучие детей старшего подросткового и юношеского возраста в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 116—129. DOI:10.17759/pse.2022270609
8. Процукович Е.П. Взаимосвязь копинг-стратегий с субъективным благополучием // Наука и современность. 2011. № 14. С. 132—136.
9. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С., Никитина А.А., Осипенко Е.И. Роль эмоционального интеллекта в психологическом благополучии человека и в совладании со стрессом // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 71—81.
10. Шевеленкова Т.Д., Фесенко Т.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95—121.
11. Ansari A., Pianta R.C., Whittaker J.V., Vitiello V.E., Ruzek E.A. Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions // Early Educ. Dev. 2022. Vol. 33. P. 107—120. DOI:10.1080/10409289.2020.1848301
12. Avagimyan H., Stepanyan A. The Influence of Locus of Control in the Choice of Coping Strategies for Teachers // Scientific Proceedings of the Vanadzor State University Humanities and Social Sciences. 2023. Vol. 1. DOI:10.58726/27382915-2023.1-438
13. Brachtl S., Trimmel M. Noise in Preschools and its Psychological and Cardiovascular Effect on Preschool Teachers // Noise Health. 2023. Vol. 25. № 118. P. 121—134. DOI:10.4103/nah.nah_11_23
14. Byun S., Jeon L. Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: a US-Korea comparison // Front Psychol. 2023. Vol. 14. № 1152557. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1152557
15. Chen S., Ntim S.Y., Zhao Y., Qin J. Characteristics and influencing factors of early childhood teachers' work stress and burnout: A comparative study between China, Ghana, and Pakistan // Front Psychol. 2023. Vol. 14. № 1115866. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1115866
16. Ermakov P.N., Vorobyeva E.V., Kaidanovskaya I.A., Strelnikova E.O. Theory of Mind and Thinking Development of Preschool Children // Eksperimentalnaya Psikhologiya. 2016. Vol. 9. № 3. P. 72—80. DOI:10.17759/EXPPSY.2016090306
17. Gomes N.R., de-Assis-Santos C.C., Rezende B.A., de-Medeiros A.M. Psychosocial factors at work and teachers' illness: a systematic review // Rev Bras Med Trab. 2023. Vol. 21. № 3. e20221014. DOI:10.47626/1679-4435-2022-1014
18. Guo J., Feng X.L., Wang X.H., van IJzendoorn M.H. Coping with COVID-19: exposure to COVID-19 and negative impact on livelihood predict elevated mental health problems in Chinese adults // Int J Environ Res Public Health. 2020. Vol. 17. 3857. DOI:10.3390/ijerph17113857
19. Farnia V., Mousavi S.A., Parsamehr A., Alikhani M., Golshani S., Nooripour R. et al. The mediating role of emotional intelligence in coping strategies and test anxiety in students of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran in 2013-2014 // Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences. 2017. Vol. 11. № 4. e9254. DOI:10.5812/ijpbs.9254
20. Fink G. Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anxiety / In: Fink G, ed. Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. Handbook of Stress Series. San Diego: Elsevier Inc., 2016. P. 3—11.
21. Folkman S., Lazarus R.S., Gruen R., DeLongis A. Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological

- Symptoms // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1986. Vol. 50. № 3. P. 571—579. DOI:10.1037//0022-3514.50.3.571
22. *Hall-Kenyon K.M., Bullough R.V., MacKay K.L., Marshall E.E.* Preschool teacher well-being: A review of the literature // *Early Childhood Education Journal*. 2014. Vol. 42. № 3. P. 153—162. DOI:10.1007/s10643-013-0595-4
23. *Haschera T., Waber J.* Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000—2019 // *Educational Research Review*. 2021. Vol. 34. № 8. 100411. DOI:10.1016/j.edurev.2021.100411
24. *Heikkinen K.-M.E., Fonsén E., Heikonen L., Ahtiainen R., Tamir E., Strehmel P.* Stress, coping strategies and resources of early childhood education leaders during the COVID-19-pandemic in Finland, Germany and Israel / Fonsén E., Ahtiainen R., Heikkinen K.-M., Heikonen L., Strehmel P., Tamir E. (eds.) // *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis: International Studies During the COVID-19 Pandemic*. 1 edn, Verlag Barbara Budrich, 2023. P. 229—246. DOI:10.2307/jj.2430379.16
25. *Keleynikov M., Benatov J., Berger R.* Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement during COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation // *Int J Environ Res Public Health*. 2022. Vol. 19. № 5. 2645. DOI:10.3390/ijerph19052645
26. *Kim J., Shin Y., Tsukayama E., Park D.* Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers // *J Sch Psychol*. 2020. Vol. 78. P. 13—22. DOI:10.1016/j.jsp.2019.11.002
27. *Koçyiğit S., Sezer T.* Exploring the Sources of Stress and Coping Strategies of Turkish Preschool Teachers // *Behav Sci (Basel)*. 2024. Vol. 14. № 1. P. 59. DOI:10.3390/bs14010059
28. *Kwon K.A., Ford T.G., Jeon L., Malek-Lasater A., Ellis N., Randall K., Kile M., Salvatore A.L.* Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being // *J Sch Psychol*. 2021. Vol. 86. P. 178—197. DOI:10.1016/j.jsp.2021.03.006
29. *Li Q.* Psychosocial and coping responses towards 2019 coronavirus diseases (COVID-19): a cross-sectional study within the Chinese general population // *QJM*. 2020. Vol. 113. № 10. P. 731. DOI:10.1093/qjmed/hcaa226:hcaa226
30. *Mahmoud A.M., Khanjani Z., Bayat A.* Comparing the coping strategies and emotion regulation of students with symptoms of anxiety-related emotional disorders and normal group // *J Child Ment Health*. 2016. Vol. 3. № 1. P. 41—51. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-117-en.html>
31. *Narea M., Treviño E., Caqueo-Urizar A., Miranda C., Gutiérrez-Rioseco J.* Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being // *Interaction Quality and Students' Well-Being*. Child Indic Res. 2022. Vol. 15. № 2. P. 533—551. DOI:10.1007/s12187-021-09876
32. *Nwoko J.C., Emeto T.I., Malau-Aduli A.E.O., Malau-Aduli B.S.* A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing // *Int J Environ Res Public Health*. 2023. Vol. 20. № 12. 6070. DOI:10.3390/ijerph20126070
33. *Otarbayeva Z., Baizhumanova B., Tuyakova U., Mambetalina A., Umirzakova A., Kulzhabayeva L.* Peculiarities of occupational mental health care in kindergarten teachers // *Front Psychol*. 2023. Vol. 14. 1168300. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1168300
34. *Pilyugina E.R., Suleimanov R.F.* Method of Measuring Psychological Defense // *Experimental psychology (Russia)*. 2020. Vol. 13. № 2. P. 194—209. DOI:10.17759/exppsy.2020130213
35. *Ryff C.D.* Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 57. № 6. P. 1069—1081. DOI:10.1037/0022-3514.57.6.1069
36. *Seligman M.E.P.* Flourishing. A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them. Boston: Nicholas Brealey, 2011.
37. *Vaillant G.E.* Involuntary coping mechanisms: a psychodynamic perspective // *Dialogues Clin. Neurosci*. 2011. № 13. P. 366—370. DOI:10.31887/DCNS.2011.13.2/gvaillant
38. *Vorobyeva E.V., Kovsh E.M., Alekseeva D.S., Babenko V.V., Ermakov P.N.* Association of Different HTR2A, DRD4 Gene Genotypes with the Peculiarities of the Emotional and Personal Sphere of Russian Boys and Girls // *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022. Vol. 247. P. 771—780. DOI:10.1007/978-3-030-80946-1_70
39. *Vorobyeva E.V., Perkov M.A., Shchetinina D.P.* Studying the Association between Acceptance of Aggression and Emotional Intelligence // *Russian Psychological Journal*. 2017. Vol. 14. № 2. P. 28—50. DOI:10.21702/rpj.2017.2.2
40. *Wang H., Xia Q., Xiong Z., Li Z., Xiang W., Yuan Y. et al.* The psychological distress and coping styles in the early stages of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic in the general mainland Chinese population: a web-based survey // *PLoS One*. 2020. Vol. 15. e0233410. DOI:10.1371/journal.pone.0233410
41. *Wang Y., Xiao B., Tao Y., Li Y.* The Relationship between Mindfulness and Job Burnout of Chinese Preschool Teachers: The Mediating Effects of Emotional Intelligence and Coping Style // *Int J Environ Res Public Health*. 2022. Vol. 19. № 12. 7129. DOI:10.3390/ijerph19127129
42. *Wong S., Cumming T., MacQuarrie A., Bull R., Robertson C., Saha M. et al.* Holistic measurement of early childhood educators' well-being: a protocol // *Int. J. Res. Method Educ*. 2023. Vol. 46. № 5. P. 515—527. DOI:10.1080/1743727X.2022.2128746

43. Yin H., Huang S., Lv L. A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being:

A job demands-resources model // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. 2395. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02395

References

1. Bityutskaya E.V., Korneev A.A. Diagnostika faktorov kopinga: aprobaciya oprosnika "Tipy orientacij v trudnyh situacijah" [Diagnostics of coping prerequisite: Approbation of the questionnaire "types of orientations in difficult situations"]. *Psichologicheskii Zhurnal*, 2020. Vol. 41, no. 1, pp. 97—111. DOI:10.31857/S020595920007902-8 (In Russ.).
2. Vinokurova I.S., Drapak E.V. Rol zashchitnyh mehanizmov v blagopoluchii lichnosti [The role of defense mechanisms in the well-being of the individual]. *Yaroslavl'skij psihologicheskij vestnik [Yaroslavl Psychological Bulletin]*, 2018, no. 1(40), pp. 26—28. (In Russ.).
3. Volkova E.N., Isaeva O.M., Kornienko D.S., Semenov Yu.I. Psihologicheskoe blagopoluchie vospitatelej doskol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij Rossii [Psychological well-being of teachers of preschool educational institutions in Russia]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 85—100. DOI:10.17759/pse.2023280307 (In Russ.).
4. Dubodelova O.A. Koping-povedenie i uroven' psihologicheskogo blagopoluchiya v period vzroslosti [Coping behavior and the level of psychological well-being in adulthood]. *Vektory psihologii — 2020: Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj srede. mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya [Vectors of psychology — 2020: Psychological and pedagogical support of the individual in the modern educational environment. international scientific and practical conference]*. Gomel, 2020, pp. 252—255. (In Russ.).
5. Kashapov M.M., Ivanova Yu.O. Vzaimosvyaz psihologicheskogo blagopoluchiya i koping-povedeniya v processe professionalizacii pedagogov [The relationship of psychological well-being and coping behavior in the process of professionalization of teachers]. *Vestnik Yaroslavl'skogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya Gumanitarnyye nauki [Bulletin of the Yaroslavl State University. P.G. Demidov. Series Humanities]*, 2017. Vol. 2, no. 40, pp. 89—94. (In Russ.).
6. Manina V.A., Petrakova A.V., Kulikova A.A., Orel E.A., Kanonir T.N. Koping-strategii i udovletvorennost' rabotoj u uchitelej v usloviyah distancionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Coping strategies and job satisfaction among teachers in remote teaching during the COVID-19 pandemic]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001 (In Russ.).
7. Oslov V.N., Prokopyeva L.M., Kolesnikova U.V. Aktivnost' obraza zhizni, sub"ektivnoe zdorov'e i sub"ektivnoe blagopoluchie detej starshego podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta v Rossijskoj Federacii [Lifestyle activity, subjective health and subjective well-being of children of older adolescence and youth in the Russian Federation]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 116—129. DOI:10.17759/pse.2022270609 (In Russ.).
8. Protsukovich E.P. Vzaimosvyaz koping-strategij s subektivnym blagopoluchiem [The relationship of coping strategies with subjective well-being]. *Nauka i sovremennost' [Science and modernity]*, 2011, no. 14, pp. 132—136. (In Russ.).
9. Sergienko E.A., Khlevnaya E.A., Kiseleva T.S., Nikitina A.A., Osipenko E.I. Rol' emocional'nogo intelekta v psihologicheskome blagopoluchii cheloveka i v sovladanii so stressom [The role of emotional intelligence in human psychological well-being and coping with stress]. *Voprosy Psihologii*, 2021, no. 1, pp. 71—81. (In Russ.).
10. Shevelenkova T.D., Fesenko T.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodik issledovaniya) [Psychological well-being of a person (review of the main concepts and research methods)]. *Psihologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2005, no. 3, pp. 95—121. (In Russ.).
11. Ansari A., Pianta R.C., Whittaker J.V., Vitiello V.E., Ruzek E.A. Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. *Early Educ. Dev.*, 2022. Vol. 33, pp. 107—120. DOI:10.1080/10409289.2020.1848301
12. Avagimyan H., Stepanyan A. The Influence of Locus of Control in the Choice of Coping Strategies for Teachers. *Scientific Proceedings of the Vanadzor State University Humanities and Social Sciences*, 2023. Vol. 1. DOI:10.58726/27382915-2023.1-438
13. Brachtl S., Trimmel M. Noise in Preschools and its Psychological and Cardiovascular Effect on Preschool Teachers. *Noise Health*, 2023. Vol. 25, no. 118, pp. 121—134. DOI:10.4103/nah.nah_11_23
14. Byun S., Jeon L. Preschool teachers' psychological wellbeing, emotion regulation, and emotional responsiveness: a US-Korea comparison. *Front Psychol.*, 2023. Vol. 14, no. 1152557. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1152557
15. Chen S., Ntim S.Y., Zhao Y., Qin J. Characteristics and influencing factors of early childhood teachers' work stress and burnout: A comparative study between China, Ghana, and Pakistan. *Front Psychol.*, 2023. Vol. 14, no. 1115866. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1115866

16. Ermakov P.N., Vorobyeva E.V., Kaidanovskaya I.A., Strelnikova E.O. Theory of Mind and Thinking Development of Preschool Children. *Eksperimentalnaya Psikhologiya*, 2016. Vol. 9, no. 3, pp. 72—80. DOI:10.17759/EXPPSY.2016090306
17. Gomes N.R., de-Assis-Santos C.C., Rezende B.A., de-Medeiros A.M. Psychosocial factors at work and teachers' illness: a systematic review. *Rev Bras Med Trab.*, 2023. Vol. 21, no. 3, e20221014. DOI:10.47626/1679-4435-2022-1014
18. Guo J., Feng X.L., Wang X.H., van IJzendoorn M.H. Coping with COVID-19: exposure to COVID-19 and negative impact on livelihood predict elevated mental health problems in Chinese adult. *Int J Environ Res Public Health*, 2020. Vol. 17, 3857. DOI:10.3390/ijerph17113857
19. Farnia V., Mousavi S.A., Parsamehr A., Alikhani M., Golshani S., Nooripour R. et al. The mediating role of emotional intelligence in coping strategies and test anxiety in students of Kermanshah University of Medical Sciences, Kermanshah, Iran in 2013-2014. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 2017. Vol. 11, no. 4, e9254. DOI:10.5812/ijpbs.9254
20. Fink G. Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anxiety. In: Fink G, ed. *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior. Handbook of Stress Series*. San Diego: Elsevier Inc, 2016, pp. 3—11.
21. Folkman S., Lazarus R.S., Gruen R., DeLongis A. Appraisal, Coping, Health Status, and Psychological Symptom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986. Vol. 50, no. 3, pp. 571—579. DOI:10.1037//0022-3514.50.3.571
22. Hall-Kenyon K.M., Bullough R.V., MacKay K.L., Marshall E.E. Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 2014. Vol. 42, no. 3, pp. 153—162. DOI:10.1007/s10643-013-0595-4
23. Haschera T., Waber J. Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000—2019. *Educational Research Review*, 2021. Vol. 34, no. 8, 100411. DOI:10.1016/j.edurev.2021.100411
24. Heikkinen K.-M.E., Fonsén E., Heikonen L., Ahtiainen R., Tamir E., Strehmel P. Stress, coping strategies and resources of early childhood education leaders during the COVID-19-pandemic in Finland, Germany and Israel. Fonsén E., Ahtiainen R., Heikkinen K.-M., Heikonen L., Strehmel P., Tamir E. (eds.). *Early Childhood Education Leadership in Times of Crisis: International Studies During the COVID-19 Pandemic*. 1 edn, Verlag Barbara Budrich, 2023. pp. 229—246. DOI:10.2307/ijj.2430379.16
25. Keleynikov M., Benatov J., Berger R. Preschool Teachers' Psychological Distress and Work Engagement during COVID-19 Outbreak: The Protective Role of Mindfulness and Emotion Regulation. *Int J Environ Res Public Health*, 2022. Vol. 19, no. 5, 2645. DOI:10.3390/ijerph19052645
26. Kim J., Shin Y., Tsukayama E., Park D. Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *J Sch Psychol.*, 2020. Vol. 78, pp. 13—22. DOI:10.1016/j.jsp.2019.11.002
27. Koçyiğit S., Sezer T. Exploring the Sources of Stress and Coping Strategies of Turkish Preschool Teachers. *Behav Sci (Basel)*, 2024. Vol. 14, no. 1, p. 59. DOI:10.3390/bs14010059
28. Kwon K.A., Ford T.G., Jeon L., Malek-Lasater A., Ellis N., Randall K., Kile M., Salvatore A.L. Testing a holistic conceptual framework for early childhood teacher well-being. *J Sch Psychol.*, 2021. Vol. 86, pp. 178—197. DOI:10.1016/j.jsp.2021.03.006
29. Li Q. Psychosocial and coping responses towards 2019 coronavirus diseases (COVID-19): a cross-sectional study within the Chinese general population. *QJM*, 2020. Vol. 113, no. 10, 731. DOI:10.1093/qjmed/hcaa226:hcaa226
30. Mahmoud A.M., Khanjani Z., Bayat A. Comparing the coping strategies and emotion regulation of students with symptoms of anxiety-related emotional disorders and normal group. *J Child Ment Health*, 2016. Vol. 3, no. 1, pp. 41—51. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-117-en.html>
31. Narea M., Treviño E., Caqueo-Urizar A., Miranda C., Gutiérrez-Rioseco J. Understanding the Relationship between Preschool Teachers' Well-Being, Interaction Quality and Students' Well-Being. *Child Indic Res.*, 2022. Vol. 15, no. 2, pp. 533—551. DOI:10.1007/s12187-021-09876
32. Nwoko J.C., Emeto T.I., Malau-Aduli A.E.O., Malau-Aduli B.S. A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Occupational Wellbeing. *Int J Environ Res Public Health*, 2023. Vol. 20, no. 12. 6070. DOI:10.3390/ijerph20126070
33. Otarbayeva Z., Baizhumanova B., Tuyakova U., Mambetalina A., Umirzakova A., Kulzhabayeva L. Peculiarities of occupational mental health care in kindergarten teachers. *Front Psychol.*, 2023. Vol. 14, 1168300. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1168300
34. Pilyugina E.R., Suleimanov R.F. Method of Measuring Psychological Defense. *Experimental psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 194—209. DOI:10.17759/expssy.2020130213
35. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57, no. 6, pp. 1069—1081. DOI:10.1037/0022-3514.57.6.1069
36. Seligman M.E.P. Flourishing. A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them. Boston: Nicholas Brealey, 2011.
37. Vaillant G.E. Involuntary coping mechanisms: a psychodynamic perspective. *Dialogues Clin. Neurosci.*,

2011. Vol. 13, no. 3, pp. 366—370. DOI:10.31887/DCNS.2011.13.2/gvaillant

38. Vorobyeva E.V., Kovsh E.M., Alekseeva D.S., Babenko V.V., Ermakov P.N. Association of Different HTR2A, DRD4 Gene Genotypes with the Peculiarities of the Emotional and Personal Sphere of Russian Boys and Girls. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022. Vol. 247, pp. 771—780. DOI:10.1007/978-3-030-80946-1_70

39. Vorobyeva E.V., Perkov M.A., Shchetinina D.P. Studying the Association between Acceptance of Aggression and Emotional Intelligence. *Russian Psychological Journal*, 2017. Vol. 14, no. 2, pp. 28—50. DOI:10.21702/rpj.2017.2.2

40. Wang H., Xia Q., Xiong Z., Li Z., Xiang W., Yuan Y. et al. The psychological distress and coping styles in the early stages of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic in the general mainland Chinese

population: a web-based survey. *PLoS One*, 2020. Vol. 15, e0233410. DOI:10.1371/journal.pone.0233410

41. Wang Y., Xiao B., Tao Y., Li Y. The Relationship between Mindfulness and Job Burnout of Chinese Preschool Teachers: The Mediating Effects of Emotional Intelligence and Coping Style. *Int J Environ Res Public Health*, 2022. Vol. 19, no. 12, 7129. DOI:10.3390/ijerph19127129

42. Wong S., Cumming T., MacQuarrie A., Bull R., Robertson C., Saha M. et al. Holistic measurement of early childhood educators' well-being: a protocol. *Int. J. Res. Method Educ.*, 2023. Vol. 46, no. 5, pp. 515—527. DOI:10.1080/1743727X.2022.2128746

43. Yin H., Huang S., Lv L. A multilevel analysis of job characteristics, emotion regulation, and teacher well-being: A job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, 2395. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02395

Информация об авторах

Воробьева Елена Викторовна, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-5655>, e-mail: evorob@sfedu.ru

Правдина Лида Ромуальдовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления и юридической психологии, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5740-2639>, e-mail: lrpravdina@sfedu.ru

Шевченко Алина Владимировна, студент, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2148-4214>, e-mail: alina.shaidarova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Vorobyeva, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8974-5655>, e-mail: evorob@sfedu.ru

Lida V. Pravdina, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Management Psychology and Legal Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5740-2639>, e-mail: lrpravdina@sfedu.ru

Alina V. Shevchenko, student, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2148-4214>, e-mail: alina.shaidarova@yandex.ru

Получена 07.02.2023

Received 07.02.2023

Принята в печать 29.04.2024

Accepted 29.04.2024

Mindfulness, Academic Competency and Academic Self-efficacy: A Cross-sectional Study

Aamer Aldbyani

Thamar University, Yemen

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-1754>, e-mail: aamer.aldbyani@tu.edu.ye

Zaid Ahmad Nassser Alhador

Thamar University, Yemen

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8275-0774>, e-mail: zaidalhador@tu.edu.ye

Mohammed Hasan Ali Al-Abyadh

College of Education in Al-Kharj, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Saudi Arabia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8964-6670>, e-mail: mh.alabyadh@gmail.com

This cross-sectional study aimed to investigate the relationship between mindfulness and academic competency among International students in China, as well as the potential mediating role of academic self-efficacy in this association. International students in China (n=476) were recruited to complete the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), the Academic Self-efficacy Scale (ASES), and the competence subscale of the Positive Youth Development Inventory (PYDI). The results found that mindfulness correlated positively with academic self-efficacy and academic competency. Furthermore, the results revealed that the mediation model fit the data well; academic self-efficacy partly mediated the association of mindfulness with academic competency. We concluded that this insight contributes to a better understanding of the interplay between mindfulness, academic competency, and the psychological aspects of academic self-efficacy, providing valuable implications for interventions and strategies to promote academic performance among the target population.

Keywords: academic competence; international students; self-efficacy; mindfulness.

Funding. This publication was supported by Deanship of Scientific research Graduate Studies at Prince Sattam bin Abdulaziz.

For citation: Aldbyani A., Alhador Z.A.N., Al-Abyadh M.H.A. Mindfulness, Academic Competency and Academic Self-efficacy: A Cross-sectional Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 126—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290209>

Внимательность, академическая компетентность и академическая самоэффективность: перекрестное исследование

Аамер Альдбьяни

Тамарский университет, Йемен

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-1754>, e-mail: aamer.aldbiyani@tu.edu.ye

Зайд Ахмад Нассер Альхадур

Тамарский университет, Йемен

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8275-0774>, e-mail: zaidalhadoor@tu.edu.ye

Мохаммед Хасан Али Аль-Абяд

Педагогический колледж в Аль-Хардже,

Университет принца Саттама ибн Абдель Азиза, Саудовская Аравия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8964-6670>, e-mail: mh.alabyadh@gmail.com

Целью данного исследования было изучение связи между осознанностью и академической компетентностью среди иностранных студентов в Китае. Помимо этого, исследование также рассматривало возможную посредническую роль академической самоэффективности в этом контексте. Иностранцам студентам в Китае ($n=476$) предложили заполнить шкалу осознанного внимания (MAAS), шкалу академической самоэффективности (ASES) и подшкалу компетентности «Инвентарь позитивного развития молодежи» (PYDI). Результаты показали, что осознанность положительно коррелирует с академической самоэффективностью и академической компетентностью. В дополнение к этому результаты показали, что модель хорошо отражает данные — академическая самоэффективность играет частичную посредническую роль в связи между осознанностью и академической компетентностью. Результаты исследования способствуют лучшему пониманию взаимосвязи между осознанностью, академической компетентностью и психологическими аспектами академической самоэффективности. В дополнении даны ценные рекомендации для разработки стратегических мероприятий, направленных на продвижение академической успеваемости среди целевой аудитории.

Ключевые слова: академическая компетентность; иностранные студенты; самоэффективность; осознанность.

Финансирование. Публикация была поддержана Деканатом научных исследований и аспирантуры Университета принца Саттама ибн Абдель Азиза.

Для цитирования: Альдбьяни А., Альхадур З.А.Н., Аль-Абяд М.Х.А. Внимательность, академическая компетентность и академическая самоэффективность: перекрестное исследование // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 126—135. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290209>

Introduction

Students' academic success is one of educational institutions' primary goals. Therefore, educational and psychological studies on the

subject of students' academic performance have become the focus of scientific research for a long time. With the emergence of psychological variables and new techniques, the research

in this area has continued in pursuit of achieving high performance for students in schools and universities. Among these essential topics in psychology, mindfulness arose as one of the most critical applications of positive psychology [4; 23]. It significantly improves students' efficiency and alleviates their academic and psychological problems during learning [3]. Mindfulness is the practice of paying attention to where you are and where your thoughts are flowing on a minute-by-minute [35; 65]; it contributes directly to non-judgment, self-criticism, and increased self-understanding and thus helps the individual to move away from irrational thinking [64]. Mindfulness is based on increasing awareness, moment by moment, which may facilitate openness to experiences and experiences. Mindfulness enhances a sense of life and exploration of meaning [76].

Several studies have emphasized that mindfulness positively correlates to academic performance [43; 45; 47; 74]. Mindfulness techniques have been shown to improve academic performance, including success in school [15; 8], test performance [30; 62], recall of learning information [22; 40; 53], student ability [29], grade point average [54], and classroom climate [61].

Self-efficacy is another crucial variable that helps to improve students' academic performance, where self-efficacy plays a role in academic performance [20]. Therefore, this study investigates the mediating role of self-efficacy in the association of mindfulness and academic competence among International students in China.

Mindfulness and academic competence

Mindfulness has been defined as the ability to intentionally bring awareness to experience in the present moment with a tendency to openness and curiosity. Mindfulness is a flexible mental activity open to new ideas to create new and practical needs [41]. According to Brown and Ryan [14], mindfulness refers to attention and acceptance of reality, awareness of everything related to the events of the current experience, and not making judgments about them. Mindfulness meditation entails concentrating on a single procedure, such as breathing, acknowl-

edging distracting thoughts or emotions, and then letting them go [33]. Furthermore, mindfulness Develops Meta-Cognitive Awareness, which is learned to notice thoughts or feelings, with which we need to act to counteract negative feelings and encourage the individual to develop a perspective [36]. Mindfulness is affected by the individual's abilities, personal expectations, motivation, and ability to plan and achieve later. Students who practice mindfulness have been shown to achieve higher test scores than students who do not [5; 29; 57]. Mindfulness helps outstanding students reconcile with themselves, especially those who suffer from stress, reflected in the soundness of their thinking by following specific patterns of thinking, such as reflective or analytical thinking [34].

Academic performance can be defined as an individual's demonstrated level of knowledge in a specific subject or area or the degree to which they achieve specific goals established by their educational context [68; 69]. Academic performance is doing something to achieve the desired result, such as success in a skill or set of information. Academic performance refers to the amount of individual school learning that is measured using a variety of tests such as math and dictation. Academic performance refers to a student's success in academic subjects [45]. According to Bennett, Egan [10], mindfulness techniques could be used in academic settings (Miller, Fletcher, and Kabat-Zinn, 1995). Studies linked mindfulness to improvements in various desirable academic outcomes, such as understanding reading [51], increasing working memory capacity [21; 27; 52], enhancing students' knowledge [17], self-regulation of attention [49], quickly recalling [5; 12; 21], and improving attentional functions and flexibility [39; 50; 72].

Dispositional mindfulness positively predicts academic performance [1; 2], whereas self-destruction and self-criticism are negative predictors [37]. Classroom climate mediated the relationship between mindfulness and predicted academic performance [44]. Empirical studies such as [5; 62; 71; 79] found that mindfulness interventions improve students' academic performance. A study by Ramsburg and Youmans [57] examined the impact of meditation on

knowledge retention among university students. The results showed that the brief mindfulness meditation improved students' retention of the information presented during the lecture. Another study by [9] examined the impact of a 5-week mindfulness meditation intervention in academic outcomes among 34 students with learning disabilities and found that social skills and academic performance improved. In contrast, the state and trait of anxiety decreased. Accordingly, this study proposes the following hypothesis:

H1: Mindfulness is positively associated with academic competence in International students.

Academic self-efficacy as a mediator

According to Bandura [6], self-efficacy is the belief in one's ability to perform at a certain level and change events in one's life. Self-efficacy is the capacity to carry out the planned behaviour and then modify the course of events to effect change and advancement.

As a particular subset of self-assessment of problem-solving abilities on educational training, academic self-efficacy is a subset of general self-efficacy that includes beliefs and personal achievement judgments about academic goals [31], such as learning objectives, assignments, or exceeding academic levels [7]. Accordingly, self-efficacy is the growth of activities, content, knowledge, interest in learning, or educational competencies like research [58].

The educational psychology and education section is interested in and analyses academic self-efficacy [60]. Present research indicates that there is a relationship between academic performance and self-efficacy [20] or between learning self-regulation and academic performance [75], school performance [59], attitudes toward research, academic resilience, academic well-being, and psychological changes in the school context [19], among other relationships.

Research revealed that academic self-efficacy may play a role in the association of mindfulness with various variables such as depression, anxiety and stress [58], competitive state anxiety [63] and subjective well-being [56]. At the same time, no study has been conducted to investigate the potential mediating role of self-efficacy in the association between mindful-

ness and academic competence. As a result, research on academic competency provides a means of understanding educational dynamics and facilitating their intervention, especially in light of the challenges that educators, students, and the educational system can encounter. The findings indicated that self-efficacy, academic achievement, and mindfulness correlate positively [11; 32; 77].

Therefore, our study tries to investigate the potential mediating role of academic self-efficacy in the association between mindfulness and academic competence, and the supposes the following hypothesis:

H2: Academic self-efficacy mediates the association of mindfulness with academic competence in International students.

Method

Participants.

A total of 476 international students (Males 67%, and Females 33%) who study in China voluntarily participated in this study. They received informed consent, assuring the privacy of their responses. The age of the research sample ranged from 18 to 36 years ($M_{age} 28.85 \pm 2.42$). All of them were international students and had not had any mindfulness training before.

Measurements.

— **Mindfulness.** This study used the 15-item Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) [13]. Every item was rated on a 6-point Likert scale, where one meant "rarely" and six meant "almost always." Items with negative wording were switched around so that high scores correspond to increased mindfulness levels. Cronbach's alpha for this investigation was 0.90.

— **Academic self-efficacy.** This study has made use of the Academic Self-efficacy Scale (ASES), which consists of ten questions (García, Inglés, Torregrosa, Ruiz, Díaz, Pérez & Martínez, 2016). A 5-point Likert scale, with one denoting "strongly disagree" and five denoting "strongly agree," was used to score each item. Cronbach's alpha for this study was 0.72.

— **Academic Competence.** The participants' academic competency was evaluated using the competence subscale of the Positive Youth

Development Inventory (PYDI) (Arnold, Nott, & Meinhold, 2012). Fourteen items on this scale had a 5-point Likert scale, with one denoting “strongly disagree” and five denoting “strongly agree.” The current study’s alpha reliability was 87.

Data Analysis.

The study variables were correlated using the Pearson correlation coefficient. The mediation analyses used the PROCESS macro (version 3.5) on SPSS [70]. Five thousand bootstrap re-samples were used in the models of this study to investigate the mediated effects and generate 95% confidence intervals.

Results

Correlations among the study variables.

The results (Table 1) revealed that mindfulness correlated positively with academic self-efficacy and competency.

Table 1

Correlation among study variables

Variables	1	2	3
1. Mindfulness	1		
2. Academic self-efficacy	.573**	1	
3. Academic Competence	.880**	.902**	1
Mean	32.01	22.33	56.69
Standard Deviation	7.571	5.827	13.495

Note. $p < 0.01$.

Direct and indirect effects of mindfulness on academic competence

To investigate mindfulness’s influence on academic competence we adopt the bias-corrected percentile bootstrap method (Macro PROCESS in SPSS, sample=5000, 95% CI) to test the mediating effect results. When mindfulness was used as the independent variable, academic competence as the dependent variable, and academic self-efficacy as the mediating variable, the results were as follows: The total effect of mindfulness on academic competence is significant ($\beta=0.18$, $p < 0.05$), the direct effect of mindfulness on academic competence is significant ($\beta=0.10$, $p < 0.05$). Mindfulness positively predicted academic self-efficacy. Academic self-efficacy positively predicted academic competence. Finally, the bias-corrected percentile bootstrap method indicated that the indirect effect of mindfulness on academic competence through academic self-efficacy was significant, $ab=0.08$, $SE=0.02$, $95\% CI=[0.07, 0.20]$. This indicates that self-efficacy partly mediated the effect of mindfulness on academic competence. See table 2 for more details.

Discussion

The first aim of our study is to investigate the relationship between mindfulness and academic competency. The results revealed that mindfulness correlated positively with academic self-

Table 2

Testing the mediation effect of mindfulness on academic competence

Model	b	SE	t	95% CI	p
Mindfulness→Academic self-efficacy (a)	.10	.02	4.26	[.06, .13]	0.00
Academic self-efficacy→Academic competence (b)	.85	.04	40.12	[.77, .92]	0.00
Mindfulness→Academic competence (c)	.10	.02	4.73	[.06, .13]	0.00
Mindfulness→Academic self-efficacy→Academic competence	.08	.02	5.34	[.04, .11]	0.00
Total effect (Mindfulness→Academic competence (c))	.18	.03	8.60	[.12, .23]	0.00

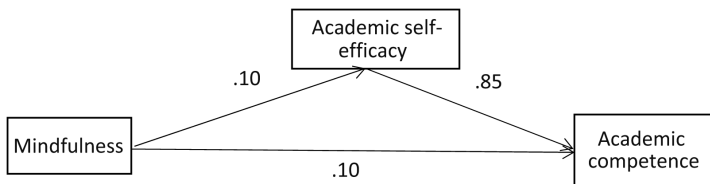


Fig. 1. The Mediation Effect of Mindfulness on Academic Competence

ficacy and academic competency. This result is partially consistent with previous studies such as [38; 42; 63]. The positive relationship between mindfulness and academic self-efficacy and academic competency among international students studying in China may be because mindfulness practices, such as meditation and deep breathing, reduce stress and promote a sense of calm. For international students facing the challenges of adapting to a new culture, language, and educational system, practising mindfulness could help alleviate stress and contribute to a more positive mindset, enhancing academic self-efficacy and competency. Mindfulness involves being fully present and attentive to the current moment. Mindfulness practices may improve concentration and focus, leading to better academic performance [28; 43; 46; 48; 78]. This heightened attention to tasks could increase academic self-efficacy, as individuals feel more capable of managing their academic responsibilities. Mindfulness practices often involve cultivating awareness of emotions without judgment. International students may face various emotions, including homesickness, cultural adjustment, and academic pressure. Mindfulness can help individuals regulate their emotions, fostering emotional well-being. This emotional regulation may positively impact perceptions of self-efficacy and overall academic competency.

The second aim of this study was to investigate the potential mediating role of academic self-efficacy in the association of mindfulness with academic competency. Our results revealed that academic self-efficacy partly mediated the association of mindfulness with academic competency. That's because academic self-efficacy refers to an individual's belief in their ability to succeed academically. Mindfulness practices enhance individuals' awareness and acceptance of their capabilities, increasing self-efficacy [24; 25; 55]. This boost in self-efficacy can positively influence academic competency by fostering a more confident and proactive approach to learning and problem-solving [73]. Mindfulness practices often reduce stress and improve emotional well-being [16; 18]. Reduced stress levels can contribute to a more positive mindset and increased belief in one's abil-

ity to handle academic challenges. Individuals may approach tasks more confidently as academic self-efficacy grows, leading to improved academic competency. Mindfulness practices, which involve being fully present in the moment, can enhance concentration and focus [26; 67]. Individuals who engage in mindfulness may experience improved attention during academic tasks [53]. This increased focus can contribute to a sense of mastery over academic activities, influencing academic self-efficacy and, consequently, academic competency.

Mindfulness practices often encourage individuals to accept and cope with challenges rather than avoid or resist them [66]. By developing adaptive coping strategies, individuals may feel more capable of addressing academic difficulties, leading to higher academic self-efficacy. This increased self-efficacy can positively impact academic competency. Mindfulness practices have been associated with cognitive benefits, including improved problem-solving skills and memory [4]. These cognitive enhancements may contribute to individuals feeling more capable in their academic pursuits, influencing academic self-efficacy and, subsequently, academic competency. It's important to note that the term "partly mediated" indicates that while academic self-efficacy plays a significant role in explaining the relationship between mindfulness and academic competency, other factors may also be at play. The specific mechanisms of this mediation should be further explored through research, considering contextual factors and individual differences to gain a more comprehensive understanding of the relationship between mindfulness, academic self-efficacy, and academic competency.

Limitations and future directions

While the study provides valuable insights into the relationship between mindfulness, academic self-efficacy, and academic competency among international students in China, it's essential to acknowledge its limitations and suggest potential directions for future research. The first limitation is that the study was designed as a cross-sectional study, which limits the ability to establish causation. Longitudinal or experimental designs would provide a more robust

understanding of the temporal relationships between mindfulness, academic self-efficacy, and academic competency. Second, this study relies on self-report measures, which may be subject to biases such as social desirability or response tendencies. Future research could benefit from incorporating objective measures or multiple sources of data to enhance the reliability and validity of the findings data sources to enhance findings reliability and validity in China, and the findings may need to be more generalisable to other cultural contexts or student populations. Future research should consider diverse samples to explore the generalizability of the observed relationships.

Future research should conduct longitudinal studies to examine the dynamic nature of the relationships over time. This would help establish temporal precedence and clarify the directionality of the associations. In addition, future research should explore cultural variations in the relationship between mindfulness, academic self-efficacy, and competency. Comparing findings across different cultural contexts can enhance the study's external validity. Incorporate objective measures of academic performance to complement self-reported competency assessments. This would strengthen the validity of the findings by providing a more objective indicator of academic success.

References

1. Aldbyani A. et al. Dispositional mindfulness associated with less academic burnout among Muslim students during the COVID-19 pandemic. *South African Journal of Education*, 2023. Vol. 43(3), p. 7. DOI:10.15700/saje.v43n3a2231
2. Aldbyani A. The academic/well-being benefits of mindfulness among Muslims: A study of Yemen and Egypt college students. Shandong Normal University, 2023.
3. Aldbyani A., Al-Abyadh M.H.A. The Effect of Mindfulness Meditation on Academic Burnout and Perceived Stress among Muslim Students: A Quasi-experimental Approach. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 2023. Vol. 6(1), p. 152—164. DOI:10.25217/igcj.v6i1.3467
4. Allen J.G., Romate J., Rajkumar E. Mindfulness-based positive psychology interventions: a systematic review. *BMC psychology*, 2021. Vol. 9(1), p. 1—18. DOI:10.1186/s40359-021-00618-2
5. Bakosh L.S. et al. Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 2016. Vol. 7, p. 59—67. DOI:10.1007/s12671-015-0387-6
6. Bandura A. Self-efficacy: The foundation of agency. Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer, 2000. 16 p.
7. Bandura A., Wessels S. Self-efficacy. Vol. 4. 1994: na.
8. Bauer C.C.C. et al. Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behav Neurosci*, 2019. Vol. 133(6), p. 569—585. DOI:10.1037/bne0000337
9. Beauchemin J., Hutchins T.L., Patterson F. Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary health practice review*, 2008. Vol. 13(1), p. 34—45. DOI:10.1177/1533210107311624
10. Bennett R.I. et al. Mindfulness as an intervention for recalling information from a lecture as a measure of academic performance in higher education: a randomized experiment. *Higher Education for the Future*, 2018. Vol. 5(1), p. 75—88. DOI:10.1177/2347631117738649
11. Brausch B.D. The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students. 2011.
12. Brown K.W. et al. Mindfulness enhances episodic memory performance: Evidence from a multimethod investigation. *PloS one*, 2016. Vol. 11(4), p. e0153309. DOI:10.1371/journal.pone.0153309
13. Brown K.W., Ryan R.M. Mindful attention awareness scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. DOI:10.1037/t04259-000
14. Brown K.W., Ryan R.M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 2003. Vol. 84(4), p. 822. DOI:10.1037/0022-3514.84.4.822
15. Caballero C. et al. Greater Mindfulness is Associated With Better Academic Achievement in Middle School. *Mind, Brain, and Education*, 2019. Vol. 13(3), p. 157—166. DOI:10.1111/mbe.12200
16. Calin M.F., Ginara D.M. The effects of mindfulness practices on well-being. *Technium Soc. Sci. J.*, 2023. Vol. 46, p. 268.
17. Calma-Birling D., Gurung R.A. Does a brief mindfulness intervention impact quiz performance? *Psychology Learning & Teaching*, 2017. Vol. 16(3), p. 323—335. DOI:10.1177/1475725717712785
18. Carmody J., Baer R.A. Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program.

- Journal of behavioral medicine*, 2008. Vol. 31, p. 23—33. DOI:10.1007/s10865-007-9130-7
19. Cassidy S. Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Front Psychol*, 2015. Vol. 6, p. 1781. DOI:10.3389/fpsyg.2015.01781
20. Castellanos-Páez V. et al. Explanatory model of academic performance from self-efficacy and behavior problems. *Revista Colombiana de Psicología*, 2017. Vol. 26(1), p. 149—161. DOI:10.15446/rcp.v26n1.56221
21. Chambers R., Lo B.C.Y., Allen N.B. The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive therapy and research*, 2008. Vol. 32, p. 303—322. DOI:10.1007/s10608-007-9119-0
22. Chan D., Woollacott M. Effects of level of meditation experience on attentional focus: is the efficiency of executive or orientation networks improved? *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2007. Vol. 13(6), p. 651—658. DOI:10.1089/acm.2007.7022
23. Chan H.W. et al. Exploring the potential common psychotherapeutic factors: use of cognitive behavioural therapy, mindful yoga and positive psychology in enhancing the well-being of students with SENs in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2023.
24. Chandna S., Sharma P., Moosath H. The Mindful Self: Exploring Mindfulness in Relation with Self-esteem and Self-efficacy in Indian Population. *Psychol Stud (Mysore)*, 2022. Vol. 67(2), p. 261—272. DOI:10.1007/s12646-021-00636-5
25. Chang V.Y. et al. The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 2004. Vol. 20(3), p. 141—147. DOI:10.1002/smi.1011
26. Coleman R. The presents of the present: Mindfulness, time and structures of feeling. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 2022. Vol. 23(1), p. 131—148.
27. Derakshan N., Eysenck M.W. Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist*, 2009. Vol. 14(2), p. 168—176. DOI:10.1027/1016-9040.14.2.168
28. Deshmukh K., Dighe A., Raje H. Impact of mindfulness-based programs on reducing stress and enhancing academic performance in college students. 2023. DOI:10.58414/SCIENTIFICTEMPER.2023.14.4.59
29. Docksai R. A mindful approach to learning. *The futurist*, 2013. Vol. 47(5), p. 8.
30. Dundas I. et al. Mindfulness Based Stress Reduction for Academic Evaluation Anxiety: A Naturalistic Longitudinal Study. *J College Stud Psychother*, 2016. Vol. 30(2), p. 114—131. DOI:10.1080/87568225.2016.1140988
31. Elias S.M., MacDonald S. Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 2007. Vol. 37(11), p. 2518—2531. DOI:10.1111/j.1559-1816.2007.00268.x
32. Firth A.M. et al. Mindfulness and self-efficacy in pain perception, stress and academic performance. The influence of mindfulness on cognitive processes. *Psychol Res Behav Manag*, 2019. Vol. 12, p. 565—574. DOI:10.2147/PRBM.S206666
33. Germer C., Siegel R.D., Fulton P.R. Mindfulness and psychotherapy. Guilford Publications, 2016.
34. Grow J.C. et al. Enactment of home practice following mindfulness-based relapse prevention and its association with substance-use outcomes. *Addict Behav*, 2015. Vol. 40, p. 16—20. DOI:10.1016/j.addbeh.2014.07.030
35. Hanh T.N. Transformation and healing: Sutra on the four establishments of mindfulness. Vol. 16. 2008. ReadHowYouWant.com.
36. Hasker S.M. Evaluation of the mindfulness-acceptance-commitment (MAC) approach for enhancing athletic performance. Indiana University of Pennsylvania, 2010.
37. Heshmati R., Pellerone M. Relationship of dispositional mindfulness, self-destruction and self-criticism in academic performance of boy students. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2018. Vol. 6(3). DOI:10.6092/2282-1619/2018.6.1716
38. Hosseinzadeh Z., Sayadi M., Orazani N. The mediating role of mindfulness in the relationship between self-efficacy and early maladaptive schemas among university students. *Current Psychology*, 2021. Vol. 40(12), p. 5888—5898. DOI:10.1007/s12144-019-00487-4
39. Keye M.D., Pidgeon A.M. Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy. *Open Journal of Social Sciences*, 2013. Vol. 1(6), p. 1—4. DOI:10.4236/jss.2013.16001
40. LaBerge D. Attentional processing: The brain's art of mindfulness. Harvard University Press, 1995.
41. Langer E.J., Ngunoumen C.T. Mindfulness in *Positive psychology*. Routledge, 2017, p. 95—111.
42. Latorre C. et al. The relationship between mindfulness and self-compassion for self-assessed competency and self-efficacy of psychologists-in-training. *Training and Education in Professional Psychology*, 2023. Vol. 17(2), p. 213. DOI:10.1037/tep0000395
43. Lin J.W., Mai L.J. Impact of mindfulness meditation intervention on academic performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 2018. Vol. 55(3), p. 366—375. DOI:10.1080/14703297.2016.1231617
44. López González L. et al. Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) en

- estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. 2016. DOI:10.1387/RevPsiCodidact.13866
45. McCloskey L.E. Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 174, p. 221—226. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.01.650
46. Mettler J. et al. Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School psychology*, 2023. Vol. 97, p. 43—62. DOI:10.1016/j.jsp.2022.10.007
47. Miralles-Armenteros S. et al. Mindfulness and academic performance: The role of compassion and engagement. *Innovations in Education and Teaching International*, 2019. Vol. 58(1), p. 3—13. DOI:10.1080/14703297.2019.1676284
48. Montalto J. The Effects Of Mindfulness On Stress Reduction And Academic Performance In Students Studying Health Sciences. 2023.
49. Moore A. et al. Regular, brief mindfulness meditation practice improves electrophysiological markers of attentional control. *Front Hum Neurosci*, 2012. Vol. 6, p. 18. DOI:10.3389/fnhum.2012.00018
50. Moore A., Malinowski P. Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Conscious Cogn*, 2009. Vol. 18(1), p. 176—186. DOI:10.1016/j.concog.2008.12.008
51. Mrazek M.D. et al. Mindfulness in education: Enhancing academic achievement and student well-being by reducing mind-wandering, in *Mindfulness in social psychology*. Routledge, 2017, p. 139—152.
52. Mrazek M.D. et al. Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological science*, 2013. Vol. 24(5), p. 776—781. DOI:10.1177/0956797612459659
53. Napoli M., Krech P.R., Holley L.C. Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology*, 2005. Vol. 21(1), p. 99—125. DOI:10.1300/J370v21n01_05
54. Nopora L. The impact of classroom-based meditation practice on cognitive engagement, mindfulness and academic performance of undergraduate college students. State University of New York at Buffalo, 2013.
55. Özsoy D., Toksöz İ., Dindar M.D. Examination Of Mindfulness-Based Self-Efficacy Of Students Studying In Sports Sciences. *JETT*, 2022. Vol. 13, p. 483—489. DOI:10.47750/jett.2022.13.05.049
56. Pan B. et al. The relationship between trait mindfulness and subjective wellbeing of kindergarten teachers: The sequential mediating role of emotional intelligence and self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13, p. 973103. DOI:10.3389/fpsyg.2022.973103
57. Ramsburg J.T., Youmans R.J. Meditation in the higher-education classroom: Meditation training improves student knowledge retention during lectures. *Mindfulness*, 2014. Vol. 5, p. 431—441. DOI:10.1007/s12671-013-0199-5
58. Reyes Cruz M.d.R., Gutiérrez Arceo J.M. Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. *Sinética*, 2015. Vol. 45, p. 1—15.
59. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychol Bull*, 2012. Vol. 138(2), p. 353—387. DOI:10.1037/a0026838
60. Sagone E., De Caroli M.E. Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 2014. Vol. 114, p. 222—228. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.12.689
61. Schonert-Reichl K.A., Roeser R.W. Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice. Springer, 2016.
62. Shapiro S.L. et al. The moderation of mindfulness-based stress reduction effects by trait mindfulness: results from a randomized controlled trial. *Journal of clinical psychology*, 2011. Vol. 67(3), p. 267—277.
63. Sharma P.K., Kumra R. Relationship between mindfulness, depression, anxiety and stress: Mediating role of self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 2022. Vol. 186, p. 111363.
64. Shorey R.C. et al. The relationship between dispositional mindfulness, borderline personality features, and suicidal ideation in a sample of women in residential substance use treatment. *Psychiatry Res*, 2016. Vol. 238, p. 122—128. DOI:10.1016/j.psychres.2016.02.040
65. Siegel D. The science of mindfulness. *Shambhala Sun*, 2010. Vol. 18(4), p. 66—69.
66. Siegel R.D. The mindfulness solution: Everyday practices for everyday problems. 2009: Guilford Press.
67. Smalley S.L., Winston D. Fully present: The science, art, and practice of mindfulness. Hachette Go, 2022.
68. Steinmayr R. et al. Academic achievement. Oxford University Press Oxford, UK, 2014.
69. Steinmayr R. et al. School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Front Psychol*, 2018. Vol. 9, p. 2631. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02631
70. Sürücü L., Şeşen H., Maslakçı A. Regression, Mediation/Moderation, and Structural Equation Modeling with SPSS, AMOS, and PROCESS Macro. 2023: Livre de Lyon.
71. Thierry K.L. et al. Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 2016. Vol. 27(6), p. 805—821. DOI: 10.1080/10409289.2016.1141616
72. Thompson R.W., Arnkoff D.B., Glass C.R. Conceptualizing mindfulness and acceptance as

- components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2011. Vol. 12(4), p. 220—235. DOI:10.1177/1524838011416375
73. Voica C., Singer F.M., Stan E. How are motivation and self-efficacy interacting in problem-solving and problem-posing? *Educational Studies in Mathematics*, 2020. Vol. 105, p. 487—517.
74. Vorontsova-Wenger O. et al. Short mindfulness-based intervention for psychological and academic outcomes among university students. *Anxiety Stress Coping*, 2022. Vol. 35(2), p. 141—157. DOI:10.1080/10615806.2021.1931143
75. Wang C.-H., Shannon D.M., Ross M.E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 2013. Vol. 34(3), p. 302—323. DOI:10.1080/01587919.2013.835779
76. Weissbecker I. et al. Mindfulness-based stress reduction and sense of coherence among women with fibromyalgia. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 2002. Vol. 9(4), p. 297—307. DOI:10.1023/a:1020786917988
77. Williams D. Examining the Impact Mindfulness Meditation on Measures of Mindfulness, Academic Self-Efficacy, and GPA in Online and On—Ground Learning Environments. *Journal of Transformative Learning*, 2020. Vol. 7(2), p. 71—86.
78. Yilmaz E.B. Mindfulness-Based Interventions to Improve Academic Achievement. *Journal of Nursing Education*, 2023. Vol. 62(2), p. e1-e1.
79. Zenner C., Herrnleben-Kurz S., Walach H. Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol*, 2014. Vol. 5, p. 603. DOI:10.3389/fpsyg.2014.00603

Информация об авторах

Аамер Альдбьяни, доктор, исследователь, Тамарский университет, Дамар, Йемен, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-1754>, e-mail: aamer.aldbyani@tu.edu.ye

Зайд Ахмад Нассер Альхадур, доцент, Тамарский университет, Дамар, Йемен, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8275-0774>, e-mail: zaidalhadoor@tu.edu.ye

Мохаммед Хасан Али Аль-Абяд, доцент кафедры специального образования Педагогического колледжа в Эль-Хардже, Университет принца Саттама ибн Абдель Азиза, Эль-Хардж 11942, Саудовская Аравия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8964-6670>, e-mail: mh.alabyadh@gmail.com

Information about the authors

Aamer Aldbyani, Dr., a researcher at Thamar University, Dhamar, Yemen, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-1754>, e-mail: aamer.aldbyani@tu.edu.ye

Zaid Ahmad Nassser Alhadoor, Associate Professor at Thamar University, Dhamar, Yemen, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8275-0774>, e-mail: zaidalhadoor@tu.edu.ye

Mohammed Hasan Ali Al-Abyadh, Associate Professor at Department of Special Education, College of Education in Al-Kharj, Prince Sattam bin Abdulaziz University, Al-Kharj 11942, Saudi Arabia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8964-6670>, e-mail: mh.alabyadh@gmail.com

Получена 11.01.2024

Принята в печать 29.04.2024

Received 11.01.2024

Accepted 29.04.2024