

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **6**

2024



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2024 • Том 29 • № 6

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 Саннини 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

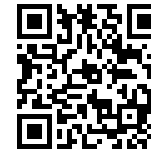
Psychological Science and Education

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.



Марголис А.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИТИЕ ИСХОДНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ 5

Реан А.А., Егорова А.В., Коновалов И.А., Ставцев А.А.,

Шевченко А.О., Кузьмин Р.Г.

ВЗАИМОСВЯЗЬ РИСКОВ АГРЕССИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ, САМООЦЕНКИ И СКРОМНОСТИ 21

Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Исмагуллина В.И., Зинченко Е.В., Матяш Н.В.,

Овсянникова О.А., Пилипенко С.А., Поникарова И.Д., Сахарова Т.Н.,

Случ Н.А., Малых С.Б.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СТРАТЕГИЯМИ ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ 35

Егоренко Т.А., Леонова О.И., Голованова И.А.

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК ФОРМА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ 54

Дуонг Х.Л., Во Т.К.О.

ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА НЕЖЕЛАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВНЕДРЯТЬ АДАПТИРОВАННУЮ ЦИФРОВУЮ ГЕЙМИФИКАЦИЮ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС .. 67

Психология развития (возрастная психология)

Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В.

МОТИВАЦИЯ ПРИЕМА НА ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ ТРУДНОУСТРАИВАЕМЫХ КАТЕГОРИЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ СЕМЕЙНОГО УСТРОЙСТВА, ВКЛЮЧАЯ УСЫНОВЛЕНИЕ 81

Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В.

ЭТНИЧЕСКАЯ, ГРАЖДАНСКАЯ И ГЛОБАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТИ РУССКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СВЯЗЬ С ЦЕННОСТЯМИ 99

Гаврилова М.Н., Дмитриева О.А., Асланова М.С., Руднова Н.А.

РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТА ОЦЕНКИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ: ОПТИМАЛЬНАЯ СТРУКТУРА И ВОЗМОЖНОСТЬ ОПОРЫ НА СУБЪЕКТИВНЫЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ ДЕТЕЙ 114

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.

ШКАЛА НАСТОЙЧИВОСТИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ: РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ НОВОГО ИНСТРУМЕНТА 129

Исаев Е.И., Сафронова М.А., Сорокова М.Г., Радчиков А.С.

ГРУППОВОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТЕСТ (ГИТ): СТАНДАРТИЗАЦИЯ МЕТОДИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 145

Поскакалова Т.А., Хуснутдинова М.Р.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТУДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 164

Моросанова В.И., Потанина А.М.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ТРАЕКТОРИИ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ У ПОДРОСТКОВ: ЛОНГИТУДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ 178

Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Геворкян Л.Л., Варданян Л.Т.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ШАХМАТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД 192

Королькова О.А., Хозе Е.Г., Лупенко Е.А.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ НЕЗНАКОМОГО ЧЕЛОВЕКА В ОЦЕНКАХ НАБЛЮДАТЕЛЕЙ С РАЗНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ОПЫТОМ 205

Краткие сообщения

Абдуллаханов А.К.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН ... 221

Educational Psychology

Margolis A.A.
TEACHERS EDUCATION AS THE DEVELOPMENT OF INITIAL PEDAGOGICAL PRECONCEPTIONS AND BELIEFS 5

Rean A.A., Egorova A.V., Konovalov I.A., Stavtsev A.A., Shevchenko A.O., Kuzmin R.G.
THE RELATIONSHIP BETWEEN THE RISKS OF AGGRESSION AMONG UNIVERSITY STUDENTS AND INDICATORS OF SELF-EFFICACY, SELF-ESTEEM, AND HUMILITY 21

Tikhomirova T.N., Basyuk V.S., Ismatullina V.I., Zinchenko E.V., Matyash N.V., Ovsyannikova O.A., Pilipenko S.A., Ponikarova I.D., Sakharova T.N., Sluch N.A., Malykh S.B.
WELL-BEING AND EDUCATIONAL OUTCOMES AMONG STUDENT WITH DIFFERENT UNIVERSITY ADMISSION STRATEGIES 35

Egorenko T.A., Leonova O.I., Golovanova I.A.
DEMONSTRATION EXAMINATION AS A FORM OF ASSESSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS 54

Duong H.L., Vo T.K.O.
EXPLORING THE FACTORS INFLUENCING LECTURERS' RELUCTANCE TO INTEGRATE TAILORED DIGITAL GAMIFICATION 67

Developmental Psychology (Age Psychology)

Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V.
MOTIVATION FOR THE ADMISSION OF ORPHANS OF EMPLOYABLE CATEGORIES IN THE CONTEXT OF VARIOUS FORMS OF FAMILY STRUCTURE 81

Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Murashcenkova N.V.
ETHNIC, CIVIC AND GLOBAL IDENTITIES OF RUSSIAN HIGH SCHOOLERS AND THEIR CORRELATION WITH VALUES 99

Gavrilova M.N., Dmitrieva O.A., Aslanova M.S., Rudnova N.A.
DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE SCHOOL ADJUSTMENT SCALE 114

Odintsova M.A., Radchikova N.P.
NEW PERSEVERANCE SCALE FOR ADOLESCENTS: ITS DEVELOPMENT AND TESTING 129

Isaev E.I., Safronova M.A., Sorokova M.G., Radchikov A.S.
GROUP INTELLECTUAL TEST (GIT): STANDARDIZATION OF THE METHODOLOGY OF MENTAL DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN 145

Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R.
THE ROLE OF A SCHOOL THEATER IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION OF ADOLESCENTS: RESULTS OF A LONGITUDINAL STUDY 164

Morosanova V.I., Potanina A.M.
INDIVIDUAL TYPOLOGICAL TRAJECTORIES OF SCHOOL ENGAGEMENT IN ADOLESCENTS: A LONGITUDINAL STUDY 178

Gevorkyan S.R., Ispiryan M.M., Sargsyan V. Zh., Gevorkyan L.L., Vardanyan L.T.
ENHANCING CHESS EDUCATION THROUGH INTERACTIVE TEACHING STRATEGIES: A COMPREHENSIVE APPROACH 192

Korolkova O.A., Khoze E.G., Lupenko E.A.
CHARACTERISTICS OF UNFAMILIAR PEOPLE PERSONALITY IN THE ASSESSMENTS OF OBSERVERS WITH DIFFERENT TEACHING EXPERIENCE 205

Short Messages

Abdullakhanov A.K.
ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN — THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN 221

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию шестой выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 6—2024 г.). В выпуске представлены три рубрики — «Психология образования», «Психология развития» и «Краткие сообщения».

Рубрику «Психология образования» открывает аналитический обзор исследований развития исходных педагогических представлений у студентов и специалистов. Тему педагогического образования продолжает исследование взаимосвязи рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, самооценки и скромности. Результаты показывают, что чем выше уровень агрессии у молодежи, тем ниже их самооценка, самооффективность и скромность.

Читатели могут также познакомиться с исследованием психологического благополучия и образовательных результатов студентов с различными стратегиями поступления в вуз; роли демонстрационного экзамена как формы оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов; факторов, влияющих на нежелание преподавателей внедрять адаптированную цифровую геймификацию в учебный процесс. Относительно геймификации в образовании показано, что для содействия успешному внедрению данной формы работы необходимы комплексные стратегии, которые должны включать обеспечение индивидуального профессионального развития преподавателей, приведение игрового контента в соответствие с учебными планами и создание благоприятной среды посредством вовлечения общественности и политических вмешательств.

В рубрике «Психология развития» можно узнать об исследовании мотивации приема на воспитание детей-сирот трудноустраниваемых категорий в контексте различных форм семейного устройства; исследовании этнической, гражданской и глобальной идентичности русских старшеклассников и их связи с ценностями, а также разработке и валидации шкалы для изучения адаптации первоклассников к школьному обучению. В следующих исследованиях рассмотрены разработка и апробация нового инструмента — Шкалы настойчивости для подростков и стандартизации Группового интеллектуального теста (ГИТ). Интересен обзор результатов лонгитюдных исследований школьного театра как инструмента улучшения коммуникации и социализации подростков и индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности у подростков, а также комплексный подход в совершенствовании шахматного образования с помощью интерактивных стратегий обучения. Завершает рубрику исследование характеристик личности незнакомого человека по оценкам наблюдателей с разным педагогическим опытом.

В рубрике «Краткие сообщения» представлено исследование отдельных аспектов дополнительного образования детей и возможности для более полного раскрытия потенциала ребенка на примере Республики Казахстан.

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

Редакция журнала

Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений

Марголис А.А.

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

В статье рассматривается роль исходных педагогических представлений студентов педагогических направлений подготовки, с которыми они начинают освоение программ педагогического образования. Показана роль школьного опыта в формировании таких представлений. Анализируются причины их устойчивости в ходе дальнейшего освоения будущими педагогами образовательной программы в университете. Автор считает необходимым проектирование программ педагогического образования как процесса последовательной и специально организованной трансформации исходных педагогических представлений, их концептуального изменения, направленного на формирование практического мышления будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическое образование; подготовка педагога; исходные представления; исходные педагогические представления; концептуальные изменения (conceptual change); практическое мышление; мышление педагога.

Для цитаты: Марголис А.А. Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. №6. С. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>

Teachers Education as the Development of Initial Pedagogical Preconceptions and Beliefs

Arkady A. Margolis

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

The article examines the role of initial pedagogical beliefs held by students in teacher training programs as they begin to engage with pedagogical education curricula. It highlights the significance of school experiences in shaping these beliefs. The article analyzes the reasons for their persistence during the

subsequent acquisition of the educational program by future educators at the university level. The author argues for the necessity of designing teacher training programs as a sequential and specially organized transformation of initial pedagogical beliefs, aimed at fostering conceptual change and developing the practical thinking of future educators.

Keywords: teacher education; teacher training; initial beliefs; initial pedagogical beliefs; conceptual change; practical thinking; educator's thinking.

For citation: Margolis A.A. Teachers Education as the Development of Initial Pedagogical Preconceptions and Beliefs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 5—20. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601> (In Russ.).

Введение

Одним из главных направлений реформирования системы педагогического образования является повышение практической готовности будущих педагогов к самостоятельной деятельности. За последнее десятилетие в Российской Федерации был предпринят целый ряд важных шагов, направленных на решение этой задачи. Так, на протяжении 2014—2017 годов был успешно реализован комплексный проект модернизации педагогического образования, который позволил разработать новый стандарт высшего образования ФГОС ВО по направлению «Образование и педагогические науки» (3++) [15]. В этом стандарте были зафиксированы общепрофессиональные компетенции, которые необходимы будущему учителю для реализации педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога [12], направленного, в свою очередь, на достижение образовательных результатов учащихся, зафиксированных в стандартах общего образования (ФГОС ОО) [16]. Тем самым практически впервые удалось скоординировать стандарты обучения учащихся в системе общего образования, стандарт профессиональной деятельности педагога и стандарт подготовки будущих учителей. В новом стандарте педагогического образования был реализован деятельностный подход, в рамках которого основной единицей программ подготовки учителей является не традиционная учебная дисциплина, а про-

фессионально-ориентированный модуль, направленный на подготовку к решению той или иной типовой профессиональной задачи и интегрирующий в себе необходимую для этого теорию, практику и исследовательскую работу студентов. Это создало условия для решения одной из наиболее давних проблем профессионального образования, связанной с непониманием студентами того, как изучаемый ими теоретический материал связан с их будущей профессиональной деятельностью. Теоретический раздел модуля при этом становится не просто средством освоения научных знаний, а знаний, осваиваемых как инструменты решения типовых профессиональных задач. Разработанный новый ФГОС педагогического образования привел не только к существенному увеличению часов практической подготовки, но и к пересмотру места практики и ее роли в образовательной программе. Так, вместо традиционного понимания практики как средства иллюстрации теории была предложена модель «школьно-университетского партнерства», признающая школу и учителя источниками не менее важных практических знаний и способов действий, чем теоретическая часть педагогической программы. Новая модель практики предполагает распределенную схему ее организации, при которой практика становится неотъемлемой частью каждого профессионально-ориентированного модуля, а также долгосрочную учебно-производственную практику на выпускном курсе, позволяющую интегрировать

все ранее освоенные в модулях способы профессиональных действий (Марголис, 2021; Марголис, 2014) [6; 7].

Процесс реформирования педагогического образования получил следующий важный импульс в 2022—2023 годах, когда по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации была завершена доработка действующих стандартов общего образования, уточнен перечень предметных знаний, осваиваемых учащимися, и на этой основе был реализован проект создания «ядра педагогического образования» [17], закрепляющий содержание предметной подготовки будущего учителя вне зависимости от того, в каком университете он проходит свою подготовку. Этот важный этап реформирования позволил гарантировать наличие такого уровня предметной и методической подготовки педагогов, который необходим для освоения учебного содержания, отраженного в обновленных стандартах общего образования.

Наконец, третьим этапом реформирования системы педагогического образования, реализованного в 2023—2024 годах, стало создание в педагогических университетах Министерства просвещения Российской Федерации системы центров проведения демонстрационных экзаменов, представляющих собой специально оборудованные площадки для демонстрации освоенных выпускниками профессиональных компетенций и независимой оценки их практической готовности к организации обучения учащихся в соответствии со стандартами общего и педагогического образования.

Несмотря на многолетний и в целом очень позитивный период реформирования системы педагогического образования в РФ, ряд серьезных проблем в практической подготовке будущего учителя к очень сложной и многоплановой педагогической деятельности еще ждет своего решения.

Одной из таких проблем, требующей углубленного изучения, остается проблема разрыва между теорией и практикой. Она имеет многоаспектный характер и целый спектр ее возможных формулировок. Одна-

ко общим для них остается вопрос о том, в какой мере в рамках реализации программ педагогического образования возможно обеспечить трансляцию теоретического научного знания в практику работы будущих учителей. Одной из наиболее важных причин, препятствующих формированию у будущих учителей таких способов профессиональной деятельности, которые основаны на содержании их теоретической подготовки в рамках получаемого педагогического образования, являются исходные педагогические представления, с которыми они приходят в вуз.

Исходные педагогические представления

Хорошо известно, что предыдущие знания, опыт и убеждения влияют на то, как обучающиеся осваивают содержание образовательной программы (Выготский, 1935) [1]. Несмотря на то, что этот тезис рассматривается прежде всего применительно к обучению учащихся в средней школе (Posner et al., 1982; Chi 2005; diSessa, 2017; Sinatra, Seyranian, 2015; Vosniadou, 2014) [18; 21; 26; 35; 38], он в равной степени применим и к освоению программ профессионального образования.

В контексте данной статьи мы рассмотрим его более конкретно применительно к программам подготовки педагогов.

Исходные педагогические представления будущих педагогов (иногда используются термины «житейские» или «интуитивные представления») подробно изучались в работах зарубежных исследователей начиная с конца 70-х годов 20 века.

Одной из первых и наиболее важных работ в этом направлении можно считать исследование Д. Лорти «Школьный учитель: социологическое исследование» (Schoolteacher: a sociological study), опубликованное в 1975 г., в котором было не только показано наличие таких представлений у будущих педагогов, но и описан механизм их формирования (Lortie, 1975) [33]. Такой механизм получил название «обучение через наблюдение» (apprenticeship of observation). По мнению Д. Лорти, многолетний опыт

учащихся по наблюдению за действиями различных учителей приводит к формированию у учащихся (в том числе и будущих педагогов) плохо формализованных, довольно поверхностных, но весьма устойчивых представлений о содержании и особенностях педагогической деятельности. Как отмечается в работе Д. Лорти [33] и в целом ряде более поздних исследований (Johnson, 1994; Richards, Pennington, 1998) [29; 34], формируемые у учащихся представления о моделях педагогической деятельности являются существенно неполными и односторонними. Учащиеся наблюдают, как правило, только внешнюю сторону педагогической работы и не видят ее внутренней стороны, связанной с планами учителя, его мотивацией, целями, которые он ставит перед собой в отношении урока или конкретного ученика. Однако такие представления, несмотря на всю их неполноту и неосознанность, оказываются весьма устойчивы в отношении попыток их изменения в ходе получения педагогического образования или самостоятельной педагогической деятельности. Как образно описывает это один из интервьюируемых молодых учителей, «Я понимаю, что я действую неправильно, и хотел бы это изменить, но у меня ничего не получается и я каждый раз возвращаюсь к своему прежнему способу действий» (Johnson, 1994) [29]. Даже в условиях неудовлетворенности своими исходными представлениями о целях и задачах педагогической деятельности отсутствие практических альтернатив возвращает начинающего учителя к тем способам, которые были им освоены путем наблюдения в период его собственного ученического опыта.

Все вышесказанное приводит многих исследователей (Vorg, 2004) [20] к общему выводу о том, что большинство программ педагогического образования оказывают очень незначительное влияние на трансформацию исходных педагогических представлений будущих учителей. В работе Д. Кагана (Kagan, 1992) [31] показано, что это связано, прежде всего, с тем, что исходные педагогические представления будущих учителей выступают в качестве своеобразного «фильтра», с

помощью которого они интерпретируют изучаемые способы действий учителей. Этот «фильтр» действует, как правило, столь эффективно, что даже педагогические ситуации, наблюдаемые студентами на практике, довольно редко приводят к изменению их исходных представлений и установок.

В исследовании Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30] предпринята попытка углубленного изучения и структурирования исходных педагогических представлений студентов, получающих педагогическое образование. В ходе исследования были определены наиболее значимые исходные представления и установки студентов первых курсов, осваивающих программу педагогического образования, а также оценено влияние программы на изменение этих установок. Исследователям удалось выявить несколько наиболее типичных исходных педагогических представлений и установок (beliefs) студентов.

1. Одно из наиболее важных из них состоит в убежденности студентов в относительно низкой ценности и значимости университетских теоретических курсов в сравнении с ролью практики в их программе подготовки. Фактически за этой установкой лежит исходное представление большой доли будущих учителей о педагогической деятельности как сравнительно простом наборе навыков и умений. Используемая Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30] аналогия сравнивает такую установку студентов с обучением катанию на роликовой доске. Понятно, что можно изучать теорию такого катания и концепцию поддержания равновесия тела пользователя, но очевидно, что ценность изучения такой теории крайне невелика по сравнению с практическими попытками научиться кататься на доске. Как показывают проведенные исследователями интервью, большинство будущих педагогов, оценивающих теоретическую часть осваиваемой ими программы педагогического образования как намного менее значимую по сравнению с ролью практики, исходят из того, что, по сути, деятельность учителя состоит из некоторого набора относительно простых навыков

и умений, вполне сопоставимых по сложности с катанием на доске.

2. Второе исходное представление, описанное Е. Джорам и А. Габриели (Joram, Gabriele, 1998) [30], состоит в убежденности довольно большой группы студентов в том, что может быть сформулировано следующим образом: «Меня так учили, и результат меня устраивает». При этом преимущественно речь идет о моделях обучения, в которых учитель сообщает и транслирует учебную информацию учащимся, не различая в большинстве случаев процессы обучения и собственно учения.

3. Еще одно важное исходное представление будущих педагогов заключается в убежденности в том, что процесс обучения вообще не представляет собой существенной проблемы для учащихся и не требует каких-либо сверхсложных усилий со стороны учителя.

В основе этого представления лежит неразличение студентом собственного опыта и протекания процессов учения и понимания у учащихся. Фактически такие студенты отождествляют свой собственный опыт и способность понимать изучаемый материал с аналогичными процессами у их вероятных учеников. Отсутствие собственных затруднений в понимании учебного материала (давно уже изученного в процессе своего школьного обучения) приводит к ложному выводу об отсутствии потенциальных проблем в освоении учебного материала у реальных или потенциальных учащихся этих студентов.

4. Наконец, еще одно исходное педагогическое представление состоит в убежденности разделяющих его студентов-педагогов в том, что вопросы обучения учащихся с точки зрения их трудности для учителя являются второстепенными по сравнению с важностью и сложностью вопросов менеджмента в классе. При этом в сферу такого менеджмента включаются как вопросы следования намеченному плану проведения урока, так и вопросы поддержания дисциплины на уроке.

При том, что в этом утверждении представлена объективная сложность этих вопросов для начинающих педагогов, сами по себе вопросы менеджмента рассматрива-

ются не столько с точки зрения формирования мотивации и вовлеченности учащихся в учебную деятельность, но, прежде всего, как создание условий для эффективной трансляции учителем учебной информации в соответствии с заранее разработанным планом.

Как показывают результаты проведенной диагностики, при традиционном построении программы учебной дисциплины «Педагогическая психология» только 17% из 40 студентов, участвовавших в опросе, изменили свои представления о процессе обучения и 26% — об особенностях процесса учения. Большая часть студентов сохранила свои исходные представления без изменения (Joram, Gabriele, 1998) [30].

Не менее интересным итогом школьного этапа обучения будущих педагогов являются их представления не только о природе педагогического труда и способах организации обучения, но и видение о том, кого можно назвать хорошим педагогом.

Изучение этих представлений показывает, что абсолютное большинство студентов педагогических факультетов считают таковым учителя, который хорошо относится к детям, обладает развитой эмпатией и способен оказать им помощь и поддержку. При том, что в таком определении хорошего педагога нет ничего, вызывающего возражения, проблема заключается в драматическом несовпадении этих качеств с тем, что понимается под хорошим педагогом с точки зрения нормативных документов, стандартов и перечней профессиональных компетенций. В большинстве случаев во всех этих документах под хорошим педагогом понимается высококвалифицированный педагог, способный обеспечить формирование высоких образовательных результатов у учащихся, т. е. прежде всего педагог, обладающий необходимыми для этого знаниями и умениями. Это несовпадение житейского представления будущих педагогов (сформированного на основе их собственного опыта в качестве вчерашних школьников) и общественно-нормативного определения, заданного целями педагогического образования как общественного института, имеет ряд важных оснований.

Описываемое противоречие объективно вытекает из двуединой профессиональной задачи педагога, который, с одной стороны, организует процесс эффективного освоения учебного содержания, а с другой стороны, делает это путем организации своих взаимодействий с учащимися и между ними.

Именно эта вторая задача организации взаимодействия оказывается преобладающей в понимании того, что такое хороший учитель, у большинства студентов педагогических факультетов и учащихся школы, в то время как первая задача (освоение учебного содержания) закреплена преимущественно в нормативно-общественном значении этого термина. Неразличение этих разных способов понимания того, что такое хороший учитель, или тотальное преобладание задачи формирования знаний, необходимых для педагогической деятельности, приводит на практике к подготовке учителей, которым очень сложно стать эффективными и способными к продуктивному и многостороннему взаимодействию с учащимися. Это тем более сложно реализовать в условиях того, что учитель одновременно вовлечен не только в процесс обучения учащихся, но и в процессы их воспитания и развития, что требует качественно иных коммуникативных компетенций, психологической подготовки и сформированного профессионального мышления будущего педагога.

Проблема существенно усугубляется тем, что прием на программы педагогического образования не предполагает ни устного собеседования, ни психологического тестирования, а сами программы подготовки педагогов не содержат встроенных в них программ развития профессионально значимых личностных качеств. Общая посылка, на которой строится такая система входа в программы педагогического образования, вероятно, исходит из предположения о том, что из любого абитуриента, набравшего определенное количество баллов ЕГЭ, можно подготовить хорошего учителя вне зависимости от уровня развития его профессионально значимых психологических качеств, необходимых в том числе для организации

им эффективной коммуникации со всеми участниками образовательных отношений и, прежде всего, с учащимися.

Причины устойчивости исходных педагогических представлений

Причины устойчивости исходных педагогических представлений, на наш взгляд, можно условно разделить на три группы. Первые две при этом оказываются связаны не столько со спецификой таких представлений, сколько с проблемами и подходами к построению программ педагогического образования, которые в целом оказываются индифферентны к существованию таких представлений, игнорируя их или пытаясь воздействовать на них предельно неэффективно, что в целом приводит к их устойчивости и сохранению до начала самостоятельной педагогической деятельности выпускника.

К первой группе можно отнести общие дефициты традиционных способов проектирования программ педагогического образования, которые оказываются неэффективными с точки зрения влияния их теоретического содержания на последующую профессиональную деятельность своих выпускников вообще и на изменение их исходных педагогических представлений в частности. В рамках такого подхода учебное содержание в виде набора теоретических дисциплин осваивается в университете, а затем иллюстрируется на практике, как правило, в конце семестра. Казалось бы, ныне действующий ФГОС ВО зафиксировал альтернативу дисциплинарному подходу к проектированию программ подготовки педагогов в форме модульного подхода, в котором теория и практика интегрированы в единую образовательную единицу. Однако, как показывают результаты ряда исследований (например, проведенный в 2024 году мониторинг программ по направлению «Психолого-педагогическое образование») [7], переход к модульным программам состоялся в основном на бумаге. В реальности в большинстве случаев сохраняется традиционное дисциплинарное построение учебных планов. Представляется, что переход к модульным

программам оказался слишком сложным для большинства факультетов подготовки педагогов как в силу необходимости переработки устоявшихся за десятилетия программ учебных дисциплин в теоретический раздел модуля, так и в силу необходимости пересмотра отношений с практическими базами, гораздо более тесного вовлечения их не только в показ и иллюстрацию теоретических знаний, но и в ответственное формирование совместно с университетом профессиональных компетенций студентов, а также признания наличия у учителей-практиков уникальных компетенций и знаний столь же необходимых, как и теоретические знания, формируемые в университете. Сама новая методология модульного подхода, в рамках которого не практика иллюстрирует теорию, а, напротив, теория присоединяется к практике, к осваиваемому способу решения типовой профессиональной задачи, оказалась, видимо, слишком непривычной для большинства преподавательского сообщества вузов. В совокупности это приводит к тому, что теория в большинстве случаев продолжает осваиваться в рамках набора исторически сложившихся учебных дисциплин, выступая субъективно для студентов как самоцель (часто сводясь к необходимости успешно сдать экзамен или зачет в сессию), вне ее связи с решением тех или иных профессиональных задач, ее инструментальной или, используя терминологию Л.С. Выготского [2], орудийной функции. Это влечет за собой, с одной стороны, потерю возможности формирования осмысленного отношения к изучаемым знаниям и существенное снижение учебной мотивации студентов — с другой. Не менее важным последствием сохранения дисциплинарной структуры образовательных программ становится и то, что фактически крайне редко при этом возникают возможности объективации исходных педагогических представлений, показ их ограничений в решении тех или иных профессиональных задач и в конечном счете создание условий для их рефлексии и концептуального развития. В результате теоретические знания не столько становятся

частью нового способа мышления будущего учителя, сколько запоминаются, не влияя на способы педагогической деятельности. Обнаруженный еще в конце 80-х годов прошлого века эффект «вымывания академических знаний» (Tabachnik, Zeichner 1984) [36] показывает, что теоретические знания, полученные в университете и не используемые для организации собственной педагогической деятельности, полностью исчезают из профессионального арсенала начинающего педагога за срок до одного года, уступая место практическим обобщениям, спонтанно возникающим в ходе собственной деятельности или транслируемым более опытными коллегами.

Вторая группа причин, хорошо описанная в целом ряде работ российских и зарубежных авторов (Корнилов, 2000; Кулюткин, 1983; Кулюткин, Сухобская, 1990; Clark, Lampert, 1986; Eraut, 1995), связана с самой природой содержания теории в программах подготовки учителей и различием в основаниях академических знаний и требований к знаниям, возникающим при решении педагогических задач учителем на практике [4; 5; 9; 23; 28].

Перенос программ подготовки педагогов (равно как и подготовки специалистов целого ряда других профессий) в университеты, происходивший в Европе, США и России начиная с конца 19 века и окончательно оформившийся в середине 20 века, вызвал необходимость доказательства того, что в педагогике, так же как и в других «классических университетских» профессиях, есть сопоставимый объем научных знаний, который обладает аналогичным уровнем достоверности (как в естественных, технических или социальных науках) и который, следовательно, может выступать в качестве научного фундамента для подготовки педагога. Проблема, однако, заключается в том, что деятельность педагога оказывается столь сложной и многоплановой, что попытка ее строгого академического исследования неизбежно приводит к значительным упрощениям предмета изучения в сравнении с его реальной сложностью. Таким образом, возникает

странный парадокс, заключающийся в том, что чем ближе оказывается научное педагогическое или психолого-педагогическое исследование к стандартам академических исследований в других науках, тем менее связанным оно оказывается с реальными условиями педагогической деятельности и тем менее востребованным может оказаться получаемое научное знание в процессе практического решения профессиональных задач педагогом.

Научное знание, лежащее в основании многих теоретических дисциплин, оказывается получаемым в процессе абстрагирования от противоречивых сторон и контекстов реальной педагогической практики. Кроме того, такое знание остается преимущественно монодисциплинарным, в то время как решение большинства педагогических задач требует от учителя знаний междисциплинарных и интегрированных в единое целое, которое может быть использовано для принятия эффективного педагогического решения.

По мнению Ю.Н. Кулюткина (Кулюткин, 1983) [5], слабое влияние изучаемой теории на практическую деятельность будущего учителя связано с тем, что между осваиваемым теоретическим понятием и конкретным способом решения практической педагогической задачи пропущен целый пласт опосредующих звеньев, которые он предлагает называть конструктивными схемами. Такие схемы представляют собой разные формы операционализации теоретических понятий, по сути способы их трансформации в инструменты решения практических задач. Отсутствие таких способов операционализации теоретических понятий приводит в основном к их запоминанию, но не использованию на практике с последующей «девальвацией» из субъективной ценности для учителя.

Важным также является и то, что академическое знание в теоретических курсах педагогических программ, будучи знанием научным, претендует, как правило, на попытку понять некоторый исходный принцип, открыть некую закономерность, абстрагируясь от контекстов и «деталей», в то время как большинство профессиональных задач требуют

от учителя преобразования педагогической ситуации, ее трансформации с учетом целей его деятельности и с максимальным учетом условий ее протекания (Корнилов, 2000) [4]. Фактически одна из причин недостаточной востребованности теоретических знаний как раз и состоит в том, что эти знания оказываются абстрактны и редко соотносятся с контекстом решения профессиональных педагогических задач. Между ними и решением такой задачи пропущен и отсутствует целый пласт или уровень необходимой операционализации и контекстуализации такого академического знания (Кулюткин, 1983) [5]. Для решения большинства педагогических задач учителю нужны знания не абстрактно-академические, а знания о преобразовании системы элементов педагогической ситуации, с которой он имеет дело (Корнилов, 2000) [4]. Фактически это требует другого типа мышления педагога, а именно — мышления практического. Такое мышление и его особенности получили глубокое изучение в научной школе Б.М. Теплова [14] и в научных исследованиях коллектива Ю.К. Корнилова в Ярославском государственном университете [11; 13], а также в Институте психологии РАН [10]. К сожалению, эти исследования не оказали существенного влияния на методологию построения программ современного педагогического образования.

Казалось бы, решение той же задачи подготовки будущего педагога к самостоятельной профессиональной деятельности могло бы строиться и в рамках альтернативного подхода на основе анализа практических обобщений работающих учителей, рефлексии их опыта и того имплицитного опыта, которым владеют лучшие представители педагогической практики. Тем более, что, по мнению ряда исследователей, например, Д. Шона (Graut, 1995) [28], именно рефлексия успешного педагогического опыта, а не опора на абстрактные академические знания, лежит в основе успешности учителей-экспертов. Однако для выполнения этой функции такие знания должны быть отрефлексированы их носителями, объективированы в форме, доступной для их трансляции, контек-

стуализированы, т. е. снабжены некоторыми комментариями об условиях их успешного применения. Другими словами, они должны быть превращены в форму кейса как особой учебной единицы. Именно это и происходит в целом ряде систем обучения в других профессиях (врача, менеджера, юриста и т. д.). В случае подготовки педагогов создание кейсов, а на самом деле библиотек кейсов до сих пор выглядит скорее экзотикой, нежели массовой образовательной практикой. Во многом это, видимо, связано с тем, что в педагогике до сих пор не создан язык сигнификации профессиональной практики, позволяющий адекватно переводить педагогическую деятельность в знаковую форму и восстанавливать ее из такой формы.

Третья группа причин устойчивости исходных педагогических представлений связана с их собственными характеристиками и условиями их происхождения.

Как уже отмечалось выше, такие представления являлись результатом многолетнего наблюдения учащимися за различными моделями педагогической деятельности учителей и, прежде всего, внешней стороной их поведения, последовательности профессиональных действий в тех или иных типовых ситуациях. В большинстве случаев это приводит к тому, что возникающие исходные представления будущих педагогов являются примером процедурного знания, изменение которого в отличие от знания декларативного является крайне сложной задачей (Anderson, 1983) [19].

Еще одной важной особенностью исходных педагогических представлений является их образный характер. Сам процесс наблюдения за работой учителей и собственное участие в процессах учения, организованных этими учителями, неизбежно приводят к их обобщению и некоторой типологизации. Понятно при этом, что, не обладая научными понятиями и средствами анализа профессиональной деятельности, такие обобщения осуществляются преимущественно с использованием образов деятельности учителя и его личности как профессионала. Формируемые таким образом исходные представле-

ния приводят к созданию в обобщенно-образной форме некоторых первоначальных, пропущенных через собственный опыт обобщений, которые можно было бы назвать будущими личными теориями педагогической идентичности (Clandinin, 1986; Crow, 1986; Elbaz, 1983) [22; 25; 27].

По мнению большинства исследователей, исходные представления учащихся (к которым в полной мере можно отнести и исходные педагогические представления будущих педагогов с учетом их формирования в школьном опыте) оказываются в той или иной степени взаимосвязаны. Характер этих связей с точки зрения различных авторов может быть совершенно разным в широком интервале — от квазинезависимости до жестких связей, образующих некую «наивную» теорию. Так, по мнению А. ди Сесса (diSessa, 2017) [26], такие представления оказываются практически независимы друг от друга (концепция *knowledge in pieces*), в то время как, с точки зрения С. Восняду (Vosniadou), различные исходные представления образуют некоторое подобие теории (по аналогии с взаимосвязью различных понятий в рамках одной теории) (*theory framework*) [37]. Большинство исследователей склоняются все же к тому, что между различными исходными представлениями существуют некоторые связи, существенно более слабые, чем связи понятий в теории (*framework*).

В случае педагогических исходных представлений можно предположить, что образное обобщение тех или иных сторон деятельности учителя выглядит довольно взаимосвязанным, особенно если интегральный образ так или иначе обобщается в субъективном представлении о том, кого можно назвать хорошим учителем.

Такая врожденность исходных педагогических представлений в некое подобие системы вносит дополнительную сложность в процесс их изменения в ходе получения педагогического образования. Причины этой сложности связаны с тем, что процесс обучения (с точки зрения идей конструктивизма) состоит в некоторой интеграции новой информации в уже существующую систему

знаний и представлений. В большинстве случаев это предполагает «мягкое» переструктурирование ранее созданной системы и интеграцию в нее нового элемента. Однако в том случае, когда новое знание принципиально отличается по своей природе от ранее сложившейся системы представлений, такая интеграция предполагает принципиальное переструктурирование этой системы, что вызывает, как правило, существенные трудности и сопротивление субъекта обучения. Именно это и происходит в некоторых случаях в процессе освоения программ педагогического образования, когда освоение того или иного нового понятия или способа действия требует изменения не отдельного ранее существовавшего исходного педагогического представления, а всей системы таких взаимосвязанных представлений.

Это обстоятельство хорошо объясняет, по мнению А. Корпорал (Corrogaal, 1988) [24], причины незначительного влияния теории, изучаемой в рамках программ педагогического образования, на реальную практику выпускников таких программ. По мнению А. Корпорал [24], причиной этого является то, что доминирующий способ обучения студентов в этих программах не направлен на интеграцию нового знания в систему исходных педагогических представлений, с которыми студент начинает свою подготовку. Отсутствие такой интеграции, особенно в тех случаях, когда изучаемые теоретические знания принципиально отличаются от исходных представлений, не приводит к переструктурированию системы этих представлений. Напротив, в большинстве случаев она сохраняется без существенных изменений, а изучаемые теоретические знания фактически только запоминаются, не изменяя способа мышления будущих педагогов.

Описанный выше механизм хорошо понятен на примере одного из наиболее распространенных исходных педагогических представлений, согласно которому значительная часть студентов, поступающих на программы педагогического образования, полагает, что основная профессиональная

задача учителя заключается в хорошем изложении учебного материала. В то же время большинство экспертов и разработчиков программ педагогического образования считают, что такой задачей является организация учителем процессов учения и понимания учащимися учебного содержания. Такое понимание профессиональной задачи учителя практически не встречается в исходных педагогических представлениях (Weinstein, 1988) [38].

По мнению К. Познера и др. (Posner et al, 1982) [18], новые понятия, формируемые в рамках программ педагогического образования, конкурируют с исходными педагогическими представлениями. Отказ от этих представлений в пользу формируемых понятий предполагает, что они должны выглядеть более обоснованными, более вероятными и быть способны помочь более эффективно решать те профессиональные задачи, с которыми сталкивается будущий или начинающий учитель. Сложность удовлетворения этих требований хорошо видна на предыдущем примере с представлением будущих педагогов об объяснении учебного материала как основной задаче учителя. Трансформация этого представления в более сложное понимание того, что такой задачей является организация понимания этого содержания учащимися, предполагает, в соответствии с позицией К. Познера и др. [18], осознание студентами ограниченности и неэффективности их исходного представления. Однако организация такого развития представлений студентов сталкивается с 3 сложными вопросами, которые возникают в процессе такого перехода (Wubbles, 1992) [39]. Почему, если четкое изложение учебного материала не является главной задачей учителя, оно так широко распространено в реальной педагогической практике? Почему в рамках программы педагогического образования эта тема также предлагается, как правило, в лекционной форме? И почему, наконец, предлагается игнорировать часто возникающее чувство, что мы обучаемся, когда кто-либо хорошо нам что-то объясняет? Если новые пред-

ставления не оказываются более эффективными в решении задач практики, чем исходные представления, то трансформация последних оказывается маловероятной. Так как будущие педагоги не сталкивались обычно с учебными ситуациями, в которых разница между тем, что и как объясняет учитель, и тем, что и как понимают при этом учащиеся, является очевидной, то исходные представления студентов оказываются мало восприимчивы к изменениям, т. к. выглядят субъективно вполне обоснованно и эффективно.

Таким образом, формирование новых понятий и концепций у будущих педагогов не просто предполагает необходимость знания разработчиками программ педагогического образования исходных педагогических представлений студентов, но необходимость проектирования таких учебных ситуаций и форм учебной работы, которые позволяют организовать процесс рефлексии этих представлений (Wubbles, 1992) [39] и выявить их неэффективность по сравнению с новыми понятиями в процессе решения типовых профессиональных задач.

Выводы и рекомендации по совершенствованию программ педагогического образования

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы об основных характеристиках исходных педагогических представлений будущих педагогов:

1. Абсолютное большинство учащихся, поступающих в университет на программы педагогического образования, обладают сформированными исходными представлениями об особенностях педагогического труда, содержании и способах реализации педагогической деятельности, стиле преподавания и моделях взаимодействия учителя с учащимися.

2. В большинстве случаев такие представления не становятся предметом специально организованной преподавателями вуза работы по их выявлению, рефлексии и обсуждению их особенностей и ограничений. Это приводит к тому, что у значительной

доли студентов они сохраняются практически в неизменном виде (сосуществуя с запоминаемой теоретической информацией) до начала самостоятельной практической деятельности и трансформируются в «личную практическую педагогику» в условиях сложностей и неопределенностей, с которыми сталкивается молодой специалист.

3. Устойчивость этих представлений, на наш взгляд, связана не только с многолетним опытом наблюдения учащимися за особенностями педагогической деятельности различных учителей (D. Lortie, 1975) [34], но и с тем, что на протяжении всего этого периода времени учащиеся участвуют в реализации собственной деятельности учения, организованной учителями в соответствии с представлениями последних об обучении. Именно этот деятельностный опыт, а не простое наблюдение, позволяет учащимся в гораздо большей степени сформировать свои представления о процессе обучения. При этом такие представления далеко не всегда копируют способы работы учителей, но в ряде случаев могут быть основаны на их отвержении.

4. Получаемый таким образом опыт знакомства с педагогической деятельностью на основе ее наблюдения и своего участия в ее реализации не только приводит к формированию определенных представлений о педагогике, но оказывается тесно связанным с эмоциями, которые он вызывает, образуя в действительности не столько представления, сколько когнитивно-аффективные конструкты, которые правильнее назвать исходными убеждениями (beliefs) (Korthagen, 2017; Wubbles, 1992) [32; 40] и основой для построения личных педагогических теорий учащихся (что в целом совпадает с позицией Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта [3, с. 251]).

5. Такой эмоционально окрашенный опыт существенно отличается от опыта, предлагаемого студентам в большинстве программ педагогического образования, в которых изучаемая теория предлагается, во-первых, преимущественно словесно, что приводит к ее запоминанию, а не формированию новых

единиц профессионального мышления. А во-вторых, предлагаемое учебное содержание преподается в основном интеллектуально-отстраненно и редко связано с сильными эмоциями, что не позволяет создать достаточного потенциала трансформации ранее сформированных убеждений.

Таким образом, в процессе обучения в школе у будущих педагогов формируются личностные смыслы и педагогические убеждения, в то время как в процессе их обучения в вузе во многих случаях формируются только запоминаемые дефиниции и представления.

Основные рекомендации для преподавателей и руководителей программ педагогического образования, которые могут быть даны с учетом сформулированных выше выводов, заключаются, на наш взгляд, в следующем:

1. Студенты университетских программ педагогического образования (так же, как и учащиеся школы) не являются «чистой доской», на которой профессор или учитель может «написать» то, что предписано программой. Скорее программу подготовки будущего педагога необходимо проектировать как последовательную трансформацию исходных педагогических представлений студентов (в большинстве случаев поверхностных и неосознаваемых) в то, что можно с некоторым приближением назвать педагогическими понятиями или личностными практическими теориями.

2. Осуществление такой трансформации исходных педагогических представлений в педагогические понятия в ходе освоения программ педагогического образования не осуществляется само собой, а требует специальной организации со стороны профессорско-преподавательского состава программы. Содержание такой работы должно быть направлено на создание условий для экстерииоризации исходных представлений, организации их коллективной и индивидуальной рефлексии и построения более совершенных и осознаваемых представлений, позволяющих обеспечить эффективное решение той или иной профессиональной задачи.

3. Учитывая то, что большая часть исходных педагогических представлений студентов являются не только когнитивными, но когнитивно-аффективными конструктами, их трансформация возможна, на наш взгляд, только при условии создания разработчиками программы учебно-профессиональных ситуаций, в которых студенты испытывают переживания и эмоции, а осваиваемые ими способы решения профессиональных проблем приводят к формированию личностного смысла, а не только к запоминанию тех или иных научных определений или теорий.

4. Возможность развития исходных представлений возникает не столько при их сопоставлении с теоретическим и научно-обоснованным знанием, сколько в условиях их применения на практике и анализе возникающих при этом проблем и ограничений, доказывающих несостоятельность или неэффективность исходных представлений. Это, в свою очередь, предполагает реальный, а не декларативный переход к модульному способу проектирования образовательных программ.

5. Развитие исходных представлений становится важной задачей программ педагогического образования только при условии того, что целью таких программ становится не только освоение знаний или научение навыкам (или способам действий), что зафиксировано в действующем стандарте, а формирование особого типа практического мышления выпускника — педагогического мышления.

6. В свою очередь достижение такой образовательной цели возможно при различении в программах педагогического образования процессов обучения студентов и процессов их учения и перехода к процессу проектирования деятельности учения будущих педагогов.

7. Реализация указанных выше целей и рекомендаций предполагает необходимость в разработке и запуске программы исследований педагогического мышления, в том числе исходных представлений, практических обобщений и закономерностей их концептуального развития.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте [Электронный ресурс] // Умственное развитие детей в процессе обучения: сб. ст. / Л.С. Выготский. М.; Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1935. С. 96—115. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915> (дата обращения: 10.10.2024).
2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
4. *Корнилов Ю.К.* Психология практического мышления: монография. Ярославль: [б. и.], 2000. 205 с.
5. *Кулюткин Ю.Н.* Психологическое знание и учитель // Вопросы психологии. 1983. Т. 3. С. 51—61. URL: <http://voppsy.ru/issues/1983/833/833051.htm> (дата обращения: 10.10.2024).
6. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
7. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105—126. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581 (дата обращения: 10.10.2024).
8. Мониторинг основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогов-психологов в рамках формирования Ядра высшего психолого-педагогического образования: отчет об итогах реализации проекта: в рамках Программы развития ФГБОУ ВО МГППУ в 2023 году / Московский государственный психолого-педагогический университет. М.: [б. и.], 2023. 194 с.
9. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ред. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. М.: Педагогика, 1990. 104 с.
10. *Носуленко В.Н., Терехин В.А.* Передача знаний: обзор основных моделей и технологий // Экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 4. С. 96—115. DOI:10.17759/exppsy.2017100407
11. *Панкратов А.В.* Практическое и обыденное мышление: полиопосредованность, субъектность и стратегичность: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 23 с.
12. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт педагога: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н // КонсультантПлюс: надежная правовая поддержка. 2013. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 10.10.2024).
13. Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемость знаний: сб. ст. // Под ред. Ю.К. Корнилова. Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 1997. 143 с.
14. *Теплов Б.М.* Ум полководца. М.: Педагогика, 1990. 208 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121: редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 // ФГОС / Национальная ассоциация развития образования и науки. 2018. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 10.10.2024).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 // КонсультантПлюс: надежная правовая система. 2021. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 10.10.2024).
17. Ядро педагогического образования [Электронный ресурс] // Академия Минпросвещения России: деятельность в области информационных технологий. 2021. URL: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 10.10.2024).
18. Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change / G.J. Posner, K.A. Strike, P.W. Hewson, W.A. Gertzog // Science Education. 1982. Vol. 66. № 2. P. 211—227. DOI:10.1002/scs.3730660207
19. *Anderson J.R.* The architecture of cognition. Cambridge: Harvard university press, 1983. 345 p.
20. *Borg M.* The apprenticeship of observation [Электронный ресурс] // ELT Journal. 2004. Vol. 58. № 3. P. 274—276. URL: <https://trainingfoundry.co.uk/wp-content/uploads/2021/08/Apprenticeship-of-observation.pdf> (дата обращения: 10.10.2024).
21. *Chi M.T.* Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust //

- Journal of the Learning Sciences. 2005. Vol. 14. № 2. P. 161—199. DOI:10.1207/s15327809jls1402_1
22. *Clandinin D.J.* Classroom practice: Teacher images ages in action. Barcombe: Falmer Press, 1986. 194 p.
23. *Clark C., Lampert M.* The study of teacher thinking: implications for teacher education // *Journal of Teacher Education*. 1986. Vol. 37. № 5. P. 27—31. DOI:10.1177/002248718603700506
24. *Corporaal A.H.* Building blocks for a theory of teacher education: dissertation. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988. 209 p.
25. *Crow N.A.* The role of teacher education in teacher socialization: a case study: paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, 1986. April. 38 p.
26. *diSessa A.A.* Knowledge in pieces: an evolving framework for understanding knowing and learning // *Converging Perspectives on Conceptual Change* / Eds. T.G. Amin, O. Levrini. London: Routledge, 2017. P. 7—16. DOI:10.4324/9781315467139-3
27. *Elbaz F.* Teachers thinking: a study of practical knowledge. London, Croom Helm, 1983. 254 p.
28. *Eraut M.* Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? // *Teachers and Teaching*. 1995. Vol. 1. № 1. P. 9—22. DOI:10.1080/1354060950010102
29. *Johnson K.E.* The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers // *Teaching and Teacher Education*. 1994. Vol. 10. № 4. P. 439—452. DOI:10.1016/0742-051X(94)90024-8
30. *Joram E., Gabriele A.J.* Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities // *Teaching and Teacher Education*. 1998. Vol. 14. № 2. P. 175—191. DOI:10.1016/S0742-051X(97)00035-8
31. *Kagan D.M.* Implications of research on teacher belief // *Educational Psychologist*. 1992. Vol. 27. № 1. P. 65—90. DOI:10.1207/s15326985ep2701_6
32. *Korthagen F.* Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. № 4. P. 387—405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
33. *Lortie D.* Schoolteacher: a sociological study. London: University of Chicago Press, 1975. 284 p.
34. *Richards J.C., Pennington M.C.* The first year of teaching // *Beyond Training* / ed. J.C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 173—190.
35. *Sinatra G.M., Seyranian V.* Warm change about hot topics [Электронный ресурс]: the role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics // *Handbook of educational psychology* / Eds. Corno L., E.M. Anderman. London: Routledge, 2015. P. 245—256. See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/282983735> (дата обращения: 10.10.2024).
36. *Tabacnick B.R., Zeichner K.M.* The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives // *Journal of Teacher Education*. 1984. Vol. 35. № 6. P. 28—36. DOI:10.1177/002248718403500608
37. *Vosniadou S.* Examining cognitive development from a conceptual change point of view: the framework theory approach // *European Journal of Developmental Psychology*. 2014. Vol. 11. P. 645—661. DOI:10.1080/17405629.2014.921153
38. *Weinstein C.S.* Teacher education students' preconceptions of teaching // *Journal of teacher education*. 1989. Vol. 40. № 2. P. 53—60. DOI:10.1177/0022487189040002
39. *Wubbels T.* Taking account of student teachers' preconceptions // *Teaching & Teacher education*. 1992. Vol. 8. № 2. P. 137—149. DOI:10.1080/00220270500109304

References

1. Vygotsky L.S. Razvitie zHITEISKIKH i nauchnykh ponyatii v shkol'nom vozraste [Development of worldly and scientific concepts at school age] [Electronic resource]. In Vygotsky L.S. *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniya [Mental development of children in the process of learning]: sb. st.* Moscow; Leningrad: Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1935, pp. 96—115. Available at: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79915> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Sbranie sochineniy: v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of mental development]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of defectology]. Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p.
4. Kornilov YU.K. Psikhologiya prakticheskogo myshleniya [Psychology of practical thinking]: monografiya. Yaroslavl, 2000. 205 p.
5. Kulyutkin YU.N. Psikhologicheskoe znanie i uchitel' [Psychological knowledge and the teacher]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 1983. Vol. 3, pp. 51—61. Available at: <http://voppsy.ru/issues/1983/833/833051.htm> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
6. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in teacher education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
7. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvi s professional'nyim standartom

- pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training] [Electronic resource]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. Available at: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n3/71581 (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
8. Moscow State University of Psychology and Education. Monitoring osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm podgotovki pedagogov-psikhologov v ramkakh formirovaniya Yadra vysshego psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: otchet ob itogakh realizatsii proekta [Monitoring of the main professional educational programs of teacher-psychologist training within the formation of the Nucleus of Higher Psychological and Pedagogical Education: a report on the results of the project implementation]: v ramkakh Programmy razvitiya FGBOU VO MGPPU v 2023 godu. Moscow, 2023. 194 p. (In Russ.).
9. Kulyutkin Yu.N., Sukhobskaya G.S. (eds.). Myshlenie uchitelya: lichnostnye mekhanizmy i ponyatiinyi apparat [Teacher's thinking: personal mechanisms and conceptual apparatus]. Moscow: Pedagogika, 1990. 104 p. (In Russ.).
10. Nosulenko V.N., Terekhin V.A. Peredacha znani: obzor osnovnykh modelei i tekhnologii [Knowledge transfer: an overview of the models and technologies]. *Eksperimental'naya psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2017. Vol. 10, no. 4, pp. 96—115. DOI:10.17759/exppsy.2017100407 (In Russ.).
11. Pankratov A.V. Prakticheskoe i obydennoe myshlenie: polioposredovannost', sub"ektnost' i strategichnost': avtoref. diss. ... kand. psikhol [Practical and everyday thinking: poly-mediated, subjectivity and strategicity: Ph. D. (Psychology) thesis]. Yaroslavl, 2003. 23 p. (In Russ.).
12. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') [Pedagogue (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher)] [Electronic resource]: professional'nyi standart pedagoga: utverzhden prikazom Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n. *KonsultantPlyus [ConsultantPlus]: nadezhnaya pravovaya podderzhka*. 2013. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
13. Kornilov Yu.K. (ed.). Prakticheskoe myshlenie: spetsifika obobshcheniya, priroda verbalizatsiya i realizuemosti znani [Practical thinking: the specifics of generalization, the nature of verbalization and realizability of knowledge]: sb. st. Yaroslavl, 1997. 143 p. (In Russ.).
14. Teplov B.M. Um polkovodtsa [Mind of a military leader]. Moscow: Pedagogika, 1990. 208 p. (In Russ.).
15. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (s izmeneniyami i dopolneniyami) [Federal State Educational Standard of Higher Education — Bachelor's degree in the direction of training 44.03.01 Pedagogical education (with amendments and additions)] [Electronic resource]: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 22 fevralya 2018 g. № 121: redaktsiya s izmeneniyami № 1456 ot 26.11.2020. *FGOS*. 2018. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya Federal state educational standard of basic general education [Electronic resource]: utverzhden prikazom Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287. *KonsultantPlyus [ConsultantPlus]: nadezhnaya pravovaya sistema*. 2021. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
17. Yadro pedagogicheskogo obrazovaniya The core of pedagogical education [Electronic resource]. *Akademiya Minprosveshcheniya Rossii [Academy of the Ministry of Education of Russia]: deyatel'nost' v oblasti informatsionnykh tekhnologii*. 2021. Available at: <https://apkpro.ru/proekty/yadro-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (Accessed 10.10.2024). (In Russ.).
18. Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W., Gertzog W.A. Accommodation of a scientific conception: towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 1982. Vol. 66, no. 2, pp. 211—227. DOI:10.1002/sce.3730660207
19. Anderson J.R. The architecture of cognition. Cambridge: Harvard university press, 1983. 345 p.
20. Borg M. The apprenticeship of observation [Electronic resource]. *ELT Journal*, 2004. Vol. 58, no. 3, pp. 274—276. Available at: <https://trainingfoundry.co.uk/wp-content/uploads/2021/08/Apprenticeship-of-observation.pdf> (Accessed 10.10.2024).
21. Chi M.T. Commonsense Conceptions of Emergent Processes: Why Some Misconceptions Are Robust. *Journal of the Learning Sciences*, 2005. Vol. 14, no. 2, pp. 161—199. DOI:10.1207/s15327809jls1402_1
22. Clandinin D.J. Classroom practice: Teacher images ages in action. Barcombe: Falmer Press, 1986. 194 p.

23. Clark C., Lampert M. The study of teacher thinking: implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 1986. Vol. 37, no. 5, pp. 27—31. DOI:10.1177/002248718603700506
24. Corporaal A.H. Building blocks for a theory of teacher education: dissertation. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1988. 209 p.
25. Crow N.A. The role of teacher education in teacher socialization: a case study: paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, 1986. April. 38 p.
26. diSessa A.A. Knowledge in pieces: an evolving framework for understanding knowing and learning. In Amin T.G., Levriani O. (Eds.). *Converging Perspectives on Conceptual Change*. London: Routledge, 2017, pp. 7—16. DOI:10.4324/9781315467139-3
27. Elbaz F. Teachers thinking: a study of practical knowledge. London, Croom Helm, 1983. 254 p.
28. Eraut M. Schönshock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1995. Vol. 1, no. 1, pp. 9—22. DOI:10.1080/1354060950010102
29. Johnson K.E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 1994. Vol. 10, no. 4, pp. 439—452. DOI:10.1016/0742-051X(94)90024-8
30. Joram E., Gabriele A.J. Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 1998. Vol. 14, no. 2, pp. 175—191. DOI:10.1016/S0742-051X(97)00035-8
31. Kagan D.M. Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 1992. Vol. 27, no. 1, pp. 65—90. DOI:10.1207/s15326985ep2701_6
32. Korthagen F. Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 2017. Vol. 23, no. 4, pp. 387—405. DOI:10.1080/13540602.2016.1211523
33. Lortie D. Schoolteacher: a sociological study. London: University of Chicago Press, 1975. 284 p.
34. Richards J.C., Pennington M.C. The first year of teaching. In Richards J.C. (ed.). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, pp. 173—190.
35. Sinatra G.M., Seyranian V. Warm change about hot topics [Electronic resource]: the role of motivation and emotion in attitude and conceptual change about controversial science topics. In Corno L., Anderman E.M. (Eds.). *Handbook of educational psychology*. London: Routledge, 2015, pp. 245—256.
36. Tabacnick B.R., Zeichner K.M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 1984. Vol. 35, no. 6, pp. 28—36. DOI:10.1177/002248718403500608
37. Vosniadou S. Examining cognitive development from a conceptual change point of view: the framework theory approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 2014. Vol. 11, pp. 645—661. DOI:10.1080/17405629.2014.921153
38. Weinstein C.S. Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of teacher education*, 1989. Vol. 40, no. 2, pp. 53—60. DOI:10.1177/0022487189040002
39. Wubbels T. Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching & Teacher education*, 1992. Vol. 8, no. 2, pp. 137—149. DOI:10.1080/00220270500109304

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

Получена 25.11.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 25.11.2024

Accepted 30.12.2024

Взаимосвязь рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самоэффективности, самооценки и скромности

Реан А.А.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Егорова А.В.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-9551>, e-mail: egrvan18@gmail.com

Коновалов И.А.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovалov@yandex.ru

Ставцев А.А.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>, e-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Шевченко А.О.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-2617>, e-mail: andreyshevchenkomsu@gmail.com

Кузьмин Р.Г.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>, e-mail: romquz@gmail.com

Представлены результаты исследования, посвященного сравнению выраженности самоэффективности, самооценки и скромности студенческой молодежи в зависимости от уровня физической агрессии, гнева, враждебности и общей агрессивности. Его участниками были 2315 студентов (83% — девушки) из вузов Российской Федерации. Были использованы следующие методики: опросник агрессивности Басса-Перри, шкала самоуважения (самооценки) Розенберга, шкала общей самоэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема, Ценностный опросник Ш. Шварца (PVQ-R2; из общего массива результатов, полученных по этому опроснику, в настоящей статье рассмотрены данные только по шкале «Скромность»). Полученные данные показали значимые отрицательные взаимосвязи между рассматриваемыми показателями. В частности, чем выше уровень агрессивности у молодежи, тем ниже ее самооценка, самоэффективность и скромность. Обнаружено отсутствие взаимосвязи между показателями враждебности и скромности. Показано, что пока-

затели самооффективности, самооценки и скромности различаются в контексте выраженности уровня различных шкал агрессии. Установлено, что студенты с низким и средним уровнем физической агрессии характеризуются более высокими показателями самооффективности, самооценки и скромности. Аналогичная тенденция характерна для группы с низким уровнем гнева. Студенты с низким уровнем враждебности значительно чаще, чем остальные группы, демонстрируют более высокие показатели самооффективности и самооценки (но не скромности). Самооценка, скромность и самооффективность у студентов статистически значимо различаются в контексте различных уровней интегрального показателя агрессивности. Авторы считают, что полученные результаты могут быть применены при реализации Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации.

Ключевые слова: агрессия; гнев; враждебность; студенты; самооффективность; самооценка; скромность.

Для цитаты: Реан А.А., Егорова А.В., Коновалов И.А., Ставцев А.А., Шевченко А.О., Кузьмин Р.Г. Взаимосвязь рисков агрессивности студенческой молодежи с показателями самооффективности, самооценки и скромности // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 21—34. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602>

The Relationship Between the Risks of Aggression among University Students and Indicators of Self-Efficacy, Self-Esteem, and Humility

Artur A. Rean

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Anna V. Egorova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-9551>, e-mail: egrvan18@gmail.com

Ivan A. Konovalov

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

Alexey A. Stavtsev

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>, e-mail: stavtsev.alex@yandex.ru

Andrey O. Shevchenko

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-2617>, e-mail: andreyshevchenkomsu@gmail.com

Roman G. Kuzmin

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>, e-mail: romqz@gmail.com

The study focuses on comparing rates of self-efficacy, self-esteem, and humility in relation to levels of physical aggression, anger, hostility, and general aggressiveness. 2315 students (83% — female) from Russian universities were recruited for this study. The following methods were utilized: the Buss-Perry Aggression Questionnaire, Rosenberg's Self-Esteem Scale, R. Schwarzer's & M. Jerusalem's General Self-efficacy scale, S. Shwartz's Values Questionnaire (PVQ-R2). Data from the "Humility" scale was used. The results showed significant negative correlations between the mentioned variables. An increase of aggression rates is associated with a decrease in self-efficacy, self-esteem, and humility. It was also found that there was no relationship between the indicators of hostility and humility. It was shown that the indicators of self-efficacy, self-esteem and humility differ in the context of different types of aggression. It was found that students with low and medium levels of physical aggression are characterized by higher indicators of self-efficacy, self-esteem, and humility. A similar trend is relevant for the group with low level of anger. Students with low levels of hostility show higher scores of self-efficacy and self-esteem (but not humility). Students' self-esteem, humility, and self-efficacy also vary in the context of aggressiveness integral measure levels. The obtained results can be applied in the implementation of the Concept of development of the network of psychological services in educational organizations of higher education in the Russian Federation.

Keywords: aggression; anger; hostility; university students; self-efficacy; self-esteem; humility.

For citation: Rean A.A., Egorova A.V., Konovalov I.A., Stavtsev A.A., Shevchenko A.O., Kuzmin R.G. The Relationship between the Risks of Aggression among University Students and Indicators of Self-Efficacy, Self-Esteem, and Humility. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 21—34. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290602> (In Russ.).

Введение

Решение проблем студенчества как специфической социальной группы относится к актуальным задачам молодежной политики. Среди них — обеспечение возможностей профессионального и личностного развития, предоставление образовательных возможностей, нивелирование рисков асоциального поведения. Проблематика этих задач получает крайне высокое исследовательское внимание и в рамках психологических исследований: в частности, в контексте проблем соотношения рисков агрессии, ценностных ориентаций, показателей психологического благополучия.

В рамках трех наиболее известных теорий культурных ценностей (G. Hofstede, R. Inglehart, S. Schwartz) согласованно утверждается, что преобладающие ценностные ориентации в обществе являются наиболее важной чертой культуры: ценностные ориентации формируют и поддерживают индивидуальные и групповые убеждения, действия, нормы и цели [21]. Анализ ценностей в рамках настоящей статьи выполнен в парадигме уточненной теории базовых ценностей Ш. Шварца [11; 21].

Ценности могут как способствовать, так и препятствовать агрессивному поведению. В рамках ряда исследований [14] были вы-

явлены устойчивые положительные связи агрессивного поведения с ценностями самоутверждения, в частности, с ценностью власти. Напротив, ценности самоопределения, особенно универсализм, отрицательно связаны с агрессией. Это справедливо для разных культур (например, Германии, Италии, еврейской и арабской общин в Израиле и Соединенных Штатах). Указанная связь выявляется в контексте прямой, косвенной, вербальной и физической агрессии, киберагрессии и буллинга [21]. Взаимосвязи агрессии с открытостью к изменениям и ценностями заботы о природе, как правило, были слабыми и варьируются в зависимости от парадигмы и контекста [14].

Ценность «Скромность» была обоснована в уточненной концепции Ш. Шварца из 19 ценностей [11]. Отметим, что в рамках «предварительной» схемы «скромность» является «пограничной» для метаценностей «сохранения» и «самоопределения» [21], однако эмпирическая верификация модели из 19 ценностей позволяет рассматривать ее как часть конформизма в рамках исходной модели из 10 ценностей [11, с. 63], т. е. скорее рассматривать ее в контексте метаценности «сохранения».

Метаценность «Сохранение», а также ценности «Конформизм» и «Скромность» в рамках базовой и уточненной концепций Ш. Шварца выступают значимыми переменными в рамках исследований различных аспектов рисков агрессии. Например, метаценность «Сохранение» связана со стремлением соответствовать социальным ожиданиям и, следовательно, проявлениями сдержанности и самоконтроля подростками, что обуславливает негативную связь данной группы ценностей с агрессией [14].

Также существует пул исследований выявления связей ценностей по Ш. Шварцу и темной триады (нарциссизм, макиавеллизм и психопатия). Так, например, в исследованиях [18] установлена отрицательная связь ценностей «традиция», «безопасность» и «конформизм» со всеми компонентами темной триады. В исследовании [22] были рассмотрены ценностные профили испытуемых с первич-

ными и вторичными вариантами психопатии по сравнению с нормотипичной (контрольной) группой. Было показано, что показатели «скромности» и «конформизма» выражены статистически значимо выше у испытуемых нормотипичной (контрольной) группы по сравнению с испытуемыми, характеризующимися различными вариантами психопатий.

Среди прочих исследований связи «скромности» и различных параметров социализации в качестве примера отметим, что переменная «скромность» значимо связана с различными аспектами готовности молодежи к политической активности [10] и различными установками, в т. ч. в отношении религии, политики и т. д. [21].

Взаимосвязь агрессии, агрессивности и самооценки личности являлась предметом исследования психологов достаточно продолжительное по современным научным меркам время. Так, в более ранних исследованиях [1] представлена связь высокой агрессивности и низкой самооценки. В то же время в ряде исследований особенностей преступной личности, склонной к агрессии, выявлены высокие показатели самооценки [6]. На рубеже 2000-х гг. исследователи В. J. Bushman и R. F. Baumeister проводили исследование, включающее ряд экспериментов по установлению взаимосвязи самооценки индивида и проявления агрессии, в ходе которых была рассмотрена реакция людей на провокацию, направленную в их сторону [13]. Их результаты продемонстрировали, что с проявлением агрессии в условиях эксперимента в гораздо большей степени связаны нарциссические черты личности, чем уровень самооценки, более того, высокая самооценка была атрибутом как максимально агрессивных, так и, наоборот, максимально неагрессивных индивидов. Таким образом, исследователи заключили, что агрессия и агрессивность личности скорее связаны с нарциссизмом и неустойчивой самооценкой [13]. Современные исследования также подтверждают нелинейную связь агрессии и самооценки: например, в исследовании S. Amad, N. S. Gray и R. J. Snowden [12] установлено, что люди с низкими уров-

ниями самооценки склонны к реактивной агрессии, в то время как высокие показатели самооценки и нарциссизма также связаны с проявлением агрессии, но уже спланированной, преследующей конкретную цель.

Самозффективность — концепт, чрезвычайно близкий к самооценке и тесно с ней взаимосвязанный. Тем не менее провести простое различие можно, а именно: самозффективность — это восприятие себя в перспективе будущего, при решении задач, преодолении трудностей, ожидании положительного результата своей деятельности, а самооценка — это восприятие себя в настоящий момент, базирующееся на предыдущем жизненном опыте. В силу чего самозффективность в большей степени связана с мотивационными личностными аспектами, а самооценка — с перцептивным самовосприятием [15]. При этом нельзя сказать, что взаимосвязь самозффективности и агрессии личности так же широко исследована, как взаимосвязь самооценки и агрессии. В то же время сама сущность понятия «самозффективность» и устойчивая связь самозффективности с положительными сторонами личности — в рамках модели VIA-24 [7] — позволяют говорить о разнонаправленности векторов самозффективности и агрессии в структуре личности. В современном научном поле психологии и самооценка, и самозффективность рассматриваются как ключевые компоненты психологического благополучия личности [7; 16; 19].

Основной целью статьи является выявление специфики взаимосвязей самоуважения, скромности и самозффективности у студентов с разным уровнем склонности к физической агрессии, гневу, враждебности и общей агрессивности. Работа посвящена проверке предположения о том, что показатели самозффективности, самооценки и скромности будут значимо различаться в контексте различных уровней агрессивности и ее компонентов (склонности к физической агрессии, гневу и враждебности).

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие студенты вузов из девяти регионов (Москва, Санкт-

Петербург, Республика Мордовия, Удмуртская Республика, Нижегородская область, Пермский край, Владимирская область, Тверская область, Ярославская область), представляющих три федеральных округа Российской Федерации (Центральный, Северо-Западный и Приволжский). Исследуемая выборка составила 2315 респондентов (средний возраст — 20,19 (SD=2,9)). Большинство респондентов (83%) — учащиеся женского пола. Больше половины учащихся имеют педагогическое/психологическое направление подготовки (52%), порядка 23% — социально-гуманитарное, 9% — естественно-научное и 7% — техническое направление. Отметим, что значимая доля респондентов естественно-научного (68%) и технического (47%) направлений обучаются в педагогических вузах. Таким образом, выборка может быть расценена как репрезентативная в отношении студентов психолого-педагогических и социально-гуманитарных направлений подготовки в Российской Федерации. Отбор участников исследования осуществлялся случайным образом и основывался на их добровольном согласии принять участие в исследовании, которое было включено в форму опроса.

Исследование проходило в онлайн-формате на платформе forms.yandex.ru. Организация сбора данных и контроль над условиями прохождения опроса респондентами осуществлялись координаторами, в качестве которых выступили сотрудники психологических служб и специалисты отделов по работе со студентами в вузах-участниках исследования. Процедура статистического анализа проводилась в IBM SPSS Statistics v.23.

Для диагностики уровня агрессии использовался опросник агрессивности Басса-Перри в адаптации С.Н. Ениколопова и Н.П. Цибульского [2]. Для исследования самооценки была использована шкала самоуважения (самооценки) Розенберга (Rosenberg Self-esteem Scale) [3]. Самозффективность студентов оценивалась с помощью шкалы общей самозффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека [8]. Также был использован Ценностный опросник Ш. Шварца (PVQ-R2) [11]. Здесь рассмо-

трены данные, полученные только по шкале «Скромность» этого опросника.

С целью определения взаимосвязи между агрессивностью студентов с показателями самооффективности, самооценки и скромности был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Для выявления различий между группами с разным уровнем агрессии использовался однофакторный дисперсионный анализ и анализ множественных сравнений по критерию Тьюки.

Результаты исследования

В табл. 1 представлены средние значения, стандартное отклонение (в скобках), показатели надежности шкал опросника агрессивности Басса-Перри, шкалы общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема, шкалы самоуважения (самооценки) Розенберга и шкалы «скромность» из Ценностного опросника Шварца.

Рассматривая результаты описательной статистики, следует отметить, что большин-

ство исследуемых переменных характеризуются преобладанием вариантов меньших значений по показателям агрессивности (за исключением гнева) и больших значений по показателям самооффективности, самоуважения и скромности. Поскольку распределение переменных отлично от нормального, для корреляционного анализа использовался метод Спирмена. В табл. 2 представлены результаты корреляционного анализа всех исследуемых переменных.

Результаты корреляционного анализа демонстрируют значимые отрицательные корреляционные связи между переменными агрессивности и скромности, самоуважения и самооффективности. Иными словами, чем выше показатель склонности к агрессии, тем ниже самооценка, самооффективность и скромность как ценность, и наоборот, низкий показатель по агрессивности личности может свидетельствовать о повышении уровня самооффективности и скромности. Однако следует отметить отсут-

Таблица 1

Описательные статистики исследуемых переменных и показатели надежности шкал

Шкала	Среднее (стандартное отклонение)	Альфа Кронбаха
Опросник агрессивности Басса-Перри		
Физическая агрессия	17.66 (6.32)	0.78
Гнев	18.87 (6.36)	0.83
Враждебность	19.50 (6.37)	0.77
Интегральная шкала	56.04 (15.34)	0.89
Шкала общей самооффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема		
Общая самооффективность	50.26 (9.42)	0.91
Шкала Самоуважения (самооценки) Розенберга		
Самоуважение (Самооценка)	52.02 (8.82)	0.76
Ценностный опросник Шварца		
Скромность	9.24 (2.57)	0.60

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

	Физическая агрессия	Гнев	Враждебность	Интегральная шкала
Скромность	-0.167**	-0.221**	-0.032	-0.175**
Шкала самоуважения (самооценка)	-0.192**	-0.268**	-0.486**	-0.396**
Общая самооффективность	-0.119**	-0.194**	-0.309**	-0.264**

Примечание: ** — $p < 0,01$.

ствии значимой связи между скромностью и враждебностью.

Для проведения сравнительного анализа самоуважения, скромности и самооэффективности у студентов с разным уровнем показателей агрессивности (физическая агрессия, гнев, враждебность, интегральный показатель) респонденты были в каждом случае поделены на три группы, где первая — низкий уровень показателя, вторая — средний уровень, третья — высокий уровень. Поскольку изначально группы были различны по количеству респондентов, в каждом случае была проведена процедура уравнивания путем случайного извлечения данных респондентов (соответствующих меньшей по частотности группе) из группы каждого уровня. Итоговая подвыборка для оценки физической агрессии включала в себя данные 651 респондента, гнева — 998 респондентов, враждебности — 1072, интегрально-го показателя — 1160.

По результатам однофакторного дисперсионного анализа установлены значимые различия по показателям общей самооэффективности, самооценки и скромности в контексте склонности к физической агрессии. При этом по показателям общей самооэффективности ($F=16,01$, $p<0,01$) и самоуважению ($F=26,74$, $p<0,01$) более высокое среднее значение наблюдается у студентов со средним уровнем физической агрессии, а

по шкале «скромность» ($F=13,49$, $p<0,01$) — у группы с низким уровнем. Для определения значимости различий между группами использовался анализ множественных сравнений (по критерию Тьюки), результаты которого представлены в табл. 3.

Рассматривая полученные результаты, следует отметить, что различия между низкой и средней группой оказались статистически не значимыми по всем исследуемым переменным. Кроме того, по всем переменным также наблюдаются значимые различия между низкой и высокой, а также средней и высокой группами. Таким образом, студенты с низким и средним уровнем физической агрессии характеризуются более высокой самооэффективностью, скромностью и самоуважением, чем студенты с высоким уровнем физической агрессии.

По результатам однофакторного дисперсионного анализа установлены значимые различия по показателям гнева в контексте вариации уровней факторов общей самооэффективности ($F=25,16$, $p<0,01$), самооценки ($F=49,99$, $p<0,01$) и скромности ($F=48,03$, $p<0,01$). Кроме того, наблюдается тенденция к снижению выраженности самооэффективности, скромности и самоуважения по мере увеличения уровня выраженности гнева. Для определения значимости различий между группами с разным уровнем выраженности гнева использовался анализ множественных

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа самоуважения, скромности и самооэффективности у студентов с разным уровнем физической агрессии

Зависимая переменная	(I) Физическая агрессия	(J) Физическая агрессия	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость
Общая самооэффективность	Низкий	Средний	-0.12	0.88	0.989
		Высокий	4.27*	0.88	0.000**
	Средний	Высокий	4.40*	0.88	0.000**
Скромность	Низкий	Средний	0.52	0.24	0.081
		Высокий	1.27*	0.24	0.000**
	Средний	Высокий	0.74*	0.24	0.007**
Самоуважение (самооценка)	Низкий	Средний	-0.16	0.82	0.978
		Высокий	5.11*	0.82	0.000**
	Средний	Высокий	5.28*	0.82	0.000**

Примечание: * — $p<0,05$; ** — $p<0,01$.

сравнений (по критерию Тьюки), результаты которого представлены в табл. 4.

Сравнительный анализ самоуважения, скромности и самооффективности у студентов с разным уровнем выраженности гнева показал статистически значимые различия по всем переменным, за исключением показателя общей самооффективности, по которому наблюдается отсутствие значимых различий между группами с средним и высоким уровнями выраженности гнева. Таким образом, студенты с низким уровнем выраженности гнева значимо чаще характеризуются более высокой самооффективностью, скромностью и самоуважением,

нежели студенты со средним и высоким уровнем гнева.

Согласно результатам однофакторного дисперсионного анализа выявлены значимые различия по показателю «враждебность» только в контексте показателей самооффективности ($F=67,71$, $p<0,01$) и самоуважения ($F=229,91$, $p<0,01$), но не скромности ($F=1,43$, $p=0,238$). Для определения значимости различий между группами с разным уровнем выраженности гнева использовался анализ множественных сравнений (по критерию Тьюки), результаты которого представлены в табл. 5.

Результаты сравнительного анализа самоуважения и самооффективности демон-

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа самоуважения, скромности и самооффективности у студентов с разным уровнем выраженности гнева

Зависимая переменная	(I) Гнев	(J) Гнев	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость
Общая самооэффективность	Низкий	Средний	4.19*	0.76	0.000**
		Высокий	5.00*	0.74	0.000**
	Средний	Высокий	0.81	0.74	0.517
Скромность	Низкий	Средний	0.82*	0.20	0.000**
		Высокий	1.96*	0.20	0.000**
	Средний	Высокий	1.14*	0.20	0.000**
Самоуважение (самооценка)	Низкий	Средний	3.98*	0.70	0.000**
		Высокий	6.89*	0.69	0.000**
	Средний	Высокий	2.91*	0.69	0.000**

Примечание: * — $p<0,05$; ** — $p<0,01$.

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа самоуважения, скромности и самооффективности у студентов с разным уровнем склонности к враждебности

Зависимая переменная	(I) Враждебность	(J) Враждебность	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость
Общая самооэффективность	Низкий	Средний	5.45*	0.75	0.000**
		Высокий	8.24*	0.71	0.000**
	Средний	Высокий	2.79*	0.72	0.000**
Скромность	Низкий	Средний	0.17	0.20	0.667
		Высокий	0.33	0.19	0.208
	Средний	Высокий	0.15	0.19	0.718
Самоуважение (самооценка)	Низкий	Средний	5.99*	0.64	0.000**
		Высокий	12.88*	0.60	0.000**
	Средний	Высокий	6.88*	0.60	0.000**

Примечание: * — $p<0,05$; ** — $p<0,01$.

стрируют статистически значимые различия между всеми исследуемыми группами. Таким образом, студенты с низким уровнем враждебности значимо чаще, чем остальные группы, демонстрируют более высокие показатели по самоуважению и самооэффективности, а студенты со средним уровнем враждебности значимо чаще, чем студенты с высоким уровнем, характеризуются более высокой самооэффективностью и самоуважением. Статистически значимых различий между группами с разным уровнем выраженности враждебности не обнаружено по показателю скромности.

Результаты однофакторного дисперсионного анализа демонстрируют значимые различия показателя агрессивности в контексте самооэффективности ($F=43,32, p<0,01$), скромности ($F=30,93, p<0,01$) и самоуважения ($F=132,38, p<0,01$). Для определения значимости различий между группами с разным уровнем агрессивности (интегральная шкала агрессивности) использовался анализ множественных сравнений (по критерию Тьюки), результаты которого представлены в табл. 6.

Сравнительный анализ самоуважения, скромности и самооэффективности у студентов с разным уровнем агрессивности показал статистически значимые различия между группами по всем переменным. Таким образом, у студентов с низкой склонностью к проявлению агрессивности значимо выше

показатели самооэффективности, скромности и самоуважения, чем у студентов со средним и высоким уровнями агрессивности. В свою очередь, студенты со средним уровнем агрессивности значимо чаще, чем студенты с высоким уровнем, характеризуются более высокой самооэффективностью, скромностью и самоуважением.

Анализ взаимосвязи агрессивности молодежи с показателями самооэффективности, самооценки и скромности показал не только значимые различия выраженности данных переменных по уровню агрессивности, но и различия в выраженности самооэффективности, самооценки и скромности в зависимости от типа агрессии. Например, по всем типам агрессии, за исключением враждебности, наблюдаются различия в группах по показателю скромности, однако в случае враждебности статистически значимые различия между группами отсутствуют. Кроме того, по физической агрессии отсутствуют значимые различия по всем переменным между группами с низким и средним уровнями, в свою очередь по гневу и интегральной шкале наблюдается обратная тенденция.

Обсуждение результатов

Полученные в обсуждаемом здесь исследовании факты негативной связи шкал агрессивности и различных показателей благополучия дополняют пул исследований,

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа самоуважения, скромности и самооэффективности у студентов с разным уровнем склонности к агрессивности

Зависимая переменная	(I) Интегральная шкала	(J) Интегральная шкала	Средняя разность (I-J)	Стандартная ошибка	Значимость
Общая самооэффективность	Низкий	Средний	3.78*	0.69	0.000**
		Высокий	6.46*	0.69	0.000**
	Средний	Высокий	2.68*	0.70	0.000**
Скромность	Низкий	Средний	0.67*	0.18	0.001**
		Высокий	1.45*	0.18	0.000**
	Средний	Высокий	0.77*	0.18	0.000**
Самоуважение (самооценка)	Низкий	Средний	4.57*	0.60	0.000**
		Высокий	9.89*	0.60	0.000**
	Средний	Высокий	5.31*	0.61	0.000**

Примечание: * — $p<0,05$; ** — $p<0,01$.

посвященных указанной тематике, полученных на выборах различных стран [17].

В полученных нами результатах не выявлена связь предпочтения ценности «скромность» и шкалы «враждебность». Если понимать враждебность как когнитивный компонент агрессивности [2], связанный с негативными установками, то полученный результат в некотором роде вступает в противоречие с исследованиями связи ценностей и установок, оправдывающих агрессию, в рамках которых были выявлены негативные связи между ценностями «сохранения» и установками, оправдывающими допустимость насилия [14].

Что касается взаимосвязи различных типов агрессии с самооценкой молодежи, полученные результаты взаимосвязи показателей самооценки и самооффективности со шкалами агрессивности (физическая агрессия, гнев, враждебность и интегральная шкала) говорят в пользу подхода о роли низкой самооценки как предиктора агрессии [1].

При этом выявленные здесь тенденции остаются актуальными и для контекста исследований благополучия. Так, в исследовании С.А. Русиной [9] отмечается, что у студентов с высоким уровнем ролевой самооценки выше выраженность компонентов благополучия. Авторы делают вывод о том, что «увеличение показателей психологического благополучия студентов сопровождается повышением уровня ролевой самооценки» [9, с. 81]. В более раннем исследовании А.В. Paradise и М.Н. Kernis [20] изучались уровень самооценки и ее стабильность как предиктор благополучия личности. В данном исследовании высокий уровень самооценки чаще ассоциировался с высоким уровнем благополучия. Авторы исследования подчеркивают, что в дальнейших исследованиях важно изучать не только уровень самооценки, но и ее стабильность и взаимодействие с благополучием личности [20]. Л.Б. Козьмина [4] отмечает положительную связь самооценки и психологического благополучия (на выборке студентов-психологов). Факторами риска являются склонность к негативному самоанализу, неуспешность среди сверстников, низкая самооценка и ощущения апатии

и стагнации [4]. Полученные в настоящем исследовании данные о негативной связи враждебности и показателей благополучия дополняют отмеченный выше тезис.

Полученные эмпирические результаты уточняют специфику рисков неблагополучия, связанных с агрессивностью и характерных для студенческой молодежи Российской Федерации. Отметим, что одной из задач Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации является «содействие ... формированию в образовательных организациях высшего образования психологически безопасной среды» [5], что отвечает принципу «своевременного научно обоснованного выявления обучающихся, относящихся к группам риска, и организации с ними профилактической работы» [5]. С одной стороны, выявленные взаимосвязи параметров агрессивности и показателей благополучия могут быть рассмотрены как некий срез релевантных указанным положениям параметров студенческой среды. С другой стороны, именно уровень готовности к проявлению гнева, физической агрессии и враждебных установок (а не по факту совершения противоправных действий) может быть рассмотрен как «целевой уровень», на котором должна осуществляться профилактика рисков неблагополучия студенческой молодежи. Что, в свою очередь, напрямую отвечает сформулированной в указанной концепции задаче по «оценке риска, профилактике и коррекции агрессивного и аутоагрессивного поведения обучающихся, формированию жизнестойкости и конструктивных навыков межличностного взаимодействия» [5].

К ограничениям проведенного нами исследования можно отнести существенное преобладание в выборке респондентов женского пола, что накладывает ограничения на экстраполяцию результатов на генеральную совокупность российского студенчества, однако, учитывая специфику профиля подготовки респондентов, выборка может быть расценена как репрезентативная по отношению к макрогруппе студентов, обучающихся на

психолого-педагогических и социально-гуманитарных направлениях, для которых характерно соответствующее гендерное распределение. Также к ограничениям стоит отнести удовлетворительные, но невысокие показатели надежности по шкале «Скромность», что ставит задачу дальнейшего уточнения и конкретизации полученных результатов.

К перспективам исследования в этом направлении стоит отнести включение различных групп ценностей в рассмотрение взаимосвязей агрессивности, самооценки и самоэффективности, а также потенциальное включение ряда контекстных переменных, таких как социально-экономический статус семьи, опыт академической мобильности, профиль обучения и др.

Заключение

Сравнивая выраженность самоэффективности, самооценки и скромности студенческой молодежи в зависимости от уровня склонности к физической агрессии, гневу, враждебности и общей агрессивности, мы обнаружили значимые отрицательные взаимосвязи между рассматриваемыми показателями. В частности, чем выше уровень показателей агрессивности у молодежи, тем ниже ее самооценка, самоэффективность и скромность. Также было установлено отсутствие взаимосвязи между показателями враждебности и скромности.

Кроме того, было показано, что показатели самоэффективности, самооценки и скромности различаются в контексте выраженности уровня различных типов агрессии. Установлено, что студенты с низким и средним уровнем физической агрессии

характеризуются более высокой самоэффективностью, самооценкой и скромностью, нежели чем студенты с высоким уровнем физической агрессии, при этом различия между низким и средним уровнем физической агрессии оказались статистически незначимыми. В свою очередь, более высокие самоэффективность, скромность и самооценка наблюдаются у студентов с низким уровнем выраженности гнева, однако уровень самоэффективности не различается у групп со средним и высоким уровнем гнева. Кроме того, студенты с низким уровнем враждебности значимо чаще, чем остальные группы, демонстрируют более высокие показатели самоэффективности и самооценки, а студенты со средним уровнем враждебности значимо чаще, чем студенты с высоким уровнем, характеризуются более высокой самоэффективностью и самооценкой. В контексте общей агрессивности молодежи было показано, что самооценка, скромность и самоэффективность у студентов с разным уровнем агрессивности имеют статистически значимые различия между группами по всем показателям.

Полученные нами результаты расширяют понимание феномена агрессивности среди студенческих групп психолого-педагогического и социально-гуманитарного направления обучения и отвечают принципам и задачам Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации, в частности, положениям о необходимости формирования психологически безопасной образовательной среды и снижения рисков вовлечения в противоправную деятельность.

Литература

1. Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 45—55.
2. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 115—124.
3. Золотарева А.А. Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки

- М. Розенберга // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2020. № 2. С. 52—57. DOI:10.24147/2410-6364.2020.2.52-57
4. Козьмина Л.Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов-психологов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 1. С. 193—197.
5. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации (утв.

Минобрнауки России 29.08.2022 № ВФ/1-Кн). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_426447/

6. Ратинов А.Р., Константинова Н.Я., Собчик Е.М. Самооценка преступников // В сборнике Личность преступника как объект психологического исследования / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Всесоюзный институт по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1979. С. 63—78.

7. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Позитивная психология и педагогика: монография / А.А. Реан, А.А. Ставцев, Р.Г. Кузьмин; под ред. А.А. Реана. М.: МПГУ, 2023. DOI:10.31862/9785426312647

8. Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71—77.

9. Русина С.А. Психологическое благополучие студентов с разным уровнем ролевой самооценки // Психология. Психофизиология. 2015. Т. 8. № 4. С. 76—83. DOI:10.14529/psy150409

10. Федотова В.А. Ценности как предиктор политического доверия и готовности к политическому поведению у российской молодежи // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 1(89). С. 99—105. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-1-99-105

11. Шварц Ш. и др. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43—70. DOI:10.17323/1813-8918-2012-2-43-70

12. Amad S., Gray N.S., Snowden R.J. Self-esteem, narcissism, and aggression: Different types of self-esteem predict different types of aggression // Journal of interpersonal violence. 2021. Vol. 36. No. 23—24. P. NP13296-NP13313. DOI:10.1177/0886260520905540

13. Baumeister R.F., Bushman B.J., Campbell W.K. Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? // Current directions in psychological science. 2000. Vol. 9. No. 1. P. 26—29. DOI:10.1111/1467-8721.00053

References

1. Valickas G.K., Gippenreiter Y.B. Samoocenka u nesovershennoletnih pravonarushitelej [Self-esteem in juvenile offenders]. *Voprosi Psikhologii = Issues of Psychology*, 1989, no. 1, pp. 45—54. (In Russ.).

2. Enikolopov S.N., Tsybul'sky N.P. Psihometricheskij analiz russkojazychnoj versii Oprosnika diagnostiki agresсии A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of the Russian version of the

14. Benish-Weisman M., Daniel E., Knafo-Noam A. The relations between values and aggression: A developmental perspective // Values and behavior: Taking a cross cultural perspective. 2017. P. 97—114. DOI:10.1007/978-3-319-56352-7_5

15. Chen G., Gully S.M., Eden D. General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations // Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior. 2004. Vol. 25. No. 3. P. 375—395. DOI:10.1002/job.251

16. Ercegovac I.R., Maglica T., Ljubetić M. The relationship between self-esteem, self-efficacy, family and life satisfaction, loneliness and academic achievement during adolescence // Croatian Journal of Education. 2021. Vol. 23. No. 1. P. 65—83. DOI:10.15516/cje.v23i01.4049

17. Hu Y. et al. The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model // Frontiers in psychology. 2023. Vol. 14. P. 1191134. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1191134

18. Kajonius P.J., Persson B.N., Jonason P.K. Hedonism, achievement, and power: Universal values that characterize the Dark Triad // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 77. P. 173—178. DOI:10.1016/j.paid.2014.12.055

19. Marcionetti J., Rossier J. A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction // Journal of Career Development. 2021. Vol. 48. No. 4. P. 475—490. DOI:10.1177/0894845319861691

20. Paradise A.W., Kernis M.H. Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem // Journal of social and clinical psychology. 2002. Vol. 21. No. 4. P. 345—361. DOI:10.1521/jscp.21.4.345.22598

21. Sagiv L., Schwartz S.H. Personal values across cultures // Annual review of psychology. 2022. Vol. 73. P. 517—546. DOI:10.1146/annurev-psych-020821-125100

22. Youn H., Lee Y.-H. Values of people with primary and secondary psychopathic tendency: Focused on Schwartz's value theory // Korean Journal of Clinical Psychology. 2016. Vol. 35. No. 2. P. 473—497. DOI:10.15842/kjcp.2016.35.2.008

Questionnaire for the diagnosis of aggression by A. Buss and M. Perry]. *Psikhologicheskii Zhurnal = Psychological Journal*, 2007. Vol. 28, no. 1, pp. 115—124. (In Russ.).

3. Zolotareva A.A. Validity and Reliability of the Russian Version of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*, 2020, no. 2, pp. 52—57. DOI:10.24147/2410-6364.2020.2.52-57 (In Russ.).

4. Kozmina L.B. Samootnoshenie i samoocenka kak prediktory psihologicheskogo blagopoluchija lichnosti studentov-psihologov [Self-attitude and self-esteem as predictors of psychological well-being of the personality of psychology students]. *Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysľ = Historical and Socio-Educational Thought*, 2013, no. 1, pp. 193—197. (In Russ.).
5. The Concept Of Developing A Network Of Psychological Services In Higher Education Institutions In The Russian Federation (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on August 29, 2022, N VF/1-Kn). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_426447/ (In Russ.).
6. Ratinov A.R., Konstantinova N.Ya., Sobchik E.M. Samoocenka prestupnikov [Self-assessment of criminals]. In E.V. Shorokhvoi (Ed.), *The personality of the criminal as an object of psychological research* (pp. 63—78). Moscow: Vsesoyuznyi institut po izucheniyu prichin i razrabotke mer preduprezhdeniya prestupnosti, 1979. (In Russ.).
7. Rean A.A., Stavtsev A.A., Kuzmin R.G. Pozitivnaja psihologija i pedagogika [Positive psychology and pedagogy]. Moscow: MPGU Publ., 2023. 411 p. DOI:10.31862/9785426312647 (In Russ.).
8. Romek V.G., Schwarzer R., Jerusalem M. Russkaja versija shkaly obshhej samo-jeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema [The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaja psihologija = Foreign Psychology*, 1996, no. 7, pp. 71—77. (In Russ.).
9. Rusina S.A. Psychological Well-Being of Students with Different Levels of Role Self-Rating. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Psychology.*, 2015. Vol. 8, no. 4, 76—83. DOI:10.14529/psy150409 (In Russ.).
10. Fedotova V.A. Values as a Predictor of Political Trust and Readiness for Political Behavior among Russian Youth. *The Bulletin of Kemerovo State University*, 2022. Vol. 24, no. 1, pp. 99—105. DOI:10.21603/2078-8975-2022-24-1-99-105 (In Russ.).
11. Schwartz Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., Lipatova A.S. Utochnennaja teorija bazovyh individual'nyh cnostej: primenenie v Rossii [A refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psihologija. Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 2, pp. 43—70. DOI:10.17323/1813-8918-2012-2-43-70 (In Russ.).
12. Amad S., Gray N.S., Snowden R.J. Self-Esteem, Narcissism, and Aggression: Different Types of Self-Esteem Predict Different Types of Aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 2021. Vol. 36, no. 23—24, NP13296-NP13313. DOI:10.1177/0886260520905540
13. Baumeister R.F., Bushman B.J., Campbell W.K. Self-Esteem, Narcissism, and Aggression: Does Violence Result From Low Self-Esteem or From Threatened Egotism? *Current Directions in Psychological Science*, 2000. Vol. 9, no. 1, pp. 26—29. DOI:10.1111/1467-8721.00053
14. Benish-Weisman M., Daniel E., Knafo-Noam A. The Relations Between Values and Aggression: A Developmental Perspective. In: Roccas S., Sagiv L. (eds.). *Values and Behavior*. Springer, Cham, 2017. DOI:10.1007/978-3-319-56352-7_5
15. Chen G., Gully S.M., Eden D. General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 2004. Vol. 25, no. 3, pp. 375—395. DOI:10.1002/job.251
16. Ercegovac I.R., Maglica T., Ljubetić M. The relationship between self-esteem, self-efficacy, family and life satisfaction, loneliness and academic achievement during adolescence. *Croatian Journal of Education*, 2021. Vol. 23, no. 1, pp. 65—83. DOI:10.15516/cje.v23i0.4049
17. Hu Y., Cai Y., Wang R., Gan Y., He N. The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in psychology*, 2023, no. 14, 1191134. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1191134
18. Kajonius P.J., Persson B.N., Jonason P.K. Hedonism, achievement, and power: Universal values that characterize the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 2015, no. 77, pp. 173—178. DOI:10.1016/j.paid.2014.12.055
19. Marcionetti J., Rossier J. A longitudinal study of relations among adolescents' self-esteem, general self-efficacy, career adaptability, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 2021. Vol. 48, no. 4, pp. 475—490. DOI:10.1177/0894845319861691
20. Paradise A.W., Kernis M.H. Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of social and clinical psychology*, 2002. Vol. 21, no. 4, pp. 345—361. DOI:10.1521/jscp.21.4.345.22598
21. Sagiv L., Schwartz S.H. Personal values across cultures. *Annual review of psychology*, 2022, no. 73, pp. 517—546. DOI:10.1146/annurev-psych-020821-125100
22. Youn H., Lee Y.-H. Values of people with primary and secondary psychopathic tendency: Focused on Schwartz's value theory. *Korean Journal of Clinical Psychology*, 2016. Vol. 35, no. 2, pp. 473—497. DOI:10.15842/kjcp.2016.35.2.008

Информация об авторах

Реан Артур Александрович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Егорова Анна Викторовна, аналитик Центра социализации, семьи и профилактики асоциального поведения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-9551>, e-mail: egrvan18@gmail.com

Коновалов Иван Александрович, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

Ставцев Алексей Андреевич, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>, e-mail: stavgsev.alex@yandex.ru

Шевченко Андрей Олегович, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-2617>, e-mail: andreyshevchenkomsu@gmail.com

Кузьмин Роман Геннадьевич, научный сотрудник лаборатории психологии деструктивного поведения и агрессии молодежи, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>, e-mail: romquz@gmail.com

Information about the authors

Artur A. Rean, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. of Psychology, Professor, Head of the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1107-9530>, e-mail: profrean@yandex.ru

Anna V. Egorova, Research Analyst at the Center for Socialization, Family and Prevention of Antisocial Behavior Research, Institute of Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-9551>, e-mail: egrvan18@gmail.com

Ivan A. Konovalov, PhD in Psychology, Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0982-5813>, e-mail: iv.konovalov@yandex.ru

Alexey A. Stavgsev, PhD in Psychology, Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7299-5017>, e-mail: stavgsev.alex@yandex.ru

Andrey O. Shevchenko, PhD in Psychology, Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-2617>, e-mail: andreyshevchenkomsu@gmail.com

Roman G. Kuzmin, Research Fellow at the Laboratory for Psychology of Destructive Behavior and Aggression of Youth, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8851-5313>, e-mail: romquz@gmail.com

Получена 22.04.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 22.04.2024

Accepted 30.12.2024

Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз

Тихомирова Т.Н.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Басюк В.С.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Исматуллина В.И.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Зинченко Е.В.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО «ЮФУ»), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Матяш Н.В.

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет
имени академика И.Г. Петровского» (ФГБОУ ВО «БГУ»)
г. Брянск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>, e-mail: vds-24@yandex.ru

Овсянникова О.А.

ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева» (ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»),
г. Орел, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0885-1297>, e-mail: olenka_letters@mail.ru

Пилипенко С.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический
университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0303-8410>, e-mail: spilipenko2018@yandex.ru

Поникарова И.Д.

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет
гражданской авиации имени Главного маршала авиации
А.А. Новикова» (ФГБОУ ВО СПбГУ ГА им. А.А. Новикова),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Сахарова Т.Н.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: sakharova@mail.ru

Случ Н.А.

ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ)),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3634-7200>, e-mail: sanctus78@mail.ru

Малых С.Б.

ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

Представлены результаты исследования психологического благополучия и образовательных достижений студентов первых курсов в зависимости от стратегии поступления в вуз — по результатам государственных экзаменов, победителей школьных олимпиад, в рамках целевого набора, после окончания колледжей или по объединенным данным экзаменов и дополнительных вступительных испытаний, организованных вузами. В фокусе исследовательского внимания оказываются показатели психологического самочувствия, субъективного счастья, тревожности первокурсников и результаты их первой экзаменационной сессии. В исследовании принимали участие 4920 студентов первых курсов 19 образовательных организаций высшего образования Российской Федерации (57,5% девушек; средний возраст участников — 18,6 года, стандартное отклонение — 1,6). Показано, что первокурсники с разными стратегиями поступления в вуз различаются по уровню психологического самочувствия, субъективного счастья и тревожности, демонстрируя уникальные сочетания выраженности этих признаков. При этом личностная тревожность выступает тем показателем психологического благополучия, который в наибольшей степени различается у первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз. Выбор стратегии поступления оказывается взаимосвязанным с образовательными результатами студента на первом учебном году, а уникальное сочетание выраженности признаков психологического благополучия в группах студентов с различными стратегиями поступления может усиливать или ослаблять эту взаимосвязь. Полученные данные о групповой уникальности проявления признаков психологического состояния в зависимости от стратегии поступления могут стать научной основой организации психологического сопровождения высшего образования.

Ключевые слова: стратегия поступления в вуз; психологическое благополучие; самочувствие; счастье; тревожность; образовательные результаты; студенты первых курсов.

Благодарности. Авторы благодарят студентов первых курсов российских вузов — за участие в исследовании, руководителей и специалистов вузовских психологических служб — за организационное сопровождение исследования, представителей руководства вузов — за научное сотрудничество с учеными Российской академии образования.

Для цитаты: Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Исмагуллина В.И., Зинченко Е.В., Матяш Н.В., Овсянникова О.А., Пилипенко С.А., Поникарова И.Д., Сахарова Т.Н., Случ Н.А., Малых С.Б. Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 35—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290603>

Well-Being and Educational Outcomes Among Students with Different University Admission Strategies

Tatiana N. Tikhomirova

Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Victor S. Basyuk

Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Victoria I. Ismatullina

Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Elena V. Zinchenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Natalia V. Matyash

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>, e-mail: vds-24@yandex.ru

Olga A. Ovsyannikova

Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0885-1297>, e-mail: olenka_letters@mail.ru

Sergei A. Pilipenko

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0303-8410>, e-mail: spilipenko2018@yandex.ru

Irina D. Ponikarova

St. Petersburg University of Civil Aviation named after A.A. Novikov, St. Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Tatiana N. Sakharova

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: sakharova@mail.ru

Nina A. Sluch

Russian University of Transport, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3634-7200>, e-mail: sanctus78@mail.ru

Sergey B. Malykh

Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

The study presents results of examining the psychological well-being and educational outcomes of first-year students based on their university admission strategies. The study included students who entered universities according to their results from the Unified State Examinations, being winners in school subject competitions, those who came via targeted recruitment or graduated from secondary vocational education institutions, and also those who entered the university having the combination of Unified State Examination results with additional entrance examinations organized by universities. The research focused on indicators of well-being, subjective happiness, and anxiety among

first-year students, as well as their performance in the first examination session. 4,920 first-year students from 19 universities across the Russian Federation were recruited for this study, comprising 57.5% girls, with an average age of 18.6 years (standard deviation: 1.6). The findings indicate that first-year students employing different admission strategies exhibit varying levels of well-being, subjective happiness, and anxiety, revealing distinct combinations of these traits. Notably, personal anxiety showed the greatest variability among first-year students based on their admission strategy. The choice of admission strategy is closely linked to students' educational outcomes during their first academic year. Furthermore, the unique combinations of psychological well-being indicators among groups of students with different admission strategies may either strengthen or weaken this correlation. The data highlighting the group-specific manifestations of psychological states based on admission strategies could serve as a scientific foundation for organizing psychological support in higher education.

Keywords: university admission strategies; psychological well-being; subjective happiness; anxiety; educational outcomes; first-year students.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to the first-year students of the universities for participating in the study, to the heads and specialists of university psychological services for their organizational support, and to the representatives of university management for their scientific collaboration with researchers from the Russian Academy of Education.

For citation: Tikhomirova T.N., Basyuk V.S., Ismatullina V.I., Zinchenko E.V., Matyash N.V., Ovsyanikova O.A., Pilipenko S.A., Ponikarova I.D., Sakharova T.N., Sluch N.A., Malykh S.B. Well-Being and Educational Outcomes Among Student with Different University Admission Strategies. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 35—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290603> (In Russ.).

Введение

Поступление в университет является критически важным событием в жизни молодого человека, которое, с одной стороны, определяет эффективность его дальнейшей профессиональной самореализации, а с другой — требует максимальной актуализации и стабильного функционирования индивидуальных психологических ресурсов [1; 2]. В Российской Федерации предусмотрены различные траектории поступления в вуз, каждая из которых предполагает свою степень «включения», период активного «использования» и количество «пиков» максимальной актуализации индивидуальных ресурсов для достижения необходимого для зачисления результата.

Согласно Порядку приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата,

программам специалитета, программам магистратуры зачисление в вузы проводится на конкурсной основе на основании результатов Единых государственных экзаменов [9]. По завершении школьного обучения сдаются экзамены по обязательным общеобразовательным дисциплинам и предметам, которые определяют вузом в качестве вступительных испытаний. Как правило, наиболее активная подготовка к сдаче государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования в форме Единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ) начинается за один год до предполагаемой даты экзамена и продолжается весь 11 класс, часто с помощью дополнительных занятий со школьными и/или специально приглашенными педагогами в зависимости от возможностей семьи старшеклассника.

Кроме того, вузы имеют право устанавливать дополнительное вступительное испытание по специальностям и (или) направлениям подготовки, требующим у абитуриентов наличия определенных творческих способностей, физических и (или) психологических качеств, прежде всего в сфере искусства, архитектуры, медицины, физической культуры, педагогики, медиакоммуникации и т.п. [11]. Дополнительные вступительные испытания по общеобразовательным дисциплинам, вне зависимости от специфики специальности и (или) направления подготовки, вправе проводить некоторые высокорейтинговые вузы [14]. Программы дополнительных вступительных испытаний размещены такими вузами в открытом доступе, а подготовка к ним может осуществляться в рамках подготовительных курсов различной продолжительности и интенсивности: от двухмесячных интенсивных занятий до годовых курсов, рассчитанных на подготовку школьников начиная с девятого классов. При этом подготовка к дополнительным вступительным испытаниям вуза не отменяет необходимость стабильной усердной работы на протяжении старших классов школы для максимально успешного выполнения ЕГЭ, результаты которых при поступлении в высокорейтинговые вузы должны быть конкурентоспособными.

Вместе с тем для абитуриентов предусмотрена возможность зачисления в вуз без вступительных испытаний, в частности, по результатам олимпиад школьников (статья 71 [14]). Так, победители и призеры олимпиад школьников имеют право на гарантированный прием в вузы без вступительных испытаний или быть приравненными к лицам, набравшим максимальное количество баллов по единому государственному экзамену по профильному общеобразовательному предмету или успешно прошедшим дополнительные вступительные испытания творческой или профессиональной направленности. Гарантия поступления в вуз делает олимпиады привлекательными для школьников разных возрастных категорий, но целенаправленная работа по участию в

олимпиадных конкурсах, дающих право поступления без вступительных испытаний, начинается с 7—8 класса, когда необходимо начинать побеждать от этапа к этапу в олимпиадах выбранного профиля и уровня [10].

В рамках отдельного конкурса вузами проводится прием на целевое обучение на места специально выделенной целевой квоты, когда организация-заказчик, заинтересованная в будущем работнике, может поддержать студента дополнительными социальными выплатами, например, стипендией, компенсацией аренды жилья и т.п., при условии последующей работы студента у заказчика сроком не менее трех и не более пяти лет [8]. При возможности заключить договор о целевом обучении абитуриенту фактически гарантировано зачисление в вуз без потребности в высоких баллах по ЕГЭ, а также оказывается решенным вопрос с дальнейшим трудоустройством.

Отдельный конкурс в некоторых вузах проводится и для абитуриентов, окончивших образовательные организации среднего профессионального образования только на основании внутренних экзаменов по общеобразовательным и (или) творческим дисциплинам без необходимости сдавать ЕГЭ. Более того, выпускники колледжей могут рассчитывать на ускоренное обучение в ряде вузов и, соответственно, получить высшее образование быстрее сверстников, поступающих после окончания общеобразовательной школы.

Каждая из этих траекторий приводит к поступлению в университет на бюджетное место, но выбор определенной стратегии сопряжен с возможностями семьи абитуриента и, несомненно, с его индивидуальными психологическими ресурсами, позволяющими или ограничивающими реализацию той или иной стратегии поступления. Действительно, необходимостью минимальных по времени и интенсивности психологических ресурсов без пиков чрезвычайной актуализации характеризуется поступление на целевое обучение: заключение договора с организацией фактически гарантирует молодому человеку поступление в вуз, дополнительную социальную

поддержку и дальнейшее трудоустройство. Напротив, поступление в вуз по объединенным результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний требует от абитуриента длительного интеллектуального напряжения при подготовке, серьезной эмоциональной нагрузки в момент выполнения экзаменов в школе и конкурсных испытаний в вузе, а также частой актуализации регуляторных свойств и личностных качеств, важных для достижения образовательных целей.

Согласно ресурсному подходу к функционированию психики ситуация длительного психического напряжения, характерная в том числе для ряда стратегий поступления в вуз, на определенном этапе может приводить к существенному ограничению или даже потере индивидуальных ресурсов в сфере интеллектуального, личностного или эмоционального развития [1; 3; 20 и др.]. Ограничение того или иного ресурса при неумении или невозможности «перераспределения» влечет за собой состояние академического стресса, который возникает у абитуриента в связи с необходимостью соблюдать сроки усвоения и предъявления знаний, постоянными страхами не победить в очередном конкурсном испытании, не поступить в вуз и т.п. В свою очередь, такое состояние переживается молодым человеком как психологическое неблагополучие; и оно негативно сказывается на реализации актуальных жизненных задач в частности и на психическом здоровье в целом еще долгое время [1; 12].

Феномен психологического неблагополучия, а в терминологии позитивной психологии — благополучия, является многомерным конструктом, в разной степени сопряженным с понятиями счастья, субъективного благополучия, психологического самочувствия, тревожности, качества жизни (см. подробнее [4; 5]). Родство этих понятий — от синонимичности до родовидовых отношений — зависит от подхода к анализу психологического благополучия и теорий, сформулированных в рамках, как правило, гедонистической или эвдемонической философской традиции [17]. Вместе с тем при операционализации понятий, отражающих общее состояние

душевного равновесия, психологического комфорта и счастья, наблюдаются преимущественно заметные и высокие по интенсивности взаимосвязи, например, между психологическим благополучием и счастьем, счастьем и личным благополучием и т.п. ($0,47 < r < 0,77$; $p < 0,001$) [7]. А использование в эмпирических исследованиях того или иного термина зависит в большей степени от метода измерения определенного показателя психологического благополучия.

При этом среди показателей, индикаторов или составляющих психологического благополучия, наиболее реалистично отражающих степень его проявления, выделяются текущее психологическое самочувствие человека, ощущение счастья и частота проявлений тревоги [7; 18; 19; 26 и др.]. Оно определяется с помощью самооценки своего психологического состояния, настроения, спокойствия и позитивной энергии [26]. Показано, что это состояние является залогом эффективного функционирования человека, а длительные по времени или интенсивности напряженные события могут приводить к частой смене настроения, нарушениям периодов сна и бодрствования, снижению повседневной активности, апатии [22; 24; 27 и др.].

Счастье традиционно считается практически полным синонимом психологического благополучия и определяется как состояние максимальной выраженности позитивных эмоций [5]. Так, показано, что его субъективное ощущение не только тесно взаимосвязано с психологическим благополучием, но и напрямую влияет на декларируемый уровень благополучия и позитивной социализации [19]. Вместе с тем в исследовании сообщается лишь об умеренной взаимосвязи между этими двумя признаками, оставляя возможность быть счастливым в определенной ситуации при умеренном общем психологическом благополучии (например, [7]).

Тревожность, прежде всего личностная, отражающая предрасположенность человека к частому проявлению тревоги в отношении широкого круга событий и восприятие их как потенциально опасных, оказывается взаимосвязанной не только со статусом пси-

хологического благополучия, но и с образовательными результатами [6; 13; 16; 25]. При этом сообщается о нелинейной связи между тревожностью и учебными достижениями: требуется оптимальный уровень выраженности тревожности для наилучших показателей в учебе [21]. Так, обучающиеся с низкой тревожностью характеризуются сниженным вниманием и отсутствием мотивов к обучению, а также недостаточной персональной ответственностью за результаты своей учебной деятельности [13; 15]. Напротив, повышенный уровень тревожности проявляется в постоянном напряжении, беспокойстве, эмоциональной нестабильности, что в конечном счете повышает риски дезадаптации и приводит к неспособности выполнять повседневные обязанности [16; 25].

Студенты первых курсов являются наиболее чувствительной категорией молодых людей, которая, с одной стороны, может сохранять последствия напряженной ситуации поступления в вуз, а с другой — испытывать адаптационные риски первого академического года, связанные с первой экзаменационной сессией, необходимостью самостоятельного изучения учебного материала, контролем собственной рейтинговой позиции среди сокурсников [1; 2]. При этом наиболее перспективным представляется сфокусировать исследовательское внимание на отдельных группах студентов первых курсов с разнообразными стратегиями поступления в вуз, которые, как показано выше, характеризуются различной интенсивностью и продолжительностью «задействования» индивидуальных психологических ресурсов.

В статье представлены результаты исследования особенностей психологического благополучия студентов первых курсов вузов и их образовательных результатов в зависимости от стратегии поступления в вуз. Основной исследовательской задачей выступает сравнительный анализ трех показателей психологического благополучия — общего психологического самочувствия, счастья, тревожности — в группах первокурсников с различными стратегиями поступления, а также изучение процентного рас-

пределения отличных и неудовлетворительных образовательных результатов в группах первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз.

Выборка и методы исследования

В исследовании принимали участие 4920 студентов первых курсов 19 образовательных организаций высшего образования из 7 федеральных округов Российской Федерации. Средний возраст участников составляет 18,6 года (стандартное отклонение=1,6), 57,5% девушек, 98% студентов очной формы обучения, 69,4% обучающихся на бюджетной основе. Не обнаружено статистически значимых различий по всем анализируемым показателям психологического благополучия в зависимости от основы и формы обучения ($p>0,05$).

Среди участников исследования: 73,3% студентов, поступивших в вуз по результатам ЕГЭ; 2,4% студентов, зачисленных в вуз по результатам олимпиад школьников, 7% студентов, поступивших по целевому набору, 7,4% студентов — по окончанию организаций среднего профессионального образования; 9,2% — по объединенным результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний, организovaných вузами. Следует отметить, что 0,7% от общего количества участников исследования составили студенты, поступившие в вуз иным путем, в том числе по специальным квотам и т.п. Данные этой группы респондентов не вводились в статистический анализ исследования.

Исследование проводилось во второй половине учебного года — с февраля по май — в компьютерных кабинетах вузов по единому протоколу, инструктивным текстам и регламентам присвоения участникам идентификационных кодов в строгом соответствии с № 152-ФЗ «О персональных данных». Под наблюдением исследователя участники выполнили тестовые задания в единой для всех обучающихся последовательности после ознакомления с информированным согласием и получения соответствующего согласия. Перед выполнением тестовых заданий каждый участник исследования предоставил инфор-

мацию о стратегии поступления в вуз и результатах первой экзаменационной сессии.

Показатели психологического благополучия

Текущее психологическое самочувствие

Уровень психологического самочувствия оценивался с помощью самооценочного опросника «Индекс благополучия ВОЗ—5» (“The WHO-5 Well-Being Index”, [26]). Опросник состоит из пяти утверждений, например, «У меня хорошее настроение и чувство бодрости», «Я чувствую себя активной(ым) и энергичной(ым)», «Я просыпаюсь и чувствую себя свежей(им) и отдохнувшей(им)» и т.д.

Участнику исследования требовалось для каждого утверждения выбрать один наиболее подходящий для оценки собственного самочувствия в течение двух последних недель вариант ответа: «Все время», «Большую часть времени», «Более половины времени», «Менее половины времени», «Иногда» или «Никогда». Индекс психологического самочувствия выражен общим баллом, рассчитанным в соответствии с инструкцией, в диапазоне от 0 до 25 с возможностью перевода в процентное выражение.

Счастье

Уровень субъективного счастья измерялся с помощью самоотчетного опросника «Шкала субъективного счастья» (“The Subjective Happiness Scale” [23]). Опросник состоит из четырех утверждений с вопросом, например, «Некоторые люди обычно очень счастливы. Они получают удовольствие от жизни, что бы ни происходило, беря от жизни все. Насколько это похоже на Вас?». Участнику исследования требовалось оценить по семибалльной шкале от 1 до 7, в какой мере каждое утверждение может отражать его состояние. Уровень субъективного счастья рассчитывается согласно инструкции и выражен суммарным баллом от 4 до 28 [7].

Тревожность

Уровень личностной тревожности диагностировался с помощью шкалы личностной тревожности самоотчетного опросника «Шка-

ла оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (“State-Trait Anxiety Inventory” [13]). Шкала состоит из 20 утверждений, например, «Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах», «Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть», «Незначительная мысль крутится у меня в голове и беспокоит меня» и т.п. Участнику исследования требовалось выбрать один наиболее подходящий вариант ответа: «Почти никогда», «Иногда», «Часто» или «Почти всегда» в соответствии со своими обычными ощущениями. Уровень личностной тревожности выражен суммарным баллом от 20 до 80 баллов, который согласно инструкции может быть отнесен к низкой (до 30 баллов), умеренной (31—44 балла) или высокой (45 и более баллов) тревожности.

Образовательные результаты

В исследовании зафиксированы результаты первой экзаменационной сессии. Перед выполнением тестовых процедур каждому участнику исследования требовалось ответить на вопрос о том, на какие оценки удалось сдать первую университетскую сессию, с помощью выбора только одной опции: все «5»; «5» и «4»; «5», «4» и «3»; все «4»; «4» и «3»; все «3» или «остались задолженности».

Результаты

Психологическое благополучие студентов с различными стратегиями поступления в вуз

В исследовании анализируются показатели текущего психологического самочувствия, счастья и личностной тревожности в группах студентов первых курсов в зависимости от стратегии поступления в вуз — по результатам ЕГЭ, школьных олимпиад, целевому набору, окончанию организаций среднего профессионального образования, а также на основании объединенных результатов ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний вуза. В табл. 1 представлены средние значения и стандартные отклонения показателей психологического благополучия в группах первокурсников с различными стратегиями поступления в вуз.

Таблица 1

Описательные статистики показателей психологического благополучия студентов с различными стратегиями поступления в вуз

Стратегия поступления в вуз	Среднее значение (стандартное отклонение)		
	Уровень психологического самочувствия	Уровень субъективного счастья	Уровень тревожности
по результатам ЕГЭ	62,64 (20,9)	18,03 (3,3)	41,27 (11,1)
по результатам олимпиад школьников	59,46 (23,8)	18,65 (3,3)	43,97 (8,8)
по целевому набору	66,03 (20,6)	18,42 (3,4)	38,53 (10,0)
по окончании организаций среднего профессионального образования	59,73 (24,5)	17,15 (4,0)	42,27 (10,4)
по результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний	62,16 (20,6)	18,43 (3,6)	43,86 (10,5)

В табл. 1 указан уровень текущего психологического самочувствия в процентном выражении с минимальным и максимальным значением 0 и 100 соответственно, уровень субъективного счастья с минимумом в 4 и максимумом в 28 баллов и уровень личностной тревожности с возможным диапазоном от 20 до 80 баллов.

Согласно описательным статистикам самый высокий уровень психологического самочувствия зафиксирован у группы первокурсников, которые поступили в вуз по целевому набору: в среднем 66,03 при стандартном отклонении 20,6. Напротив, сниженные показатели психологического самочувствия выявлены у двух групп студентов, поступивших в вуз после организаций среднего профессионального образования (в среднем 59,73 при стандартном отклонении 24,5) и по результатам олимпиад школьников (в среднем 59,46 при стандартном отклонении 23,8). Вместе с тем группа первокурсников — победителей и призеров школьных олимпиад — оказывается самой счастливой среди студентов первых курсов (среднее значение 18,65 при стандартном отклонении 3,3). Заметно менее счастливыми считают себя первокурсники, которые поступили в вуз после окончания организаций среднего профессионального образования (среднее значение 17,15 при стандартном отклонении 4,0).

Среди студентов первых курсов с различными траекториями поступления самый высокий уровень тревожности зафиксирован

в группах первокурсников, поступивших по результатам олимпиад школьников (среднее значение 43,97 при стандартном отклонении 8,8) и на основании ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний (среднее значение 43,86 при стандартном отклонении 10,5). Минимальный показатель тревожности характерен для первокурсников целевого набора (среднее значение 38,53 при стандартном отклонении 10,0). Следовательно, на уровне средних значений для всех анализируемых показателей психологического благополучия зафиксирована разница между отдельными группами студентов в зависимости от стратегии поступления в вуз.

Оценка достоверности групповых различий по показателям психологического благополучия и определение их размера проводились методом однофакторного дисперсионного анализа. В качестве категориального фактора вводилась стратегия поступления в вуз, а зависимая переменная была представлена последовательно показателями психологического благополучия — текущим психологическим самочувствием, субъективным счастьем и тревожностью. Оценка распределения всех зависимых переменных для сравниваемых групп с применением критерия Ливиня показала равенство дисперсий ($p > 0,05$). В табл. 2 представлены сводные результаты дисперсионного анализа различий по показателям психологического благополучия студентов первых курсов в зависимости от стратегии поступления в вуз.

Таблица 2

**Оценка различий по показателям психологического благополучия
 в зависимости от стратегии поступления в вуз**

Показатель	Сумма квадратов (SS)	Критерий Фишера (F)	Уровень значимости (p)	Размер эффекта (η^2)
Психологическое самочувствие	5610,10	3,09	0,029	0,03
Субъективное счастье	143,93	2,11	0,041	0,02
Тревожность	3167,13	5,34	0,001	0,05

Согласно табл. 2 статистически значимые различия между группами первокурсников с различными стратегиями поступления были получены по всем показателям психологического благополучия — с наибольшим размером эффекта стратегии поступления для личностной тревожности ($\eta^2=0,05$; $p=0,001$). В меньшей мере различаются группы студентов по показателям субъективного счастья и текущего психологического самочувствия ($0,02 < \eta^2 < 0,03$; $p < 0,05$).

Анализ множественных сравнений с поправкой Бонферрони показал, что среди индикаторов психологического благополучия личностная тревожность наиболее интенсивно варьируется между группами студентов с разными стратегиями поступления в вуз. В частности, зафиксированы различия по этому показателю практически между всеми анализируемыми группами, кроме студентов, поступивших по результатам олимпиад школьников и на основании объединенных данных ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний. Эти группы первокурсников характеризуются практически идентичным несколько повышенным уровнем личностной тревожности (43,97 и 43,86 соответственно). Согласно данным, группа целевого набора с наименьшим уровнем тревожности статистически достоверно отличается от всех анализируемых групп первокурсников, которые сообщают о более высокой личностной тревожности ($p=0,001$).

По текущему психологическому самочувствию множественные сравнения показали статистически достоверные различия группы студентов целевого набора с наилучшим значением с группами студентов,

поступившими по результатам олимпиад школьников и после организаций среднего профессионального образования ($p=0,029$). По показателю субъективного счастья достоверные различия получены только между первокурсниками, поступившими в вуз по результатам олимпиад (более счастливые) и после организаций среднего профессионального образования (менее счастливые).

Следовательно, студенты первых курсов с различными стратегиями поступления в вуз различаются по уровню психологического самочувствия, субъективного счастья и тревожности, демонстрируя уникальные сочетания выраженности таких признаков.

Образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз

В исследовании анализируются результаты первой экзаменационной сессии студентов первых курсов в зависимости от стратегии поступления в вуз — по результатам ЕГЭ, школьным олимпиадам, целевому набору, окончанию организаций среднего профессионального образования, а также на основании объединенных результатов ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний вуза. В качестве результатов первой сессии рассматривались следующие категории полученных за экзамены оценок: все «5»; «5» и «4»; «5», «4» и «3»; все «4»; «4» и «3»; все «3» или «остались задолженности». В табл. 3 представлено процентное распределение результатов первой сессии по группам первокурсников с различными стратегиями поступления в вуз.

Таблица 3

Процентное распределение результатов первой сессии у студентов с различными стратегиями поступления в вуз

Стратегия поступления в вуз	Все «5»	«5» и «4»	«5», «4» и «3»	Все «4»	«4» и «3»	Все «3»	Остались задолженности
по результатам ЕГЭ	21,4	37,1	17,6	7,4	10,0	3,5	3,0
по результатам олимпиад школьников	23,2	24,5	15,6	6,7	24,4	2,2	3,4
по целевому набору	19,4	30,0	18,0	7,3	16,5	3,4	5,4
по окончанию организаций среднего профессионального образования	17,0	34,0	14,5	8,5	14,5	2,5	9,0
по результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний	24,2	35,3	20,5	7,0	9,8	0,9	2,3

Как следует из табл. 3, наибольшее количество первокурсников, завершивших первую экзаменационную сессию с отличным результатом, наблюдается среди студентов, которые поступили в вуз по результатам ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний (24,2%), а наименьшее — среди выпускников организаций среднего профессионального образования (17%).

Обращает на себя внимание распределение студентов, которые не справились с одним или несколькими экзаменами, и у которых, соответственно, остались академические задолженности после первой сессии. Так, наибольшее количество первокурсников с задолженностью оказалось в группе студентов — выпускников организаций среднего профессионального образования (9%), а наименьшее — в группе поступивших на основе объединенных данных ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний вуза (2,3%). Показано, что относительно высокий процент студентов с неудовлетворительными экзаменационными оценками (3,4%) наблюдается и в группе победителей олимпиад школьников, которая опережает по количеству неуспевающих группу студентов, поступивших по результатам ЕГЭ (3,0%). Высокий процент студентов с академической задолженностью зафиксирован и в группе целевого набора (5,4%).

Следовательно, выбор стратегии поступления в вуз фактически предопределяет образовательные результаты первой экза-

менационной сессии, прежде всего, в части распределения отличных и неудовлетворительных оценок. Следует, однако, отметить, что во всех анализируемых группах первокурсников, вне зависимости от стратегии поступления в вуз, самой распространенной является категория сдавших первую сессию на «отлично» и «хорошо».

Обсуждение результатов

Согласно описательным статистикам студенты первых курсов российских вузов, вне зависимости от стратегии поступления в вуз, сообщают о собственном психологическом самочувствии и счастье немногим выше среднего, а также о тревожности, проявление которой соответствует верхней границе умеренного диапазона.

Наряду с умеренными средними значениями анализируемых показателей психологического благополучия, наблюдается максимально широкий диапазон индивидуальных различий первокурсников в проявлении тревожности, текущем психологическом самочувствии и самооценке счастья. По данным исследования, экстремально низкие (для психологического самочувствия и счастья) или высокие (для тревожности) значения наблюдаются соответственно у 8,1%, 8,5% и 5,6% студентов первых курсов. Такие результаты соответствуют данным популяционного исследования студентов первых курсов российских вузов, где сообщается о 9% респондентов с регулярными проявлениями

ями сложностей эмоционального характера, в том числе повышенной возбудимостью, склонностью к тревожным состояниям по множеству поводов, частыми переменами в настроении [2]. Первокурсники с экстремальными значениями показателей психологического неблагополучия должны находиться в зоне пристального внимания специалистов вузовских психологических служб.

Результаты дисперсионного анализа выявили достоверные различия по всем анализируемым показателям психологического состояния среди студентов в зависимости от стратегии поступления в вуз: по результатам ЕГЭ, победителей и призеров олимпиад школьников, в рамках целевого набора, после окончания организаций среднего профессионального образования или по объединенным данным ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний, организованных вузами. При этом наиболее заметные различия между группами студентов получены для личностной тревожности, отражающей предрасположенность человека к частому проявлению тревоги относительно широкого круга явлений и событий, прежде всего затрагивающих оценку его знаний, умений и навыков [13; 16; 25]. Так, показано, что наименее тревожными оказываются студенты, поступившие в вуз в рамках целевого набора по отдельному конкурсу на места специально выделенной целевой квоты, когда фактически гарантированы поступление, социальная поддержка в период обучения и дальнейшее трудоустройство. Максимальный по выборке уровень личностной тревожности зафиксирован в двух группах первокурсников, которые поступили по результатам школьных олимпиад или на основании объединенных данных ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний. Данные о несколько повышенном уровне тревожности у студентов с такими стратегиями поступления могут быть связаны с длительностью и интенсивностью психического напряжения в процессе поступления и, возможно, уже ставшей обязательной потребностью поддерживать высокий образовательный статус без права на ошибку в ходе первого курса.

По показателям текущего психологического самочувствия и субъективного счастья получены менее заметные достоверные различия между отдельными группами первокурсников. Прежде всего, различия касаются трех групп студентов первых курсов — с поступлением в рамках целевого набора (с лучшим самочувствием), после окончания организаций среднего профессионального образования (с низким самочувствием и низкой оценкой своего счастья) и по результатам школьных олимпиад (с низким самочувствием, но с самой высокой оценкой собственного счастья). Следует отметить, что вне зависимости от стратегии поступления в вуз средние значения показателей психологического благополучия находятся в зоне умеренной выраженности признаков, однако даже вариация в этом диапазоне оказывается достоверно различной между группами с определенными стратегиями поступления. Эти результаты, полученные при анализе множественных сравнений с поправкой Бонферрони, показали своеобразие психологического состояния студентов первых курсов с различными стратегиями поступления в вуз, а также позволили соотнести с результатами первой экзаменационной сессии.

Показано, в частности, что самое большое количество студентов, на «отлично» выполнивших все экзамены первой университетской сессии (24,2%), и в то же время самое минимальное число студентов с оставшимися академическими задолженностями (2,3%) наблюдаются в группе первокурсников, зачисленных в вуз на основании объединенных результатов ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний. Студенты этой группы характеризуются средним уровнем психологического самочувствия и счастья, сообщая при этом о повышенном по сравнению со сверстниками других групп уровне личностной тревожности. Такое сочетание признаков позволяет прогнозировать их высокую успеваемость на основе данных, прежде всего об оптимальном уровне тревожности, который может проявляться в ответственном отношении к учебе, повышенном академическом интересе и постоянной

потребности в высокой оценке своего труда [6; 13; 21 и др.].

Еще одна группа студентов, которая лишь немного уступила по образовательным достижениям первой сессии, — это победители и призеры олимпиад школьников. 23,2% первокурсников с такой стратегией поступления в вуз сообщили обо всех отлично сданных экзаменах. Вместе с тем обращает внимание неожиданно высокий процент студентов этой группы с оставшимися после первой сессии задолженностями (3,4%). Возможно, что выраженность показателей психологического благополучия в этой группе первокурсников, а именно самое низкое по выборке психологическое самочувствие и самый высокий уровень личностной тревожности, могут в ряде случаев негативно влиять на образовательные достижения. В частности, в исследованиях показано, что завышенные значения тревожности и, прежде всего, в отношении оценивания результатов деятельности, могут приводить к нестабильным эмоциональным проявлениям, излишнему беспокойству, необоснованному перфекционизму, а в ряде случаев — к избеганию ситуаций оценивания и, как следствие, к неспособности выполнять учебные обязательства [16; 21 и др.]. Следовательно, повышенный уровень личностной тревожности в зависимости от особенностей проявления психологического самочувствия и ощущения счастья может либо ограничивать, либо, напротив, способствовать образовательным достижениям на первом курсе.

Наиболее часто о неудовлетворительно сданных экзаменах первой сессии сообщают студенты, зачисленные в вуз после окончания организаций среднего профессионального образования (9% респондентов этой группы). Кроме того, в этой группе первокурсников количество отличников является минимальным по выборке — 17%. Психологическое благополучие студентов, пришедших учиться в вуз после колледжей, может быть охарактеризовано самым низким психологическим самочувствием, самой низкой самооценкой счастья и средним уровнем проявления тревожности. Такое сочетание признаков может свидетельствовать о повышенных рисках де-

адаптации этой категории первокурсников и может быть связано с принципиально новыми требованиями системы высшего образования в сравнении с уровнем среднего профессионального образования.

Анализ процентного распределения неудовлетворительных экзаменационных оценок позволил выделить еще одну группу с относительно высоким количеством первокурсников с задолженностями после первой сессии — студенты целевого набора (5,4%). Среди таких студентов невысоким оказывается процент отличников (19,4%), меньше, чем у поступивших по результатам ЕГЭ студентов. При этом их психологическое благополучие характеризуется наилучшими значениями показателей — самой низкой личностной тревожностью, самым лучшим психологическим самочувствием и достаточным субъективным счастьем. Именно сниженный уровень личностной тревожности, а также, возможно, специфика целевого обучения, проявляется в снижении личной заинтересованности в учебе, ограниченном академическом интересе и относительном равнодушии к образовательным результатам [6; 13; 21 и др.].

Самая многочисленная группа — студенты, поступившие в вуз по результатам ЕГЭ — характеризуется средними значениями выраженности признаков психологического благополучия и умеренным процентом отличников (21,4%) и неуспевающих (3,0%).

Данные о психологическом состоянии и образовательных результатах первой сессии подтверждают имеющиеся в литературе выводы о неоднозначности связи благополучия и учебных успехов у студентов, в том числе с различными стратегиями поступления в вуз [16; 21; 22; 24; 27]. При этом полученные данные ставят актуальную исследовательскую задачу — определить, в какой мере связь между стратегией поступления в вуз и образовательными результатами опосредуется текущим психологическим состоянием первокурсников, иными психологическими признаками, необходимыми для вузовского обучения, и, что важно, уже полученными во время подготовки к поступлению в вуз знаниями.

Заключение

Представлены результаты исследования, в котором впервые изучена специфика психологического благополучия и образовательные результаты первой экзаменационной сессии у студентов российских вузов в зависимости от стратегии поступления — по результатам ЕГЭ, победителей и призеров олимпиад школьников, в рамках целевого набора, после окончания организаций среднего профессионального образования или по объединенным данным ЕГЭ и дополнительных вступительных испытаний, организованных вузами. Проведенный в работе анализ дает возможность констатировать следующее:

1. Первокурсники с разнообразными стратегиями поступления в вуз различаются по уровню психологического самочувствия, субъективного счастья и тревожности, демонстрируя уникальные сочетания выраженности этих признаков. При этом личностная тревожность выступает тем показателем психологического благополучия, который в наибольшей степени различается у первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз.

Литература

1. Баева И.А. и др. Ресурсы психологической безопасности студентов в напряженной социокультурной среде: обзор теоретических и эмпирических исследований / Баева И.А., Лактионова Е.Б., Кондакова И.В., Пежемская Ю.С., Соколова М.-Е.-Л.С., Савенко Ю.С. // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 2. С. 3—29. DOI:10.17759/psyedu.2024160201
2. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития // Психологическая наука и образования. 2022. Том 27. № 6. С. 4—18. DOI:10.17759/pse.2022270601
3. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Per Se, 2001. 223 с.
4. Леонтьев Д.А. Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020а. Том 41. № 6. С. 86—95.
5. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного

2. Выбор стратегии поступления в вуз оказывается взаимосвязанным с образовательными результатами студента уже на первом учебном году, а уникальное сочетание выраженности признаков психологического благополучия в группах студентов с различными стратегиями поступления может усиливать или ослаблять эту взаимосвязь.

3. Студенты первых курсов с различными стратегиями поступления в вуз требуют специфических программ и технологий психологического сопровождения высшего образования, основанных на данных о групповой уникальности проявления признаков психологического благополучия в зависимости от стратегии поступления.

Представленные здесь результаты могут стать научной основой организации психологического сопровождения образования в вузе: понимая специфику проявления признаков психологического благополучия или неблагополучия в группах первокурсников с разными стратегиями поступления, психолог точнее и быстрее определит наиболее эффективные технологии, программы, приемы работы со студентом.

поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020б. № 1(155). С. 14—37.

6. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Личностные черты и интеллект как факторы общей академической успешности // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 3. С. 26—44.
7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 27.04.2024 № 555 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404300002?index=3> (дата обращения: 07.08.2024).
9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 21 августа 2020 г. № 1076 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам

- высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» с изменениями и дополнениями от 25 января, 13 августа 2021 г., 26 августа 2022 г., 10 февраля, 16 ноября 2023 г. URL: <https://base.garant.ru/74541661/> (дата обращения: 07.08.2024).
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28 августа 2023 г. № 823 «Об утверждении перечня олимпиад школьников и их уровней на 2023/24 учебный год». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202309290072> (дата обращения: 07.08.2024).
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2014 г. № 21 «Об утверждении перечня специальностей и (или) направлений подготовки, по которым при приеме на обучение за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов по программам бакалавриата и программам специалитета могут проводиться дополнительные вступительные испытания творческой и (или) профессиональной направленности» с изменениями и дополнениями от 30 июля 2014 г., 13 октября 2015 г., 21 августа 2019 г., 28 июня 2021 г. URL: <https://base.garant.ru/70600456/> (дата обращения: 07.08.2024).
12. Розанов В.А., Лаская Д.А., Шаболтас А.В. Самоубийства студентов — что мы знаем, и чего мы не знаем (результаты анализа сообщений сетевых СМИ) // Суцидология. 2021. Том 12. № 3(44). С. 39—57. DOI:10.32878/suiciderus.21-12-03(44)-39-57
13. Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л. Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности // Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. Т. 1. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 39—45.
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 07.08.2024).
15. Al-Qaisy L.M. The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students // International journal of psychology and counselling. 2011. Vol. 3. № 5. P. 96—100.
16. Awadalla S., Davies E.B., Glazebrook C. A longitudinal cohort study to explore the relationship between depression, anxiety and academic performance among Emirati university students // BMC psychiatry. 2020. Vol. 20. P. 1—10. DOI:10.1186/s12888-020-02854-z
17. Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction // Journal of happiness studies. 2008. Vol. 9. P. 1—11.
18. Dias Lopes L.F. et al. Analysis of well-being and anxiety among university students / Dias Lopes L.F., Chaves B.M., Fabricio A., Porto A., Machado de Almeida D., Obregon S.L., ... & Flores Costa V.M. // International journal of environmental research and public health. 2020. Vol. 17. № 11. P. 3874. DOI:10.3390/ijerph17113874
19. Giannetti B.F. et al. Individual-level characteristics of environmental sustainability among students in a higher education institution: The role of happiness and academic performance / Giannetti B.F., Velazquez L., Perkins K.M., Trillas-Ortiz M., Anaya-Eredias C., Agostinho F., ... & Munguia N. // International Journal of Sustainability in Higher Education. 2021. Vol. 22. № 7. P. 1664—1690. DOI:10.1108/IJSHE-10-2020-0368
20. Hobfoll S.E. et al. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences / Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.P., Westman M. // Annual review of organizational psychology and organizational behavior. 2018. Vol. 5. № 1. P. 103—128. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640
21. Högberg B. Academic performance, performance culture, and mental health: an exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data // Scandinavian Journal of Educational Research. 2024. Vol. 68. № 5. P. 919—934. DOI:10.1080/00313831.2023.2192752
22. Kawase E. et al. Variables associated with the need for support in mental health check-up of new undergraduate students / Kawase E., Hashimoto K., Sakamoto H., Ino H., Katsuki N., Iida Y., ... & Sasaki T. // Psychiatry and clinical neurosciences. 2008. Vol. 62. № 1. P. 98—102. DOI:10.1111/j.1440-1819.2007.01781.x
23. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation // Social Indicators Research. 1999. Vol. 46. № 2. P. 137—155. DOI:10.1023/a:1006824100041
24. Mofatteh M. Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students // AIMS public health. 2021. Vol. 8. № 1. P. 36. DOI:10.3934/publichealth.2021004
25. Tang Y., He W. Meta-analysis of the relationship between university students' anxiety and academic performance during the coronavirus disease 2019 pandemic // Frontiers in Psychology. 2023. Vol. 14. P. 1018558. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1018558
26. Topp C.W. et al. The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature / Topp C.W., Østergaard S.D., Sondergaard S., Bech P. // Psychotherapy and psychosomatics. 2015. Vol. 84. № 3. P. 167—176. DOI:10.1159/000376585
27. Zhang C. et al. The impact of sleep quality on subjective wellbeing among older adults with multimorbidity: a moderated mediation model / Zhang C., Dong F., Zheng X., Xue Y., Xiao S., Shi L., ... & Ou W. // Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13. P. 813775. DOI:10.3389/fpsyg.2022.813775

References

1. Baeva I.A., Laktionova E.B., Kondakova I.V., Pezhemskaya YU.S., Sokolova M.E.-L.S., Savenko Y.S. Resursy psihologicheskoy bezopasnosti studentov v napryazhennoj sociokul'turnoj srede: obzor teoreticheskikh i empiricheskikh issledovanij [Resources of psychological safety of students in a tense sociocultural environment: a review of theoretical and empirical studies]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological and pedagogical studies]*, 2024. Vol. 16, no. 2, pp. 3—29. (In Russ.).
2. Basyuk V.S., Malykh S.B., Tikhomirova T.N. Federal'naya set' psihologicheskikh sluzhb obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya: koncepciya, priority i resursy razvitiya [Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 4—18. DOI:10.17759/pse.2022270601 (In Russ.).
3. Druzhinin V.N. Kognitivnye sposobnosti: struktura, diagnostika, razvitiye [Cognitive abilities: structure, diagnostics, development]. Moscow: Per Se, 2001. 223 p. (In Russ.).
4. Leont'ev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob"ektivnye, sub"ektivnye i sub"ektivnye aspekty [Quality of life and well-being: objective, subjective and subjective aspect]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 2020a. Vol. 41, no. 6, pp. 86—95. (In Russ.).
5. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiynogo polya [Happiness and subjective well-being: towards the construction of a conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]*, 2020b. Vol. 1, no. 155, pp. 14—37. (In Russ.).
6. Malykh S.B., Tikhomirova T.N. Lichnostnye cherty i intellekt kak faktory obshchej akademicheskoy uspešnosti [Personality traits and intelligence as factors of general academic success]. *Voprosy psihologii [Questions of Psychology]*, 2020. Vol. 66, no. 3, pp. 26—44. (In Russ.).
7. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub"ektivnogo blagopoluchiya: psihometricheskie karakteristiki i sravnitel'nyj analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]*, 2020. Vol. 1, pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).
8. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 27.04.2024 № 555 «O celevom obuchenii po obrazovatel'nym programmam srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya» [Resolution of the Government of the Russian Federation of 27.04.2024 No. 555 "On targeted training in educational programs of secondary vocational and higher education"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202404300002?index=3> (Accessed 07.08.2024). (In Russ.).
9. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 21 avgusta 2020 g. N 1076 «Ob utverzhdenii Poryadka priema na obuchenie po obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya — programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury» s izmeneniyami i dopolneniyami ot 25 yanvara, 13 avgusta 2021 g., 26 avgusta 2022 g., 10 fevralya, 16 noyabrya 2023 g. [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation of August 21, 2020 N 1076 "On approval of the Procedure for admission to study in higher education educational programs — bachelor's degree programs, specialist degree programs, master's degree programs" with amendments and additions of January 25, August 13, 2021, August 26, 2022, February 10, November 16, 2023]. Available at: <https://base.garant.ru/74541661/> (Accessed 07.08.2024). (In Russ.).
10. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya RF ot 28 avgusta 2023 g. N 823 «Ob utverzhdenii perechnya olimpiad shkol'nikov i ih urovnej na 2023/24 uchebnyj god» [Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated August 28, 2023 N 823 "On approval of the list of school Olympiads and their levels for the 2023/24 academic year"]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202309290072> (Accessed 07.08.2024). (In Russ.).
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 yanvara 2014 g. N 21 «Ob utverzhdenii perechnya special'noj (ili) napravlenij podgotovki, po kotorym pri prieme na obuchenie za schet byudzhetnyh assignovanij federal'nogo byudzheta, byudzhetov sub"ektov Rossijskoj Federacii i mestnyh byudzhetov po programmam bakalavriata i programmam specialiteta mogut provodit'sya dopolnitel'nye vstupitel'nye ispytaniya tvorcheskoj i (ili) professional'noj napravlenosti» s izmeneniyami i dopolneniyami ot 30 iyulya 2014 g., 13 oktyabrya 2015 g., 21 avgusta 2019 g., 28 iyunya 2021 g. [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of January 17, 2014 N 21 "On approval of the list of specialties and (or) areas of training for which, upon admission to training at the expense of budgetary allocations from the federal budget, budgets of constituent entities of the Russian Federation and local budgets for bachelor's degree programs and specialist's degree programs, additional entrance examinations of a creative and (or) professional focus

may be held" with amendments and additions of July 30, 2014, October 13, 2015, August 21, 2019, June 28, 2021]. Available at: <https://base.garant.ru/70600456/> (Accessed 07.08.2024). (In Russ.).

12. Rozanov V.A., Laskaya D.A., Shabolts A.V. Samoubijstva studentov — chto my znaem, i chego my ne znaem (rezul'taty analiza soobshchenij setevykh SMI) [Student suicides — what we know and what we do not know (Results of the analysis of online media reports)]. *Suicidologiya [Suicidology]*, 2021. Vol. 12, no. 3(44), pp. 39—57. DOI:10.32878/suicidologiya.21-12-03(44)-39-57 (In Russ.).

13. Spilberger Ch.D., Khanin Yu.L. Shkala ocenki urovnya reaktivnoj i lichnostnoj trevozhnosti [Scale for assessing the level of reactive and personal anxiety]. Psihologicheskie testy [Psychological tests]. Pod red. A.A. Karelina: v 2 t. Vol. 1. Moscow: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003, pp. 39—45. (In Russ.).

14. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoi Federacii» [Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. Available at: <https://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (Accessed 07.08.2024). (In Russ.).

15. Al-Qaisy L.M. The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International journal of psychology and counseling*, 2011. Vol. 3, no. 5, pp. 96—100.

16. Awadalla S., Davies E.B., Glazebrook C. A longitudinal cohort study to explore the relationship between depression, anxiety and academic performance among Emirati university students. *BMC psychiatry*, 2020. Vol. 20, pp. 1—10. DOI:10.1186/s12888-020-02854-z

17. Deci E.L., Ryan R.M. Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 2008. Vol. 9, pp. 1—11.

18. Dias Lopes L.F., Chaves B.M., Fabricio A., Porto A., Machado de Almeida D., Obregon S.L., ... & Flores Costa V.M. Analysis of well-being and anxiety among university students. *International journal of environmental research and public health*, 2020. Vol. 17, no. 11, pp. 3874. DOI:10.3390/ijerph17113874

19. Giannetti B.F., Velazquez L., Perkins K.M., Trillas-Ortiz M., Anaya-Eredias C., Agostinho F., ... & Munguia N. Individual-level characteristics of environmental sustainability among students in a

higher education institution: The role of happiness and academic performance. *International journal of sustainability in higher education*, 2021. Vol. 22, no. 7, pp. 1664—1690. DOI:10.1108/IJSHE-10-2020-0368

20. Hobfoll S.E., Halbesleben J., Neveu J.P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 2018. Vol. 5, no. 1, pp. 103—128. DOI:10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

21. Högberg B. Academic performance, performance culture, and mental health: an exploration of non-linear relationships using Swedish PISA data. *Scandinavian journal of educational research*, 2024. Vol. 68, no. 5, pp. 919—934. DOI:10.1080/00313831.2023.2192752

22. Kawase E., Hashimoto K., Sakamoto H., Ino H., Katsuki N., Iida Y., ... & Sasaki T. Variables associated with the need for support in mental health check up of new undergraduate students. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 2008. Vol. 62, no. 1, pp. 98—102. DOI:10.1111/j.1440-1819.2007.01781.x

23. Lyubomirsky S., Lepper H.S. A Measure of Subjective Happiness: Preliminary Reliability and Construct Validation. *Social Indicators Research*, 1999. Vol. 46, no. 2, pp. 137—155. DOI:10.1023/a:1006824100041

24. Mofatteh M. Risk factors associated with stress, anxiety, and depression among university undergraduate students. *AIMS public health*, 2021. Vol. 8, no. 1, pp. 36. DOI:10.3934/publichealth.2021004

25. Tang Y., He W. Meta-analysis of the relationship between university students' anxiety and academic performance during the coronavirus disease 2019 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14, pp. 1018558. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1018558

26. Topp C.W., Østergaard S.D., Søndergaard S., Bech P. The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 2015. Vol. 84, no. 3, pp. 167—176. DOI:10.1159/000376585

27. Zhang C., Dong F., Zheng X., Xue Y., Xiao S., Shi L., ... & Ou W. The impact of sleep quality on subjective wellbeing among older adults with multimorbidity: a moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13, pp. 813775. DOI:10.3389/fpsyg.2022.813775

Информация об авторах

Тихомирова Татьяна Николаевна, академик РАО, доктор психологических наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Басюк Виктор Стефанович, академик РАО, доктор психологических наук, и.о. вице-президента, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Исмагуллина Виктория Игоревна, кандидат психологических наук, главный аналитик Центра междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Зинченко Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, руководитель Психологической службы, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО «ЮФУ»), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Матяш Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (ФГБОУ ВО «БГУ»), г. Брянск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>, e-mail: vds-24@yandex.ru

Овсянникова Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, начальник службы социально-психологической поддержки университета, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (ФГБОУ ВО «ОГУ имени И.С. Тургенева»), г. Орел, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0885-1297>, e-mail: olenka_letters@mail.ru

Пилипенко Сергей Александрович, кандидат психологических наук, доцент, проректор по развитию и цифровизации, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0303-8410>, e-mail: spilipenko2018@yandex.ru

Поникарова Ирина Дмитриевна, психолог службы психологической поддержки, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова» (ФГБОУ ВО СПбГУ ГА им. А.А. Новикова), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Сахарова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, директор Института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: sakharova@mail.ru

Случ Нина Александровна, руководитель психологической службы, ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта» (ФГАОУ ВО РУТ (МИИТ)), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3634-7200>, e-mail: sanctus78@mail.ru

Малых Сергей Борисович, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, ФГБУ «Российская академия образования» (ФГБУ «РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

Information about the authors

Tatiana N. Tikhomirova, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Scientific Supervisor of the Federal Resource Center for Psychological Service for the Higher Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Victor S. Basyuk, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Vice President, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Victoria I. Ismatullina, PhD in Psychology, Senior Analyst of the Center for Interdisciplinary Research in Educational Sciences, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Elena V. Zinchenko, PhD in Psychology, Supervisor of the Psychological Service, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Natalia V. Matyash, Sc.D. (Psychology), Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7991-7257>, e-mail: vds-24@yandex.ru

Olga A. Ovsyannikova, PhD in Pedagogy, Supervisor of the University Social and Psychological Support Service, Oryol State University named after I.S. Turgenev, Orel, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0885-1297>, e-mail: olenka_letters@mail.ru

Sergei A. Piliipenko, PhD in Psychology, Vice Rector for Strategic Development and Digital Transformation, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0303-8410>, e-mail: spiliipenko2018@yandex.ru

Irina D. Ponikarova, Psychologist of the Psychological Support Service, St. Petersburg University of Civil Aviation named after A.A. Novikov, St. Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Tatiana N. Sakharova, PhD in Psychology, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-4812>, e-mail: sakharova@mail.ru

Nina A. Sluch, Supervisor of the Psychological Service, Russian University of Transport, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3634-7200>, e-mail: sanctus78@mail.ru

Sergey B. Malykh, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Professor, Academician-Secretary of the Department of Psychology and Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

Получена 16.08.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 16.08.2024

Accepted 30.12.2024

Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов

Егоренко Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Леонова О.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Голованова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Представлены результаты анализа нормативных и теоретико-методологических основ подготовки и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена как формы оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов-психологов на базе Центра проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». Описаны требования к разработке заданий демонстрационного экзамена, а также критерии проведения их независимой экспертной оценки. Рассмотрен порядок организации и этапы проведения профессионального (демонстрационного) экзамена. Авторами делается вывод о том, что промежуточная и итоговая аттестация в форме профессионального (демонстрационного) экзамена является новым средством оценки профессиональных компетенций, позволяющим определить не только уровень развития профессиональных компетенций, но и степень овладения способами решения профессиональных задач обучающимися будущими педагогами-психологами. Обращается внимание на то, что понимание актуальных вопросов подготовки и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов позволяет повысить качество профессиональной подготовки педагогов-психологов, отвечающей актуальным вызовам современности.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен; профессиональные компетенции педагога-психолога; оценка профессиональных компетенций; профессиональная подготовка педагога-психолога; готовность к профессиональной деятельности.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Мониторинг готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования».

Для цитаты: *Егоренко Т.А., Леонова О.И., Голованова И.А.* Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604>

Demonstration Examination as a Form of Assessing the Formation of Professional Competences of Future Educational Psychologists

Tatiana A. Egorenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Olesya I. Leonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Irina A. Golovanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

The article contains an analysis of the normative and theoretical-methodological foundations of preparing and conducting a professional examination as a form of assessing the formation of professional competencies of future teacher-psychologists on the basis of the Center for Professional (Demonstration) Examinations of the Moscow State University of Psychology and Education. The study presents requirements for the development of the demonstrational exam and the criteria for its independent expert evaluation, the organizational process and stages of the professional (demonstrational) examination. The article concludes that interim and final certification, through professional (demonstrational) examinations, serves as an innovative method for assessing professional competencies. This approach not only evaluates the level of development of these competencies but also gauges the degree to which future educational psychologists have mastered the methods for solving professional problems. By addressing the current challenges associated with the preparation and administration of professional (demonstrational) examinations, we can enhance the quality of training for educational psychologists, ensuring it aligns with the demands of our time.

Keywords: demonstrational exam; professional competences of an educational psychologist; assessment of professional competences; professional training of an educational psychologist; readiness for professional activity.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-24-01 dated 02/09/2024. "Monitoring the readiness of pedagogical universities to introduce a professional exam for graduates of training programs for educational psychologists".

For citation: Egorenko T.A., Leonova O.I., Golovanova I.A. Demonstration Examination as a Form of Assessing the Formation of Professional Competences of Future Educational Psychologists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604> (In Russ.).

Введение

Одним из стратегических направлений модернизации высшего педагогического образования является совершенствование практической подготовки обучающихся в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и рынка труда. Организационные и содержательные аспекты этого процесса должны быть диагностируемыми, открывающими широкие возможности для улучшения ее содержания. Концепцией развития педагогического образования на период до 2030 года «определена необходимость внедрения профессионального (демонстрационного) экзамена в программы подготовки педагогических кадров высшей школой» [9, с. 10]. В 2023-2024 учебном году профессиональный (демонстрационный) экзамен включен в систему аттестации (промежуточной и итоговой) студентов педагогических университетов [9, с. 16].

В своих исследованиях А.И. Асташенко [1] обращает внимание на то, что обеспечение успешной реализации программ обучения педагогов-психологов в вузе осуществляется за счет компетентного подхода, который включает как знаниевый, так и практический компоненты. Компетентный подход при подготовке психологов образования соответствует требованиям профессионального стандарта и существенно повышает качество их подготовки, позволяя выпускникам решать профессиональные задачи сразу по окончании высшего учебного заведения [2; 12; 24]. Но современным требованиям к оценке практической подготовки психологов образования не в полной мере соответствуют традиционные методы организации и прове-

дения формально-знаниевой промежуточной и итоговой аттестации в форме классических зачетных или экзаменационных процедур, зачастую не позволяющих определить достоверно уровень, на котором освоенные знания могут быть применены в условиях практической деятельности [11; 25; 27]. Так, А.А. Марголис [11] говорит о том, что знания, продемонстрированные в ходе традиционного экзамена, могут быть сформированы только на формальном уровне, не носить прикладного характера, часто не могут быть использованы студентом или выпускником при выполнении трудовых функций, определяемых профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [18], который фактически является маркером для оценки готовности к профессиональной деятельности будущего специалиста. Многие трудовые действия педагога-психолога требуют от него активного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса с учетом их специфики и специфики образовательной организации. По мнению Ю.М. Забродина, к такому взаимодействию выпускника нужно не только готовить уже на этапе обучения, но и необходимо обеспечить экспертизу готовности к выполнению трудовых функций [5; 8; 13; 14].

Проведение промежуточной и итоговой аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена позволяет студентам — будущим педагогам-психологам получить экспертную независимую объективную оценку собственных образовательных результатов (уровня развития профессиональных компетенций), предоставляет возможность прохождения аттестационных

мероприятий в максимально соответствующей реальной профессиональной деятельности форме, а также продемонстрировать уровень развития компетенций экспертам-представителям профессионального сообщества, работодателям [23; 25].

Таким образом, внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена в структуру промежуточной и итоговой аттестации в педагогических высших учебных заведениях способствует повышению уровня содержания в части практической подготовки студентов. Качество многоаспектной, сложной практической подготовки определяется такими условиями, как соответствие программ теоретических курсов задачам освоения профессиональных модулей, планируемыми результатам прохождения практик, соответствие теоретического материала профессиональным задачам, объяснение и проработка в учебных профессиональных задачах знаний, полученных в рамках теоретических курсов, использование теоретических понятий для анализа практики и рефлексии профессиональных задач, а также развитие профессиональных знаний за счет обобщения практики, освоение понятийного практического знания, наличие высококвалифицированных преподавателей, материально-техническая база учебного заведения, наличие практико-ориентированных технологий обучения, баз практики и опытных ее организаторов на местах, соответствующих программам обучения [4; 6; 7; 13]. Также в оценке содержания практической подготовки важное значение имеет мнение выпускников относительно качества своей подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Усиление практической подготовки студентов — будущих педагогов-психологов способствует:

1. совершенствованию формирования профессиональных компетенций выпускников вузов с учетом содержания трудовой деятельности, обозначенного в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;

2. развитию компетентности в общении, социально-психологической компетентности,

профессионально-значимых личностных качеств, навыков командного взаимодействия в связи с системно-деятельностным характером профессиональной деятельности;

3. формированию навыков эффективного взаимодействия для позитивного взаимодействия в условиях образовательных и социальных организаций, обучения детей с особыми образовательными потребностями, профилактики и преодоления трудностей в обучении и поведении детей;

4. созданию благоприятных условий для интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития студентов;

5. развитию цифровых компетенций, способности применять цифровые ресурсы при решении профессиональных задач.

В этой связи подготовка и выполнение профессионального (демонстрационного) экзамена требует от студентов высокого уровня практической подготовки, усвоения теоретического и практического учебного материала, умения опираться на критерии оценки в ходе анализа полученного задания, демонстрировать решение проблемных ситуаций в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности.

Организационно-методическое сопровождение проведения профессионального (демонстрационного) экзамена

Профессиональной деятельности педагога-психолога отводится важная задача в современной системе образования по обеспечению поддержки обучающихся, их семей и педагогического коллектива. В этой связи степень сформированности профессиональных компетенций педагога-психолога является ключевым индикатором успешности выполнения этой задачи. В связи с этим одной из инновационных форм оценки профессиональных компетенций становится демонстрационный экзамен. Этот формат квалификационного испытания позволяет не только проверить теоретические знания, но и реализовать их на практике, что особенно важно в условиях быстро меняющейся соци-

альной ситуации [10; 14; 15; 19; 20; 21].

Основной целью профессионального (демонстрационного) экзамена является оценивание «готовности выпускника к выполнению профессиональных задач в условиях, приближенных к реальным» [17, с. 2], поэтому активное участие в проведении экзамена, помимо преподавателей вуза, должны принимать работодатели [16; 21].

Объектом оценки является сформированность профессиональных компетенций студента — будущего педагога-психолога, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Содержание контрольно-измерительных материалов профессионального (демонстрационного) экзамена основывается на анализе профессиональных компетенций, определенных требованиями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.02. «Психолого-педагогическое образование» [22], а также трудовых функций и трудовых действий, определенных профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [18]. Задания демонстрационного экзамена представлены в виде психолого-педагогических ситуаций, с которыми будущий педагог-психолог может столкнуться в своей профессиональной деятельности. Это может быть реализовано через выполнение практических заданий, кейсов или проектов, отражающих конкретный компонент профессиональной деятельности.

При разработке психолого-педагогических заданий по оценке сформированности профессиональных компетенций у студентов разработчики руководствовались следующими требованиями:

1. Экзаменационные задания должны четко соотноситься с профессиональными компетенциями, предусмотренными ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», трудовыми функциями, отраженными в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [18; 22], и основной профессиональной образовательной про-

граммой высшего образования «Психологическое образование (педагог-психолог)».

2. Задания разрабатываются с учетом системного подхода, интегрирующего все компоненты профессиональной деятельности педагога-психолога — теоретические знания, практические навыки и личностные качества, что позволит более полно оценить готовность студента к профессиональной деятельности.

3. Задания должны моделировать реальные профессиональные ситуации, с которыми сталкивается в своей деятельности педагог-психолог в современном образовании.

4. Разработка экзаменационных заданий предусматривает интеграцию знаний из разных областей психологического и педагогического знания, а также смежных дисциплин.

5. В экзаменационные задания необходимо включать элементы, которые позволяют оценивать рефлексивные способности студентов: умение анализировать собственные действия, искать пути их улучшения, а также выявлять свои сильные и слабые стороны.

6. В содержание психолого-педагогического задания необходимо включать современные информационные технологии и инновационные методы работы психолога образования.

7. Психолого-педагогическое задание необходимо сопровождать четкими и понятными критериями оценки, чтобы студенты могли осознавать, как их знания и умения будут оцениваться. Это повышает уровень мотивации и способствует более осмысленному обучению.

В критерии оценки психолого-педагогического задания вошли компоненты:

1. Психолого-педагогическая грамотность, которая определяет умение студента — будущего педагога-психолога создавать благоприятные условия для обеспечения образовательного процесса, учитывать индивидуальные и возрастные особенности обучающихся при решении задач профессиональной деятельности.

2. Научная грамотность — включает в себя знание фундаментальных основ психолого-педагогической деятельности и спо-

способность их применять для эффективного решения практических задач в профессиональной деятельности.

3. Инструментальная грамотность — включает в себя знание современных технологий, методов, способов и приемов работы педагога-психолога, а также умение адекватно их подбирать и применять в профессиональной деятельности.

4. Коммуникативно-цифровая грамотность как способность выстраивать конструктивное взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, а также владение современными цифровыми средствами и технологиями и применение их в профессиональной деятельности [17; 26].

Обязательным условием при разработке контрольно-измерительных материалов стало проведение независимой экспертизы с привлечением представителей академического, профессионального сообществ. Для осуществления экспертизы необходимо правильно определить ключевые критерии (параметры анализа), которые имеют наибольшее значение для оценки контрольно-измерительных материалов профессионального (демонстрационного) экзамена. Эксперты оценивают:

структуру оценочного средства, его спецификацию (прежде всего, соответствие предмета оценивания профессионального (демонстрационного) экзамена трудовым функциям, трудовым действиям, умениям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»; достаточность перечня трудовых функций, заданных в фонде оценочных средств профессионального (демонстрационного) экзамена, для оценки в рамках итоговой государственной аттестации; выбор в качестве предметов оценивания наиболее важных для выполнения данной трудовой функции умений, трудовых действий; исключение возможности субъективной оценки умений, трудовых действий, трудовых функций; согласованность критериев оценивания и результата выполнения практической задачи; определение в критериях оценки образца сравнения в соответствии с требованиями

федеральных государственных образовательных стандартов, присутствие пороговых значений, определенных в каждом критерии; диагностируемость критериев оценивания для мероприятий психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса; соответствие типов заданий, выбранных для профессионального (демонстрационного) экзамена, оцениваемым компетенциям;

условия проведения демонстрационного экзамена, включающие кадровое, нормативно-правовое и материально-техническое обеспечение оценочных мероприятий;

блок оценочных заданий для профессионального (демонстрационного) экзамена составлен в соответствии с оцениваемыми компетенциями, характеризуется полнотой описания практических заданий, наличием алгоритма их выполнения; соответствие оценочных заданий тем параметрам оценки, которые приведены в вышеуказанной спецификации; «наличие указаний на длительность выполнения задания, места выполнения, источников информации и других составляющих, необходимых для выполнения задания; наличие четкого указания на форму предъявления результатов» [17, с. 15].

В таблице представлен пример задания профессионального (демонстрационного) экзамена на оценку сформированности компетенции студентов в области психолого-педагогической диагностики. В условиях постоянного изменения образовательной среды и увеличения числа психологических проблем у детей способность проводить психодиагностику становится одной из ключевых компетенций педагога-психолога. Психодиагностическая компетенция педагога-психолога включает в себя владение современными средствами психологической диагностики, направленными на анализ «динамики психического развития, определение лиц, нуждающихся в психологической помощи, оценки эмоциональных и социальных навыков обучающихся, выявление склонностей и способностей обучающихся, а также выявление трудностей в обучении у обучающихся» [16].

Таблица

Задание профессионального (демонстрационного) экзамена промежуточной аттестации по модулю «Психолого-педагогическая диагностика в образовании»

Тип мероприятия	Психолого-педагогическое занятие
Тема	Диагностика трудностей в обучении у обучающихся
Категория контингента	Нормотипичные обучающиеся
Возраст (класс)	12 лет (5 класс)
Индивидуальные особенности контингента	Нормотипичные дети с трудностями в обучении
Содержание задания	<p>1. Изучите психологическую характеристику ученика 5 класса. Ученик пятого класса Влад Г. постоянно отвлекается во время урока. Ему сложно сосредоточиться на материале, который объясняет учитель, его внимание постоянно блуждает. Он то смотрит в окно, то начинает играть с ручкой, то шепчется с соседом. На протяжении всего урока Влад проявляет физическую активность: он ерзает на стуле, часто встает без разрешения, подходит к доске без причины и тербит своего соседа по парте. Иногда он выкрикивает ответы, не дожидаясь, пока его позовут, что вызывает недовольство учителя. Он испытывает трудности с организацией своего рабочего места: у него часто разбросаны тетради и учебники, он не может найти нужные для выполнения задания материалы. На переменах у Влада возникают конфликты с другими учениками, так как он толкает их, увлекаясь активными играми.</p> <p>2. Определите причины такого поведения Влада (сформулируйте диагностические гипотезы).</p> <p>3. Разработайте программу психолого-педагогической диагностики.</p> <p>4. Спроектируйте план дальнейшей психологической работы с выделенной проблемой.</p> <p>5. Продемонстрируйте с привлечением волонтера фрагмент разработанной Вами программы.</p>
Компетенции	<p>ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении [22].</p> <p>ПКО-2. Способен проводить диагностику уровня развития личностных и метапредметных образовательных результатов обучающихся [22].</p>
Трудовая функция	Психологическая диагностика детей и обучающихся
Трудовое действие	Психологическая диагностика с использованием современных образовательных технологий, включая информационные образовательные ресурсы [18]

При оценке сформированности профессиональных компетенций в области психодиагностики необходимо учитывать, насколько студент обладает способностью анализировать психолого-педагогическую проблему, выдвигать диагностическую гипотезу, правильно подобрать психодиагностический инструмент к ней, отвечающий требованиям возраста, социальной ситуации и критерию доказательности. Умение студента устанавливать контакт с обучающим-

ся, поддерживать его на протяжении всего психолого-педагогического занятия является индикатором сформированности у него компетенции выстраивать конструктивное взаимодействие.

Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов

В 2023—2024 учебном году Центр проведения демонстрационного экзамена МГППУ

обеспечил условия проведения апробации профессиональных (демонстрационных) экзаменов как формы промежуточной и итоговой аттестации студентов, обучающихся по основной профессиональной образовательной программе высшего образования «Психология образования (педагог-психолог)» [17]. Профессиональный (демонстрационный) экзамен проходил:

2 курс, 3 семестр — промежуточная аттестация по модулю «Психолого-педагогическая диагностика в образовании»;

2 курс, 4 семестр — промежуточная аттестация по модулю «Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога»;

3 курс, 5 семестр — промежуточная аттестация по модулю «Психологическое консультирование в работе педагога-психолога»;

3 курс, 6 семестр — промежуточная аттестация по модулю «Проектная деятельность педагога-психолога»;

4 курс, 8 семестр — итоговая государственная аттестация (государственный экзамен) в форме профессионального (демонстрационного) экзамена.

Профессиональные (демонстрационные) экзамены в МГППУ были проведены в соответствии с утвержденным Порядком организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов.

Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00. Образование и педагогические науки разработан и утвержден в МГППУ 7 июня 2023 г. в соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р) [17, с. 1].

Этапы проведения демонстрационного экзамена:

Первый этап, предшествующий проведению демонстрационного экзамена, предусматривает подготовку заданий, консультационную поддержку студентов, знакомство с условиями и материально-техническим оснащением проведения экзамена, форми-

рование состава волонтеров-статистов и обязательное проведение инструктажа для студентов и преподавателей;

Второй этап — проведение демонстрационного экзамена — включает получение задания, подготовку необходимого оснащения с целью моделирования условий, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности; подготовку студентом сценария проведения психолого-педагогического мероприятия, выполнение задания и его оценивание; очень важным мероприятием второго этапа является получение обратной связи от экспертов и волонтеров-статистов.

Операционное обеспечение профессионального (демонстрационного) экзамена в МГППУ предусматривает:

— формирование заявки на проведение демонстрационного экзамена в демоцентре;

— создание демозаказов в программе Демоехат (создание в программе календаря проведения экзаменов, состава комиссий, списков студентов);

— выдачу обучающимся индивидуальных (или подгрупповых) заданий профессионального (демонстрационного) экзамена и получение согласий студентов на участие в демозаказе;

— ознакомление студентов с оснащением центра проведения демозаказов (инфраструктурные листы);

— проведение инструктажа для участников демозаказа по процедуре его проведения;

— сопровождение проведения демозаказов в программе Демоехат (электронный кабинет эксперта, выставление оценок, формирование электронной ведомости);

— обеспечение видеозаписи проведения демозаказов (управление камерой, оборудованием для записи и вывода звука);

— регулярное взаимодействие с технической поддержкой (компания «Просвещение») [17, с. 15].

Заключение

В современном образовательном контексте обновление подходов к подготовке

педагогов-психологов становится важной задачей, требующей интеграции современных методов и технологий оценки профессиональной компетентности [6]. Как показали результаты апробации, внедрение демонстрационного экзамена в процесс профессиональной подготовки позволяет более точно оценить степень сформированности профессиональных компетенций педагога-психолога и его готовности к профессиональной деятельности. Перспективной задачей становится понимание актуальных вопросов в связи с подготовкой и проведением профессиональных (демонстрационных) экзаменов, что позволит повысить качество реализуемых образовательных программ, совершенствовать взаимодействие с будущими работодателями, в том числе определить: в какой мере программы теоретических курсов являются частью профессиональных модулей; как именно программы теоретических курсов связаны с практикой; в какой мере теория в программах теоретических курсов контекстуализирована в профессиональных задачах; в какой мере теория в программах теоретических курсов преподается инвариантно и автономно от профессиональных за-

дач; как именно в программах практик отражена теория и использование теоретических понятий для анализа практики и рефлексии профессиональных задач; является ли практическое знание исключительно процедурным или концептуальным; осуществляются ли рефлексия практики и формирование профессиональных знаний за счет обобщения практики [11].

Внедрение демонстрационного экзамена в процесс подготовки педагогов-психологов представляет собой значимый шаг к улучшению качества образования и профессиональной компетентности будущих педагогов-психологов. Этот подход позволяет интегрировать теоретические знания и практические навыки, формируя у студентов уверенность в своих профессиональных действиях и обеспечивая их готовность к выполнению сложных задач в динамичной образовательной среде. Таким образом, демонстрационный экзамен становится не только формой оценки, но и инструментом формирования нового подхода к подготовке педагога-психолога, основанного на практической ориентированности и высоких стандартах профессиональной компетентности.

Литература

1. Астащенко А.И. Формирование профессиональных компетенций студентов-психологов // Современная наука: идеи, которые изменяют мир. 2018. Т. 1. С. 28—31.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32—40.
3. Волкова Е.Н., Кошелева А.Н., Богдановская И.М., Хороших В.В. Модель оценки профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. DOI:10.26795/2307-1281-2017-4-9
4. Воронушкина О.В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4(57). С. 7—16. DOI:10.37386/2413-4481-2023-4-7-16
5. Гладкая И.В., Гутник И.Ю., Бахмутский А.Е., Смирнова Н.В. Демонстрационный экзамен как новый формат итоговой аттестации выпускников

- педагогических вузов // Научное мнение. 2023. № 12. С. 92—96. DOI:10.25807/22224378_2023_12_92
6. Егоренко Т.А. Методы активизации профессионального самоопределения личности на этапе допрофессионального развития: опыт зарубежных стран // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 61—70. DOI:10.17759/jmfp.2022110306
7. Егоров И.А., Ямбург Е.Ш., Ахапкина М.Е., Волкова А.А., Катренко О.Н., Кочережко С.С., Одинцова Н.Н. Профессионально-общественные механизмы оценки квалификации педагогических работников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 55—63. DOI:10.17759/psyedu.2018100205 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n2/Egorov_Yamburg_et_al (дата обращения: 26.09.2024).
8. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической

- психологии) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 21—42. DOI:10.17759/psyedu.2018100203 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n2/psyedu_2018_n2_Zabrodin_Pakhalyan.pdf (дата обращения: 26.09.2024).
9. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. 2022. 18 с. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 26.09.2024).
10. *Макеева Т.В.* Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 195—199.
11. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n3/pse_2021_n3_Margolis.pdf (дата обращения: 26.09.2024).
12. *Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018_n1/Margolis-Safronova_et_al (дата обращения: 26.09.2024).
13. *Минюрова С.А., Леонова О.И.* Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 66—75. DOI:10.17759/pse.2016210208 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n2/minyurova_leonova (дата обращения: 26.09.2024).
14. *Несьина С.В., Мычко Е.И.* Демонстрационный экзамен как форма итогового контроля профессиональных компетенций будущих педагогов // Перспективы науки. 2020. № 2. С. 144—146.
15. *Олтаржевская Л.Е., Кривенко А.В., Курбанов Р.А.* Оценка профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» как современный инструмент управления кадровым потенциалом [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 71—82. DOI:10.17759/psyedu.2017090308 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017_n3/Oltarzhovskaya_Krivenko_Kurbanov (дата обращения: 26.09.2024).
16. *Поникаровская В.В.* Демонстрационный экзамен как инструмент построения жизненно-образовательного маршрута студентов // Перспективы науки. 2023. № 4(163). С. 293—295.
17. Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] // Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет». URL: <https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803febfbfd27.pdf> (дата обращения: 26.09.2024).
18. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf?ysclid=m1g6gl6z79501769202> (дата обращения: 26.09.2024).
19. *Сигитова Л.И.* Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8. С. 176—180. DOI:10.17513/snt.39751
20. *Ситникова Л.Д., Николаева А.М.* Использование VR-технологий на профессиональном (демонстрационном) экзамене будущих учителей // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Волгоград, 23 ноября 2023 года. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2023. С. 278—281.
21. *Фетисов А.С., Горбунова Н.В., Кудинова Ю.В.* Демонстрационный экзамен в современной системе фондов оценочных средств в педагогическом университете // Вестник педагогических инноваций. 2024. № 1(73). С. 46—55. DOI:10.15293/1812-9463.2401.04
22. Федеральный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование [Электронный ресурс] // Реестр профессиональных стандартов. М.: Министерство труда Российской Федерации. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения: 26.09.2024).
23. *Яковлев Е.В., Яковлева Н.О.* Профессиональный экзамен как компонент многоканального «входа» в педагогическую профессию // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 699—707.

24. Flanagan R. School psychology: Training individuals for one of the best kept secrets in professional psychology // *Psychologists in Making*. Routledge. 2024. P. 36—52.
25. French S., Dickerson A., Mulder R.A. A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education // *Higher Education*. 2024. Vol. 88. № 3. P. 893—918.
26. Plakhotnik O. et al. Use of information technologies for quality training of future specialists // *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12. № 65. P. 49—58.
27. Rokach A., Boulazreg S. The road to becoming a psychologist: Indicators of success and hardship during the university years // *Psychologists in Making*. Routledge. 2024. P. 100—129.

References

1. Astashenko A.I. Formirovanie professional'nykh kompetentsii studentov-psikhologov [Formation of professional competencies of psychology students]. *Sovremennaya nauka: idei, kotorye izmenyayut mir = Modern Science: Ideas That Change the World*, 2018. Vol. 1, pp. 28—31.
2. Bolotov V.A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya [On the issues of reform of pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 32—40.
3. Volkova E.N., Kosheleva A.N., Bogdanovskaya I.M., Khoroshikh V.V. Model' otsenki professional'nykh kompetentsii i urovnya kvalifikatsii pedagogov-psikhologov nap osnove professional'nogo standartar «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» [Model for assessing professional competencies and qualification levels of educational psychologists based on the professional standard "Educational psychologist (psychologist in the field of education)"]. *Vestnik Minskogo universiteta = Bulletin of Minsk University*, 2017, no. 4. DOI:10.26795/2307-1281-2017-4-9
4. Voronushkina O.V. Demonstratsionnyi ekzamen v pedagogicheskom vuze: pervye rezul'taty [Demonstration exam at a pedagogical university: first results]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Altai State Pedagogical University*, 2023, no. 4(57), pp. 7—16. DOI:10.37386/2413-4481-2023-4-7-16
5. Gladkaya I.V., Gutnik I.Yu., Bakhmutsii A.E., Smirnova N.V. Demonstratsionnyi ekzamen kak novyi format itogovoi attestatsii vypusnikov pedagogicheskikh vuzov [Demonstration exam as a new format for final certification of graduates of pedagogical universities]. *Nauchnoe mnenie = Scientific opinion*, 2023, no. 12, pp. 92—96. DOI:10.25807/22224378_2023_12_92
6. Egorov T.A. Metody aktivizatsii professional'nogo samoopredeleniya lichnosti na etape doprofessional'nogo razvitiya: opyt zarubezhnykh stran [Methods of activating professional self-determination of an individual at the stage of pre-professional development: experience of foreign countries]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 61—70. DOI:10.17759/jmp.2022110306
7. Egorov I.A., Yamburg E.Sh., Akhapiina M.E., Volkova A.A., Katrenko O.N., Kocherezhko S.S., Odintsova N.N. Professional'no-obshchestvennye mekhanizmy otsenki kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov [Elektronnyi resurs] [Professional and public mechanisms for assessing the qualifications of teaching staff]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 55—63. DOI:10.17759/psyedu.2018100205 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n2/Egorov_Yamburg_et_al (Accessed 26.09.2024).
8. Zabrodin Yu.M., Pakhal'yan V.E. Problemy otsenki sootvetstviya professional'noi deyatelnosti prakticheskikh psikhologov trebovaniyam vnedryaemykh standartov (eshche raz ob ekspertakh i ekspertize v prakticheskoi psikhologii) [Elektronnyi resurs] [Problems of assessing the compliance of professional activities of practical psychologists with the requirements of the introduced standards (once again about experts and expertise in practical psychology)]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 21—42. DOI:10.17759/psyedu.2018100203 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n2/psyedu_2018_n2_Zabrodin_Pakhalyan.pdf (Accessed 26.09.2024).
9. Kontsepsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda [Elektronnyi resurs] [Concept for training teaching staff for the education system for the period up to 2030]. *Pravitel'stvo Rossiiskoi Federatsii [Government of the Russian Federation]*, 2022, 18 p. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (Accessed 26.09.2024).
10. Makeeva T.V. Organizatsiya professional'nykh (demonstratsionnykh) ekzamenov v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 76-4, pp. 195—199.
11. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Activity-based approach in pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. DOI:10.17759/

- pse.2021260301 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018_n1/Margolis_Safronova_et_al (Accessed 26.09.2024).
12. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Itogi nezavisimoi otsenki sformirovannosti obshcheprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Elektronnyi resurs] [Results of an independent assessment of the development of general professional competencies in future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2018_n1/Margolis_Safronova_et_al (Accessed 26.09.2024).
13. Miniyurova S.A., Leonova O.I. Professional'nyi ekzamen: otsenka kvalifikatsii pedagoga na sootvetstvie trebovaniyam professional'nogo standarta [Elektronnyi resurs] [Professional examination: assessment of a teacher's qualifications for compliance with the requirements of a professional standard]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2016. Vol. 21, no. 2, pp. 66—75. DOI:10.17759/pse.2016210208 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n2/miniyurova_leonova (Accessed 26.09.2024).
14. Nesyna S.V., Mychko E.I. Demonstratsionnyi ekzamen kak forma itogovogo kontrolya professional'nykh kompetentsii budushchikh pedagogov [Demonstration exam as a form of final assessment of professional competencies of future teachers]. *Perspektivy nauki = Prospects of Science*, 2020, no. 2, pp. 144—146.
15. Oltarzhetskaya L.E., Krivenko A.V., Kurbanov R.A. Otsenka professional'nykh kompetentsii pedagogov psikhologov na osnove professional'nogo standarta «Pedagog psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» kak sovremenniy instrument upravleniya kadrovym potentsialom [Elektronnyi resurs] [Assessment of professional competencies of educational psychologists based on the professional standard "Educational psychologist (psychologist in the field of education)" as a modern tool for managing human resources]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 71—82. DOI:10.17759/psyedu.2017090308 URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2017_n3/Oltarzhetskaya_Krivenko_Kurbanov (Accessed 26.09.2024).
16. Ponikarovskaya V.V. Demonstratsionnyi ekzamen kak instrument postroeniya zhizneno-obrazovatel'nogo marshruta studentov [Demonstration exam as a tool for building a life-educational route for students]. *Perspektivy nauki = Prospects of Science*, 2024, no. 4(163), pp. 293—295.
17. Poryadok organizatsii i provedeniya professional'nykh (demonstratsionnykh) ekzamenov po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [Elektronnyi resurs] [Procedure for organizing and proving professional (demonstration) examinations in the basic educational programs of higher education UGSN 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences]. *Federal'noe gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet»*. URL: <https://mgppu.ru/files/galleries/documents/f169680b2c901baab2c04803f2bfbd27.pdf> (Accessed 26.09.2024).
18. Professional'nyi standart "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [Elektronnyi resurs] [Professional standard "Educational psychologist (psychologist in the field of education)". Portal federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Portal of federal state educational standards of higher education]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf?ysclid=m1g6gl6z79501769202> (Accessed 26.09.2024).
19. Sigitova L.I. Normativnoe i metodicheskoe obespechenie demonstratsionnykh ekzamenov v pedagogicheskom universitete [Regulatory and methodological support for the demonstration exam at the pedagogical university]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii = Modern high-tech technologies*, 2023, no. 8, pp. 176—180.
20. Sitnikova L.D. Ispol'zovanie VR-tekhnologii na professional'nom (demonstratsionnom) ekzame budushchikh uchitelei [Using VR technologies in the professional (demonstration) exam of future teachers]. *Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya: aktual'nye problemy, opyt resheniya: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Volgograd, 23 noyabrya 2023 g. [Digital transformation of education: current problems, solution experience: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference]*. Cheboksary: Izdatel'skii dom «Sreda», 2023, pp. 278—281.
21. Fetisov A.S., Gorbunova N.V., Kudinova Yu.V. Demonstratsionnyi ekzamen v sovremennoi sisteme fondov otsenonnykh sredstv v pedagogicheskom universitete [Demonstration exam in the modern system of assessment tools funds in the pedagogical university]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii = Bulletin of Pedagogical Innovations*, 2024, no. 1(73), pp. 46—55. DOI:10.15293/1812-9463.2401.04
22. Federal'nyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02. Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie [Elektronnyi resurs] [Federal educational standard of higher education — bachelor's degree

in the field of training 44.03.02. Psychological and pedagogical education]. Reestr professional'nykh standartov. Moscow: Ministerstvo truda Rossiiskoi Federatsii. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (Accessed 26.09.2024).

23. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Professional'nyi ekzamen kak komponent mnogokanal'nogo «vkhoda» v pedagogicheskuyu professiyu [Professional examination as a component of multi-channel “entry” into the teaching profession]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern problems of science and education*, 2014, no. 6, pp. 699—707.

24. Flanagan R. School psychology: Training individuals for one of the best kept secrets in

professional psychology. *Psychologists in Making*. Routledge, 2024, pp. 36—52.

25. French S., Dickerson A., Mulder R.A. A review of the benefits and drawbacks of high-stakes final examinations in higher education. *Higher Education*, 2024. Vol. 88, no. 3, pp. 893—918.

26. Plakhotnik O. et al. Use of information technologies for quality training of future specialists. *Amazonia Investiga*, 2023. Vol. 12, no. 65, pp. 49—58.

27. Rokach A., Boulazreg S. The road to becoming a psychologist: Indicators of success and hardship during the university years. *Psychologists in Making*. Routledge, 2024, pp. 100—129.

Информация об авторах

Егоренко Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Леонова Олеся Игоревна, кандидат психологических наук, руководитель Федерального центра научно-методического сопровождения педагогических работников на базе ФГБОУ ВО МГППУ, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); исполнительный директор, Федерация психологов образования России (ФПО России), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Голованова Ирина Александровна, преподаватель кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обуковой» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Egorenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2934-5657>, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

Olesya I. Leonova, PhD in Psychology, Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff on the basis of the Moscow State University of Psychology & Education; Executive Director, Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1440-5207>, e-mail: leonovaoi@mgppu.ru

Irina A. Golovanova, Lecturer at the Department of the Age Psychology named after Professor L.F. Obukhova, the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6115-5095>, e-mail: golovanovaia@mgppu.ru

Получена 28.09.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 28.09.2024

Accepted 30.12.2024

Exploring the Factors Influencing Lecturers' Reluctance to Integrate Tailored Digital Gamification

Duong Hoai Lan

Swinburne Vietnam — FPT University, Danang, Vietnam

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4155-083X>, e-mail: landh4@fe.edu.vn

Vo Thi Kim Oanh

Swinburne Vietnam — FPT University, Danang, Vietnam

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6294-5723>, e-mail: oanhvtk8@fe.edu.vn

Tailored digital gamification holds significant promise for enhancing student engagement and learning outcomes. However, its adoption by Vietnamese lecturers remains limited. This qualitative study investigates the reasons behind their reluctance to embrace tailored digital gamification and explores the role of cultural factors. Interviews were conducted with lecturers from six universities in Vietnam. Findings reveal a preference for traditional teaching methods due to their familiarity and perceived effectiveness. Barriers to adoption include perceived complexity, lack of training, and concerns about content development. Additionally, cultural factors such as hierarchy-authority, gaming perception, and collectivism were found to significantly influence lecturers' attitudes towards gamification. This research provides crucial insights into the complex challenges and factors hindering digital gamification adoption in Vietnamese universities, informing the targeted interventions to facilitate the successful integration of digital gamification into the Vietnamese landscape.

Keywords: tailored digital gamification; education; cultural values; lecturer's reluctance; innovative pedagogical approaches.

For citation: Duong H.L., Vo T.K.O. Exploring the Factors Influencing Lecturers' Reluctance to Integrate Tailored Digital Gamification. *Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 67—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290605> (In Russ.).

Изучение факторов, влияющих на нежелание преподавателей внедрять адаптированную цифровую геймификацию в учебный процесс

Дуонг Хоай Лан

Свинбурн Вьетнам — Университет FPT, Дананг, Вьетнам
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4155-083X>, e-mail: landh4@fe.edu.vn

Во Тхи Ким Оань

Свинбурн Дананг — Университет FPT, Дананг, Вьетнам
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6294-5723>, e-mail: oanhvtk8@fe.edu.vn

Адаптированная цифровая геймификация открывает широкие возможности для повышения вовлеченности студентов и улучшения результатов обучения, однако вьетнамские преподаватели не могут принять ее. В данном качественном исследовании изучаются причины нежелания преподавателей принимать адаптированную цифровую геймификацию и роль, которую играют культурные факторы. Были проведены интервью с преподавателями из шести университетов Вьетнама. Результаты свидетельствуют о предпочтении традиционных методов обучения в силу их привычности и ощутимой эффективности. Препятствия на пути внедрения геймификации состоят в сложности восприятия метода, отсутствии обучения методу и опасения преподавателей относительно разработки контента. Кроме того, было обнаружено, что культурные факторы, такие как иерархия и авторитет, восприятие игр и коллективизм, существенно влияют на отношение преподавателей к геймификации. Данное исследование позволяет понять проблемы и факторы, препятствующие внедрению цифровой геймификации во вьетнамских университетах, а также разработать целевые мероприятия, способствующие успешной интеграции цифровой геймификации во вьетнамский ландшафт.

Ключевые слова: адаптированная цифровая геймификация; образование; культурные ценности; нежелание преподавателя; инновационные педагогические подходы.

Для цитаты: Дуонг Х.Л., Во Т.К.О. Изучение факторов, влияющих на нежелание преподавателей внедрять адаптированную цифровую геймификацию в учебный процесс // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 67—80. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290605>

Introduction

The landscape of education is undergoing a profound transformation, driven by the relentless evolution of digital technologies. Among the innovative pedagogical approaches gaining attention, digital gamification emerges as a promising avenue for enriching student engagement and amplifying learning outcomes. Gamification, the integration of game elements into non-game

contexts, has been recognized as a crucial tool in advancing educational technology [51]. This approach enhances engagement, motivation, and learning outcomes through various forms like digital platforms, classroom activities, and educational apps [36; 48]. Extensive research has explored its application across diverse educational levels and subject areas, demonstrating its versatility and potential in modern pedagogy [2; 4; 25; 44].

Although gamification in education has been extensively studied, tailored digital gamification, which customizes game elements for specific learners and environments [27; 42], remains under-researched. This approach rejects a one-size-fits-all model and aligns with the shift towards student-centered learning [17; 27]. Therefore, investigating tailored digital gamification is crucial for creating effective learning environments that cater to diverse student needs and promote positive outcomes [42].

Despite the potential of tailored digital gamification in education, its adoption among Vietnamese university lecturers remains slow. This research aims to explore the reasons behind their reluctance, a topic largely overlooked in the existing literature, which primarily focuses on the benefits of gamification [46; 54; 61]. Understanding these underlying factors is crucial for successful implementation. Confucian values, deeply ingrained in Vietnamese culture, emphasize hierarchy and respect for authority [6; 40; 55], potentially influencing lecturers' openness to novel teaching methods like gamification. Additionally, varying levels of technological literacy among lecturers may contribute to their resistance [40]. Examining these cultural and technological factors provides crucial insights for educational stakeholders to develop effective strategies for incorporating digital gamification into Vietnamese higher education.

This study investigates Vietnamese lecturers' perspectives on digital gamification in teaching. It fills a crucial gap in the literature, which primarily focuses on the benefits and motivations for adoption rather than reasons for hesitancy. Understanding these perspectives and their cultural context is vital for developing effective strategies to promote the successful implementation of innovative teaching methods in Vietnamese higher education.

Literature review

Digital Gamification in education

Gamification, the integration of game elements into learning environments, has emerged as a promising strategy to counter students' demotivation [15; 30; 37; 60]. By incorporating game design elements like challenges, rewards,

and competition, gamification aims to engage students, motivate their actions, and enhance learning outcomes [14; 57]. While computer-based methods are commonly employed in gamified classrooms, it is not mandatory [7; 20]. Digital gamification specifically focuses on incorporating game elements into digital platforms, while normal or traditional gamification is a more inclusive term that encompasses both digital and non-digital contexts [45; 50].

Digital gamification has shown promise in enhancing student motivation, engagement, and academic performance across various educational levels and subjects [1; 3; 12; 21; 54]. Immediate rewards in the form of points and badges, coupled with a narrative base, can effectively engage students with lower motivation levels [8; 31; 52; 58]. However, its disadvantage lies in the potential for gamified learning environments to distract students from the core educational objectives [10; 11; 47]. The potential for over-reliance on extrinsic motivators, such as rewards and competition, raises concerns about the development of intrinsic motivation and a genuine love for learning [13; 22; 56].

Tailored digital gamification in education, which has received insufficient attention from researchers, is imperative due to the profound impact of individual differences, contextual nuances, and task-related aspects on the overall user experience within gamified educational systems [18; 27; 42; 49]. While gamified classes with a one-size-fits-all approach may lead to, or exacerbate, demotivation, particularly when not accounting for students' individual differences [28; 29], a tailored approach is considered a means of enhancing students' gamification experiences [20]. Unfortunately, this aspect has received insufficient attention from scholars.

Vietnamese culture

Vietnam culture, deeply rooted in Confucian values [38; 40] plays a pivotal role in shaping the perceptions of education and gamification. It emphasizes respect for social hierarchy, maintaining harmony, and collective orientation, contributing to a tight cultural framework in Vietnam [16; 34]. This collectivist mindset is reflected in the strong emphasis on family ties, interdependence, and a

sense of belonging to larger social entities [55]. Vietnam's rapid economic development has led to increased digital engagement, including gaming, while its collectivist culture and Confucian values shape societal norms and educational practices [34]. However, the impact of these cultural factors on the adoption of digital gamification in Vietnamese education remains under-researched.

Research Gaps

This research aims to address these gaps by delving into Vietnamese lecturers' challenges, shedding light on their concerns, perceptions, and the contextual factors that influence their adoption of tailored digital gamification. While existing research explores gamification broadly, studies specifically focused on tailored digital gamification remain limited. This is a crucial area for exploration as it delves into the personalizing game elements to enhance individual learning outcomes in the evolving digital education landscape. Furthermore, existing research often focuses on student perspectives or general gamification effectiveness, neglecting the crucial role of lecturers in implementation. Understanding their concerns and perceptions is vital for developing strategies to support successful adoption in Vietnamese universities. Finally, the current literature offers limited insights into the impact of cultural factors on the acceptance of tailored digital gamification. Therefore, this research will address following research questions:

1. How do university lecturers in Vietnam perceive tailored digital gamification in the context of teaching?
2. What are the primary factors influencing lecturers' reluctance to integrate tailored digital gamification in university teaching in the Vietnamese context?
3. How do cultural factors impact lecturers' attitudes and hesitations toward the adoption of tailored digital gamification in teaching?

Methods

Research design

This study employed a qualitative approach, specifically semi-structured interviews, to gain in-depth insights into the factors influencing Vietnamese university lecturers' reluctance to integrate

digital gamification. This method allows for capturing the complex cultural, social, and institutional nuances within the Vietnamese higher education context that quantitative methods may not fully reveal [9; 53]. By allowing participants to express themselves freely, semi-structured interviews provide a deeper understanding of lecturers' lived experiences, perceptions, and decision-making processes regarding gamification adoption [53].

Sampling

In this research, stratified sampling was employed to ensure a comprehensive representation of the participant population. Participants were divided into distinct groups based on geographic location, teaching experience, education level, discipline, and previous experience with gamification. This method systematically selected participants from each subgroup, allowing for the exploration of nuanced perspectives across diverse backgrounds and regions, thereby enhancing the validity and generalizability of the findings.

Participants

The participants in this study represent a diverse cohort drawn from various demographic and professional backgrounds across different regions of Danang, Ho Chi Minh, and Hanoi (as shown in Fig. 1). The 31 participants in this study represented a diverse cohort across gender, teaching experience (under/over 5 years), educational backgrounds (primarily doctoral), disciplines (business, tourism, etc.), and prior gamification exposure. Statistical tests confirmed group homogeneity across key variables, ensuring a robust sample for analysis. To assess the homogeneity of participant groups, statistical tests (including t-test and Chi-square test) were conducted across key variables, including gender, teaching experience, education level, previous experience with gamification, and location. In this research, the homogeneity test holds paramount importance as it ensures the validity and reliability of our findings as well as enhances the generalizability of our results, allowing for broader applicability to the population or context of interest. The results indicated no significant differences among participant groups for teaching experience, age, type of institution,

Participant code	Gender	Disciplines	Education	University	Teaching exp (yrs)
1	Male	Japanese Language	PhD	Private	<5
2	Female	Business	PhD	Public	<5
3	Male	Graphic Design	PhD	Private	<5
4	Female	Tourism & Hospitality	PhD	Public	<5
5	Male	English Language	PhD	Public	>5
6	Female	Graphic Design	PhD	Public	>5
7	Male	Marketing	PhD	Private	>5
8	Female	English Language	PhD	Private	>5
9	Male	Marketing	PhD	Private	<5
10	Female	Marketing	PhD	Private	<5
11	Male	Tourism and Hospitality	PhD	Public	<5
12	Female	Business	PhD	Private	<5
13	Male	Business	PhD	Private	<5
14	Female	Tourism and Hospitality	PhD	Public	<5
15	Male	Law	PhD	Public	>5
16	Female	English Language	PhD	Private	>5
17	Male	Graphic Design	PhD	Private	>5
18	Female	Marketing	PhD	Public	<5
19	Male	English Language	PhD	Private	<5
20	Female	Computer Science	PhD	Private	>5
21	Male	Media	PhD	Private	>5
22	Female	Economics	PhD	Private	>5
23	Male	Business	PhD	Public	>5
24	Female	Business	PhD	Private	>5
25	Male	Business	PhD	Public	>5
26	Female	Japanese language	PhD	Private	>5
27	Male	Business	PhD	Private	>5
28	Female	Graphic Design	Master	Public	>5
29	Male	Tourism and Hospitality	PhD	Private	>5
30	Female	Computer Science	PhD	Public	>5
31	Male	English Language	PhD	Public	>5

Fig. 1. Profile of participants

and previous tech integration, ensuring a robust and balanced sample for the study's analyses.

Data collection

Semi-structured interviews, guided by a flexible interview guide, were conducted via Zoom or Google Meet. Each 45-minute session explored participants' understanding of gamification, their experiences, perceived benefits and challenges, and recommendations for implementation (see Appendix).

Data analysis

The data analysis for this research utilized a mixed-methods approach, combining both content analysis and thematic analysis to systematically explore the factors influencing university lecturers' reluctance to integrate digital gamification in teaching [53]. The mixed-methods approach offers a comprehensive exploration of the research topic, combining the strengths of both quantitative and qualitative methodologies [9]. This allowed for a deeper understanding of lecturers' reluctance

to integrate digital gamification, while maintaining researcher reflexivity and adhering to ethical guidelines throughout the process.

Content analysis was employed to analyze interview transcripts using a predefined coding framework based on the literature and research questions. Quantitative measures were used to identify and quantify prevalent themes [9]. Thematic analysis was used to explore overarching themes and patterns within the qualitative data

(as shown in Tab. 1). Coded segments from the content analysis were further analyzed to identify recurrent themes and relationships. Themes emerged through an iterative process of reviewing and synthesizing coded data segments, capturing the essence of participants' responses and experiences related to digital gamification in teaching. Thematic analysis allowed for a deeper understanding of the underlying meanings and connections within the data [41].

Theme	Sub-theme	Categories	Examples
Positive perception	Improved Learning Outcomes	Better comprehension	"I've noticed that when I incorporate digital gamification, students seem to grasp the material better."
		Motivation	"You can feel the difference — students are more enthusiastic, participating in discussions, and tackling assignments with a renewed sense of energy"
	Student's preference	Collaboration	"The energy in the room changes completely — students are no longer passive listeners but active participants, collaborating, competing, and fully engaged"
		Engagement	"Think of a classroom where lessons come alive with visuals, interactive exercises, and digital tools that make complex concepts easier to grasp."
Negative perception	Challenges and Concerns	Pedagogical concerns	"I appreciate the fun element, but the real challenge is making sure it doesn't overshadow the serious academic goals we're trying to achieve"
		Technical Challenges	"The technical aspect can be challenging, especially when not everyone is equally comfortable with technology, which can lead to uneven adoption"
	Integration Readiness	Alignment with curriculum	I'm open to exploring new approaches, but to do it well, I'd need proper training and support to feel confident in applying them.
		Time constraints	"The concern isn't about trying new approaches, but about how the time needed for the transition might affect the efficiency of my teaching process"
Traditional Teaching Methods	Comfort with Traditional Approaches	Change resistance	"I'm not opposed to trying something new, but it's hard to overlook the success I've had with my current approach."
		Pedagogical Philosophy	"My approach to teaching has always been grounded in traditional practices, and I've seen firsthand how well they resonate with students"
	Learning Outcomes	Fear of distraction	"One concern I have with gamification is determining whether the learning outcomes are being met as effectively as they are with traditional assessments."
Perceived complexity	Technical Hurdles	New tech unfamiliarity	"I'm not the best with technology, so figuring out how to integrate gamification into my teaching feels like a steep learning curve"
	Content Development	Design Complexity	"The challenge isn't just making gamified content enjoyable, but ensuring it's meaningful and doesn't overwhelm students or derail their focus"

Fig. 2. Themes, sub-themes, categories, examples

Theme	Sub-theme	Categories	Examples
Parental and Public Perception	Concerns about Parental Feedback	Misunderstanding of Gamification	"My concern is that parents might misinterpret gamification as merely playing games, rather than seeing it as a strategy to enhance learning."
		Perception of Academic Rigor	"The challenge lies in reassuring parents that gamification isn't about reducing academic rigor but enhancing engagement and learning outcomes"
	Public Perception	Media Portrayal and Stereotypes	"Media portrayals of gamification sometimes oversimplify its purpose, leading to skepticism that makes it challenging to highlight its educational benefits."
Cultural factors	Hierarchy and Authority	Teacher-centered approach	"In traditional classrooms, the teacher is seen as the central authority, guiding students through a structured and disciplined approach to learning."
		Formality in Education	"In our role as educators, the structure and formality of traditional teaching methods have long been the cornerstone of fostering discipline and respect among students"
	Gaming Perception	Leisure and Entertainment	"In Vietnam, gaming was often seen as a leisure activity that clashed with the traditional focus on academic excellence and discipline."
	Collectivism	Peer Influence and Collaboration	"New ideas are exciting, but they're even better when shared. Watching colleagues experiment with something like tech-based strategies gives me both motivation and guidance to consider it myself"

Fig. 2. Continuation

Results

Research question 1: How do university lecturers in Vietnam perceive tailored digital gamification in the context of teaching?

Table 1

Lecturer's perception of tailored digital gamification

Perception	Total (N=31)
Positive	
Improved Engagement	21
Improved Motivation	18
Improved academic performance	7
Foster collaboration	19
Negative	
Pedagogical concerns	16
Technical Challenges	22
Time Constraints	29
Limited alignment with Curriculum	20

The findings suggest that university lecturers in Vietnam perceive tailored digital gamification in teaching through a predominantly negative lens (as shown in Tab. 1). Overwhelmingly, par-

ticipants cited time constraints as a significant concern. This finding indicates a widespread belief among lecturers that the design, implementation, and management of tailored digital gamification require substantial time investments. As one participant shared:

"It takes a lot of time for researching and planning, and I'm not really sure about its effectiveness".

Additionally, most participants highlighted technical challenges as a major barrier. As one participant revealed: "The diverse levels of technological expertise among students introduce an additional layer of complexity. Moreover, locating tools that match our curriculum and accommodate various devices becomes a bit of a balancing act."

Participants expressed concerns that tailored digital gamification might not align with existing curricula and broader educational goals, raising doubts about its appropriateness in formal education.

Research question 2: What are the primary factors influencing lecturers' reluctance to integrate tailored digital gamification in university teaching in the Vietnamese context?

Table 2
Influencing factors for Vietnamese lecturers' reluctance to adopt digital gamification

Factors	Total (N = 31)
Comfort with Traditional Approaches	22
Perceived complexity	22
Parental Perception	14
Public Perception	17
Perceived Student Reaction	5
Professional Development Needs	7
Institutional Support	4
Lack of Evidence-Based Practices	3
Lack of incentives	3

1. The majority of participants expressed a strong preference for traditional teaching methods due to **familiar instructional approaches** (as shown in Tab. 2), creating a resistance to change. While not inherently opposed to innovation, lecturers hesitate to deviate from methods that have consistently yielded positive results over the years. When being asked about reasons for their reluctance, two participants shared:

“The way I learned during my university years was through traditional methods, and I successfully completed my education. I believe in the effectiveness of that approach, and it’s been the foundation of my teaching”.

“I feel confident in my ability to measure learning outcomes and identify areas for improvement using these traditional methods.”

Additionally, there is a prevailing concern about potential student distraction, emphasizing the need to ensure that gamified elements align with core educational goals and do not compromise focused learning.

2. Perceived complexity was a major barrier for lecturers, encompassing technical challenges, time constraints, and the intricacies of content development. Many expressed discomforts with new technologies and a lack of training in innovative teaching methods like gamification. When questioned about the reason for not implementing tailored digital gamification, participants expressed:

“Throughout my teaching career, I have yet to encounter any formal training sessions or

workshops specifically addressing gamification.”

“As someone who’s not tech-savvy, the thought of implementing gamification can be intimidating. Without access to training or workshops, it’s challenging to build the confidence to try something new.”

Furthermore, concerns about potential disruptions during gamified lessons without adequate technical support add to the apprehension. The challenges related to content development in gamified settings include concerns about aligning gamified content with the existing curriculum. They often used words like “complex”, “time-consuming”, “careful planning”. The time required to learn and adopt new gamification tools, especially when unfamiliar, adds an extra layer of complexity, further contributing to lecturers’ reservations.

3. A notable portion of participants identified **parental and public perception** as influential factors. They expressed worries that parents might misinterpret the concept of gamification, fearing that it may be perceived as mere gameplay in the classroom rather than a strategic educational tool.

“I can’t help but think about how parents might react to gamification. There’s this concern that they might not fully grasp the educational side of it and simply see it as playtime.”

Additionally, lecturers articulate concerns about how gamification is portrayed in the media, fearing that negative portrayals or stereotypes could influence public opinion: “I’ve seen articles and reports on gamification that paint it as a distraction or a fad. These stereotypes are hard to shake off.”

Research question 3: How do cultural factors impact lecturers’ attitudes and hesitations toward the adoption of tailored digital gamification in teaching?

Table 3
Cultural factors affecting lecturers' reluctance to digital gamification adoption

Factors	Total (N = 31)
Hierarchy and Authority	22
Gaming Culture	16
Collectivism	18
Uncertainty Avoidance	2
Time orientation	2

1. Findings indicate a strong influence of cultural factors, particularly **hierarchy and authority**, on Vietnamese lecturers' reluctance to adopt digital gamification (Tab. 3). When questioned about how cultural values influence their teaching style, one participant revealed:

"Our teaching tradition places teachers at the center, and it's something we've grown up with. In our Asian context, the role of a teacher is not just about imparting knowledge; it extends to being a moral guide and a figure of authority."

Some participants expressed their fear of a potential loss of control or authority when implementing gamified elements. One teacher revealed:

"I worry that embracing digital gamification might introduce an element of chaos. Our students are used to a more controlled setting, and this interactive approach feels like it could disrupt the order we've maintained in the classroom."

Lecturers emphasized the significance of formality in education: "The community we serve has a strong preference for a formal learning environment. Gamification is a bit outside the norm, and there's this worry about how it might be perceived."

2. **Gaming perception** is another significant factor due to its cultural association with leisure rather than education. This historical view of gaming as a distraction from academic pursuits in Vietnam has instilled caution among educators: "Gaming, for me, is a fantastic way to unwind and have fun. However, as agreed by many people, you cannot really focus and retain knowledge if you are having too much fun."

The traditional values of diligence and prioritizing academic success have contributed to a cautious approach, viewing gaming as "a non-serious pursuit", potentially diverting Vietnamese students' attention from their studies. This cultural lens has influenced educators to be wary of incorporating digital gamification into teaching methodologies, as it is often perceived as deviating from the serious pursuit of academic excellence.

"Parents and educators often prioritize diligence and hard work. Gaming, unfortunately, is seen as more of a distraction than a tool that can contribute to learning."

3. The **collectivist culture** in Vietnam significantly influences lecturers' attitudes toward digi-

tal gamification, with a preference for adhering to traditional methods used by colleagues. This reluctance stems from a cultural norm of collective decision-making, where deviating from established practices is discouraged. Lecturers emphasize the importance of **peer influence and collaboration** in their willingness to adopt new approaches: "If a majority of lecturers were already incorporating gamification, I'd definitely follow suit. It's all about staying in sync with the prevailing trends and approaches within the academic community. However, now, not many of my colleagues have ventured into gamification." They expressed curiosity about learning from the experiences of others, however, they need to balance between established practices and potentially transformative approaches.

Discussion

Despite the acknowledged benefits of digital gamification, lecturers are reluctant to adopt tailored digital gamification due to the preference for established traditional teaching methods, perceived as effective. This aligns with previous research highlighting resistance to change and a preference for familiarity in educational practices [5; 26; 33]. The desire to maintain the perceived effectiveness of established practices, as highlighted in this study, resonates with Hamlaoui (2021)'s argument that educators often resist changes that challenge the familiar and proven [19]. Therefore, the familiarity and comfort with the established practices can create a sense of security and confidence among lecturers, making them hesitant to venture into new approaches.

In Vietnamese context, many educators perceive digital gamification as complex and unfamiliar, requiring significant effort to design and implement effectively. This aligns with studies on technology acceptance [43] revealing that perceived technical difficulty negatively impacts adoption. The time-consuming nature of tailoring gamification to individual student profiles further compounds this reluctance [17]. Thus, targeted training, support, and resources are necessary to alleviate these concerns and promote wider adoption.

The surprising finding that parental and public perception significantly influences lecturers' reluctance to integrate digital gamification in uni-

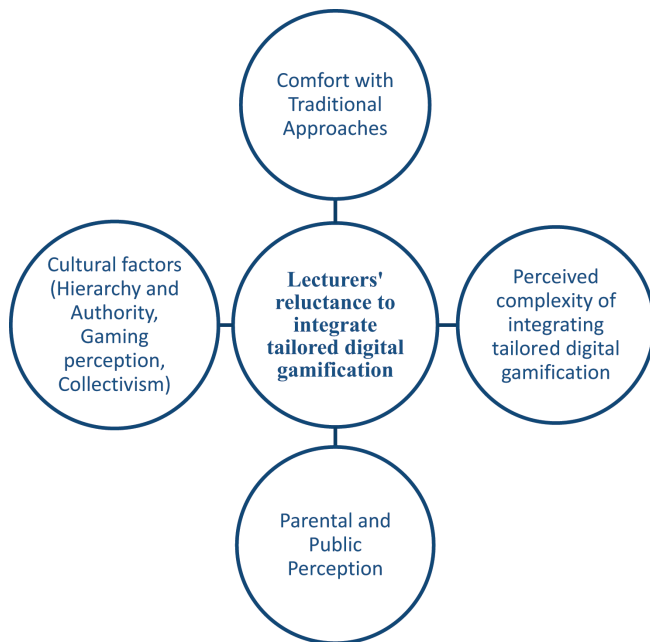


Fig. 3. Factors impacting lecturers' reluctance to integrate tailored digital gamification

versity teaching within the Vietnamese context indicates a potential lack of awareness or understanding regarding the educational value and purpose of digital gamification [62]. Additionally, parents' views on the educational merits of digital games are notably shaped by the adverse depiction of digital games in mass media [7]. Media often highlights stories linking game-playing to internet addiction. This influx of negative information could impact individuals' attitudes towards game-based learning, particularly when they possess limited fundamental knowledge of educational games [62].

Culture has strong influence on this gamification hesitation. Confucian values and a "high power distance" culture promote a traditional teacher-centered approach where students are passive learners [23]. This deeply ingrained norm, coupled with the collectivist tendency to conform to established practices [35], makes lecturers reluctant to deviate from traditional methods. The prevailing norm of collective decision-making contributes to resistance [35], as lecturers might see adopting gamification as

unnecessary when colleagues adhere to traditional methods. This tendency is particularly notable among lecturers from public universities, emphasizing the influence of collective practices within the academic community. Moreover, Vietnam's long-term orientation, characterized by a strong emphasis on hard work and persistence [6; 24], contributes to this reluctance. Lecturers may question the effectiveness of gamification in fostering long-term retention of knowledge, as the traditional mindset places a premium on enduring challenges for lasting achievement. Particularly, the reluctance of lecturers influenced by the perception of the public and societal norms, reflects the broader cultural context in Vietnam. In Vietnam, where there is less tolerance for deviant behavior [34], certain aspects of gaming might be scrutinized or viewed with caution. The emphasis on social cohesion and conformity can lead to a more conservative view of gaming activities [34; 38]. Particularly, little experience with digital educational games makes them lack insights into their potential benefits and role in enhancing the learning experience [7].

Conclusion

This study reveals that Vietnamese lecturers recognize the potential of tailored digital gamification but face barriers to adoption, including pedagogical concerns, technical challenges, and time constraints. Cultural factors and societal perceptions further complicate the integration process. To facilitate successful implementation, comprehensive strategies are needed. These strategies should include providing tailored professional development for lecturers, aligning gamified content with curricula, and fostering a supportive environment through public engagement and policy interventions. By addressing these multi-faceted challenges, stakeholders can ensure the effective and sustainable

integration of digital gamification in Vietnamese higher education.

Limitations and Recommendations

While this study offers valuable insights, caution is advised when generalizing findings due to the small sample size. Future research could address this with a larger, more diverse sample and a longitudinal design to capture evolving perceptions over time. Additionally, while content analysis provided useful insights, its structured nature may have limited the exploration of emergent themes. Future studies could expand the scope of analysis and specifically examine the mechanisms through which cultural factors influence perceptions of gamification.

Appendix

Interview Questions

1. Can you please introduce yourself, tell me about your experience as a university lecturer in Vietnam?

2. Perceptions of Tailored Digital Gamification:

- How would you define tailored digital gamification in the context of university teaching?
- Can you describe your experiences or interactions with tailored digital gamification methods in your teaching practices?
- What are your perceptions of the effectiveness/ineffectiveness of tailored digital gamification in education?

3. Factors Influencing Reluctance to Integrate Gamification:

- What are the reasons for implementing or not implementing this approach to your teaching practices?
- What are some of the main barriers or challenges you perceive in integrating tailored digital gamification into your teaching practices?
- Can you identify any institutional, technological, or pedagogical factors that may contribute to reluctance among lecturers to adopt tailored digital gamification?

4. Impact of Cultural Factors on Attitudes Toward Gamification:

- How do cultural values, beliefs, and norms influence your perceptions and attitudes toward the use of tailored digital gamification in teaching?
- Are there any cultural considerations or preferences that you take into account when designing or implementing gamified learning experiences for Vietnamese students?
- Have you observed any differences in student responses or engagement with tailored digital gamification based on cultural factors such as collectivism, hierarchy, or communication styles?
- How do you navigate cultural sensitivities or expectations when incorporating gamification elements into your teaching strategies?

References

1. Adukaite A., van Zyl I., Er Ş., Cantoni L. Teacher perceptions on the use of digital gamified learning in tourism education: The case of South African secondary schools. *Computers & education*, 2017. Vol. 111, pp. 172—190. DOI:10.1016/j.compedu.2017.04.008
2. Alhammad M.M., Moreno A.M. Gamification in software engineering education: A systematic

- mapping. *Journal of Systems and Software*, 2018. Vol. 141, pp. 131—150. DOI:10.1016/j.jss.2018.03.065
3. Beemer L.R., Ajibewa T.A., DellaVecchia G., Hasson R.E. A pilot intervention using gamification to enhance student participation in classroom activity breaks. *International journal of environmental research and public health*, 2019. Vol. 16, no. 21, pp. 4082. DOI:10.3390/ijerph16214082
4. Bencsik A., Mezeiova A., Samu B.O. Gamification in higher education (case study on a management subject). *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2021. Vol. 20, no. 5, pp. 211—231. DOI:10.26803/ijlter.20.5.12
5. Blin F., Munro M. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & education*, 2008. Vol. 50, no. 2, pp. 475—490. DOI:10.1016/j.compedu.2007.09.017
6. Borton L. Working in a Vietnamese voice. *Academy of Management Perspectives*, 2000. Vol. 14, pp. 20—29. DOI:10.5465/AME.2000.3979813
7. Bourgonjon J., Valcke M., Soetaert R., De Wever B., Schellens T. Parental acceptance of digital game-based learning. *Computers & education*, 2011. Vol. 57, pp. 1434—1444. DOI:10.1016/j.compedu.2010.12.012
8. Campillo-Ferrer J.-M., Miralles-Martínez P., Sánchez-Ibáñez R. Gamification in higher education: Impact on student motivation and the acquisition of social and civic key competencies. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 12, pp. 4822. DOI:10.3390/su12124822
9. Cassell C., Ann L.C., Gina G. *The SAGE Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods*. SAGE Publications. 2017. Available at <https://ebookcentral.proquest.com/lib/swin/detail.action?docID=5214788> (Accessed 11.05.2024).
10. Chen Y., Burton T., Mihaela V., Whittinghill D. Cogent: A case study of meaningful gamification in education with virtual currency. *iJET—International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2015. Vol. 10, pp. 133—147. DOI:10.3991/ijet.v10i1.4247
11. Christopoulos A., Mystakidis S. Gamification in Education. *Encyclopedia*, 2023. Vol. 3, no. 4, pp. 1223—1243. DOI:10.3390/encyclopedia3040089
12. Codish D., Ravid G. Academic course gamification: The art of perceived playfulness. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 131—151. DOI:10.28945/2066
13. De Grove F., Bourgonjon J., Van Looy J. Digital games in the classroom? A contextual approach to teachers' adoption intention of digital games in formal education. *Computers in Human Behavior*, 2012. Vol. 28, no. 6, pp. 2023—2033. DOI:10.1016/j.chb.2012.05.021
14. Deterding S., Sicart M., Nacke L., O'Hara K., Dixon D. Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems*, 2011, pp. 2425—2428. DOI:10.1145/1979742.1979575
15. Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., De-Marcos L., Fernández-Sanz L., Pagés C., Martínez-Herráiz J.-J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & education*, 2013. Vol. 63, pp. 380—392. DOI:10.1016/j.compedu.2012.12.020
16. Gelfand M.J., Raver J.L., Nishii L., Leslie L.M., Lun J., Lim B.C., Arnadottir J. Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 2011. Vol. 332, no. 6033, pp. 1100—1104. DOI:10.1126/science.1197754
17. Hallifax S., Lavoué E., Serna A. To tailor or not to tailor gamification? An analysis of the impact of tailored game elements on learners' behaviours and motivation. Paper presented at the International conference on artificial intelligence in education. 2020. DOI:10.1007/978-3-030-52237-7_18
18. Hamari J., Hassan L., Dias A. Gamification, quantified-self or social networking? Matching users' goals with motivational technology. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 2018. Vol. 28, pp. 35—74. DOI:10.1007/s11257-018-9200-2
19. Hamlaoui S. Teachers' resistance to educational change and innovations in the Middle East and North Africa: A case study of Tunisian universities. *Re-Configurations*, 2021, no. 171. DOI:10.1007/978-3-658-31160-5_11
20. Hong Y., Saab N., Admiraal W. Approaches and game elements used to tailor digital gamification for learning: A systematic literature review. *Computers & education*, 2024. Vol. 212, pp. 105000. DOI:10.1016/j.compedu.2024.105000
21. Huang B., Hew K.F., Lo C.K. Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive learning environments*, 2019. Vol. 27, no. 8, pp. 1106—1126. DOI:10.1080/10494820.2018.1495653
22. Huang R., Schmidt M. A systematic review of theory-informed design and implementation of digital game-based language learning, 2022, pp. 14—34. DOI:10.4324/9781003240075-2
23. Huong N.T.M. Discussion of the influences of 'power distance' on teacher learning in Vietnam. *Journal of Nusantara Studies*, 2016. Vol. 1, no. 2, pp. 38. DOI:10.24200/jonus.vol1iss2pp38-49
24. Huong P.L., Fry G.W. Education and economic, political, and social change in Vietnam. *Educational Research for Policy and Practice*, 2004. Vol. 3, pp. 199—222. DOI:10.1007/s10671-005-0678-0
25. Hursen C., Bas C. Use of gamification applications in science education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 2019. Vol. 14, no. 1, pp. 4. DOI:10.3991/ijet.v14i01.8894
26. Kisanga D., Ireson G. Barriers and strategies on adoption of e-learning in Tanzanian higher learning

- institutions: Lessons for adopters. *International Journal of Education and Development using ICT*, 2015. Vol. 11, no. 2. Available at: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/barriers-strategies-on-adoption-e-learning/docview/1714103869/se-2?accountid=14205> (Accessed 11.05.2024).
27. Klock A.C.T., Gasparini I., Pimenta M.S., Hamari J. Tailored gamification: A review of literature. *International Journal of Human-Computer Studies*, 2020. Vol. 144, pp. 102495. DOI:10.1016/j.ijhcs.2020.102495
28. Koivisto J., Hamari J. The rise of motivational information systems: A review of gamification research. *International journal of information management*, 2019. Vol. 45, pp. 191—210. DOI:10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013
29. Kreuter M.W., Farrell D.W., Olevitch L.R., Brennan L.K. Tailoring health messages: Customizing communication with computer technology: Routledge. 2013. Available at: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/swin/reader.action?docID=1273262&ppg=1> (Accessed 07.05.2024).
30. Lai H.-M., Chen C.-P. Factors influencing secondary school teachers' adoption of teaching blogs. *Computers & education*, 2011. Vol. 56, no. 4, pp. 948—960. DOI:10.1016/j.compedu.2010.11.010
31. Liu S., Grey B., Gabriel M. "Winning could mean success, yet losing doesn't mean failure"—Using a mobile serious game to facilitate science learning in middle school. *Frontiers in Education*, 2023. Vol. 8, pp. 1164462. DOI:10.3389/educ.2023.1164462
32. Luo Z., Brown C., O'Steen B. Factors contributing to teachers' acceptance intention of gamified learning tools in secondary schools: An exploratory study. *Education and Information Technologies*, 2011. Vol. 26, no. 5, pp. 6337—6363. DOI:10.1007/s10639-021-10622-z
33. Martí-Parreño J., Galbis-Córdova A., Currás-Pérez R. Teachers' beliefs about gamification and competencies development: A concept mapping approach. *Innovations in education and teaching international*, 2021. Vol. 58, no. 1, pp. 84—94. DOI:10.1080/14703297.2019.1683464
34. McCauley B., Nguyen T.H.T., McDonald M., Wearing S. Digital gaming culture in Vietnam: an exploratory study. *Leisure Studies*, 2020. Vol. 39, no. 3, pp. 372—386. DOI:10.1080/02614367.2020.1731842
35. McLeod M., Jamieson N. Understanding Vietnam. *The American Historical Review*, 1994. Vol. 99, pp. 1382. DOI:10.2307/2168913
36. Mohamad S.N.M., Sazali N.S.S., Salleh M.A.M. Gamification approach in education to increase learning engagement. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 2018. Vol. 4, no. 1, pp. 22. DOI:10.20469/ijhss.4.10003-1
37. Moon J.-W., Kim Y.-G. Extending the TAM for a World-Wide-Web context. *Information & management*, 2001. Vol. 38, no. 4, pp. 217—230. DOI:10.1016/S0378-7206(00)00061-6
38. Murray G. Vietnam-Culture Smart!: The Essential Guide to Customs and Culture: Bravo Limited. 2016.
39. Nguyen H.T.M. The influences of "Power Distance" on Pre-service teacher learning in Vietnam. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 2016. Vol. 1, no. 2, pp. 38—49. DOI:10.24200/jonus.vol1iss2pp38-49
40. Nguyen Q.T.N. The Vietnamese Values System: A Blend of Oriental, Western and Socialist Values. *International Education Studies*, 2016. Vol. 9, no. 12, pp. 32—40. DOI:10.5539/ies.v9n12p32
41. Nowell Lorelli S., Norris J.M., White D.E., Moules N.J. Thematic analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 2017. Vol. 16, no. 1, pp. 245. DOI:10.1177/1609406917733847
42. Oliveira W., Hamari J., Shi L., Toda A.M., Rodrigues L., Palomino P.T., Isotani S. Tailored gamification in education: A literature review and future agenda. *Education and Information Technologies*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 373—406. DOI:10.1007/s10639-022-11122-4
43. Panagiotarou A., Stamatiou Y.C., Pierrakeas C., Kameas A. Gamification acceptance for learners with different E-skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020. Vol. 19, no. 2, pp. 263—278. DOI:10.26803/ijlter.19.2.16
44. Piteira M., Costa C., Aparicio M. Computer programming learning: how to apply gamification on online courses? *Journal of Information Systems Engineering & Management*, 2018. Vol. 3, no. 2, pp. 178. DOI:10.20897/jisem.201811
45. Qiao S., Yeung S.S.s., Zainuddin Z., Ng D.T.K., Chu S.K.W. Examining the effects of mixed and non-digital gamification on students' learning performance, cognitive engagement and course satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 2023. Vol. 5, no. 1, pp. 394—413. DOI:10.1111/bjet.13249
46. Rojabi A.R., Setiawan S., Munir A., Purwati O., Safriyani R., Hayuningtyas N., Amumpuni R.S. Kahoot, is it fun or unfun? Gamifying vocabulary learning to boost exam scores, engagement, and motivation. *Frontiers in Education*, 2022, no. 7, pp. 939884. DOI:10.3389/educ.2022.939884
47. Sailer M., Homner L. The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2020. Vol. 32, no. 1, pp. 77—112. DOI:10.1007/s10648-019-09498-w
48. Saleem A.N., Noori N.M., Ozdamli F. Gamification applications in E-learning: A literature review. *Technology, Knowledge and Learning*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 139—159. DOI:10.1007/s10758-020-09487-x
49. Salman O., Khasawneh Y., Alqudah H., Alwaely S., Khasawneh M. Tailoring gamification to individual learners: A study on personalization variables for skill enhancement. *International Journal of Data and*

- Network Science*, 2024. Vol. 8, no. 2, pp. 789—796. DOI:10.5267/j.ijdns.2023.12.025
50. Sanchez-Mena A., Marti-Parreño J. Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 2017. Vol. 13, pp. 434—443. Available at: <https://www.proquest.com/trade-journals/drivers-barriers-adopting-gamification-teachers/docview/1967749346/se-2?accountid=14205> (Accessed 11.05.2024).
51. Simões J., Redondo R.D., Vilas A.F. A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 2013. Vol. 29, no. 2, pp. 345—353. DOI:10.13140/RG.2.1.2515.1201
52. Su C.H., Cheng C.H. A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2015. Vol. 31, no. 3, pp. 268—286. DOI:10.1111/jcal.12088
53. Taylor S.J., Bogdan R., DeVault M. Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource: John Wiley & Sons. 2015. Available at: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/swin/detail.action?docID=7104054> (Accessed 11.05.2024).
54. Topal M., Akgun Ö.E. The views of university students on gamification-enhanced online learning experiences. *Sakarya University Journal of Education*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 121—154. DOI:10.19126/suje.747623
55. Truong T.D., Hallinger P., Sanga K. Confucian values and school leadership in Vietnam: Exploring the influence of culture on principal decision making. *Educational management administration & leadership*, 2017. Vol. 45, no. 1, pp. 77—100. DOI:10.13140/RG.2.1.3656.3680
56. Tuparova D., Tuparov G., Veleva V., Nikolova E. Educational computer games and gamification in informatics and information technology education — Teachers' points of view. 2018. 41st International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO). DOI:10.23919/MIPRO.2018.8400142
57. Vélez Meza E., Alexis G.T., Mónica G.V., Jacinto M.U. Digital Gamification in Basic General Education Students. Technology, Sustainability and Educational Innovation (TSIE), Cham. 2020. DOI:10.1007/978-3-030-37221-7_13
58. Venkatesh V., Bala H. Technology acceptance model 3 and a research agenda on interventions. *Decision sciences*, 2008. Vol. 39, no. 2, pp. 273—315. DOI:10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x
59. Wallis C. New Media Practices in China: Youth Patterns, Processes, and Politics. *International Journal of Communication*, 2011. Vol. 5, pp. 406—436. Available at: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/698/530> (Accessed 11.05.2024).
60. Wang H.Y., Wang Y.S. Gender differences in the perception and acceptance of online games. *British Journal of Educational Technology*, 2008. Vol. 39, no. 5, pp. 787—806. DOI:10.1111/j.1467-8535.2007.00773.x
61. Welbers K., Konijn E.A., Burgers C., De Vaate A.B., Eden A., Brugman B.C. Gamification as a tool for engaging student learning: A field experiment with a gamified app. *E-learning and Digital Media*, 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 92—109. DOI:10.1177/2042753018818342
62. Xie J., Wang M., Hooshyar D. Student, Parent, and Teacher Perceptions towards Digital Educational Games: How They Differ and Influence Each Other. *Knowledge Management & E-Learning*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 142—160. DOI:10.34105/j.kmel.2021.13.008
63. Yan H., Zhang H., Su S., Lam J.F.I., Wei X. Exploring the Online Gamified Learning Intentions of College Students: A Technology-Learning Behavior Acceptance Model. *Applied Sciences*, 2022. Vol. 12, no. 24, pp. 12966. DOI:10.3390/app122412966

Information about the authors

Duong Hoai Lan, Media and Communication Lecturer, Swinburne Vietnam — FPT University, Danang, Vietnam, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4155-083X>, e-mail: landh4@fe.edu.vn

Vo Thi Kim Oanh, PhD in Business Administration, Head of Business Department at Swinburne Danang — FPT University, Danang, Vietnam, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6294-5723>, e-mail: oanhvtk8@fe.edu.vn

Информация об авторах

Дуонг Хоай Лан, преподаватель медиа и коммуникаций, Свинбурн Вьетнам — Университет FPT, Дананг, Вьетнам, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4155-083X>, e-mail: landh4@fe.edu.vn

Во Тхи Ким Оань, аспирант в области делового администрирования, зав. кафедрой бизнеса в Университете Свинбурн Дананг — Университет FPT, Дананг, Вьетнам, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6294-5723>, e-mail: oanhvtk8@fe.edu.vn

Получена 11.04.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 11.04.2024

Accepted 30.12.2024

Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустроиваемых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление

Ослон В.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Одинцова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Семья Г.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Колесникова У.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: alli-tett@ya.ru

Представлены результаты исследования мотивации приема детей, оставшихся без попечения родителей, трудноустроиваемой категории (сиринги, подростки, дети с инвалидностью и ОВЗ) на разные формы семейного устройства: усыновление, приемная семья, опека (N=7150 потенциальных и функционирующих замещающих родителей). Исследование основывается на ресурсном подходе, который рассматривает мотивацию как ресурс для удовлетворения личностных и семейных потребностей. Выделено 2 мотивационных профиля с позиции их ресурсности. Для усыновителей в большей степени характерен достаточно ресурсный мотивационный профиль. Опекуны и приемные родители чаще озабочены решением семейного кризиса и материальных проблем. Наиболее мотивированной является полная семья, где оба супруга оформляют родительство. Установлено, что подготовка в школе приемных родителей (далее — ШПР) повышает как ресурсность мотивации родителей, так и уровень их страхов и опасений. После окончания ШПР большинство кандидатов в усыновители перетекает на возмездные формы опеки. Большинство информантов не готово принимать детей трудноустроиваемой категории и объясняет это особенностями характера, проблемами в обучении, плохим здоровьем ребенка, а также собственными страхами

его плохой наследственности, нарушений психического развития, сомнениями в собственной компетенции.

Ключевые слова: мотивация приема детей-сирот; достаточно и недостаточно ресурсная мотивация; дети трудноустранимых категорий; опекуны; приемные родители; усыновители; кандидаты в опекуны; кандидаты в усыновители.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Научно-методическое обеспечение разработки мотивационных мер по развитию форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, исходя из приоритетной формы жизнеустройства ребенка, а также исследование возможностей кандидатов в усыновители принять на воспитание детей трудноустранимой категории (прикладное исследование)».

Для цитаты: Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В. Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустранимых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 81—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290606>

Motivation for the Admission of Orphans of Employable Categories in the Context of Various Forms of Family Structure

Veronika N. Oslon

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Galina V. Semya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Uliana V. Kolesnikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: alli-tett@ya.ru

The results of a study examining the motivations behind the admission of children without parental care (N=7,150 potential and actual substitute parents) from challenging categories—such as siblings, adolescents, children with disabilities, and those with high individual needs—into various forms of family arrangements (adoption, foster care, and guardianship) are presented. This research employs a resource-based approach, which views motivation as a resource for fulfilling personal and family needs. The findings indicate that the majority of informants are reluctant to accept children from these challenging categories, primarily due to associated difficulties (such as character traits, learning issues, and health problems) and fears (including concerns about heredity, developmental disorder

ders, and doubts regarding their own competence). Adoptive parents tend to exhibit a higher level of sufficient resource motivation, while guardians and foster parents are often more focused on addressing family crises and financial challenges. The most motivated candidates are typically from intact families, where both spouses formalize their commitment to parenthood. Training in the Supportive Parenting Resource (SPR) program enhances parents' sufficient resource motivation while simultaneously reducing insufficient motivation, although it may increase levels of fears and concerns. After completing the program, candidates are more likely to transition to paid forms of guardianship.

Keywords: motivation for the admission of orphaned children; adequate and inadequate resource motivation; children in difficult-to-adjust categories; guardians; foster parents; adoptive parents; candidates for guardianship; candidates to be adoptive parents.

Funding. The study was conducted as part of the state task assigned by the Ministry of Education of the Russian Federation, under the reference number 073-00037-24-01, dated February 9, 2024. The task focuses on and Methodological Support for the Development of Motivational Measures to Enhance Family Arrangements for Orphans and Children Without Parental Care. the child's well-being and explores the potential of candidates for adoptive parents to adopt children from challenging backgrounds (applied research).

For citation: Oslon V.N., Odintsova M.A., Semya G.V., Kolesnikova U.V. Motivation for the Admission of Orphans of Employable Categories in the Context of Various Forms of Family Structure. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 81—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290606> (In Russ.).

Введение

Конец 90-х годов 20 века в России можно назвать революционным в деятельности государства по защите прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей. Развитие семейных форм устройства детей-сирот позволило вывести из институциональных условий воспитания более 90% детей. В 2023 г. в семьях воспитывалось 322628 детей, а в организациях — 31654 ребенка [20]. Особенно привлекательными стали виды возмездной опеки, в частности, приемная семья (доля детей в них составила: 2015 г. — 30,7%; 2023 г. — 47,04%) [20]. Полупрофессиональный статус семьи сделал ее более открытой как для оказания материальной поддержки, так и для создания собственной инфраструктуры в виде ШПР и служб сопровождения семьи, которая со временем стала обслуживать всю систему семейного жизнеустройства. Это замедлило темпы развития безвозмездной опеки (2015 г. — 57,26%; 2023 г. — 45,66% детей передавалось на эту форму). Приоритет-

ным, но недостаточно востребованным остается усыновление (2015 г. — 19,9%; 2024 г. — 19,5%), которое является индивидуальной постоянной (бессрочной) формой устройства детей, оставшихся без попечения родителей [21]. Для самого ребенка эта форма наиболее стабильна, позволяет взрослеть и выходить в самостоятельную жизнь в соответствии с собственным темпом, а не после окончания попечительства. У выпускников семейных форм завершение попечительства провоцирует высокий уровень стресса [16]. Однако границы семейной системы с усыновленным ребенком зачастую закрыты для оказания специализированной помощи, включая финансовую, в связи с тайной усыновления.

Серьезным вызовом в последние годы стало преобладание в Федеральном банке данных о детях-сиротах детей трудноустрояемой категории: подростков (около 80%), детей с ОВЗ и инвалидностью (30%), сиблингов, которых нельзя разлучать (более 50%). В 2016 году правительством была поставлена

задача активизации семейного жизнеустройства данной категории детей [13]. Однако семьи опасаются принимать их на воспитание [14], что доказывают и результаты представленного в этой статье исследования.

Все это ставит перед научным сообществом задачу изучить мотивацию приема ребенка данной категории у потенциальных и функционирующих замещающих родителей [24; 25].

Во всем мире мотивация приема рассматривается как важнейший предиктор эффективности семейного жизнеустройства, позволяющий прогнозировать успешность замещающего родительства, корректировать как психологическую готовность к приему, так и детско-родительские взаимоотношения в процессе воспитания [3; 5; 11; 12; 27].

В отечественной и зарубежной литературе представлены различные классификации типов мотивации [18; 19; 26; 27; 28; 30; 39]. Основанием, как правило, выступает их направление: внутренняя, ориентированная на поддержку и принятие ребенка, связанная с ценностями, стандартами и личностными качествами ребенка, и внешняя, обусловленная ожидаемым вознаграждением или исполнением ожиданий родителей; а также ориентация родителя либо на ребенка, либо на себя [1; 2; 11; 15; 30; 38].

Выделяются типы мотивации, адекватные или неадекватные задачам воспитания приемного ребенка [18], конструктивная или неконструктивная мотивация [6].

В ряде работ рассматривается воздействие негативных мотивов приема на внутрисемейные отношения, которые могут привести к отказу семьи от воспитания ребенка [10; 11], уделяется внимание возможности трансформации мотивации родителей в зависимости от роста и изменений как самих родителей, так и их детей [39].

Обзор международных исследований показывает, что у родителей, ориентированных на ребенка, ведущим типом мотивации является альтруизм [33; 41]. Доказывается, что усиление альтруистической мотивации ведет к принятию ребенка и укреплению здоровья родителя [10], может обеспечить детям любовь и безопасное место, которое они

могут назвать домом, защиту от жестокого обращения [23]. Одними из ключевых факторов принятия ребенка в семью отмечены информированность, этические и моральные нормы и принципы [35]. Стоит отметить, что финансовая мотивация приема ребенка наиболее значима для стран Африки и Азии, но не характерна для таких, как Австралия и Канада [32; 36; 37]. Особую роль западные исследователи отводят религиозной мотивации [29], что не характерно для российских исследований [17]. В отечественных работах к ведущим типам мотивации относят и «самореализацию себя в детях» [17; 22].

Показано, что у приемных родителей с мотивацией, ориентированной на себя, проявляется желание иметь больше детей, обеспечить своего ребенка сиблингами, а себя — дружеским общением [7; 33; 34; 41]. Также отмечается, что классификации типов мотивации приема детей трудноустрояемой категории сосредоточены на детях с ОВЗ [1; 8]. В качестве наиболее распространенных выделяются альтруистические мотивы, мотивы «заполнить опустевшее гнездо», «сделать богоугодное дело», «преодолеть бездетность» [1], «желание выглядеть достойно», «быть не хуже других» [8]. Делаются попытки связать мотивацию приема с формами семейного жизнеустройства: опеку — с вынужденным замещением родственниками родительских функций [7]; усыновление — с альтруизмом матери [10]. Однако количество таких исследований и их участников ограничено.

Таким образом, мотивация приема ребенка-сироты в семью на воспитание во всем мире рассматривается в качестве предиктора успешности его интеграции в семью и дальнейшей социализации. Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях разработаны различные классификации типов мотивации приема. При этом имеются определенные противоречия в определении наиболее ресурсного типа мотивации: в зарубежной психологии — альтруизм, склонность к просоциальному поведению, в российской — самореализация родителя. В России, несмотря на глобальные успехи в решении проблемы сиротства, выделились категории

трудноустроиваемых детей, нуждающихся в семейном жизнеустройстве, но вызывающие серьезные опасения у потенциальных замещающих родителей в возможности их воспитывать в своей семье. В российских исследованиях чаще всего акцентируют свое внимание на специфике мотивации приема в семью ребенка с ОВЗ. В доступных для авторов научных публикациях имеются ограничения, связанные с небольшим количеством выборки, недостаточным раскрытием мотивационных ресурсов различных форм семейного жизнеустройства, а также мотивационного потенциала кандидатов и функционирующих замещающих родителей в воспитании трудноустроиваемых детей.

В данной статье представлены материалы исследования, целью которого было выявить специфику мотивации приема детей-сирот трудноустроиваемых категорий (сиблинги, дети с ОВЗ, дети с ментальными нарушениями, подростки) у потенциальных и функционирующих замещающих родителей в зависимости от формы семейного устройства.

Задачи:

1. Проанализировать наличие опыта воспитания, готовности к приему в семью детей трудноустроиваемой категории, а также трудности и страхи у потенциальных и функционирующих замещающих родителей в контексте различных форм устройства;

2. Определить сходство и различия типов мотивации приема детей трудноустроиваемой категории у потенциальных и функционирующих замещающих родителей различных форм семейного устройства в зависимости от статуса семьи и участия в программах подготовки к приему ребенка.

В качестве теоретико-методологического основания в описываемом здесь исследовании использовался ресурсный подход, в котором мотивация представляется как ресурс, детерминирующий определенное поведение субъекта [4]; как все то, что члены семьи могут предложить друг другу, чтобы помочь удовлетворить потребности или помочь достичь своих целей [18; 27]. Мотивация приема ребенка в семью рассматрива-

ется авторами в качестве ресурса, который позволяет членам семьи удовлетворить наиболее актуальные жизненные потребности.

Научная новизна обсуждаемого исследования состоит в выделении и описании специфики мотивационных профилей приема ребенка трудноустроиваемой категории в семью у кандидатов и замещающих родителей в зависимости от участия в программах подготовки к приему, структуры семьи и статуса супруга, дифференциации трудностей в воспитании детей-сирот в семье у замещающих родителей разных форм семейного жизнеустройства ребенка. Особое внимание уделено усыновлению.

Организация исследования, использованные методы и психодиагностические методики

Для обеспечения более широкого охвата респондентов сбор данных осуществлялся через веб-сервис для проведения опросов в анонимной и добровольной форме. В организации сбора данных оказали содействие региональные органы опеки и попечительства, специалисты школ приемных родителей и служб сопровождения семей. Процедура занимала от 60 до 90 минут и соответствовала этическим нормам, установленным декларацией Хельсинки 1964 года. Респонденты были информированы о целях и задачах исследования и предоставили свое согласие на участие.

Выборка

В исследовании приняли участие 7150 потенциальных и реальных замещающих родителей основных форм семейного жизнеустройства детей-сирот из 57 регионов Российской Федерации: кандидаты в опекуны/приемные родители (N=684); кандидаты в усыновители (N=560); опекуны/попечители (N=2991); приемные родители (N=2642); усыновители (N=273) в возрасте от 18 до 65 лет, те, кто стал совершеннолетним и может взять под опеку сиблингов (ср. возраст — 46,45+9,98). Подавляющее большинство составили женщины (N=6623), т.к. именно они максимально мотивированы на прием ребенка в семью [9]. Большинство

респондентов (56,1%) проживали в селах, остальные (43,9%) — в городах. Высшее образование имели 59,7% усыновителей, 37,7% приемных родителей, 28,9% опекунов. Практически каждый 3-й родитель воспитывал детей в неполной семье. Большинство респондентов (68,8%) имели кровных детей. В семьях усыновителей чаще всего оба супруга официально являются родителями (усыновители — 58,6%; приемные родители — 42,2%; опекуны/попечители — 23,3%). Большинство родителей независимо от формы семейного устройства воспитывали не более 2-х приемных детей (опекуны — 83,10%; приемные родители — 54,4%; усыновители — 77,7%). Абсолютное большинство приемных родителей, усыновителей либо проходили на момент исследования, либо прошли подготовку в ШПР (приемные родители — 89,4%; усыновители — 87,5%). Среди опекунов — только 25,7%.

Методы

При статистической обработке данных использовались методы: t-критерий Стьюдента, однофакторный дисперсионный анализ, факторный анализ (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера), Хи-квадрат Пирсона, критерий d Коэна.

Методики

Для проведения исследования использовалась специально разработанная анкета (147 вопросов). В статье проанализированы

только ответы, относящиеся к мотивации приема.

Особенности мотивации приема детей в семью на воспитание выявлялись с помощью методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» (В.Н. Ослон) [18], направленной на выделение следующих типов: разрешение семейного кризиса, замещение ребенка после его утраты, включая травму бесплодия, альтруизм, заполнение пустого гнезда (дети выросли и покинули дом, в семье нет ребенка), самореализация себя в детях (любой ребенок, независимо от состояния здоровья, поведения и др., является ценностью), удовлетворение экзистенциальных потребностей, удовлетворение материальных потребностей, решение демографических проблем (желание иметь многодетную семью, ребенка определенного пола), религиозная мотивация (долг перед Богом).

Результаты

Анализ ответов позволил определить наличие опыта воспитания, готовности к принятию в семью детей трудноустраниваемых категорий, а также страхи респондентов в связи с их воспитанием в зависимости от статуса информанта (кандидат, замещающий родитель), формы семейного устройства и участия в программах подготовки.

Опекуны и приемные родители чаще отмечали наличие опыта воспитания подростков. Приемные родители указали, что имеют опыт воспитания сиблингов и детей с инвалидностью (табл. 1).

Таблица 1
Наличие опыта воспитания детей трудноустраниваемых категорий (%)

Категории	Опекун	Приемный родитель	Кандидат в опекуны	Кандидат в усыновители	Усыновитель	Итого	χ^2 , эмпирическое значение	p, уровень статистической значимости	d Коэна
Сиблинги	21,5	37,8	16,1	9,5	18,7	26,0	345,6	<0,001	0,45
Дети с инвалидностью	16,7	41,9	7,3	3,6	19,0	24,2	781,5	<0,001	0,70
Дети с ментальными нарушениями	6,9	16,8	3,8	1,8	8,8	10,0	241,5	<0,001	0,37
Подростки	55,0	72,4	16,4	8,8	25,3	53,0	1295,3	<0,001	0,94

Несмотря на имеющийся опыт, большинство информантов не готовы принять на воспитание детей трудноустраниваемых категорий (52,5%). При этом самая высокая доля среди кандидатов в усыновители и усыновителей (табл. 2).

Недостаточная готовность к принятию на воспитание детей обусловлена трудностями, с которыми пришлось столкнуться родителям, и страхами, возникающими в связи

с принятием решения о приеме ребенка в семью.

На вопрос «С какими трудностями Вы лично столкнулись в процессе воспитания ребенка?» были получены следующие ответы (см. табл. 3).

Больше всего трудностей фиксировали приемные родители. Чаще других они отмечали психологические проблемы, связанные с особенностями характера; проблемы в

Таблица 2

Готовность принять на воспитание детей трудноустраниваемых категорий (%)

Утверждение	Опекун	Приемный родитель	Кандидат в опекуны	Кандидат в усыновители	Усыновитель	Итого
Не готов принять	50,5%	52,1%	46,5%	61,6%	73,3%	52,5%
Готов принять подростков	6,0%	13,1%	10,2%	7,3%	6,6%	9,1%
Готов принять детей с инвалидностью	6,2%	14,5%	1,2%	1,4%	7,7%	8,5%
Готов принять сиблингов	9,3%	9,7%	5,7%	1,4%	2,9%	8,2%
Хи-квадрат=1718,07; p<0,001; d Коэна=1,12						

Таблица 3

Различия в ответах на вопрос «С какими трудностями Вы лично столкнулись в процессе воспитания ребенка?» (%)

Трудности	Опекун	Приемный родитель	Усыновитель	Итого	Значение Хи-квадрат	Уровень значимости различий p	d Коэна
Слабый иммунитет	25,1	34,3	38,8	26,2	315,15	<0,001	0,43
Заболевания вследствие пребывания в детском доме или неблагополучной семье	8,1	17,1	15,4	10,8	219,69	<0,001	0,36
Психологические проблемы, определяемые особенностями характера ребенка	31,1	46,2	24,2	32,9	509,95	<0,001	0,55
Задержка психического развития	15,5	36,2	21,6	21,8	575,41	<0,001	0,59
Сложности в адаптации, общении ребенка в среде сверстников, в школе	11,4	20,4	10,6	13,6	201,74	<0,001	0,34
Невоспитанность, отсутствие навыков самообслуживания	10,4	20,2	6,6	12,8	233,00	<0,001	0,37
Проблемы в учебной деятельности	29,7	45,1	15,4	31,1	595,37	<0,001	0,60
Возникновение конфликтов между ребенком и другими членами семьи	7,0	10,4	3,3	7,3	91,48	<0,001	0,22
Трудновоспитуемость	9,2	16,9	5,9	11,0	180,14	<0,001	0,32
Непринятие ребенком новой семьи	1,1	2,0	0,7	1,4	13,79	0,008	0,09
Склонность к отклоняющемуся поведению	8,6	20,3	6,6	12,1	285,04	<0,001	0,41

учебной деятельности; задержку психического развития; склонность к отклоняющемуся поведению; невоспитанность и отсутствие навыков самообслуживания. Усыновители чаще других волновались из-за слабого иммунитета ребенка. Им также было сложно из-за особенностей характера и задержки психического развития. Опекуну, воспитывающие детей-родственников, в основном жаловались на особенности характера ребенка и проблемы в учебной деятельности. Потенциальные родители значительно реже отмечали какие бы то ни было трудности. В целом более трети информантов обеспокоены психологическими проблемами, связанными с характером ребенка и проблемами в учебной деятельности.

Кандидаты в опекуны и кандидаты в усыновители чаще указывали на страхи, связанные с плохой наследственностью ребенка: наследственные заболевания (33% и 46,4% соответственно); наследственная склонность к отклоняющемуся поведению (36,1% и 37,1% соответственно); страхи перед психическими нарушениями у ребенка (33% и 35,9% соответственно). Следует отметить, что приемные родители также опасаются наследственной склонности ребенка к отклоняющемуся пове-

дению (32,8%). Сомнение в собственной компетентности в вопросах воспитания ребенка чаще всего отмечали опекуны (20,6%) и кандидаты в опекуны (20,5%) (табл. 4).

Участие в программах подготовки повышает долю информантов независимо от формы устройства, указавших на наличие страхов и опасений. У тех, кто завершил подготовку (15,6%) и стал воспитывать детей, их доля снижается. У родителей, не прошедших подготовку (9,3%), эта доля самая низкая ($\chi^2=49,8$, $p<0,01$). В процессе воспитания у информантов, окончивших ШПР, уровень опасений снижается.

Участие в подготовке оказывает влияние на выбор формы семейного устройства (см. рисунок). Практически в 3 раза сокращается число кандидатов, желающих усыновить ребенка. Большинство из них «перетекает» в возмездные формы опеки. Значительная часть респондентов, не прошедших обучение, находится в растерянности и не понимает какую форму им выбрать. После курса подготовки каждый 5-й респондент также не решает для себя этот вопрос. Попечительство, которое связано с приемом подростков с 14 лет, не популярно у родителей и потребность в нем снижается после прохождения курса.

Таблица 4

Различия в ответах на вопрос «Какие сомнения, опасения, страхи возникали или возникают у Вас в связи с принятием решения об усыновлении, оформлении опеки, приемной семьи?» (%)

Страхи	Опекун	Приемный родитель	Кандидат в опекуны	Кандидат в усыновители	Усыновитель	Итого	Значение Хи-квадрат	Уровень значимости различий p	d Коэна
Страх перед наличием у ребенка наследственных заболеваний	10,5	16,6	33,0	46,4	28,9	18,4	540,63	<0,001	0,57
Страх перед наследственной склонностью ребенка к отклоняющемуся поведению	20,8	32,8	36,1	37,1	25,6	28,2	151,85	<0,001	0,29
Страх перед возможными нарушениями в психическом развитии ребенка вследствие его пребывания в неблагополучной среде	15,0	21,8	33,0	35,9	20,9	21,1	198,72	<0,001	0,33
Сомнение в собственной компетентности в вопросах воспитания ребенка	20,6	19,1	20,5	16,8	17,6	19,6	6,24	0,18	

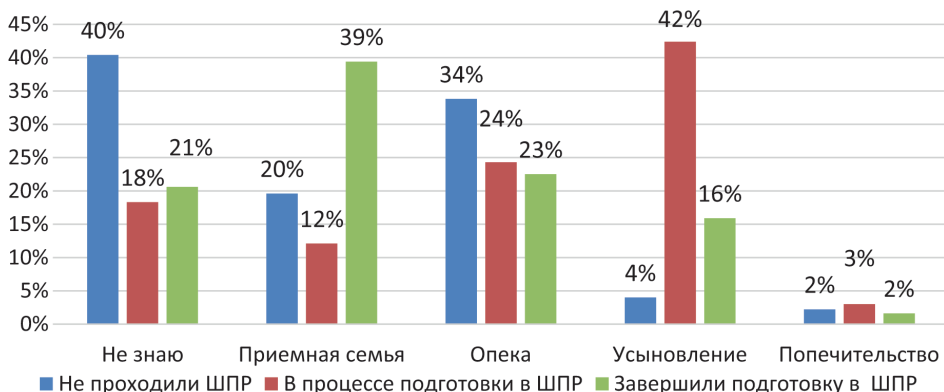


Рис. Выбор формы семейного устройства ребенка в зависимости от участия в подготовке к приему

При анализе результатов методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» [18] с помощью факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера, процент дисперсии 68,76) были выделены два мотивационных профиля, получивших условные наименования:

— достаточно ресурсные (36,19% дисперсии), отражающие систему глубинных мотивов приема ребенка (самореализация себя в детях, альтруизм, удовлетворение экзистенциальных потребностей, заполнение пустого гнезда);

— недостаточно ресурсные (32,56% дисперсии) — включает систему внешних мотивов

(разрешение кризиса, решение демографических проблем, религиозная мотивация, удовлетворение материальных потребностей, замещение ребенка) (табл. 5).

Соотношение профилей и типов мотивации приема детей в семью (табл. 6) показало, что, независимо от статуса информанта, в структуре преобладает достаточно ресурсная мотивация. Выделились наиболее предпочитаемый («самореализация себя в детях») и наиболее отклоняемый («разрешение кризиса») типы мотивации у всех респондентов. Их можно отнести к нормативным и социально одобряемым выборам.

Мотивация самореализации себя в детях выше у приемных родителей и усыновите-

Таблица 5

Результаты факторного анализа (метод главных компонент, вращение Варимакс с нормализацией Кайзера)

Типы мотивации приема ребенка-сироты в семью	Компонента	
	1	2
Самореализация себя в детях	,889	,205
Альтруизм	,832	,140
Удовлетворение экзистенциальных потребностей	,798	,351
Заполнение пустого гнезда	,684	,434
Разрешение кризиса	,208	,874
Решение демографических проблем	,340	,775
Религиозная мотивация	,122	,720
Удовлетворение материальных потребностей	,451	,611
Замещение ребенка	,542	,548

Таблица 6

Различия в типах мотивации приема детей трудноустрояемой категории в семью в зависимости от статуса информанта (средние значения и результаты однофакторного дисперсионного анализа)

Статус информанта	Достаточно ресурсная мотивация				Недостаточно ресурсная мотивация					
	Самореализация себя в детях	Альтруизм	Удовлетворение экзистенциальных потребностей	Заполнение пустого гнезда	Разрешение кризиса	Замещение ребенка	Удовлетворение материальных потребностей	Решение демографических проблем	Религиозная мотивация	
Опекун/попечитель	3,83	3,54	3,58	3,30	2,40	3,11	3,14	2,60	2,62	
Приемный родитель	4,02	3,69	3,67	3,48	2,20	3,09	3,23	2,58	2,54	
Усыновитель	3,92	3,60	3,69	3,20	1,92	2,95	2,77	2,41	2,27	
Кандидат в опекуны/приемные родители	3,65	3,42	3,37	3,04	1,93	2,61	2,79	2,33	2,28	
Кандидат в усыновители	3,75	3,32	3,51	2,70	1,73	2,60	2,56	2,23	2,06	
Значение F	33,06	31,91	16,67	71,75	83,63	49,7	72,96	24,12	32,72	
Уровень значимости различий p	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	
Величина эффекта η^2	0,02	0,02	0,01	0,04	0,04	0,03	0,04	0,01	0,02	

лей (табл. 6). У кандидатов в усыновители, ориентированных на пожизненный прием ребенка, потребность в самореализации выше по сравнению с другими потенциальными родителями. Приемные родители чаще других руководствуются альтруистической мотивацией и мотивацией «заполнение пустого гнезда». У усыновителей прием ребенка чаще связан с потребностью удовлетворения экзистенциальных потребностей. Также у них наиболее низкие значения по типу «замещение ребенка». Опекуны чаще других руководствуются мотивацией разрешения семейного кризиса, т.к. прием ребенка у них нередко вынужденный и вызван трагедией в расширенной семье. Тем не менее величины эффектов невелики ($h^2 \leq 0,04$).

При попарном сравнении типов мотивации приема наибольший размер эффекта обнаружен между усыновителями и приемными родителями по мотивации «разрешение семейного кризиса» (d Коэна — 0,48), между усыновителями и приемными родителями по удовлетворению материальных потребностей (d Коэна — 0,45).

У кандидатов в замещающие родители, независимо от формы семейного устройства, средние значения любого типа мотивации ниже по сравнению с родителями. При попарном сравнении наибольший размер эффекта достигнут у кандидатов и опекунов по разрешению кризиса (d Коэна — 0,49) и замещению ребенка (d Коэна — 0,44); у кандидатов в усыновители и усыновителей — по заполнению пустого гнезда (d Коэна — 0,44).

Типы мотивации приема также зависят от структуры семьи (полная/неполная) и оформления замещающего родительства супругом (табл. 7). В полных семьях, где оба супруга берут на себя ответственность за воспитание ребенка, немного выше значения всех типов достаточно ресурсной мотивации. У одиноких родителей, в абсолютном большинстве матерей, значения данного профиля более выражены по сравнению с полными семьями, где только один из супругов оформил замещающее родительство. Одинокие матери чаще ориентированы на удовлетворение альтруистических, экзистенциальных потребностей и заполнение пусто-

го гнезда. Обращает внимание, что в полных семьях с двумя замещающими родителями и неполных семьях значения недостаточно ресурсных типов мотивации сближаются. Исключение составляет потребность в разрешении семейного и личного кризиса, которая выше у одиноких родителей.

Предпочтение типов мотивации связано с участием в программах подготовки к приему ребенка в ШПР (табл. 8).

У родителей, завершивших программу подготовки, независимо от формы семейного устройства, статистически значимо выше типы мотивации 1-го профиля и статистически значимо ниже типы 2-го по сравнению с родителями, которые не обучались (табл. 8), что свидетельствует об эффективности работы специалистов ШПР над формированием адекватной мотивации приема, хотя эффекты крайне малы. Родители, не прохо-

Таблица 7

Различия в типах мотивации приема ребенка в семью в зависимости от структуры семьи и статуса супруга (средние значения и результаты однофакторного дисперсионного анализа)

Типы семей	N	Достаточно ресурсная				Недостаточно ресурсная				
		Самореализация себя в детях	Альтруизм	Удовлетворение экзистенциальных потребностей	Заполнение пустого гнезда	Разрешение кризиса	Замещение ребенка	Удовлетворение материальных потребностей	Решение демографических проблем	Религиозная мотивация
Неполная семья	1898	3,82	3,57	3,58	3,24	2,33	3,05	3,13	2,52	2,55
Полная семья, где один из супругов оформил родительство	3099	3,84	3,53	3,55	3,23	2,17	2,94	3,02	2,51	2,45
Полная семья, где оба супруга оформили родительство	2153	3,98	3,64	3,66	3,43	2,15	3,07	3,14	2,58	2,54
Значение F		21,2	11,2	9,1	24,3	19,9	10,4	10,1	3,0	4,7
Уровень стат. значимости p		<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Величина эффекта η^2		<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01

Таблица 8

Различия в типах мотивации приема ребенка в зависимости от участия информантов в программах ШПР, средние значения и результаты сравнения (однофакторный дисперсионный анализ)

Подготовка к приему ребенка в ШПР	N	Достаточно ресурсная				Недостаточно ресурсная				
		Самореализация себя в детях	Удовлетворение экзистенциальных потребностей	Альтруизм	Заполнение пустого гнезда	Разрешение кризиса	Замещение ребенка	Удовлетворение материальных потребностей	Решение демографических проблем	Религиозная мотивация
Не проходил	1140	3,81	3,57	3,51	3,28	2,58	3,21	3,24	2,69	2,74
В процессе	531	3,70	3,42	3,42	2,93	1,934	2,65	2,73	2,31	2,26

Подготовка к приему ребенка в ШПР	N	Достаточно ресурсная				Недостаточно ресурсная				
		Самореализация себя в детях	Удовлетворение экзистенциальных потребностей	Альтруизм	Заполнение пустого гнезда	Разрешение кризиса	Замещение ребенка	Удовлетворение материальных потребностей	Решение демографических проблем	Религиозная мотивация
Завершил подготовку	5479	3,91	3,61	3,59	3,33	2,158	3,00	3,08	2,52	2,47
Значение F		17,59	9,68	13,37	31,7	108,9	44,27	42,83	26,13	30,95
Уровень значимости различий p		<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01
Величина эффекта η^2		<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	0,03	0,01	<0,01	<0,01	<0,01

дившие подготовку, чаще фиксируют материальные потребности и замещение ребенка в качестве мотивации приема, а также ссылаются на долг перед Богом.

Обсуждение результатов

Мотивация приема ребенка в семью может быть как достаточно, так и недостаточно ресурсной. Выделенные два мотивационных профиля позволили систематизировать и классифицировать типы мотивации с позиции их ресурсности для воспитания приемного ребенка. Профиль достаточно ресурсной мотивации отразил систему глубинных мотивов приема ребенка: самореализация себя в детях; альтруизм; удовлетворение экзистенциальных потребностей; заполнение пустого гнезда. Профиль недостаточно ресурсной мотивации включил: разрешение семейного и личного кризиса; решение демографических проблем; религиозная мотивация; удовлетворение материальных потребностей; замещение ребенка.

В целом при приеме ребенка информанты руководствуются в большей степени достаточно ресурсной мотивацией. У приемных родителей и усыновителей она выше, чем у опекунов. Особенно выделяется такой тип мотивации, как самореализация себя в детях. Результаты исследования соотносятся с результатами ведущих отечественных исследований [1; 2; 3; 6; 7; 8; 11].

В России для приемных семей воспитание детей-сирот практически становится профессией и поддерживается материально.

Такую мотивацию можно рассматривать как потребность еще и в профессиональной самореализации. Усыновители чаще реализуют потребность в родительстве. У кандидатов в усыновители данная потребность выше по сравнению с другими потенциальными родителями. У кандидатов и функционирующих усыновителей мотивы приема в большей степени направлены на удовлетворение экзистенциальных потребностей, у приемных родителей — на проявление альтруизма и заполнение пустого гнезда. У опекунов, чей прием чаще связан с вынужденным воспитанием детей-родственников, наиболее низкие значения по типам 1-го профиля и наиболее высокие по 2-му. Это в определенной степени объясняет частые отказы опекунов от воспитания детей при их взрослении.

Ресурсность типов мотивации зависит от того, оформляют ли оба супруга статус замещающего родителя. В процессе воспитания ребенка приходит большая осознанность своих потребностей, связанных с приемом: у функционирующих родителей, независимо от формы устройства, значения любого типа мотивации выше по сравнению с кандидатами.

Большинство информантов, независимо от формы устройства и статуса, не готовы к приему детей трудноустрояемой категории, хотя имеют опыт воспитания таких детей. Участие в программах подготовки к приему, с одной стороны, повышает значения достаточно ресурсной мотивации и снижает выраженность недостаточно ресурсной, с

другой — увеличивает страхи и опасения родителей, приводит большинство кандидатов к отказу от приема ребенка в семью. Результатом подготовки нередко становится «перетекание» желающих усыновить ребенка на возмездные формы семейного устройства. Это позволяет предположить определенную амбивалентность влияния подготовки на мотивацию приема.

Заключение

В представленных здесь материалах нашего исследования показано, что независимо от формы семейного устройства и статуса информанта мотивация приема ребенка в семью имеет ресурсную направленность. Полученные результаты уточняют и расширяют представления об особенностях мотивации приема детей трудноустраиваемой категории у представителей различных форм семейного устройства. Неготовность родителей принять детей данной категории в семью, амбивалентность влияния программ подготовки на потенциальных родителей, особенно усыновителей, требуют пересмотра их содержания и направленности.

Выводы:

1. Самыми опытными в воспитании трудноустраиваемой категории детей яв-

ляются приемные родители и опекуны. Приемные родители отличаются наличием опыта воспитания практических всех категорий таких детей. Большинство информантов не готовы принимать детей трудноустраиваемой категории в свои семьи. Особенно это относится к усыновителям. Причинами являются психологические проблемы, определяемые особенностями характера ребенка, трудностями в учебной деятельности, плохим здоровьем и страхами, связанными с плохой наследственностью, а также сомнения в собственной компетенции в вопросах воспитания, направленность программ на развитие возмездных форм опеки.

2. Всем информантам характерна достаточно ресурсная мотивация (самореализация себя в детях, альтруизм, удовлетворение экзистенциальных потребностей, заполнение пустого гнезда), однако на фоне других групп опекуны и приемные родители чаще руководствуются такими мотивами, как разрешение семейного кризиса, замещение ребенка и удовлетворение материальных потребностей. Мотивация приема зависит от структуры семьи. Наиболее мотивированной является полная семья, в которой оба супруга оформляют родительство.

Литература

1. Асламазова Л.А. Ценностно-мотивационные характеристики замещающих родителей, принявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Том 6. № 3А. С. 101—111.
2. Боенкина Е.А., Красноярцева О.М., Щеглова Э.А., Бредун Е.В. Мотивационная модальность как прогностическая характеристика психологической готовности к замещающему родительству // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 144—158. DOI:10.17223/17267080/75/8
3. Жуйкова Е.Б., Печникова Л.С. Психологическая характеристика мотивации к воспитанию приемного ребенка в семье // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 46—53.
4. Ильясов Ф.Н. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок // Мониторинг. 2013. № 5(117). С. 13—25.

5. Институт приемной семьи: опыт комплексного исследования / Под ред. Н.М. Байкова и Ю.В. Березутского. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2008. 93 с.
6. Калашнова Е.А. К вопросу необходимости оценки и формирования адекватной (конструктивной) мотивации создания замещающей семьи // Проблемы теории и практики современной психологии: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Иркутск, 23—24 апреля 2021 года. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. С. 207—209.
7. Козлова Т.З. Мотивация приема детей-сирот в замещающую (опекунскую) семью // Социологический журнал. 2012. № 2. С. 115—126.
8. Колосова Т.А., Голиков Д.В. Мотивация приема в семью детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ОГУ. 2018. № 3(215). С. 90—96. DOI:10.25198/1814-6457-215-90

9. Майн Н.В. Индивидуальная и межпоколенческая психотравматизация кандидатов в замещающие родители: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 186 с.
10. Маркина О.А. Мотивация и родительские установки к усыновленному ребенку у женщин: дисс. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2019. 246 с.
11. Махнач А.В., Лактионова А.И., Постылякова Ю.В., Лотарева Т.Ю. Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 223 с.
12. Мухамедрахимов Р.Ж., Шабалина Е.В. Взаимодействие с близким взрослым в замещающих семьях у детей с опытом институционализации в зависимости от типа окружения в доме ребенка и длительности проживания в семье // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 4. С. 65—85. DOI:10.17759/cpp.2023310404
13. Новости: Ольга Голодец провела селекторное совещание с регионами [Электронный ресурс] // Правительство России. 2016. URL: <http://government.ru/news/25312/> (дата обращения: 17.10.2024).
14. Ослон В.Н. Модельные программы сопровождения семей, воспитывающих детей-сирот сложных категорий // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 3. С. 82—92. DOI:10.17759/pse.2017220309
15. Ослон В.Н. Психодиагностика становления идентификации в замещающей семье // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2010. № 3. С. 55—64.
16. Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Зайцев Г.О., Колесникова У.В. Субъективное благополучие молодых людей из числа детей-сирот в условиях перехода в самостоятельную жизнь [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 4. С. 272—293. DOI:10.17759/psylaw.2023130419
17. Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Зинченко Е.А. Инвариантные и варианты социальные-психологические характеристики успешных замещающих матерей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 149—163. DOI:10.17759/pse.2021260612
18. Ослон В.Н., Одинцова М.А., Семья Г.В., Колесникова У.В. Структура методики «Мотивация приема ребенка-сироты в замещающую семью» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 3—21. DOI:10.17759/psyedu.2021130401
19. Паламарчук Е.М. Мотивация принятия ребенка в семью как фактор успешности замещающего родительства // Ped.Rev. 2016. № 2(12). С. 31—37.
20. Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2023 год [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. 2024. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/cbbf904d6d7a7132dcead100345912d0/> (дата обращения: 15.07.2024).
21. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 31.07.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.10.2023) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. 2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (дата обращения: 15.07.2024).
22. Шаяхметов Р.В., Ялчибаева Г.П., Халикова Л.П., Шаяхметова Э.Ш. Мотивация принятия ребенка-сироты в семью // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 10(136). DOI:10.23670/IRJ.2023.136.37
23. Blythe S.L., Wilkes L., Halcomb E.J. The foster carer's experience: an integrative review // Collegian. 2014. Vol. 21. № 1. P. 21—32. DOI:10.1016/j.colegn.2012.12.001
24. Caron R., Poitras K., St-Laurent D., Joly M.P., Poirier M.A., Berthelot N., Dubois-Comtois K. Foster family assessment: The assessor's perspective — A qualitative study // Child Abuse and Neglect. 2022. Vol. 130. Art. nr 105362. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105362
25. Cooley M.E., Thompson H.M., Colvin M.L. A qualitative examination of recruitment and motivation to become a Guardian ad Litem in the child welfare system // Children and Youth Services Review. 2019. Vol. 99. P. 115—124. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.01.031
26. da Silva Sampaio D., Seixas Magalhães A., Nonato Machado R. Motivations for late adoption: Between the imagined child and reality // Psicologia em Estudo. 2020. Vol. 25. Art. nr e44926. DOI:10.4025/psicolestud.v25i0.44926
27. Davi N., Jones J., Gillen M. An exploration of the motivations and barriers to being a foster parent in Florida // Children and Youth Services Review. 2021. Vol. 131. Art. nr 106261. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106261
28. Frimpong-Manso K., Tagoe I., Mawutor S. Experiences of formal foster parents in Ghana: motivations and challenges // Southern African Journal of Social Work and Social Development. 2020. Vol. 32. № 1. Art. nr 6529. DOI:10.25159/2415-5829/6529
29. Helder E., Gunnoe M.L., Timmermans H. Religious Motivation to Adopt as a Predictor of Adoptive Family Structure, Parental Discipline, and Outcomes // Adoption Quarterly. 2020. Vol. 23. № 2. P. 1—24. DOI:10.1080/10926755.2020.1790451

30. *Howell-Moroney M.* The empirical ties between religious motivation and altruism in foster parents: Implications for faith-based initiatives in foster care and adoption // *Religions*. 2014. Vol. 5. № 3. P. 720—737. DOI:10.3390/rel5030720

31. *Malm K., Welty K.* Exploring Motivations to Adopt // *Adoption Quarterly*. 2010. Vol. 13. № 3-4. P. 185—208. DOI:10.1080/10926755.2010.524872

32. *Melanie R., Miller L., Dolnicar S., Ciarrochi J.* The science of attracting foster carers // *Child and Family Social Work*. 2012. Vol. 19. № 1. P. 65—75. DOI:10.1111/j.1365-2206.2012.00881.x

33. *Migliorini L., Rania N., Cardinali P., Guiducci V., Cavanna D.* Motivations and family functioning of foster families in Italy // *Journal of Social Service Research*. 2018. Vol. 44. № 4. P. 509—517. DOI:10.1080/01488376.2018.1477695

34. *Mullings D.V.* Temporary mothering: grieving the loss of foster children when they leave // *Journal of the Motherhood Initiative*. 2010. Vol. 1. № 2. P. 165—176.

35. *Palmer C.E., Coffey A., Rees A.* The motivations and decision-making processes of parents who adopt older children // *Adoption and Fostering*. 2023. Vol. 47. № 2. P. 211—228. DOI:10.1177/03085759231174906

36. *Rochat T.J., Mokomane Z., Mitchell J.* Public perceptions, beliefs and experiences of fostering and

adoption: a national qualitative study in South Africa // *Children and Society*. 2016. Vol. 30. № 2. P. 120—131. DOI:10.1111/chso.12122

37. *Rodger S., Cummings A., Leschied A.W.* Who is caring for our most vulnerable children? // *Child Abuse and Neglect*. 2006. Vol. 30. № 10. P. 1129—1142. DOI:10.1016/j.chiabu.2006.04.005

38. *Sebba J.* Why do people become foster careers? An international literature review on motivation to foster. Oxford: University of Oxford: Rees Centre for Research in Fostering and Education, 2012. 16 p.

39. *Sorek Y., Ben Simon B., Nijim-Ektelat F.* Motivation matters: Parents' path to adoption as related to their perceptions of open adoption // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 118. Art. nr 105430. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105430

40. *Van Holen F., Geys L., West D., Gypen L., Vanderfaellie J.* Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers // *Children and Youth Services Review*. 2019. Vol. 107. Art. nr 104519. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104519

41. *Vecchiato T., Canali C., Maurizio R.* Foster care: motivations and challenges for foster families // *Social Work & Society*. 2016. Vol. 14. № 2. P. 1—15.

References

1. Aslamazova L.A. Tsenostno-motivatsionnye kharakteristiki zameshchayushchikh roditelei, prinyavshikh na vospitanie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Value-motivational characteristics of substitute parents who adopted children with disabilities for upbringing]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical and critical reviews and modern research]*, 2017. Vol. 6, no. 3A, pp. 101—111. (In Russ.).

2. Boenkina E.A., Krasnoryadtseva O.M., Shcheglova E.A., Bredun E.V. Motivatsionnaya modal'nost' kak prognosticheskaya kharakteristika psikhologicheskoi gotovnosti k zameshchayushchemu roditel'stvu [Motivational modality as a prognostic characteristic of psychological readiness for substitute parenting]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2020, no. 75, pp. 144—158. DOI:10.17223/17267080/75/8 (In Russ.).

3. Zhuikova E.B., Pechnikova L.S. Psikhologicheskaya kharakteristika motivatsii k vospitaniyu priemnogo rebenka v sem'e [Psychological Characteristics of Motivation for Foster Family Care]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 46—53. (In Russ., abstr. in Engl.).

4. Il'yasov F.N. Metodologiya resursnogo podkhoda k analizu trudovykh motivov i ustanovok [Methodology

of the resource approach to the analysis of labor motives and attitudes]. *Monitoring [Monitoring]*, 2013, no. 5(117), pp. 13—25. (In Russ.).

5. Institut priemnoi sem'i: opyt kompleksnogo issledovaniya [Foster Family Institute: the experience of a comprehensive study] by ed(s) N.M. Baikova, Yu.V. Berezutskogo. Khabarovsk: Publ. DVAGS, 2008. 93 p. (In Russ.).

6. Kalashnova E.A. K voprosu neobkhodimosti otsenki i formirovaniya adekvatnoi (konstruktivnoi) motivatsii sozdaniya zameshchayushchei sem'i. Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii: materialy XX Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Irkutsk, 23—24 aprelya 2021 goda [On the issue of the need to form an adequate assessment and (constructive) motivation for creating a substitute family // Problems of theory and practice of modern psychology: materials of the XX All-Russian scientific and practical conference with international participation, Irkutsk, April 23—24, 2021]. Irkutsk: *Irkutskii gosudarstvennyi universitet [Irkutsk State University]*, 2021, pp. 207—209. (In Russ.).

7. Kozlova T.Z. Motivatsiya priema detei-sirov v zameshchayushchuyu (opekunskuyu) sem'yu [Motivation for the admission of orphaned children to a substitute (foster) family]. *Sotsiologicheskii zhurnal [Sociological Journal]*, 2012, no. 2, pp. 115—126. (In Russ.).

8. Kolosova T.A., Golikov D.V. Motivatsiya priema v sem'yu detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Motivation for the admission of children with disabilities into the family]. *Vestnik OGU [Bulletin of OSU]*, 2018, no. 3(215), pp. 90—96. DOI:10.25198/1814-6457-215-90 (In Russ.).
9. Main N.V. Individual'naya i mezhpokolencheskaya psikhotraumatizatsiya kandidatov v zameshchayushchie roditeli: diss. ... kand. psikhol. Nauk [Individual and intergenerational psychotraumatization of candidates for substitute parents: dissertation ... cand. psychological sciences.]. Moscow, 2017. 186 p. (In Russ.).
10. Markina O.A. Motivatsiya i roditel'skie ustanovki k usynovlennomu rebenku u zhenshchin: diss. ... kand. psikhol. Nauk [Motivation and parental attitudes towards an adopted child in women: diss. ... cand. psychological sciences.]. Krasnodar, 2019. 246 p. (In Russ.).
11. Makhnach A.V., Laktionova A.I., Postylyakova Yu.V., Lotareva T.Yu. Zhiznesposobnost' zameshchayushchei sem'i: profilaktika otkazov ot priemnykh detei [Viability of a substitute family: prevention of abandonment of foster children]. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» [Pabl. "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"], 2018. 223 p. (In Russ.).
12. Mukhamedrahimov R.Zh., Shabalina E.V. Vzaimodeistvie s blizkim vzroslym v zameshchayushchikh sem'yakh u detei s opyтом institutsionalizatsii v zavisimosti ot tipa okruzheniya v dome rebenka i dlitel'nosti prozhivaniya v sem'e [Caregiver-Child Interaction in Post-Institutional Families Depending on the Type of Baby Home Caregiving Environment and Time in the Family]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 4, pp. 65—85. DOI:10.17759/cpp.2023310404 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Novosti: Ol'ga Golodets provela selekornoё soveshchanie s regionami [Elektronnyi resurs] [News: Olga Golodets held a conference call with the regions]. Pravitel'stvo Rossii [Government of Russia], 2016. URL: <http://government.ru/news/25312/> (Accessed 21.10.2024). (In Russ.).
14. Oslon V.N. Model'nye programmy soprovozhdeniya semei, vospityvayushchikh detei-sirot slozhnykh kategorii [Model programmes of support for families raising 'difficult' orphan children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 3, pp. 82—92. DOI:10.17759/pse.2017220309 (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Oslon V.N. Psikhodiagnostika stanovleniya identifikatsii v zameshchayushchei sem'e [Psychodiagnostics of the formation of identification in a substitute family]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika [Bulletin of the St. Petersburg University. Episode 12. Psychology. Sociology. Pedagogy]*, 2010, no. 3, pp. 55—64. (In Russ.).
16. Oslon V.N., Odintsova M.A., Sem'ya G.V., Zaitsev G.O., Kolesnikova U.V. Sub"ektivnoe blagopoluchie molodykh lyudei iz chisla detei-sirot v usloviyakh perekhoda v samostoyatel'nyuyu zhizn' [Elektronnyi resurs] [Subjective Well-Being of Young People from Among Orphans in the Conditions of Transition to Independent Life]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 4, pp. 272—293. DOI:10.17759/psylaw.2023130419 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Oslon V.N., Odintsova M.A., Sem'ya G.V., Zinchenko E.A. Invariantnye i variantnye sotsial'no-psikhologicheskie kharakteristiki uspeshnykh zameshchayushchikh materi [Invariant and Variant Sociopsychological Characteristics of Successful Foster Mothers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 149—163. DOI:10.17759/pse.2021260612 (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Oslon V.N., Odintsova M.A., Sem'ya G.V., Kolesnikova U.V. Struktura metodiki «Motivatsiya priema rebenka-sirotы v zameshchayushchuyu sem'yu» [Elektronnyi resurs] [The Structure of the Methodology "Motivation for the Adoption of an Orphan Child by a Foster Family"]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 3—21. DOI:10.17759/psyedu.2021130401/ (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Palamarchuk E.M. Motivatsiya prinyatiya rebenka v sem'yu kak faktor uspeshnosti zameshchayushchego roditel'stva [Motivation for adopting a child into a family as a factor of success of substitute parenthood]. *Ped. Rev*, 2016, no. 2(12), pp. 31—37. (In Russ.).
20. Svedeniya po forme federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № 103-RIK «Svedeniya o vyavlenii i ustroistve detei-sirot i detei, ostavshikhся bez popecheniya roditeli» za 2023 god [Elektronnyi resurs] [Information on the form of federal statistical observation No. 103-RIK "Information on the identification and placement of orphaned children and children left without parental care" for 2023]. *Bank dokumentov. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Document Bank. The Ministry of Education of the Russian Federation]*, 2024. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/cbbf904d6d7a7132dcead100345912d0/> (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
21. Semeinyi kodeks Rossiiskoi Federatsii ot 29.12.1995 N 223-FZ (red. ot 31.07.2023) (s izm. i dop., vstup. v silu s 26.10.2023) [Elektronnyi resurs] [Federal Law of the Russian Federation No. 223-Z of 12/29/1995 (as amended on 07/31/2023) (with amendments and additions, intro. effective from

- 10/26/2023)]. *Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]*, 2023. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/ (Accessed 15.07.2024). (In Russ.).
22. Shayakhmetov R.V., Yalchikaeva G.R., Khalikova L.R., Shayakhmetova E.Sh. Motivatsiya prinyatiya rebenka-siroty v sem'yu [Motivation for the adoption of an orphan child into a family]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal [International Scientific Research Journal]*, 2023, no. 10(136). DOI:10.23670/IRJ.2023.136.37 (In Russ.).
23. Blythe S.L., Wilkes L., Halcomb E.J. The foster carer's experience: an integrative review. *Collegian*, 2014. Vol. 21, no. 1, pp. 21—32. DOI:10.1016/j.colegn.2012.12.001
24. Caron R., Poitras K., St-Laurent D., Joly M.P., Poirier M.A., Berthelot N., Dubois-Comtois K. Foster family assessment: The assessor's perspective — A qualitative study. *Child Abuse and Neglect*, 2022. Vol. 130. Art. nr 105362. DOI:10.1016/j.chiabu.2021.105362
25. Cooley M.E., Thompson H.M., Colvin M.L. A qualitative examination of recruitment and motivation to become a Guardian ad Litem in the child welfare system. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 99, pp. 115—124. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.01.031
26. da Silva Sampaio D., Seixas Magalhães A., Nonato Machado R. Motivations for late adoption: Between the imagined child and reality. *Psicologia em Estudo*, 2020. Vol. 25. Art. nr e44926. DOI:10.4025/psicoestud.v25i0.44926
27. Davi N., Jones J., Gillen M. An exploration of the motivations and barriers to being a foster parent in Florida. *Children and Youth Services Review*, 2021. Vol. 131. Art. nr 106261. DOI:10.1016/j.childyouth.2021.106261
28. Frimpong-Manso K., Tagoe I., Mawutor S. Experiences of formal foster parents in Ghana: motivations and challenges. *Southern African Journal of Social Work and Social Development*, 2020. Vol. 32, no. 1. Art. nr 6529. DOI:10.25159/2415-5829/6529
29. Helder E., Gunnoe M.L., Timmermans H. Religious Motivation to Adopt as a Predictor of Adoptive Family Structure, Parental Discipline, and Outcomes. *Adoption Quarterly*, 2020. Vol. 23, no. 2, pp. 1—24. DOI:10.1080/10926755.2020.1790451
30. Howell-Moroney M. The empirical ties between religious motivation and al—truism in foster parents: Implications for faith-based initiatives in foster care and adoption. *Religions*, 2014. Vol. 5, no. 3, pp. 720—737. DOI:10.3390/rel5030720
31. Malm K., Wely K. Exploring Motivations to Adopt. *Adoption Quarterly*, 2010. Vol. 13, no. 3-4, pp. 185—208. DOI:10.1080/10926755.2010.524872
32. Melanie R., Miller L., Dolnicar S., Ciarrochi J. The science of attracting foster carers. *Child and Family Social Work*, 2012. Vol. 19, no. 1, pp. 65—75. DOI:10.1111/j.1365-2206.2012.00881.x
33. Migliorini L., Rania N., Cardinali P., Guiducci V., Cavanna D. Motivations and family functioning of foster families in Italy. *Journal of Social Service Research*, 2018. Vol. 44, no. 4, pp. 509—517. DOI:10.1080/01488376.2018.1477695
34. Mullings D.V. Temporary mothering: grieving the loss of foster children when they leave. *Journal of the Motherhood Initiative*, 2010. Vol. 1, no. 2, pp. 165—176.
35. Palmer C.E., Coffey A., Rees A. The motivations and decision-making processes of parents who adopt older children. *Adoption and Fostering*, 2023. Vol. 47, no. 2, pp. 211—228. DOI:10.1177/03085759231174906
36. Rochat T.J., Mokomane Z., Mitchell J. Public perceptions, beliefs and experiences of fostering and adoption: a national qualitative study in South Africa. *Children and Society*, 2016. Vol. 30, no. 2, pp. 120—131. DOI:10.1111/chso.12122
37. Rodger S., Cummings A., Leschied A.W. Who is caring for our most vulnerable children? *Child Abuse and Neglect*, 2006. Vol. 30, no. 10, pp. 1129—1142. DOI:10.1016/j.chiabu.2006.04.005
38. Sebba J. Why do people become foster careers? An international literature review on motivation to foster. Oxford: *University of Oxford: Rees Centre for Research in Fostering and Education*, 2012. 16 p.
39. Sorek Y., Ben Simon B., Nijim-Eklatat F. Motivation matters: Parents' path to adoption as related to their perceptions of open adoption. *Children and Youth Services Review*, 2020. Vol. 118. Art. nr 105430. DOI:10.1016/j.childyouth.2020.105430
40. Van Holen F., Geys L., West D., Gypen L., Vanderfaellie J. Characteristics of successful foster families according to Flemish foster care workers. *Children and Youth Services Review*, 2019. Vol. 107. Art. nr 104519. DOI:10.1016/j.childyouth.2019.104519
41. Vecchiato T., Canali C., Maurizio R. Foster care: motivations and challenges for foster families. *Social Work & Society*, 2016. Vol. 14, no. 2, pp. 1—15.

Информация об авторах

Ослон Вероника Нисоновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения факультета дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Семья Галина Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Колесникова Ульяна Владимировна, научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: alli-tett@ya.ru

Information about the authors

Veronika N. Oslon, PhD of Psychological Sciences, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology Named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9625-7307>, e-mail: oslonvn@mgppu.ru

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Galina V. Semya, Dr. Sci. of Psychology, Professor, Department Psychology of Education, Chair of Age Psychology named after L.F. Obukhovoya, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Uliana V. Kolesnikova, Research Associate, Center of Applied Psychological and Pedagogical Studies, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5328-8621>, e-mail: alli-tett@ya.ru

Получена 20.09.2024

Received 20.09.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшекласников: связь с ценностями

Гриценко В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: griksenko2006@yandex.ru

Ефременкова М.Н.

Частное учреждение здравоохранения «Клиническая больница «РЖД-медицина» г. Смоленск» (ЧУЗ «КБ «РЖД-медицина» г. Смоленск»), г. Смоленск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Муращенкова Н.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Статья посвящена анализу характера взаимосвязи индивидуальных ценностей с этнической, гражданской и глобальной идентичностями у старшекласников из Смоленска, Хабаровска и Москвы, идентифицировавших себя как русские. Установлено, что общим предиктором этнической идентичности у русских старшекласников, независимо от региона проживания, выступают ценности, входящие в метаценность *Сохранение*, а общим предиктором глобальной идентичности — ценности, входящие в метаценность *Самопреодоление*. Выявлен ряд специфических для каждой выборки связей индивидуальных ценностей с тремя видами идентичности: ресурсом поддержания этнической и гражданской идентичностей у московских старшекласников выступает ценность блока *Самопреодоление (Универсализм)*; ресурсом глобальной идентичности у смоленских старшекласников выступает ценность блока *Сохранение (Безопасность)*, у хабаровских — ценность блока *Открытость изменениям (Самостоятельность)*, а у московских — ценность блока *Самоутверждение (Достижение)*. Делается вывод о том, что наличие специфических связей обусловлено различиями в географическом и социально-экономическом положении исследуемых регионов.

Ключевые слова: индивидуальные ценности; этническая идентичность; гражданская идентичность; глобальная идентичность; раннеюношеский возраст; российские старшекласники.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01283, <https://rscf.ru/project/23-28-01283/>.

Для цитаты: Гриценко В.В., Ефременкова М.Н., Муращенкова Н.В. Этническая, гражданская и глобальная идентичности русских старшекласников: связь с ценностями // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 99—113. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290607>

Ethnic, Civic and Global Identities of Russian High Schoolers and their Correlation with Values

Valentina V. Gritsenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Maria N. Efremenkova

Clinical hospital "RZD-medicine", Smolensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Nadezhda V. Murashchenkova

HSE University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

The article examines the relationship between individual values and the ethnic, social, and global identities of Russian high school students. In the context of social self-determination and the identification of individuals with various social groups during the transition to adulthood, it is essential to explore the resource potential of different types of social identity in relation to the motivational and value dimensions of personality. The sample comprised 155 participants from Moscow (54% female), 156 from Smolensk (63% female), and 173 from Khabarovsk (66% female), all aged 15 to 18 years and identifying as Russian. Respondents completed the S. Schwartz "Portrait Value Questionnaire" (PVQ-RR) and the modified "Identification with Humanity" (IWAH) technique by S. McFarland, as adapted by T.A. Nestik. As a result of regression analysis, it was determined that the primary predictor of ethnic identity among Russian high school students, regardless of their region of residence, is the meta-value of Conservation. Conversely, the primary predictor of global identity is the meta-value of Self-Transcendence, which aligns with findings from similar studies with adults. We identified a number of correlations of individual values with three types of identity specific to each sample. The interpretation of the research results considered the socio-economic context of the regions studied.

Keywords: individual values; ethnic identity; civic identity; global identity; early adolescence; Russian high school students.

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation № 23-28-01283, <https://rscf.ru/project/23-28-01283/>.

For citation: Gritsenko V.V., Efremenkova M.N., Murashchenkova N.V. Ethnic, Civic and Global Identities of Russian High Schoolers and their correlation with Values. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 99—113. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290607> (In Russ.).

Введение

Интерес науки к проблеме развития личности, проявления различных видов социальной идентичности — одно из следствий

усиления в динамично изменяющихся условиях субъективной значимости для индивидов их причастности к большим социальным общностям, таким как этнос, страна и чело-

вечество в целом. Результаты исследований показывают, что ощущение себя членом указанных групп вместе с эмоционально-ценностными проявлениями этого членства дает возможность индивиду удовлетворить базовые потребности в психологической безопасности, принятии, самоуважении [2; 4; 9; 10; 11; 17].

Подтверждение важной роли этнической, гражданской и глобальной идентичности в обеспечении психологической защищенности и стабильности человека ставит перед исследователями задачу раскрытия взаимосвязи данных видов идентичностей и ценностей. Особое значение изучение связей ценностей с этнической, гражданской и глобальной идентичностями приобретает для периода раннего юношеского или старшего школьного возраста, так как именно на данном этапе развития личности идет интенсивный процесс социального самоопределения человека, процесс отождествления себя с различными социальными группами и формирования ценностного отношения к ним [21; 22].

В науке накоплен определенный эмпирический материал о связях этнической и гражданской идентичностей с индивидуальными ценностями [5; 7; 16; 18; 28]. Так, согласно исследованию С. Рокаса и ее коллег, идентификация с нацией положительно связана с ценностями *Сохранения* и отрицательно — с ценностями *Открытости изменениям* [28]. В исследовании З.Х. Лепшоковой на выборке русского этнического большинства выявлено наличие положительной связи ценностей *Сохранения* с позитивностью этнической (русской) и гражданской (российской) идентичностями [7]. Частично совпадающие с предыдущими исследованиями результаты получены также на выборке русских в исследовании В.А. Федотовой: ценности социального фокуса (*Сохранение* и *Самопреодоление*) оказались положительно связаны с формированием позитивной этнической и гражданской идентичностями русских, тогда как ценности личного фокуса (*Открытость изменениям* и *Самоутверждение*) — негативно связаны с их формированием. Наибольший вклад при этом в связь ценностей с этнической и

гражданской идентичностями внесла ценность *Традиции* [16].

В то же время на выборке сербских студентов, в зависимости от того, владели ли они одним или двумя языками, были получены более разнообразные связи между ценностями и этнической идентичностью. Ориентация студентов-монолингвов на ценность *Традиция* (входит в метаценность *Сохранение*) положительно коррелировала с таким видом этнической идентичности, как этнофанатизм; ориентация на ценность *Универсализм* (входит в метаценность *Самопреодоление*) — положительно коррелировала с этнонигилизмом; наконец, ориентация на ценность *Стимуляция* (входит в метаценность *Открытость изменениям*) положительно коррелировала с позитивной этнической идентичностью. У студентов-билингвов была выявлена одна значимая положительная связь: между ориентацией на ценность *Гедонизм* (входит в метаценность *Самоутверждение*) и таким типом этнической идентичности, как этноизоляция [5].

Описанные выше результаты исследований получены на выборках взрослых людей. Тогда как исследования, раскрывающие характер взаимосвязи этнической и гражданской (национальной) идентичностей с ценностями на этапе взросления, в подростковом и раннем юношеском возрасте, довольно редки. Среди последних исследований отметим зарубежное лонгитюдное исследование с интервалом в 1 год, проведенное в группах еврейских подростков — израильтян (большинство) и арабских подростков — граждан Израиля (меньшинство) [20]. В обеих группах были выявлены положительные связи национальной идентичности с ценностями *Сохранение*, а также отрицательные связи с ценностями *Универсализм* (метаценность *Самопреодоление*) и *Открытость изменениям*. Однако если указанные связи национальной идентичности с ценностями *Сохранение* и *Универсализм* были обнаружены в обоих срезах лонгитюда, то связь национальной идентичности с ценностью *Открытость изменениям* — лишь во втором срезе. Кроме того, среди арабских подростков из числа

меньшинств была выявлена положительная связь ценности *Власть* (метаценность *Самоутверждение*) с национальной идентификацией, что является свидетельством того, что ориентация на реализацию своих амбиций в отношении статуса, влияния и контроля над ресурсами может усиливать идентификацию арабских подростков как израильтян [20]. В еще одном исследовании зарубежных коллег, проведенном на китайских школьниках, выявлены положительные связи национальной идентичности со всеми ценностями высшего порядка (по Ш. Шварцу): *Сохранение, Самопреодоление, Самоутверждение, Открытость изменениям* [23].

Исследований, посвященных изучению связи ценностей и глобальной идентичности за последние пять лет, мы не обнаружили. В то же время известно, что глобальная идентичность тесно связана с такими основополагающими характеристиками личности, как низкий уровень этноцентризма, авторитарности и социального доминирования; высокий уровень межкультурной компетентности, доброжелательности, доверия к людям; убежденность личности в благосклонности и осмысленности мира; наличие нравственной позиции [11; 26; 27]. В свою очередь, отсутствие авторитаризма и этноцентризма, наличие высокого уровня межкультурной компетентности включают в себя такие характеристики, как открытость, интерес, толерантность к новому, иному, непохожему, которые положительно связаны с ценностями *Открытости изменениям*, а такие характеристики, как высокая доброжелательность и высокая сознательность, положительно связаны с ценностями заботы о людях, природе или ценностями *Самопреодоления* [1]. Согласно другим исследованиям, глобальное мировоззрение включает в себя такие компоненты, как космополитизм, гибкость, глубину и критичность мышления [25], способность к эффективной коммуникации, позитивное отношение к глобализационным изменениям и способность быстро адаптироваться к ним [30].

Таким образом, наличие в науке данных о неоднозначном и противоречивом характе-

ре взаимосвязей индивидуальных ценностей с этнической и гражданской идентичностями, а также отсутствие данных о непосредственных взаимосвязях их с глобальной идентичностью актуализирует проблему необходимости изучения мотивационно-ценностной детерминации этнической, гражданской и глобальной идентичностей в раннеюношеском или старшем школьном возрасте как наиболее сензитивном для социального самоопределения и отождествления себя с различными социальными группами.

Целью нашего исследования являлось определение характера взаимосвязи индивидуальных ценностей с этнической, гражданской и глобальной идентичностями у русских старшекласников из разных регионов страны. Наше внимание было сфокусировано на русских старшекласниках, проживающих в центральном (г. Смоленск и г. Москва) и дальневосточном (г. Хабаровск) российских регионах, отличающихся высокой долей русского населения — более 90% [14]. Выбор данных городов обусловлен также вероятными различиями в ценностных приоритетах у жителей, связанных с географическим расположением городов и ориентацией жителей на так называемые «западные» (близость Смоленска к странам Европы) или «восточные» (близость Хабаровска к Китаю и Японии) ценности, а также близостью (Смоленск) или удаленностью (Хабаровск) от столицы и крупнейшего мегаполиса (Москва) [3; 6; 13]. Еще одна линия ценностных различий, согласно теории межгенерационных ценностных изменений [24], может быть связана с особенностями социально-экономической ситуации в исследуемых нами регионах [12]. Так, в рейтинге российских регионов по качеству жизни в 2023 г. Смоленская область является наименее благоприятным регионом, занимая 51-ю строчку, тогда как Хабаровский край — 31-ю, а Москва — 1-ю [15]. Однако довольно сложно предусмотреть, будут ли различия в характере взаимосвязи индивидуальных ценностей с этнической, гражданской и глобальной идентичностями у русских старшекласников из центрального и дальневосточного регионов страны, но предположить их нали-

чие позволяют данные исследований, подтверждающих межрегиональную неоднородность ценностных приоритетов у российской молодежи [8; 19]. Мы поставили исследовательский вопрос: существуют ли универсальные и специфические взаимосвязи между индивидуальными ценностями и этнической, гражданской и глобальной идентичностями у русских старшеклассников из Москвы, Смоленска и Хабаровска?

Выборка, процедура и основной инструментарий исследования

В исследовании приняли участие 484 старшеклассника-гражданина России в возрасте от 15 до 18 лет, идентифицировавшие себя как русские. В выборку центрального региона вошли 155 старшеклассников из Москвы ($M=16$, $SD=0,79$, 54% девушек) и 156 старшеклассников из Смоленска ($M=16$, $SD=0,49$, 63% девушек). Выборку из дальневосточного региона составили 173 старшеклассника из Хабаровска ($M=16,8$, $SD=0,71$, 66% девушек).

Социально-психологический опрос проходил очно на базе средних образовательных школ Смоленска, Москвы, Хабаровска с использованием онлайн-платформы anketolog.ru в период с мая по декабрь 2023 года.

Методики измерения. Для выявления этнической, гражданской и глобальной идентичностей использовалась расширенная и модифицированная нами методика «Идентификация с человечеством» (IWAH) С. Мак-Фарленда [27] в адаптации Т.А. Нестика [11], состоящая из 9 вопросов, на каждый из которых предлагалось пять ответов, построенных по типу шкалы Ликерта и отражающих отношение респондентов: 1) к людям своей национальности, 2) к гражданам России и 3) к людям, живущим на нашей планете. (Пример утверждения: как много общего, на ваш взгляд, между вами и этими группами людей? Варианты ответов: 1 — совершенно ничего общего, 2 — мало общего, 3 — есть что-то общее, 4 — немало общего, 5 — очень много общего»). Коэффициенты альфа Кронбаха для каждой шкалы представлены в табл. 1.

Индивидуальные ценности измерялись с помощью обновленного «Портретного ценностного опросника» Ш. Шварца (PVQ-RR) [29], адаптированного на российской выборке, включающего 57 утверждений, каждое из которых необходимо было оценить по шкале от 1 до 6, в зависимости от того, в какой степени описанный человек похож на респондента [18].

Контрольными переменными исследования выступили возраст, пол, а также уровень материального положения семьи респондентов, который определялся в соответствии со шкалой: 1 — на данный момент моя семья испытывает значительные материальные трудности; 2 — сейчас моей семье хватает денег только на самое необходимое; 3 — на данный момент моя семья не испытывает материальных трудностей, можем позволить себе многое; 4 — нынешнее материальное положение моей семьи позволяет мне ни в чем себе не отказывать.

Обработка и анализ данных осуществлялись с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 23. Применялись методы описательной статистики, регрессионный анализ. Проверка данных на нормальность распределения была выполнена с помощью теста Колмогорова-Смирнова. В качестве зависимых переменных в регрессионном анализе выступили этническая, гражданская и глобальная идентичности. Предикторами выступили 10 базовых индивидуальных ценностей.

Результаты исследования

Проверка данных на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова (коррекция значимости Лильефорса) продемонстрировала их соответствие нормальному распределению (на уровне значимости 0,05) во всех трех исследуемых выборках.

Описательная статистика по результатам исследования представлена в табл. 1.

Для анализа взаимосвязей этнической, гражданской и глобальной идентичностей с индивидуальными ценностями был использован иерархический регрессионный анализ с контролем основных социально-демографических переменных. На первом шаге

Таблица 1

Средние значения, стандартные отклонения и согласованность шкал (коэффициенты альфа Кронбаха) оценки основных переменных исследования у русских старшеклассников из Смоленска (N=156), Хабаровска (N=173) и Москвы (N=155)

Шкалы	Смоляне			Хабаровчане			Москвичи		
	М	SD	Коэффициент α Кронбаха	М	SD	Коэффициент α Кронбаха	М	SD	Коэффициент α Кронбаха
Индивидуальные ценности (по Ш. Шварцу) (min=1, max=6)									
Стимуляция	4,26	0,81	0,80	4,13	1,08	0,72	4,13	1,01	0,81
Гедонизм	5,10	0,2	0,75	4,93	0,92	0,71	4,98	0,83	0,84
Достижение	4,95	0,78	0,77	4,77	1,05	0,81	4,78	0,97	0,81
Традиция	3,64	1,28	0,72	<i>3,04</i>	1,35	0,84	3,57	1,44	0,82
Самостоятельность	5,17	0,55	0,71	<i>5,04</i>	0,66	0,83	5,04	0,69	0,81
Власть	3,60	1,04	0,81	<i>3,49</i>	1,18	0,83	3,53	1,07	0,79
Безопасность	4,88	0,74	0,84	4,74	0,75	0,81	4,68	0,83	0,82
Конформизм	4,30	0,79	0,86	4,07	0,93	0,79	4,07	0,91	0,72
Универсализм	4,53	0,78	0,80	4,12	0,82	0,72	<i>4,11</i>	0,9	0,74
Благожелательность	5,33	0,56	0,81	5,15	0,71	0,75	<i>5,11</i>	0,82	0,81
Виды социальной идентичности (min=1, max=5)									
Этническая идентичность	3,46	0,88	0,85	<i>3,23</i>	0,97	0,81	3,42	0,9	0,76
Гражданская идентичность	3,6	0,86	0,80	<i>3,39</i>	0,91	0,77	3,54	0,91	0,71
Глобальная идентичность	3,23	0,83	0,76	<i>2,91</i>	0,99	0,82	3,14	0,99	0,72

Примечание: жирным шрифтом выделены наибольшие средние значения (курсивом — наименьшие) по каждой оцениваемой характеристике среди школьников трех регионов.

была произведена оценка вклада социально-демографических характеристик старшеклассников (пол, возраст, материальное положение семьи) в дисперсию показателей трех видов идентичностей, а на втором шаге — оценка вклада ценностей.

Не выявлено значимых взаимосвязей между тремя типами идентичности и уровнем материального положения респондентов (табл. 2). У школьников из Москвы и Хабаровска возраст также не связан с зависимыми переменными. В то же время для более старших русских школьников из Смоленска характерна более выраженная идентификация с представителями русской национальности ($\beta=0,20$, $p<0,01$) и гражданами своей страны ($\beta=0,20$, $p<0,01$). У юношей из Хабаровска этническая ($\beta=-0,28$, $p<0,000$) и гражданская ($\beta=-0,21$, $p<0,01$) идентичности вы-

ражены в большей степени, чем у девушек, а у смолян подобная зависимость выявлена только в отношении этнической идентичности ($\beta=-0,18$, $p<0,05$). У юношей-москвичей этническая ($\beta=-0,16$, $p<0,05$) и гражданская ($\beta=-0,19$, $p<0,01$) идентичности выражены в большей степени, чем у девушек.

Выявлена общая для всех старшеклассников (смолян, хабаровчан, москвичей) положительная связь этнической идентичности с ценностью *Традиция*. Кроме этого, этническая идентичность положительно связана с ценностями *Безопасность* и *Конформизм* у смолян, отрицательно — с ценностью *Власть* у хабаровчан и положительно — с ценностями *Достижение* и *Универсализм* у москвичей.

Общих для трех групп старшеклассников связей гражданской идентичности с индивидуальными ценностями мы не обнаружили.

Таблица 2

Иерархический регрессионный анализ связей этнической, гражданской и глобальной идентичностей смоленских (N=156), хабаровских (N=173) и московских (N=155) старшекласников с их индивидуальными ценностями при контроле социально-демографических параметров

Предикторы	Зависимые переменные								
	Этническая идентичность			Гражданская идентичность			Глобальная идентичность		
	С	Х	М	С	Х	М	С	Х	М
Возраст	0,20**	0,03	0,10	0,20**	0,01	0,08	0,1	0,002	0,01
Пол 1 — м, 2 — ж	-0,18*	-0,28***	-0,16*	-0,12	-0,21**	-0,19**	0,11	-0,06	-0,003
Материальное положение семьи	-0,06	0,02	0,04	-0,03	-0,02	0,01	-0,03	0,02	-0,03
Ценности (по Ш. Шварцу)									
Стимуляция	0,13	-0,08	0,08	0,08	-0,07	0,10	-0,02	-0,13	0,12
Гедонизм	0,01	-0,05	-0,07	0,05	0,03	-0,05	0,04	-0,08	-0,04
Достижение	-0,07	0,14	0,20*	-0,06	0,17	0,19	-0,16	0,07	0,25**
Традиция	0,21*	0,35***	0,30**	0,25**	0,23**	0,15	0,07	0,08	-0,05
Самостоятельность	-0,12	0,14	-0,19	-0,14	0,13	-0,17	0,09	0,20**	-0,15
Власть	0,08	-0,18*	-0,18	0,10	-0,24**	-0,16	0,11	-0,06	-0,15
Безопасность	0,34***	0,11	0,16	0,28**	0,12	0,24*	0,28**	-0,19	-0,15
Конформизм	0,23*	-0,04	-0,16	0,33**	0,05	-0,06	0,10	0,04	0,17
Универсализм	0,08	0,19	0,20*	0,04	0,14	0,25*	0,28*	0,37**	0,42***
Благожелательность	-0,09	-0,10	0,11	-0,12	-0,13	-0,03	-0,10	-0,08	-0,03
R ²	0,41***	0,31***	0,31***	0,36***	0,27***	0,21***	0,18***	0,17***	0,22***
F	7,43	6,97	4,85	7,71	4,55	4,15	3,64	3,71	4,40
ΔR ²	0,36	0,30	0,28	0,38	0,24	0,25	0,21	0,23	0,29

Примечание: обозначения в названиях столбцов: «С» — смоляне, «Х» — хабаровчане и «М» — москвичи; в таблице представлены показатели моделей второго шага иерархической регрессии; представлены стандартизированные коэффициенты регрессии (β); * — p<0,05, ** — p<0,01, *** — p<0,001; R² (скорректированный) — доля объясненной дисперсии зависимой переменной; изменения R² значимы на уровне p<0,001 во всех моделях; F — статистика Фишера. VIF — коэффициенты мультиколлинеарности для всех регрессоров в моделях имеют приемлемые значения (в интервале от 1,04 до 1,63). Таблицы с корреляциями между центрированными значениями ценностей и зависимыми переменными представлены в Приложении.

В то же время у смолян выявлен аналогичный (как и в отношении этнической идентичности) паттерн связи гражданской идентичности с ценностями *Традиция*, *Безопасность* и *Конформизм*. Гражданская идентичность у хабаровчан положительно связана с ценностью *Традиция* и отрицательно — с ценностью *Власть*, а у москвичей — положительно связана с ценностями *Безопасность* и *Универсализм*.

При анализе связей глобальной идентичности с ценностями была выявлена как общая для всех старшекласников положи-

тельная связь глобальной идентичности с ценностью *Универсализм*, так и регионально-специфические связи: положительные связи глобальной идентичности у смолян с ценностью *Безопасность*, у хабаровчан — с ценностью *Самостоятельность*, а у москвичей — с ценностью *Достижение*.

Обсуждение результатов

При анализе связей индивидуальных ценностей с этнической идентичностью было обнаружено, что общим предиктором выраженности этнической идентичности у всех стар-

шекласников, независимо от региона проживания, выступает ценность *Традиция* (как компонент метаценности *Сохранение*), т.е. выраженная этническая идентичность у русских старшекласников связана с принятием и сохранением традиционных норм, представлений, правил, образцов жизни. Сходные результаты были получены и на других российских выборах [7; 16]. Данный эффект в наибольшей степени проявился у смоленских старшекласников, у которых наряду с ценностью *Традиция* предикторами выраженности этнической идентичности выступили также и две другие ценности, входящие в метаценность *Сохранение*, — ценности *Конформизм* (ограничение побуждений и действий, причиняющих вред другим людям или нарушающих социальную гармонию) и *Безопасность* (стабильность, гармония общества, ближайшего окружения и самого индивида). Интересно, что у смоленских школьников ценности *Сохранения* оказались предиктором и гражданской российской идентичности, что согласуется с данными исследования З.Х. Лепшоковой и подтверждает вывод о том, что для представителей русского этноса как этнического большинства РФ характерно слияние этнической (русской) и гражданской (российской) идентичностей в единую этно-национальную идентичность [7].

У старшекласников-хабаровчан этническая и гражданская идентичности также имеют одинаковые ценностные предикторы — это значимость ценности *Традиция* (как компонента метаценности *Сохранение*) и отрицание ценности *Власть* (как компонента метаценности *Самоутверждение*). Иными словами, если ориентация на ценности сохранения традиций и поддержания стабильности общества выступает для хабаровских школьников фактором идентификации с русским этносом и гражданами России, то ориентация на достижение высокого статуса, престижа, влияния на других людей таким фактором не является. Наши данные, полученные на русских старшекласниках, составляющих этническое большинство в исследуемых российских регионах, в целом согласуются с данными, полученными на вы-

борке еврейских подростков, составляющих этническое большинство в Израиле, и расходятся с данными, полученными на выборке арабских подростков, составляющих этническое меньшинство в Израиле [20]. Учитывая, что сегодняшние общества, включая российский, становятся все более поликультурными, возникает необходимость изучения российских старшекласников, составляющих этнические меньшинства в регионах РФ.

У старшекласников из Москвы, также как у старшекласников из Смоленска и Хабаровска ценности *Сохранение* выступают предикторами этнической (*ценность Традиция*) и гражданской (*ценность Безопасность*) идентичностей. В то же время у московских школьников, в отличие от школьников из смоленского и хабаровского регионов, предиктором этнической, гражданской, а также глобальной идентичностей является также ценность *Универсализм* (понимание и поддержание благополучия всех людей, забота о природе), входящая в метаценность *Самопреодоление*. Иными словами, в сознании московских школьников с выраженной ориентацией на заботу о благополучии других людей выражены идентификации и с русскими, и с гражданами России, и с человечеством в целом. Возможно, это связано с тем, что отношения жителя мегаполиса с другими людьми во многом определяются представлениями о равенстве и свободе каждого человека [9].

Наличие связей глобальной идентичности с ценностью *Универсализм*, входящей в блок ценностей высшего порядка *Самопреодоление* (выход за пределы собственного эго), подтверждает тезис ряда исследователей о том, что идентификация с человечеством прямо связана с уровнем нравственной зрелости индивида [26]. В то же время в нашем исследовании обнаружен ряд регионально-специфических положительных связей глобальной идентичности с ценностями, включенными в метаценности, находящиеся (согласно Ш. Шварцу) в оппозиции друг к другу: у смолян — с ценностью *Безопасность* (метаценность *Сохранение*), у хабаровчан — с ценностью *Самостоятельность* (метаценность *Открытость изменениям*), у москвичей

чей — с ценностью *Достижение* (метаценность *Самоутверждение*). Тот факт, что ценность *Безопасность* выступает у смоленских старшеклассников детерминантой глобальной идентичности (так же как этнической и гражданской), может быть объясняется близостью места их проживания к западным рубежам РФ и пониманием того, что реализация ценностей безопасного, стабильного и гармоничного существования общества, семьи, самого человека, особенно в нынешних социально-политических условиях, зависит от многих людей. Поэтому возможно значимостью ценности *Безопасность* способствует усилению у смоленских школьников идентификации с представителями больших социальных групп: этнос, граждане страны, человечество в целом. Значимый вклад ценности *Самостоятельность* в ощущение себя представителем всего человечества у хабаровских школьников, на наш взгляд, можно объяснить следующим образом. Переориентация России в последние годы на Восток, развитие различных форм сотрудничества и взаимодействия между Дальним Востоком и Китаем, с одной стороны, создает возможности для широкой вовлеченности населения Хабаровского края в глобализационные процессы и развитие глобальной идентичности у его жителей [3; 6]. С другой стороны, густонаселенный, экономически развитый Китай, соседствующий с малонаселенной территорией Хабаровского края, воспринимается как угроза безопасности России, как угроза «русскости» [13], что в свою очередь, вероятно, является триггером актуализации у жителей российско-китайского приграничья потребностей в автономности, независимости, самостоятельности.

Значимый вклад ценностей *Достижение* в идентификацию со всем человечеством у московских старшеклассников также может быть обусловлен особенностями социально-культурного контекста. Молодые люди Москвы по сравнению с молодежью Смоленска и Хабаровска обладают большим потенциалом для достижения личного успеха и карьерного роста, в том числе и на мировом уровне [17]. В столице несоизмеримо

больше, чем в региональных городах, представлены международные компании, более востребованы знания иностранных языков, имеются более широкие возможности для международных стажировок и т.п. Вероятно, в том числе и поэтому ориентация на ценность *Достижение* выступает предиктором выраженности глобальной идентичности у московских старшеклассников.

Основные итоги исследования

1. Универсальным предиктором этнической идентичности у опрошенных русских старшеклассников, независимо от региона проживания, выступают ценности *Сохранения*. При этом наибольший вклад в выраженность этнической идентичности вносит ценность *Традиция*.

2. Ценности *Сохранения* являются общим предиктором гражданской идентичности у смоленских и хабаровских старшеклассников. Наличие одинаковых ценностей, детерминирующих выраженность этнической (русской) и гражданской (российской) идентичностей у русских старшеклассников из Смоленска и Хабаровска, демонстрирует неразрывную связь процессов идентификации с представителями русского этноса и гражданами страны и свидетельствует о единстве этно-национальной идентичности у русских смоленских и хабаровских старшеклассников.

3. У старшеклассников из Москвы ресурсом поддержания этнической и гражданской идентичностей наряду с ценностями *Сохранения* (*Традиция*, *Безопасность*) выступает также ценность блока *Самопреодоление* (*Универсализм*). И это, вероятно, связано с тем, что бесконфликтная социальная жизнь в мегаполисе невозможна без понимания и соблюдения равных прав и обязанностей, уважительного отношения друг к другу.

4. Общим предиктором глобальной идентичности у смоленских, хабаровских и московских старшеклассников является ценность *Универсализм* (компонент метаценности *Самопреодоления*) — как проявление значимости заботы о благе других людей. То есть выход за пределы своего эго выступает универсальной детерминантой идентифика-

ции русских старшекласников со всем человечеством.

5. Наряду с универсальным предиктором (ценность *Универсализм*) выявлены и специфические для каждой группы старшекласников предикторы глобальной идентичности: у смолян — это ценность *Безопасность*, у хабаровчан — ценность *Самостоятельность*, а у москвичей — ценность *Достижение*. Иными словами, ресурсом глобальной идентичности выступают разные ценности, которые входят в разные блоки метаценностей, порой находящиеся, согласно Ш. Шварцу, в оппозиции друг к другу. Тем самым мы можем говорить о глобальной идентичности русских старшекласников как феномене, детерминирuемом как универсальными факторами, так и уникальными для каждого региона, обусловленными особенностями их социально-культурного контекста.

Ограничения и перспективы исследования. Во-первых, анкетирование не исключало вероятности проявления социальной желательности при ответах респондентов. Во-вторых, участники исследования проживают в трех регионах и представлены этническими русскими, это ограничивает экстраполяцию результатов на другие этнические группы и другие регионы. В будущем необходимо расширить охват выборки, а также включить в

модель дополнительные социально-демографические показатели (например, опыт пребывания за границей, вовлеченность в деятельность молодежных патриотических объединений, количество друзей из числа других национальностей, частота межнациональных контактов и т.д.). Перспективным направлением, на наш взгляд, является также изучение содержательного наполнения старшекласниками понятий «русские», «граждане России», «люди всего мира» с использованием как количественных, так и качественных методов исследования.

Полученные результаты и выводы исследования могут быть использованы в деятельности школьных психологов и учителей при подготовке тематических материалов по формированию нравственных ориентиров, лежащих в основе этнической (русской), гражданской (общероссийской) и общечеловеческой идентичностей. Понимание ценностной детерминации становления этнической, гражданской и глобальной идентичностей позволяет определить научно обоснованные подходы к организации консультационной и психокоррекционной работы со школьниками, испытывающими трудности в процессе социального самоопределения и отождествления с различными социальными группами и формирования ценностного отношения к ним.

Приложение

Таблица 1

Кoeffициенты корреляции Пирсона между центрированными значениями ценностей и зависимыми переменными (смоленская выборка)

	STI	HED	ACH	TRA	SEL	POW	SEC	CON	UNI	BEN	Et I	Gr I	GI I
STI	1	,336 ^{**}	,113	-,187 [*]	,318 ^{**}	,229 ^{**}	-,295 ^{**}	-,465 ^{**}	-,220 ^{**}	-,192 [*]	-,121	-,180 [*]	-,113
HED	,336 ^{**}	1	,282 ^{**}	-,367 ^{**}	,191 [*]	,326 ^{**}	-,156	-,523 ^{**}	-,456 ^{**}	,056	-,269 ^{**}	-,274 ^{**}	-,225 ^{**}
ACH	,113	,282 ^{**}	1	-,193 [*]	,140	,406 ^{**}	-,081	-,365 ^{**}	-,496 ^{**}	-,082	-,136	-,134	-,154
TRA	-,187 [*]	-,367 ^{**}	-,193 [*]	1	-,356 ^{**}	-,321 ^{**}	,004	,226 ^{**}	,176 [*]	-,111	,300 ^{**}	,333 ^{**}	,105
SEL	,318 ^{**}	,191 [*]	,140	-,356 ^{**}	1	,069	-,159 [*]	-,387 ^{**}	-,162 [*]	-,042	-,259 ^{**}	-,313 ^{**}	-,109
POW	,229 ^{**}	,326 ^{**}	,406 ^{**}	-,321 ^{**}	,069	1	-,234 ^{**}	-,500 ^{**}	-,617 ^{**}	-,247 ^{**}	-,114	-,121	-,130
SEC	-,295 ^{**}	-,156	-,081	,004	-,159 [*]	-,234 ^{**}	1	,119	,067	-,097	,289 ^{**}	,268 ^{**}	,262 ^{**}
CON	-,465 ^{**}	-,523 ^{**}	-,365 ^{**}	,226 ^{**}	-,387 ^{**}	-,500 ^{**}	,119	1	,266 ^{**}	-,015	,212 ^{**}	,281 ^{**}	,103
UNI	-,220 ^{**}	-,456 ^{**}	-,496 ^{**}	,176 [*]	-,162 [*]	-,617 ^{**}	,067	,266 ^{**}	1	,040	,137	,117	,257 ^{**}
BEN	-,192 [*]	,056	-,082	-,111	-,042	-,247 ^{**}	-,097	-,015	,040	1	-,191 [*]	-,200 [*]	-,149
Et I	-,121	-,269 ^{**}	-,136	,300 ^{**}	-,259 ^{**}	-,114	,289 ^{**}	,212 ^{**}	,137	-,191 [*]	1	,916 ^{**}	,595 ^{**}

	STI	HED	ACH	TRA	SEL	POW	SEC	CON	UNI	BEN	Et I	Gr I	GI I
Gr I	-,180 ^{**}	-,274 ^{**}	-,134	,333 ^{**}	-,313 ^{**}	-,121	,268 ^{**}	,281 ^{**}	,117	-,200 ^{**}	,916 ^{**}	1	,551 ^{**}
GI I	-,113	-,225 ^{**}	-,154	,105	-,109	-,130	,262 ^{**}	,103	,257 ^{**}	-,149	,595 ^{**}	,551 ^{**}	1

Обозначения: STI — Стимуляция, HED — Гедонизм, ACH — Достижение, TRA — Традиция, SEL — Самостоятельность, POW — Власть, SEC — Безопасность, CON — Конформизм, UNI — Универсализм, BEN — Благожелательность, Et I — Этническая Идентичность, Gr I — Гражданская Идентичность, GI I — Глобальная Идентичность; * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Пирсона между центрированными значениями ценностей и зависимыми переменными (хабаровская выборка)

	STI	HED	ACH	TRA	SEL	POW	SEC	CON	UNI	BEN	Et I	Gr I	GI I
STI	1	,768 ^{**}	,734 ^{**}	,478 ^{**}	,798 ^{**}	,709 ^{**}	,622 ^{**}	,481 ^{**}	,627 ^{**}	,687 ^{**}	-,026	-,017	-,065
HED	,768 ^{**}	1	,757 ^{**}	,521 ^{**}	,823 ^{**}	,668 ^{**}	,750 ^{**}	,645 ^{**}	,699 ^{**}	,775 ^{**}	-,060	,003	-,069
ACH	,734 ^{**}	,757 ^{**}	1	,514 ^{**}	,777 ^{**}	,729 ^{**}	,726 ^{**}	,576 ^{**}	,606 ^{**}	,719 ^{**}	,022	,054	-,033
TRA	,478 ^{**}	,521 ^{**}	,514 ^{**}	1	,595 ^{**}	,403 ^{**}	,683 ^{**}	,691 ^{**}	,740 ^{**}	,703 ^{**}	,334 ^{**}	,258 ^{**}	,166 [*]
SEL	,798 ^{**}	,823 ^{**}	,777 ^{**}	,595 ^{**}	1	,664 ^{**}	,852 ^{**}	,717 ^{**}	,808 ^{**}	,849 ^{**}	,052	,075	,042
POW	,709 ^{**}	,668 ^{**}	,729 ^{**}	,403 ^{**}	,664 ^{**}	1	,596 ^{**}	,416 ^{**}	,484 ^{**}	,544 ^{**}	-,150 [*]	-,156 [*]	-,146
SEC	,622 ^{**}	,750 ^{**}	,726 ^{**}	,683 ^{**}	,852 ^{**}	,596 ^{**}	1	,816 ^{**}	,825 ^{**}	,855 ^{**}	,121	,135	,058
CON	,481 ^{**}	,645 ^{**}	,576 ^{**}	,691 ^{**}	,717 ^{**}	,416 ^{**}	,816 ^{**}	1	,856 ^{**}	,816 ^{**}	,143	,175 [*]	,136
UNI	,627 ^{**}	,699 ^{**}	,606 ^{**}	,740 ^{**}	,808 ^{**}	,484 ^{**}	,825 ^{**}	,856 ^{**}	1	,877 ^{**}	,171 [*]	,166 [*]	,189 [*]
BEN	,687 ^{**}	,775 ^{**}	,719 ^{**}	,703 ^{**}	,849 ^{**}	,544 ^{**}	,855 ^{**}	,816 ^{**}	,877 ^{**}	1	,098	,101	,064
Et I	-,026	-,060	,022	,334 ^{**}	,052	-,150 [*]	,121	,143	,171 [*]	,098	1	,852 ^{**}	,555 ^{**}
Gr I	-,017	,003	,054	,258 ^{**}	,075	-,156 [*]	,135	,175 [*]	,166 [*]	,101	,852 ^{**}	1	,600 ^{**}
GI I	-,065	-,069	-,033	,166 [*]	,042	-,146	,058	,136	,189 [*]	,064	,555 ^{**}	,600 ^{**}	1

Обозначения: STI — Стимуляция, HED — Гедонизм, ACH — Достижение, TRA — Традиция, SEL — Самостоятельность, POW — Власть, SEC — Безопасность, CON — Конформизм, UNI — Универсализм, BEN — Благожелательность, Et I — Этническая Идентичность, Gr I — Гражданская Идентичность, GI I — Глобальная Идентичность; * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Пирсона между центрированными значениями ценностей и зависимыми переменными (московская выборка)

	STI	HED	ACH	TRA	SEL	POW	SEC	CON	UNI	BEN	Et I	Gr I	GI I
STI	1	,139	,066	-,119	,416 ^{**}	,195 [*]	-,284 ^{**}	-,372 ^{**}	-,168 [*]	-,156	-,095	-,100	-,032
HED	,139	1	,133	-,236 ^{**}	-,030	,211 ^{**}	-,146	-,262 ^{**}	-,213 ^{**}	-,029	-,212 ^{**}	-,207 ^{**}	-,160 [*]
ACH	,066	,133	1	-,227 ^{**}	,145	,335 ^{**}	,069	-,386 ^{**}	-,348 ^{**}	-,056	,018	-,009	-,024
TRA	-,119	-,236 ^{**}	-,227 ^{**}	1	-,352 ^{**}	-,301 ^{**}	,067	,166 [*]	,044	-,128	,371 ^{**}	,299 ^{**}	,081
SEL	,416 ^{**}	-,030	,145	-,352 ^{**}	1	-,017	-,092	-,312 ^{**}	-,195 [*]	-,009	-,259 ^{**}	-,224 ^{**}	-,145
POW	,195 [*]	,211 ^{**}	,335 ^{**}	-,301 ^{**}	-,017	1	,040	-,517 ^{**}	-,528 ^{**}	-,338 ^{**}	-,191 [*]	-,242 ^{**}	-,321 ^{**}
SEC	-,284 ^{**}	-,146	,069	,067	-,092	,040	1	-,074	-,157	-,218 ^{**}	,116	,169 [*]	-,161 [*]
CON	-,372 ^{**}	-,262 ^{**}	-,386 ^{**}	,166 [*]	-,312 ^{**}	-,517 ^{**}	-,074	1	,195 [*]	,100	,015	,092	,214 ^{**}
UNI	-,168 [*]	-,213 ^{**}	-,348 ^{**}	,044	-,195 [*]	-,528 ^{**}	-,157	,195 [*]	1	,012	,145	,204 [*]	,395 ^{**}
BEN	-,156	-,029	-,056	-,128	-,009	-,338 ^{**}	-,218 ^{**}	,100	,012	1	,021	-,043	,036
Et I	-,095	-,212 ^{**}	,018	,371 ^{**}	-,259 ^{**}	-,191 [*]	,116	,015	,145	,021	1	,856 ^{**}	,545 ^{**}

	STI	HED	ACH	TRA	SEL	POW	SEC	CON	UNI	BEN	Et I	Gr I	GI I
Gr I	-,100	-,207**	-,009	,299**	-,224**	-,242**	,169*	,092	,204*	-,043	,856**	1	,611**
GI I	-,032	-,160*	-,024	,081	-,145	-,321**	-,161*	,214**	,395**	,036	,545**	,611**	1

Обозначения: STI — Стимуляция, HED — Гедонизм, ACH — Достижение, TRA — Традиция, SEL — Само-
стоятельность, POW — Власть, SEC — Безопасность, CON — Конформизм, UNI — Универсализм, BEN —
Благожелательность, Et I — Этническая Идентичность, Gr I — Гражданская Идентичность, GI I — Глобаль-
ная Идентичность; * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), ** — корреляция значима на
уровне 0,01 (двухсторонняя).

Литература

- Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Ценности и их связь с базовыми чертами личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2019. Том 12. № 63. С. 10. URL: <http://psystudy.ru>
- Аполлонов И.А., Тучина О.Р. Глобальная, национальная и региональная идентичность в современном мире (на материале исследования молодежи Кубани) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Том 9. № 3(32). С. 312—315.
- Березутский Ю.В., Байков Н.М., Буланова М.А. Социальные представления учащихся общеобразовательных школ Хабаровского края: социологическое измерение // Власть и управление на Востоке России. 2022. № 3(100). С. 118—131. DOI:10.22394/1818-4049-2022-100-3-118-131
- Гриценко В.В., Остапенко Л.В., Субботина И.А. Значимость гражданской, этнической и региональной идентичности для жителей малых российских городов и ее детерминанты // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 165—181. DOI:10.17759/sps.2020110412
- Карабущенко Н.Б., Пилишвили Т.С., Здилар С. Сравнительный анализ ценностей и этнической идентичности сербских студентов-билингвов и монолингвов // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 95—101.
- Кочегарова Т.М. Запад и Восток России: сравнительный анализ приграничного взаимодействия с соседними государствами // Горизонты экономики. 2015. № 3. С. 33—41.
- Лепшокова З.Х. Инклюзивные и эксклюзивные идентичности и контакты: роль ценностей и статуса этнической группы // Национальный психологический журнал. 2021. № 2(42). С. 61—75.
- Мартынова М.Ю., Белова Н.А., Зыкина О.А., Кляус М.П. Общегражданские и социокультурные ценности в восприятии российской молодежи // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 102—124. DOI:10.33876/2311-0546/2023-1/102-124
- Микляева А.В., Румянцева П.В. Городская идентичность жителя современного мегаполиса: ресурс личностного благополучия или зона повышенного риска? СПб.: Речь, 2011. 160 с.
- Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Ефременкова М.Н. Этническая, гражданская

- и глобальная идентичности как предикторы эмиграционной активности студенческой молодежи Беларуси, Казахстана и России // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 113—123. DOI:10.17759/chrp.2022180314
- Нестик Т.А., Журавлев А.Л. Психология глобальных рисков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 402 с.
- Пантин В.И. Основные факторы неравномерного развития российских регионов // Вестник Института социологии. 2023. Том 14. № 4. С. 219—233. DOI:10.19181/vis.2023.14.4.12
- Пылкова А.А. Приграничье как феномен культуры (на примере Дальнего Востока России). Автореф. дисс. ... канд. культурологии. Комсомольск-на-Амуре, 2004. 28 с.
- Регионы России. Основные характеристики субъектов Российской Федерации. 2021: Стат. сб. / Росстат. М., 2021. 766 с.
- Рейтинг российских регионов по качеству жизни — 2023. РИА Новости. 12.02.2024 https://ria.ru/20240212/kachestvo_zhizni-1926120093.html.
- Федотова В.А. Гражданская и этническая идентичность россиян: роль ценностей в их формировании // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2024. Том 47. № 1. С. 131—149.
- Фетисова О.В. Категория успеха в социокультурном контексте статусной идентичности личности [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2021. Том 12. № 4. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/55SCSK421.pdf> DOI:10.15862/55SCSK421 (дата обращения: 05.08.2024).
- Шварц Ш. и др. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Том 9. № 1. С. 43—70.
- Яницкий М.С. и др. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46—67. DOI:10.17223/17267080/72/3
- Benish-Weisman M., Daniel E., Elizarov E. et al. Values and National Identification in Minority and Majority Youth: Longitudinal Multi-Study Findings // J.

Youth Adolescence. 2024. Vol. 53. P. 1757—1773. DOI:10.1007/s10964-024-01965-0

21. Branje S., de Moor E.L., Spitzer J. Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review // *J Res Adolesc.* 2021. Vol. 31(4). P. 908—927. DOI:10.1111/jora.12678

22. Crocetti E., Albarello F., Meeus W., Rubini M. Identities: A developmental social-psychological perspective // *European Review of Social Psychology.* 2022. Vol. 34(1). P. 161—201. DOI:10.1080/10463283.2022.2104987

23. Guan J., Zhao L., Wang J., Wang S. Values and national identity of adolescents in China: the chain mediating effect of core self-evaluations and identity motivation // *National Identities.* 2024. DOI:10.1080/14608944.2024.2305379

24. Inglehart R., Welzel C. *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 344 p.

25. Levy O., Taylor S., Boyacigiller N.A., Beechler Sh. *Global Mindset: A Review and Proposed Extensions // The Global Mindset / Ed. by M. Javidan, R.M. Steers,*

M.A. Hitt (*Advances in International Management.* V. 19). Amsterdam: Elsevier JAI, 2007. P. 11—47.

26. McFarland S., Brown D., Webb M. Identification with all Humanity as a Moral Concept and Psychological Construct // *Current Directions in Psychological Science.* 2013. № 22(3). P. 194—198.

27. McFarland S., Webb M., Brown D. All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2012. Vol. 103. № 5. P. 830—853.

28. Roccas S., Schwartz S.H., Amit A. Personal Value Priorities and National Identification // *Political Psychology.* 2010. № 31(3). P. 393—419. DOI:10.1111/j.1467-9221.2010.00763.x

29. Schwartz S.H. et al. Refining the Theory of Basic Individual Values // *Journal of Personality and Social Psychology.* 2012. Vol. 103. № 4. P. 663—688. DOI:10.1037/a0029393

30. Story J.S.P., Barbuto J.E., Luthans F., Bovaird J.A. Meeting the challenges of effective international HRM: analysis of the antecedents of global mindset // *Human Resource Management.* 2014. Vol. 53. № 1. P. 131—155.

References

1. Alekseeva O.S., Rzhanova I.E. Tsennosti i ikh svyaz's bazovymi chertami lichnosti [Relationships between values and personality traits]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2019. Vol. 12, no. 63, p. 10. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 22.07.2024). (In Russ.).

2. Apollonov I.A., Tuchina O.R. Global'naya, natsional'naya i regional'naya identichnost' v sovremennom mire (na materiale issledovaniya molodezhi Kubani) [Global, national and regional identity as socio-psychological predictors of ideas about the future (based on the research of Kuban students)]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 9, no. 3(32), pp. 312—315. (In Russ.).

3. Berezutskii Yu.V., Baikov N.M., Bulanova M.A. Sotsial'nye predstavleniya uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh shkol Khabarovskogo kraja: sotsiologicheskoe izmerenie [Social representations of the students of secondary schools of the Khabarovsk territory: sociological measurement]. *Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii = Power and administration in the East of Russia*, 2022, no. 3(100), pp. 118—131. DOI:10.22394/1818-4049-2022-100-3-118-131 (In Russ.).

4. Gritsenko V.V., Ostapenko L.V., Subbotina I.A. Znachimost' grazhdanskoi, etnicheskoi i regional'noi identichnosti dlya zhitelei malykh rossiiskikh gorodov i ee determinanty [The Importance of Civil, Ethnic and Regional Identity for Residents from Small Russian Towns and its]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society,*

2020. Vol. 11, no. 4, pp. 165—181. DOI:10.17759/sps.2020110412 (In Russ.).

5. Karabushchenko N.B., Pilishvili T.S., Zdilar S. Sravnitel'nyi analiz tsennostei i etnicheskoi identichnosti serbskikh studentov-bilingvov i monolingvov [Comparative analysis of values and ethnic identity of Serbian students — bilingual and monolingual]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and psychology of education*, 2016, no. 4, pp. 95—101. (In Russ.).

6. Kochegarova T.M. Zapad i Vostok Rossii: sravnitel'nyi analiz prigranichnogo vzaimodeistviya s sosednimi gosudarstvami [West and East of Russia: comparative analysis of cross-border cooperation with neighboring countries]. *Gorizonty ekonomiki = Horizons of economics*, 2015, no. 3, pp. 33—41. (In Russ.).

7. Lepshokova Z.Kh. Inklyuzivnye i eksklyuzivnye identichnosti i kontakty: rol' tsennostei i statusa etnicheskoi gruppy [Inclusive and exclusive identities and contacts: the role of values and status of ethnic group]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological journal*, 2021, no. 2(42), pp. 61—75. DOI:10.11621/npj.2021.0206 (In Russ.).

8. Martynova M.Yu., Belova N.A., Zykina O.A., Klyau M.P. Obshchegrazhdanskii i sotsiokul'turnye tsennosti v vospriyatii rossiiskoi molodezhi [National and Socio-Cultural Values in the Perception of Russian Youth]. *Vestni Antropologii = Herald of Anthropology*, 2023, no. 1, pp. 102—124. DOI:10.33876/2311-0546/2023-1/102-124 (In Russ.).

9. Miklyaeva A.V., Romyantseva P.V. Gorodskaya identichnost' zhatelya sovremennogo megapolisa:

- resurs lichnostnogo blagopoluchiya ili zona povyshennogo riska? [Urban identity of a modern metropolis resident: a resource for personal well-being or a high-risk zone?]. St. Petersburg: Speech, 2011. 160 p. (In Russ.).
10. Murashchenkova N.V., et al. Etnicheskaya, grazhdanskaya i global'naya identichnosti kak prediktory emigratsionnoi aktivnosti studencheskoi molodezhi Belarusi, Kazakhstana i Rossii [Ethnic, civil and global identities as predictors of migration activity of student youth of Belarus, Kazakhstan and Russia]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 113—123. DOI:10.17759/chp.2022180314 (In Russ.).
11. Nestik T.A., Zhuravlev A.L. Psikhologiya global'nykh riskov [Psychology of global risks]. Moscow: Publ Institut psikhologii RAN, 2018. 402 p. (In Russ.).
12. Pantin V.I. Osnovnye faktory neravnovernogo razvitiya rossiiskikh regionov [Main Factors of Uneven Development Among Russian Regions]. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 219—233. (In Russ.).
13. Pylkova A.A. Prigranich'e kak fenomen kul'tury (na primere Dal'nego Vostoka Rossii). Avtoref. diss. kand. kul'turologii [Borderland as a cultural phenomenon (using the Russian Far East as an example). Ph. D. (Cultural studies) Thesis]. Komsomol'sk-na-Amure, 2004. (In Russ.).
14. Regiony Rossii. Osnovnye kharakteristiki sub"ektov Rossiiskoi Federatsii. 2021: Stat. sb. [Regions of Russia. The main characteristics of the subjects of the Russian Federation. 2021: Statistical compendium] Rosstat [Federal State Statistics Service]. Moscow, 2021. 766 p. (In Russ.).
15. Reiting rossiiskikh regionov po kachestvu zhizni — 2023 [Rating of Russian regions by quality of life — 2023] RIA Novosti. 13.02.2023 [Russian news agency "Novosti". 12.02.2024]. https://ria.ru/20230213/kachestvo_zhizni-1850749274.html (In Russ.).
16. Fedotova V.A. Grazhdanskaya i etnicheskaya identichnost' rossiyan: rol' tsennostei v ikh formirovanii [Civil and Ethnic Identity of Russians: the Role of Values in their Development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Lomonosov psychology journal*, 2024. Vol. 47, no. 1, pp. 131—149. (In Russ.).
17. Fetisova O.V. Kategoriya uspekha v sotsiokul'turnom kontekste statusnoi identichnosti lichnosti [Elektronnyi resurs]. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*, 2021. Vol. 12, no. 4. Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/55SCSK421.pdf> DOI:10.15862/55SCSK421 (Accessed 05.08.2024). (In Russ.).
18. Schwartz S.H., et al. Utochnennaya teoriya bazovykh individual'nykh tsennostei: primenenie v Rossii [Refined theory of basic individual values: application in Russia]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 1, pp. 43—70. (In Russ.).
19. Yanitskii M.S. [i dr.]. Sistema tsennostnykh orientatsii «pokoleniya Z»: sotsial'nye, kul'turnye i demograficheskie determinant [The Value Orientations System of Generation Z: Social, Cultural and Demographic Determinants]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 72, pp. 46—67. DOI:10.17223/17267080/72/3 (In Russ.).
20. Benish-Weisman M., Daniel E., Elizarov E. et al. Values and National Identification in Minority and Majority Youth: Longitudinal Multi-Study Findings. *J. Youth Adolescence*, 2024. Vol. 53, pp. 1757—1773. DOI:10.1007/s10964-024-01965-0
21. Branje S., de Moor E.L., Spitzer J. Dynamics of Identity Development in Adolescence: A Decade in Review. *J. Res Adolesc*, 2021. Vol. 31(4), pp. 908—927. DOI:10.1111/jora.12678
22. Crocetti E., Albarello F., Meeus W., Rubini M. Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 2022. Vol. 34(1), pp. 161—201. DOI:10.1080/10463283.2022.2104987
23. Guan J., Zhao L., Wang J., Wang S. Values and national identity of adolescents in China: the chain mediating effect of core self-evaluations and identity motivation. *National Identities*, 2024. DOI:10.1080/14608944.2024.2305379
24. Inglehart R., Welzel C. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 344 p.
25. Levy O., Taylor S., Boyacigiller N.A., Beechler Sh. Global Mindset: A Review and Proposed Extensions. *The Global Mindset / Ed. by M. Javidan, R.M. Steers, M.A. Hitt (Advances in International Management. V. 19)*. Amsterdam: Elsevier JAI, 2007, pp. 11—47.
26. McFarland S., Brown D., Webb M. Identification with all Humanity as a Moral Concept and Psychological Construct. *Current Directions in Psychological Science*, 2013, no. 22(3), pp. 194—198.
27. McFarland S., Webb M., Brown D. All humanity is my ingroup: A measure and studies of identification with all humanity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103, no. 5, pp. 830—853.
28. Roccas S., Schwartz S.H., Amit A. Personal Value Priorities and National Identification. *Political Psychology*, 2010, no. 31(3), pp. 393—419. DOI:10.1111/j.1467-9221.2010.00763.x
29. Schwartz S.H. et al. Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103, no. 4, pp. 663—688. DOI:10.1037/a0029393

30. Story J.S.P., Barbuto J.E., Luthans F., Bovaird J.A. analysis of the antecedents of global mindset. *Human Resource Management*, 2014. Vol. 53, no. 1, pp. 131—155.

Информация об авторах

Гриценко Валентина Васильевна, доктор психологических наук, профессор кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Ефременкова Мария Николаевна, кандидат психологических наук, начальник лаборатории психофизиологического обеспечения, Частное учреждение здравоохранения «Клиническая больница «РЖД-медицина» г. Смоленск» (ЧУЗ «КБ «РЖД-медицина» г. Смоленск»), г. Смоленск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Муращенко Надежда Викторовна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии факультета социальных наук, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Information about the authors

Valentina V. Gritsenko, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Cross-cultural Psychology and Multicultural Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7543-5709>, e-mail: gritsenko2006@yandex.ru

Maria N. Efremenkova, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Psychophysiological support, Clinical Hospital "Russian Railways Medicine", Smolensk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0201-5340>, e-mail: mnemema@yandex.ru

Nadezhda V. Murashcenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Social Sciences, School of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0793-3490>, e-mail: ncel@yandex.ru

Получена 12.08.2024

Received 12.08.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Разработка инструмента оценки школьной адаптации: оптимальная структура и возможность опоры на субъективные переживания детей

Гаврилова М.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Дмитриева О.А.

ГБОУ Шуваловская школа № 1448, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, e-mail: dmitrievaoa1@edu.mos.ru

Асланова М.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@ya.ru

Руднова Н.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Авторы статьи отмечают, что в русскоязычном пространстве еще не представлено надежных инструментов для своевременного выявления трудностей школьной адаптации, в то время как применение зарубежных не представляется возможным ввиду культурных различий и особенностей организации учебного процесса в разных странах. В статье освещаются основные этапы разработки русскоязычного инструмента для оценки школьной адаптации, включая определение его оптимальной структуры и оценку возможности опоры на информацию о школьной адаптации, предоставленную самими детьми. Описываются результаты психометрического тестирования версий предлагаемого инструмента (для детей и учителей). Участниками исследования были 16 учителей и 232 ученика первых классов. Показано, что результаты проведенного исследования с сочетанием эксплораторного и конфирматорного факторного анализа дают возможность говорить о наиболее высокой пригодности четырехфакторной модели опросника для учителей. В нее вошли шкалы, оценивающие познавательную активность, регуляцию поведения, социальную включенность и психоэмоциональное напряжение учеников. Отмечается, что данные, полученные от первоклассников, следует признать недостаточно надежными для дифференцированной оценки аспектов школьной адаптации. Делается вывод о необходимости дальнейшей доработки версии инструмента для учителей в соответствии с выявленной оптимальной четырехфакторной моделью.

Ключевые слова: школьная адаптация; адаптационный стресс; разработка инструмента; психометрическая оценка.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Президентской программы исследовательских проектов РФФ (номер 23-78-30005).

Для цитаты: Гаврилова М.Н., Дмитриева О.А., Асланова М.С., Руднова Н.А. Разработка инструмента оценки школьной адаптации: оптимальная структура и возможность опоры на субъективные переживания детей // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 114—128. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290608>

Development and Validation of the School Adjustment Scale

Margarita N. Gavrilova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“M.V. Lomonosov Moscow State University”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Olga A. Dmitrieva

“Shuvalovskaya School No. 1448”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, e-mail: dmitrievaoa1@edu.mos.ru

Margarita S. Aslanova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“M.V. Lomonosov Moscow State University”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@ya.ru

Natalia A. Rudnova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“M.V. Lomonosov Moscow State University”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

The results of earlier studies indicate that school maladaptation is associated with a number of negative consequences, including poor academic performance, increased anxiety and unpopularity of the child among peers. However, reliable instruments for timely identification of school adaptation difficulties are not yet available in the Russian-speaking space; the use of foreign instruments is not possible due to cultural differences and peculiarities of the organisation of the educational process in different countries. This study highlights the development of a school adjustment questionnaire, including determining its optimal structure and assessing the feasibility of relying on self-reported information about school adjustment. Two identical versions of the questionnaire were developed, one for children and one for teachers. Sixteen teachers and 232 first-grade pupils participated in the study. Through a combination of exploratory and confirmatory factor analysis, a four-factor model of the teacher questionnaire was found to have the highest goodness of fit, including scales assessing cognitive activity, behaviour regulation, social inclusion and psycho-emotional stress. Data from children themselves did not prove to be reliable enough for differentiated assessment of aspects of school adaptation. The study has drawn the necessary conclusions for the further development of an instrument to assess school adaptation of children in Russia.

Keywords: school adaptation; adaptive stress; tool development; psychometric assessment.

Funding. The research was supported by the Russian Science Foundation (number 23-78-30005).

For citation: Gavrilova M.N., Dmitrieva O.A., Aslanova M.S., Rudnova N.A. Development and Validation of the School Adjustment Scale. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 114—128. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290608> (In Russ.).

Введение

Переход из детского сада в школу осуществляется детьми в разном возрасте в зависимости от особенностей системы образования страны [7; 18]. При этом значимость этого периода в жизни ребенка подчеркивается исследователями всего мира [15; 28; 30]. Начало школьного обучения связано со значительной перестройкой деятельности и распорядка дня [31], адаптационный ответ на эти изменения переживается в течение длительного периода времени и сопряжен с психологическим и физиологическим стрессом [17; 33]. Несмотря на значимость проблемы, инструменты для своевременного выявления проблем школьной адаптации, которые бы успешно прошли оценку психометрических свойств, на сегодняшний день в русскоязычной литературе отсутствуют.

Школьная адаптация определяется как процесс приспособления или привыкания ребенка к роли ученика и к различным аспектам школьной среды [9; 28; 31]. Ее противоположностью является школьная дезадаптация, связанная с нарушением образовательного процесса и социальной интеграции ребенка [1; 19; 25; 26]. Сложности в школьной адаптации могут приводить к снижению самостоятельности и учебной мотивации [10; 23]. Усложнение школьной программы при несформированных базовых предметных представлениях может не оставить возможности «догнать» сверстников без вмешательства специалистов [3; 14; 29]. Важно отметить, что сформированные компоненты психологической школьной готовности не являются гарантом успешной школьной адаптации [7; 8]. В действительности переход из детского сада в школу неоднозначно связан с готовностью к школьному обучению: в новой социальной ситуации дети могут испытывать сложности

в применении ранее приобретенных навыков. По этой причине в прогнозировании успешности школьной адаптации нет возможности в полной мере опираться на результаты диагностики психологической готовности детей к школьному обучению [11].

Существующие методы в основном относятся к опросному типу и предполагают получение данных о школьной адаптации от родителей, учителей и, реже, самих детей. Наиболее часто используемые англоязычные инструменты с относительно высокими показателями валидности и надежности: Опросник приязни и избегания школы (от англ. *School Liking and Avoidance Questionnaire*, SLAQ) [24], Учительская шкала для оценки школьной адаптации (от англ. *Teacher Rating Scale of School Adjustment*, TRSSA) [13], Короткая форма учительской шкалы для оценки школьной адаптации (от англ. *Teacher Rating Scale of School Adjustment Short Form*, TRSSA-SF) [12]. Они оценивают эмоциональные и социальные показатели через видимые поведенческие проявления ребенка на уроках. В первых из них (SLAQ) разработчики уделяли внимание только эмоциональному принятию ребенком школы. Со временем фокус внимания перемещался на поведение ребенка в классе (TRSS). В последних инструментах разработчики практически полностью оставляют попытки оценки эмоционального отношения ребенка к школе и сосредотачиваются на включенности ребенка в образовательный процесс (TRSSA-SF).

В период перехода к школьному обучению для повышения адаптационных возможностей детей и оказания необходимой поддержки требуется психологическое сопровождение [8; 20; 32]. Однако использование зарубежных методов невозможно ввиду культурных различий и особенностей организации учебного процесса в разных стра-

нах. Авторы поставили целью исследования поиск оптимальной структуры и разработки инструмента для оценки школьной адаптации учеников начальной школы.

Обоснование для разработки инструмента школьной адаптации

В нашем исследовании тестировался опросник, разработанный для оценки школьной адаптации. В него вошли пункты, описывающие поведенческие и эмоциональные проявления детей на уроках и переменах, относящиеся к познавательной активности, подчинению поведения существующим правилам, взаимодействию с учителями и другими детьми. Пункты формулировались с опорой на теоретические принципы понимания школьной адаптации и ее компонентов с позиции культурно-исторического и деятельностного подходов с учетом особенностей школьного образования в нашей стране [7; 10].

С точки зрения культурно-исторического подхода переход из детского сада в школу приходится на период дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка [4]. К 7 годам начинает формироваться устойчивая самооценка и вместе с тем происходит утрата детской непосредственности. Попадая в школьную среду, ребенок сталкивается не только с новыми обязательствами и ответственностью в отношении учебной деятельности, но и с новыми нормами и ценностями. Поэтому для успешной адаптации требуется, с одной стороны, понимать устройство школьной жизни, правила и предъявляемые требования и, с другой — овладеть культурными средствами, которые позволят успешно функционировать в новой среде и справляться с поставленными задачами [5]. Социальное взаимодействие приобретает определенную специфику. Общение становится содержательным, а сотрудничество с одноклассниками и учителями теперь является необходимым, чтобы справляться с учебными задачами и чувствовать себя более комфортно в новой социальной среде. С позиции деятельностного подхода школьная адаптация рассматривается несколько с другого ракурса. Школьное обучение в рамках данного подхода рассматривается не только как приоб-

ретение знаний или умений, но как сложный процесс, построенный на тесном сплетении мотивации, целей и доступных ребенку средств обучения [6]. Ключевым моментом выступает переход от игровой деятельности, которая доминирует в дошкольном возрасте, к учебной, которая станет ведущей в этом периоде развития. В этот период развиваются способность к концентрации, логическое мышление, навыки самостоятельной учебной работы и работы в коллективе. По мере взросления ребенок также начинает осознавать, как его деятельность вписывается в более широкий социальный и культурный контекст [6].

Как и многие другие аспекты детского развития, адаптация к школьному обучению обладает культурной спецификой [27]. При разработке инструмента в данной работе учитывались фронтальный формат обучения [16] и высокая наполняемость классов, связанная с пиком рождаемости в период с 2014 по 2016 годы [21]. В этом периоде рождаемость в России приблизилась к отметке 2 млн в год, чего не происходило с 1989 года. Поэтому вплоть до 2024 года имеет место систематическое превышение рекомендуемого количества учеников в классах начальной школы. В описанном контексте от первоклассника ожидается безукоризненное следование правилам (например, не шуметь, не разговаривать на уроках, не отвлекаться, поднимать руку, сидеть прямо, не наклоняться низко при письме) и контроль эмоций. С психологической точки зрения сюда также следует включить аспекты, касающиеся эмоционального комфорта детей. Причем не только во время уроков, но и на переменах, когда дети отдыхают и общаются друг с другом. Ведь для эмоционального комфорта и привыкания ребенка к школе важное значение имеют отношения со сверстниками [22].

Настоящее исследование

В проведенном авторами исследовании были протестированы несколько моделей опросника школьной адаптации и проанализированы психометрические характеристики данных, полученных от учеников и учителей. Предполагалось, что эмпирические данные будут иметь не однофакторную, а трех- (Познавательная

активность, Регуляция поведения, Социальное взаимодействие) или четырехфакторную структуру (Познавательная активность, Регуляция поведения, Социальная включенность, Психоэмоциональное напряжение).

Основной исследовательский вопрос был связан с тем, имеет ли смысл при изучении школьной адаптации в дополнение к таким характеристикам, как познавательная активность, регуляция поведения и социальное взаимодействие (что в совокупности соответствует трехфакторной модели), отдельно оценивать характеристики психоэмоционального напряжения. Дополнительный исследовательский вопрос касался возможности опоры на информацию о школьной адаптации, предоставленную самими детьми. Могут ли данные, полученные от первоклассников с помощью вербального метода диагностики, рассматриваться как надежные? Либо же уровень развития самопознания, рефлексии и речи еще не может обеспечить их достоверность.

Программа и методы исследования

Выборка

Участниками исследования стали 232 ученика первых классов из 5 общеобразовательных школ г. Москвы и их учителя ($n=16$). Возраст детей на момент исследования составил в среднем 7 лет 3 месяца ($M=88,7$ мес., $SD=6,75$ мес.). Соотношение детей по полу было приближено к равному (53% девочек).

Методики исследования

Школьная адаптация

В описываемом исследовании был протестирован опросник, разрабатываемый авторами для оценки школьной адаптации учеников начальной школы. В поисковых исследовательских целях он применялся в двух версиях (для учителей и детей). Обе версии включают по 16 утверждений, относящихся к поведенческим и эмоциональным проявлениям ребенка в школе. Пункты обеих версий предъявлялись в одинаковой последовательности с минимальными отличиями в формулировках.

Учителям было предложено заполнить протоколы по каждому ребенку. Инструкция была сформулирована следующим образом:

«Данный опрос направлен на оценку особенностей адаптации первоклассников к школьному обучению. Прежде чем ответить на вопросы, пожалуйста, вспомните, как ведет себя ребенок на уроках и переменах. Важно, чтобы ваша оценка исходила из общей картины, сложившейся на основании многих ситуаций, а не на единичном случае наблюдения. Оценка производится по 4-балльной шкале. Для каждого утверждения выберите одну из цифр в зависимости от того, насколько утверждение соответствует поведению ребенка в школе: 0 = абсолютно не типичное поведение; 1 = скорее не типичное поведение, но иногда встречается; 2 = скорее типичное поведение, довольно часто встречается; 3 = типичное поведение, так происходит всегда или почти всегда» (см. Приложение).

Дети приглашались в отдельный тихий светлый кабинет в школе, где в формате индивидуальной беседы им предлагалось ответить на вопросы с использованием визуального стимульного материала (схематическое изображение лестницы из нескольких ступеней и привлекательная фигурка). Инструкция, обращенная к детям, звучала следующим образом: «Вспомни свой обычный день в школе. Я буду читать тебе разные утверждения, а ты для каждого из них клади фигурку на ту ступеньку, которая лучше всего описывает тебя в школе. Вот что обозначают ступеньки: 0 = у тебя такого не бывает никогда; 1 = у тебя иногда такое бывает; 2 = у тебя такое бывает часто; 3 = у тебя такое бывает всегда или почти всегда».

Обработка данных

Статистический анализ проводился с помощью компьютерного программного обеспечения The jamovi project 2.2 в несколько этапов. Сначала были подготовлены и рассмотрены описательные статистики для изучения структуры данных. Затем посчитаны показатели согласованности данных, полученных от учителей и детей. Проведена оценка внутренней согласованности шкал (альфа Кронбаха) в двух версиях методики. Проверка структуры опросника была реализована при сочетании конфирматорного и эксплораторного факторного анализа.

Результаты

Описательные статистики и согласованность данных

Описательные статистики и результаты анализа согласованности по пунктам и шкалам опросника с помощью коэффициента каппа Кохена представлены в табл. 1. Данный коэффициент отражает меру согласованности ответов внутри каждой пары учитель-ребенок в диапазоне от 0 до 1.

Наиболее согласованы данные, относящиеся к процессу обучения: ребенок легко справляется с заданиями на уроках; ребенок хорошо справляется с самостоятельными заданиями; ребенок успевает за объяснениями и указаниями учителя; ребенок активно участвует на занятиях, поднимает руку и отвечает; ребенок

хорошо понимает, что объясняет учитель. Утверждения перечислены в порядке убывания коэффициента согласованности каппа Кохена (от 0,343 до 0,231). Наименьшая согласованность отмечается по пунктам, связанным с эмоциональными переживаниями и востребованностью ребенка в детском коллективе. Дети чаще сообщали о том, что испытывают радость от успехов в учебе, желание узнавать что-то новое, а также то, что остаются одни на переменах, чем это отмечали их учителя. И наоборот, дети реже сообщали о стеснении при обращении к учителю или выступлении перед классом, а также о собственном умении сдерживать негативные эмоции по сравнению с оценкой учителей.

Наиболее выраженными позитивными характеристиками школьной адаптации

Таблица 1

Описательные статистики и показатели согласованности между ответами учителей и детей по всем пунктам опросника

	Учителя		Ученики		каппа Кохена (%)
	M	SD	M	SD	
Ребенку интересно узнавать что-то новое	2.49	0.623	2.49	0.797	0.124 (50.3)
Ребенок активно участвует на занятиях, поднимает руку, отвечает	2.08	0.950	1.98	0.954	0.242 (40.1)
Ребенок легко справляется с заданиями на уроках	2.12	0.779	2.04	0.843	0.343 (44.0)
Ребенок радуется, когда у него что-то получается по учебе	2.58	0.639	2.87	0.393	0.023 (61.2)
Ребенок хорошо понимает, что объясняет учитель	2.29	0.796	2.34	0.757	0.231 (45.9)
Ребенок нарушает правила поведения в школе*	0.71	0.930	0.45	0.695	0.164 (54.1)
Ребенок обзывает других детей или может толкнуть, ударить*	0.49	0.822	0.29	0.590	0.225 (61.9)
Ребенок ответственно обращается со школьными принадлежностями	2.23	0.839	2.59	0.756	0.168 (44.9)
Ребенок умеет сдерживать негативные эмоции (например, обиду, злость)	2.30	0.849	1.69	1.099	0.026 (28.8)
Ребенок успевает за объяснениями и указаниями учителя	2.19	0.825	1.94	0.956	0.253 (37.4)
Ребенок хорошо справляется с самостоятельными заданиями на уроках	2.15	0.828	2.25	0.818	0.282 (36.1)
Другие дети хотят общаться с ребенком	2.42	0.712	1.93	0.854	0.147 (34.0)
Ребенок остается совсем один на переменах*	0.43	0.804	0.55	0.805	0.029 (44.1)
Ребенок стесняется или волнуется, когда отвечает перед классом*	1.24	0.987	1.08	1.082	0.067 (21.1)
Ребенок стесняется обращаться к учителю, если ему что-то непонятно*	0.97	1.017	0.78	1.089	0.049 (35.4)
Ребенок стремится общаться с одноклассниками	2.60	0.628	2.63	0.703	0.152 (50.3)

Примечание: M — среднее; SD — стандартное отклонение; каппа Кохена (%) — коэффициент каппа Кохена с процентным показателем согласованности (в скобках); ответы на пункты, отмеченные знаком «*», оценивались по обратной шкале.

на основе наблюдений учителей являются стремление общаться с одноклассниками и радость успехам в обучении. Опасение проявлять активность и инициативу на уроках, трудности в выполнении самостоятельных заданий и стеснение при ответе перед классом — самые частые сложности. Ответы детей указывают на такие позитивные стороны школьной адаптации, как радость от успехов в обучении и хорошее поведение. Среди сложностей чаще всего в детских ответах фигурировали непопулярность среди сверстников, стеснение при ответе перед классом и неумение сдерживать эмоции.

Тестирование структуры версии опросника для учителей

Факторная структура

Эксплораторный факторный анализ (метод факторизации по максимальному правдоподобию в комбинации с вращением Облимин) применен с целью изучения фактической структуры данных. Пригодность данных для проведения данного анализа

проверялась с помощью теста Кайзера-Мейера-Олкина (КМО). Общий показатель КМО составил 0,880, что выше рекомендуемого значения (0,6) и свидетельствует о том, что переменные не являются мультиколлинеарными. Тест Бартлетта на сферичность значимый ($\chi^2(120)=2299$, $p<0,001$). Количество факторов определено с помощью параллельного анализа. Минимальная факторная нагрузка установлена со значением 0,4. В результате выделено четыре фактора (см. табл. 2). Они практически полностью соответствуют предполагаемой четырехфакторной структуре за исключением нескольких расхождений. А именно, пункты «Ребенок радуется, когда у него что-то получается по учебе» и «Ребенок ответственно обращается со школьными принадлежностями» не вошли в состав ни одного из факторов. Пункт «Ребенок активно участвует на занятиях» нагрузил два фактора: «Познавательная активность» с коэффициентом нагрузки 0,416 и «Социальная включенность» с чуть более меньшим коэффициентом нагрузки 0,406.

Таблица 2

Факторная структура данных, полученных при использовании версии опросника для учителей

	1	2	3	4	Уникальность
Ребенок хорошо справляется с самостоятельными заданиями на уроках	0.947				0.113
Ребенок хорошо понимает, что объясняет учитель	0.945				0.126
Ребенок успевает за объяснениями и указаниями учителя	0.910				0.179
Ребенок легко справляется с заданиями на уроках	0.887				0.211
Ребенку интересно узнавать что-то новое	0.466				0.434
Ребенок активно участвует на занятиях, поднимает руку, отвечает	0.416		0.406		0.331
Ребенок обзывает других детей или может толкнуть, ударить		0.871			0.310
Ребенок нарушает правила поведения в школе		0.793			0.333
Ребенок умеет сдерживать негативные эмоции (например, обиду, злость)		-0.560			0.573
Ребенок ответственно обращается со школьными принадлежностями					0.606
Ребенок стремится общаться с одноклассниками			0.867		0.303
Другие дети хотят общаться с ребенком			0.663		0.423

	1	2	3	4	Уникаль- ность
Ребенок остается совсем один на переменах			-0.440		0.771
Ребенок радуется, когда у него что-то получается по учебе					0.669
Ребенок стесняется обращаться к учителю, если ему что-то не понятно				0.863	0.247
Ребенок стесняется или волнуется, когда отвечает перед классом				0.826	0.320

*Внутренняя надежность шкал
и корреляции между ними*

Оценка внутренней согласованности шкал опросника произведена методом вычисления альфы Кронбаха. Общая внутренняя согласованность характеризуется высоким показателем (альфа Кронбаха=0,881). Тестирование трехфакторной структуры опросника основывалось на предположении, что пункты версии инструмента образуют три шкалы, способные предоставить дифференцированную оценку следующих аспектов школьной адаптации: познавательная активность, регуляция поведения и социальное взаимодействие. В результате проверки внутренней надежности методом вычисления альфы Кронбаха показано, что все три шкалы в версии инструмента для учителей обладают высокими или приемлемыми показателями внутренней надежности: «Познавательная активность» — альфа Кронбаха=0,869, «Регуляция поведения» — альфа Кронбаха=0,768, «Социальное взаимодействие» — альфа Кронбаха=0,738.

Тестирование четырехфакторной структуры произведено с целью проверки, вероятно ли, что процесс школьной адаптации в дополнение к таким характеристикам, как познавательная активность, регуляция поведения и социальное взаимодействие (что в совокупности соответствует описанной выше трехфакторной модели), должен отдельно описываться характеристиками психоэмоционального напряжения ребенка. В таком случае шкалы «Познавательная активность» и «Регуляция поведения» остаются неизменными и показатели их внутренней надежности идентичны тем, что были получены при проверке трехфакторной версии инструмента. А третья шкала («Социальное

взаимодействие») подразделяется на две: «Социальная включенность» и «Психоэмоциональное напряжение», с целью более дифференцированного описания социального и эмоционального опыта первоклассника. В версии для учителей внутренняя надежность этих двух шкал характеризуется как близкая к приемлемой («Социальная включенность» — альфа Кронбаха=0,669) и высокая («Психоэмоциональное напряжение» — альфа Кронбаха=0,809).

Оценка взаимосвязи между шкалами во всех рассмотренных моделях оценивалась с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона). В трехфакторной модели все шкалы статистически значимо связаны между собой силой связи от 0,264 до 0,575 ($p < 0,001$). В четырехфакторной модели статистически значимо связаны между собой все шкалы силой связи от 0,084 до 0,735 ($p < 0,001$), кроме шкалы «Социальная включенность», которая не оказалась значимо связана со шкалой «Регуляция поведения» ($p > 0,05$).

Соответствие теоретической модели

Для проверки одно-, трех- и четырехфакторной структуры опросника применен конфирматорный факторный анализ. Всего построено три модели (см. табл. 3). В соответствии с рекомендациями Hu & Bentler (1999) их точность оценивалась по показателям: сравнительный индекс пригодности (CFI) > 0,90, стандартизованный среднеквадратичный остаток (SRMSR) ≤ 0,08, среднеквадратичная ошибка аппроксимации (RMSEA) < 0,08. Показатели пригодности четырех моделей приведены в табл. 3.

Полученные результаты указывают, что структура данных, полученных при опросе

Таблица 3

Показатели пригодности предполагаемых моделей опросника для данных, полученных при использовании версии опросника для учителей

Модель	χ^2	df	CFI	SRMR	RMSEA (90% CI)
Четырехфакторная модель	529***	98	0.809	0.104	0.140 (0.128 — 0.152)
Трехфакторная модель	543***	87	0.784	0.122	0.150 (0.138 — 0.162)
Однофакторная модель	787***	104	0.699	0.125	0.168 (0.157 — 0.179)

Примечание: ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

учителей, имеет наибольшее соответствие с четырехфакторной моделью, куда входят следующие шкалы: «Познавательная активность», «Регуляция поведения», «Социальная включенность», «Психоземциональное напряжение».

Последним шагом проведена оценка пригодности четырехфакторной модели при внесении трех изменений, продиктованных нагрузкой эксплораторно выявленных факторов (см. табл. 2). Из тестируемой модели убраны 2 утверждения, которые не вошли в состав ни одного из факторов. Пункт, нагрузивший два фактора, учтен в модели как пункт шкалы «Познавательная активность» по принципу наибольшего коэффициента нагрузки. В таком случае модель характеризуется высокой точностью: CFI=0,923, SRMSR=0,073, RMSEA=0,097 (0,083—0,112).

Таким образом, в качестве оптимальной модели следует признать четырехфакторную модель опросника с тремя правками, внесенными на основе фактической факторной конфигурации, выявленной с помощью эксплораторного анализа.

Тестирование структуры версии опросника для детей

Факторная структура

По аналогичной схеме эксплораторный факторный анализ был проведен и для выявления фактической структуры данных, полученных от детей. Данные успешно прошли проверку на пригодность для анализа: КМО=0,694; Тест Барлетта на сферичность ($\chi^2(120)=426, p < 0,001$). Однако выявлено только два фактора, которые не могут рассматриваться как достаточно близкие к какой-либо из теоретически предполагаемых шкал опросника. Первый нагружен только пун-

ктами с позитивной коннотацией; второй — только с негативной. Выявленная факторная структура может являться результатом так называемой «глобальной самооценки», свойственной детям дошкольного и младшего школьного возраста. Это указывает на сложности в получении дифференцированной оценки школьной адаптации при опросе детей.

Внутренняя надежность шкал и корреляции между ними

Данные не обладают приемлемым уровнем внутренней согласованности при тестировании однофакторной модели (альфа Кронбаха=0,691), трехфакторной («Познавательная активность» — альфа Кронбаха=0,538, «Регуляция поведения» — альфа Кронбаха=0,233, «Социальное взаимодействие» — альфа Кронбаха=0,351) и четырехфакторной модели («Познавательная активность» — альфа Кронбаха=0,538, «Регуляция поведения» — альфа Кронбаха=0,233, «Социальная включенность» — альфа Кронбаха=0,247, «Психоземциональное напряжение» — альфа Кронбаха=0,382).

Оценка взаимосвязи между шкалами детской версии инструмента не производилась ни в одной из моделей ввиду недопустимо низких значений внутренней согласованности шкал.

Точность теоретической модели опросника

Конфирматорный анализ реализован для проверки потенциальной одно-, трех- и четырехфакторной структуры опросника. Результаты указывают, что ни одна из трех предполагаемых моделей версии опросника для детей не обладает достаточной точностью для описания полученных эмпирических данных (см. табл. 4).

Таблица 4

Показатели пригодности предполагаемых моделей опросника для данных, полученных при использовании версии опросника для детей

Модель	χ^2	df	CFI	SRMR	RMSEA (90% CI)
Четырехфакторная модель	202***	98	0.689	0.081	0.084 (0.068 — 0.101)
Трехфакторная модель	219***	101	0.645	0.087	0.089 (0.072 — 0.105)
Однофакторная модель	222***	104	0.647	0.085	0.087 (0.071 — 0.103)

Примечание: ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$.

Обсуждение

Своевременное выявление трудностей школьной адаптации способно существенно гармонизировать процесс перехода детей из детского сада в школу. Однако в русскоязычной литературе сегодня не представлено надежных инструментов для диагностики школьной адаптации. Применение зарубежных инструментов не представляется возможным ввиду культурных различий и особенностей организации учебного процесса в различных странах. В настоящей работе представлены результаты психометрической оценки инструмента, разрабатываемого для изучения школьной адаптации учеников начальной школы. Основной задачей данного этапа было прояснение оптимальной факторной структуры предполагаемого опросника, а также оценка перспективности его использования при опоре на наблюдения не только взрослых, но и самих детей.

Получен позитивный ответ на основной исследовательский вопрос работы о том, следует ли при изучении школьной адаптации отдельно оценивать психоэмоциональное напряжение ребенка в дополнение к познавательной активности, регуляции поведения и социальному взаимодействию. Психометрические показатели пригодности разрабатываемого опросника улучшаются при выделении показателей напряжения и стеснения ребенка в качестве отдельной шкалы, а не в качестве компонента социального взаимодействия. Увеличивается не только надежность самих шкал, но и степень соответствия эмпирических данных описанной теоретической модели. Наибольшее соответствие структуры данных, полученных от учителей, зафиксировано при доработке этой модели путем внесения трех правок на основе резуль-

татов факторного анализа. Таким образом, целесообразно рассматривать следующие шкалы: «Познавательная активность», «Регуляция поведения», «Социальная включенность», «Психоэмоциональное напряжение».

Касательно дополнительного исследовательского вопроса о том, имеет ли смысл в исследовательских и диагностических целях опираться на информацию о школьной адаптации, предоставленную самими детьми, получен отрицательный ответ. Проверка психометрических характеристик показала, что данные, собранные на выборке учеников первого класса, не дифференцируют различные аспекты школьной адаптации и не могут рассматриваться как надежные. Данный результат указывает на необходимость осторожного использования вербальных методов диагностики в диагностике детей младшего школьного возраста. Как и оговаривалось во Введении данной работы, низкое качество получаемых данных может быть объяснено недостаточным становлением самопознания, рефлексии и речи. Несмотря на то, что этот результат не является неожиданным, проведенная работа была необходима как для оценки достоверности детских наблюдений, так и для понимания степени согласованности наблюдений ребенка и учителя [2]. Наибольшая согласованность ответов детей и учителей отмечена по пунктам, которые напрямую связаны с процессом обучения. Наименее согласованы ответы об эмоциональных переживаниях ребенка и его востребованности среди сверстников.

Заключение

В настоящей статье представлены результаты психометрической проверки

инструмента для оценки особенностей школьной адаптации у учеников начальной школы и определения его оптимальной структуры. Мы надеемся, что в дальнейшем проделанная работа обеспечит возможность дифференцированной оценки процессов школьной адаптации учеников начальной школы.

Ограничением исследования выступает относительно небольшая выборка (232 ученика и 16 учителей). Для работы над преодолением указанного ограничения возможно проведение фокус-группы с учителями начальных классов и родителями первокласс-

ников, которые испытывают сложности с адаптацией в школе. Данная мера позволит получить фактологический материал, необходимый для проверки адекватности наполнения шкал. Кроме того, существенное расширение выборки, включая привлечение к участию в исследовании учителей из других регионов Российской Федерации, также позволит повысить валидность и надежность разработанного инструмента. Тем не менее уже сейчас результаты проделанной работы могут внести вклад в выявление и коррекцию проблем школьной адаптации у учеников начальной школы.

Приложение

Опросник для оценки школьной адаптации (версия для учителей)

Инструкция

Данный опрос направлен на оценку особенностей адаптации первоклассников к школьному обучению. Прежде чем ответить на вопросы, пожалуйста, вспомните, как ведет себя ребенок на уроках и переменах. Важно, чтобы ваша оценка исходила из общей картины, сложившейся на основании многих ситуаций, а не на единичном случае наблюдения. Оценка производится по 4-балльной шкале. Для каждого утверждения выберите одну из цифр в зависимости от того, насколько утверждение соответствует поведению ребенка в школе:

0 = абсолютно не типичное для ребенка поведение;

1 = скорее не типичное поведение, но иногда встречается;

2 = скорее типичное поведение, довольно часто встречается;

3 = типичное поведение, случается всегда или почти всегда.

Дать точную оценку по некоторым высказываниям может быть трудно. В таких случаях выбирайте то, что кажется вам верным на данный момент.

№	Утверждение	Типичность поведения			
		0	1	2	3
1	Другие дети хотят общаться с ребенком	0	1	2	3
2	Ребенку интересно узнавать что-то новое	0	1	2	3
3	Ребенок активно участвует на занятиях, поднимает руку, отвечает	0	1	2	3
4	Ребенок легко справляется с заданиями на уроках	0	1	2	3
5	Ребенок нарушает правила поведения в школе	0	1	2	3
6	Ребенок остается совсем один на переменах	0	1	2	3
7	Ребенок обзывает других детей или может толкнуть, ударить	0	1	2	3
8	Ребенок стесняется или волнуется, когда отвечает перед классом	0	1	2	3
9	Ребенок стесняется обращаться к учителю, если ему что-то непонятно	0	1	2	3
10	Ребенок умеет сдерживать негативные эмоции (например, обиду, злость)	0	1	2	3
11	Ребенок успевает за объяснениями и указаниями учителя	0	1	2	3
12	Ребенок хорошо понимает, что объясняет учитель	0	1	2	3
13	Ребенок хорошо справляется с самостоятельными заданиями на уроках	0	1	2	3
14	Ребенок стремится общаться с одноклассниками	0	1	2	3

Ключ

Опросник позволяет получить информацию по следующим аспектам школьной адаптации: «Познавательная активность» (пункты: 2, 3, 4, 11, 12, 13), «Регуляция поведения» (пункты: 5*, 7*, 10), «Социальное взаимодействие» (пункты: 1, 6*, 14) и «Психоэмоциональное напряжение» (пункты: 8, 9).

Литература

1. Бушина Е.В., Каримова А.М. Взаимосвязь аккультурации и буллинга в российских школах // Вопросы образования [Educational Studies Moscow]. 2022. № 2. С. 33—59. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59
2. Веракса Н.Е. Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 102—108. DOI:10.17759/chp.2018140211
3. Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Лонгитюдное исследование понимания смешанных эмоций детьми 5—6 и 7—8 лет: когнитивный аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2023. Т. 46. № 1. С. 152—174. DOI:10.11621/vsp.2023.01.7
4. Выготский Л.С. Кризис семи лет // Собр. соч.: В 6 т. Т. I. М., 1984. С. 376—385.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926. С. 346.
6. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2003.
7. Нисская А.К. Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций // Современное дошкольное образование. 2019. № 1(91). С. 18—33. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10037
8. Нисская А.К., Ахмеджанова Д.Р., Байрамян Р.М., Лизунова Е.Г. Связь раннего образовательного и семейного опыта с академическими результатами детей в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 70—84. DOI:10.17759/pse.2023280506
9. Реан А.А., Егорова А.В. Проявление подростковой агрессии в отношении учителя: распространенность, факторы, последствия, профилактика // Национальный психологический журнал. 2021. № 2(42). DOI:10.11621/prj.2021.0209
10. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15. № 4. С. 77—90.
11. Ansari A., Pianta R.C., Whittaker J.E., Vitiello V., Ruzek E. Enrollment in public-prekindergarten and school readiness skills at kindergarten entry: Differential associations by home language, income, and program characteristics // Early Childhood Research Quarterly. 2021. Vol. 54. P. 60—71. DOI:10.1016/j.ecresq.2020.07.011
12. Betts L.R., Rotenberg K.J. A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment // Journal of Psychoeducational Assessment. 2007. Vol. 25. No. 2. P. 150—164. DOI:10.1177/0734282906296406
13. Birch S.H., Ladd G.W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment // Journal of School Psychology. 1997. Vol. 35. P. 61—79. DOI:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
14. Burmenskaya G.V. Orienting Activity of the Subject as a Mechanism for Instruction, Learning and Development // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. No. 4. P. 36—48. DOI:10.11621/pir.2022.0403
15. Chambers D., Coffey A. Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles // Improving Schools. 2019. Vol. 22. No. 1. P. 29—42. DOI:10.1177/1365480218817984
16. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Y., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers // Child Neuropsychology. 2015. Vol. 21. No. 2. P. 121—149. DOI:10.1080/09297049.2013.879111
17. Dimolareva M., Gee N.R., Pfeffer K., Maréchal L., Pennington K., Meints K. Measuring cortisol in the classroom with school-aged children—a systematic review and recommendations // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2018. Vol. 15. No. 5. P. 1—23. DOI:10.3390/ijerph15051025
18. Engdahl I., Pramling Samuelsson I., Årlemalm-Hagsér E. Swedish Teachers in the Process of Implementing Education for Sustainability in Early Childhood Education // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2021. Vol. 1. No. 1. P. 3—23. DOI:10.11621/nicep.2021.0101
19. Ermakov P.N., Kryuchkova A.S., Abakumova I.V. Psychological and Psychogenetic Characteristics of Aggressive and Hostile Strategies of Interaction with the External World of Teenagers and Young People // Russian Psychological Journal. 2015. Vol. 12. No. 4. P. 137—147. DOI:10.21702/rpj.2015.4.11

20. *Glozman J.M., Plotnikova A.* Learning Disabilities in Primary School. How to Diagnose and Remediate with a Team Approach: The First Results // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2021. Vol. 14. No. 4. P. 38—50. DOI:10.11621/pir.2021.0403
21. *Gromova C., Khairutdinova R., Birman D., Kalimullin A.* Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia // *Education Sciences.* 2021. Vol. 11. Is.7. Art. No. 325. DOI:10.3390/educsci11070325
22. *Gunnar M.R., Sebanc A.M., Tout K., Donzella B., van Dulmen M.M.H.* Peer Rejection, Temperament, and Cortisol Activity in Preschoolers // *Developmental Psychobiology.* 2003. Vol. 43. No. 4. P. 346—368. DOI:10.1002/dev.10144
23. *Hanin V., van Nieuwenhoven C.* An Exploration of the Cognitive, Motivational, Emotional and Regulatory Behaviours of Elementary-School Novice and Expert Problem Solvers // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education.* 2020. Vol. 20. No. 2. P. 312—341. DOI:10.1007/s42330-020-00092-9
24. *Ladd G.W., Buhs E.S., Seid M.* Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? // *Merrill-Palmer Quarterly.* 2000. Vol. 46. No. 2. P. 255—279.
25. *Ladd G.W., Buhs E.S., Troop W.* Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and programs // *Blackwell handbook of childhood social development* / P.K. Smith, C. Hart (eds.). Oxford, UK: Blackwell, 2002. P. 394—415. DOI:10.1002/9781444390933.ch10
26. *Ladd G.W., Kochenderfer B.J., Coleman C.C.* Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment // *Child Development.* 1996. Vol. 67. P. 1103—1118. DOI:10.2307/1131882
27. *Lamm B., Keller H., Teiser J., Gudi H., Yovsi R.D., Freitag C., Poloczek S., Fassbender I., Suhrke J., Teubert M., Vöhringer I., Knopf M., Schwarzer G., Lohaus A.* Waiting for the Second Treat: Developing Culture-Specific Modes of Self-Regulation // *Child Development.* 2018. Vol. 89. No. 3. P. e261—e277. DOI:10.1111/cdev.12847
28. *Longobardi C., Settanni M., Prino L.E., Fabris M.A., Marengo D.* Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality // *Frontiers in Psychology.* 2019. Vol. 10 (May). DOI:10.3389/fpsyg.2019.01238
29. *Podolskiy A.I.* On Several Problems with the Application of P.Ya. Galperin's Classical Theory // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2022. Vol. 15(4). P. 22—35. DOI:10.11621/pir.2022.0402
30. *Puccioni J., Baker E.R., Frolland J.M.* Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement // *Infant and Child Development.* 2019. Vol. 28. No. 6. P. 1—25. DOI:10.1002/icd.2154
31. *Turner-Cobb J.M., Rixon L., Jessop D.S.* A prospective study of diurnal cortisol responses to the social experience of school transition in four-year-old children: Anticipation, exposure, and adaptation // *Developmental Psychobiology.* 2008. Vol. 50. No. 4. P. 377—389. DOI:10.1002/dev.20298
32. *Veraksa A.N., Sidneva A.N., Aslanova M.S., Plotnikova V.A.* Effectiveness of Different Teaching Resources for Forming the Concept of Magnitude in Older Preschoolers with Varied Levels of Executive Functions // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2022. Vol. 15(4). P. 62—82. DOI:10.11621/pir.2022.0405
33. *Yang P.J., Lamb M.E., Kappler G., Ahnert L.* Children's diurnal cortisol activity during the first year of school // *Applied Developmental Science.* 2017. Vol. 21. No. 1. P. 30—41. DOI:10.1080/10888691.2016.1140578

References

1. *Bushina E.V., Karimova A.M.* Vzaimosvyaz' akkul'turatsii i bullinga v rossiiskikh shkolakh [The relationship between acculturation and bullying in Russian schools]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2022, no. 2, pp. 33—59. DOI:10.17323/1814-9545-2022-2-33-59
2. *Veraksa N.E.* Detskoe razvitiie: dve paradigmy [Child development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 102—108. DOI:10.17759/chp.2018140211
3. *Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V., Tarasova K.S.* Longitudinal issledovanie ponimaniya smeshannyh emocij det'mi 5—6 i 7—8 let: kognitivnyj aspekt [Longitudinal study of mixed emotions in 5—6 and 7—8-year-old children: the cognitive aspect]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*, 2023. Vol. (46)1, pp. 152—174. DOI:10.11621/vsp.2023.01.7
4. *Vygotsky L.S.* Krizis semi let [The crisis of seven years]. *Collected Works: In 6 vols. Vol. I.* Moscow, 1984, pp. 376—385.
5. *Vygotsky L.S.* *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, 1926, p. 346.
6. *Leontiev A.N.* Stanovlenie psikhologii deyatelnosti: Rannie raboty [The formation of activity psychology: Early works] / Edited by A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, E.E. Sokolova. Moscow: Smysl, 2003.
7. *Nisskaya A.K.* Problema perekhoda k obucheniyu v shkole. Obzor mezhdunarodnyh praktik podgotovki detej, organizacii preemstvennosti obrazovatel'nogo sodержaniya, vzaimodejstviya roditel'ej i obrazovatel'nyh organizacij [The challenge of transition to school.

- Overview of international practice of children's training, ensuring continuity of educational content, interaction between parents and educational organizations]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool Education Today*, 2019. Vol. 1(91), pp. 18—33. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10037
8. Nisskaya A.K., Ahmedzhanova D.R., Bajramyan R.M., Lizunova E.G. Svyaz' rannego obrazovatel'nogo i semejnogo opyta s akademicheskimi rezul'tatami detej v mladšem shkol'nom vozraste [Relations between early educational and family experiences and academic results of elementary school students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 70—84. DOI:10.17759/pse.2023280506
9. Rean A.A., Egorova A.V. Proyavlenie podrozkovoi agressii v otnoshenii uchitelya: rasprostranennost', faktory, posledstviya, profilaktika [Manifestation of teenage aggression towards a teacher: prevalence, factors, consequences, prevention]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National psychological journal*, 2021. Vol. 2(42). DOI:10.11621/npj.2021.0209
10. Cukerman G.A., Venger A.L. Razvitiye uchebnoj samostoyatel'nosti sredstvami shkol'nogo obrazovaniya [Development of learning autonomy by the means of school education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 4, pp. 77—90.
11. Ansari A., Pianta R.C., Whittaker J.E., Vitello V., Ruzek E. Enrollment in public-prekindergarten and school readiness skills at kindergarten entry: Differential associations by home language, income, and program characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 2021. Vol. 54, pp. 60—71. DOI:10.1016/j.ecresq.2020.07.011
12. Betts L.R., Rotenberg K.J. A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2007. Vol. 25, no. 2, pp. 150—164. DOI:10.1177/0734282906296406
13. Birch S.H., Ladd G.W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 1997. Vol. 35, pp. 61—79. DOI:10.1016/S0022-4405(96)00029-5
14. Burmenskaya G.V. Orienting Activity of the Subject as a Mechanism for Instruction, Learning and Development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 36—48. DOI:10.11621/pir.2022.0403
15. Chambers D., Coffey A. Guidelines for designing middle-school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, 2019. Vol. 22, no. 1, pp. 29—42. DOI:10.1177/1365480218817984
16. Cheie L., Veraksa A., Zinchenko Y., Gorovaya A., Visu-Petra L. A cross-cultural investigation of inhibitory control, generative fluency, and anxiety symptoms in Romanian and Russian preschoolers. *Child Neuropsychology*, 2015. Vol. 21, no. 2, pp. 121—149. DOI:10.1080/09297049.2013.879111
17. Dimolareva M., Gee N.R., Pfeffer K., Maréchal L., Pennington K., Meints K. Measuring cortisol in the classroom with school-aged children—a systematic review and recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2018. Vol. 15, no. 5, pp. 1—23. DOI:10.3390/ijerph15051025
18. Engdahl I., Pramling Samuelsson I., Årlemalm-Hagsér E. Swedish Teachers in the Process of Implementing Education for Sustainability in Early Childhood Education. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2021. Vol. 1, no. 1, pp. 3—23. DOI:10.11621/nicep.2021.0101
19. Ermakov P.N., Kryuchkova A.S., Abakumova I.V. Psychological and Psychogenetic Characteristics of Aggressive and Hostile Strategies of Interaction with the External World of Teenagers and Young People. *Russian Psychological Journal*, 2015. Vol. 12, no. 4, pp. 137—147. DOI:10.21702/rpj.2015.4.11
20. Glzman J.M., Plotnikova A. Learning Disabilities in Primary School. How to Diagnose and Remediate with a Team Approach: The First Results. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 38—50. DOI:10.11621/pir.2021.0403
21. Gromova C., Khairutdinova R., Birman D., Kalimullin A. Educational practices for immigrant children in elementary schools in Russia. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 7. Art. no. 325. DOI:10.3390/educsci11070325
22. Gunnar M.R., Sebanc A.M., Tout K., Donzella B., van Dulmen M.M.H. Peer Rejection, Temperament, and Cortisol Activity in Preschoolers. *Developmental Psychobiology*, 2003. Vol. 43, no. 4, pp. 346—368. DOI:10.1002/dev.10144
23. Hanin V., van Nieuwenhoven C. An Exploration of the Cognitive, Motivational, Emotional and Regulatory Behaviours of Elementary-School Novice and Expert Problem Solvers. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2020. Vol. 20, no. 2, pp. 312—341. DOI:10.1007/s42330-020-00092-9
24. Ladd G.W., Buhs E.S., Seid M. Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 2000. Vol. 46, no. 2, pp. 255—279.
25. Ladd G.W., Buhs E.S., Troop W. Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and programs. In Smith P.K., Hart C. (eds.). *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford, UK: Blackwell, 2002, pp. 394—415. DOI:10.1002/9781444390933.ch10
26. Ladd G.W., Kochenderfer B.J., Coleman C.C. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 1996. Vol. 67, pp. 1103—1118. DOI:10.2307/1131882
27. Lamm B., Keller H., Teiser J., Gudi H., Yovsi R.D., Freitag C., Poloczek S., Fassbender I., Suhrke J.,

- Teubert M., Vöhringer I., Knopf M., Schwarzer G., Lohaus A. Waiting for the Second Treat: Developing Culture-Specific Modes of Self-Regulation. *Child Development*, 2018. Vol. 89, no. 3, pp. e261—e277. DOI:10.1111/cdev.12847
28. Longobardi C., Settanni M., Prino L.E., Fabris M.A., Marengo D. Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10 (May). DOI:10.3389/fpsyg.2019.01238
29. Podolskiy A.I. On Several Problems with the Application of P.Ya. Galperin's Classical Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15(4), pp. 22—35. DOI:10.11621/pir.2022.0402
30. Puccioni J., Baker E.R., Froiland J.M. Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development*, 2019. Vol. 28, no. 6, pp. 1—25. DOI:10.1002/icd.2154
31. Turner-Cobb J.M., Rixon L., Jessop D.S. A prospective study of diurnal cortisol responses to the social experience of school transition in four-year-old children: Anticipation, exposure, and adaptation. *Developmental Psychobiology*, 2008. Vol. 50, no. 4, pp. 377—389. DOI:10.1002/dev.20298
32. Veraksa A.N., Sidneva A.N., Aslanova M.S., Plotnikova V.A. Effectiveness of different teaching resources for forming the concept of magnitude in older preschoolers with varied levels of executive functions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15(4), pp. 62—82. DOI:10.11621/pir.2022.0405
33. Yang P.J., Lamb M.E., Kappler G., Ahnert L. Children's diurnal cortisol activity during the first year of school. *Applied Developmental Science*, 2017. Vol. 21, no. 1, pp. 30—41. DOI:10.1080/10888691.2016.1140578

Информация об авторах

Гаврилова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Дмитриева Ольга Александровна, директор, ГБОУ Шуваловская школа № 1448, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, e-mail: dmitrievaoa1@edu.mos.ru

Асланова Маргарита Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@ya.ru

Руднова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Information about the authors

Margarita N. Gavrilova, PhD in Psychology, Research Associate, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, e-mail: gavrilovamrg@gmail.com

Olga A. Dmitrieva, Director, State Budgetary Educational Institution Shuvalovskaya School № 1448, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, e-mail: dmitrievaoa1@edu.mos.ru

Margarita S. Aslanova, PhD in Psychology, Research Associate, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@ya.ru

Natalia A. Rudnova, PhD (Psychology), Research Associate, Faculty of Psychology, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Получена 15.02.2024

Received 15.02.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Шкала настойчивости для подростков: разработка и апробация нового инструмента

Одинцова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Радчикова Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; Институт теоретической
и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: natally.radchikova@gmail.com

Представлена апробация новой методики «Шкала настойчивости» для подростков, отражающей многоаспектность данной категории. Шкала настойчивости содержит три субшкалы: настойчивость в достижении целей, настойчивость в преодолении трудностей, неуместная настойчивость. Апробация проведена на выборке подростков из разных регионов Российской Федерации (N=1718; возраст — от 12 до 18 лет; средний возраст — 14±1 лет; 53,8% женского пола). Конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие трехфакторной модели данным (GFI=0,95; IFI=0,94; CFI=0,94; SRMR=0,048; RMSEA=0,078 [0,072; 0,083]). Валидность Шкалы настойчивости подтверждается ожидаемыми корреляционными связями со шкалами методик «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУД-ЖИ) и «Многомерная шкала школьной вовлеченности». О валидности Шкалы настойчивости говорят и полученные различия между группами учеников с разной успеваемостью: более высокие показатели настойчивости в достижении цели и настойчивости в преодолении трудностей у хорошо успевающих учеников. Различий по неуместной настойчивости не выявлено. Шкала настойчивости может быть использована для индивидуальных исследований для выстраивания практики психологической помощи.

Ключевые слова: настойчивость; упорство; Шкала настойчивости; настойчивость в достижении целей; настойчивость в преодолении трудностей; неуместная настойчивость; Grit; подростки; академическая успешность.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования Л.М. Прокопьеву.

Для цитаты: Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала настойчивости для подростков: разработка и апробация нового инструмента // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 129—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290609>

New Perseverance Scale for Adolescents: Its Development and Testing

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Natalya P. Radchikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: natalya.radchikova@gmail.com

The study presents a new questionnaire Perseverance Scale for Adolescents. It was developed on the Russian context and represents perseverance multidimensionality. The Perseverance Scale contains three subscales: Perseverance in achieving goals, Perseverance in overcoming difficulties, and Inappropriate Persistence. Adolescents from different regions of the Russian Federation were recruited for the study (N=1,718; age from 12 to 18 years; average age 14±1 years; 53,8% female). Confirmatory factor analysis showed a good fit of the three-factor model to the data (GFI=0,95; IFI=0,94; CFI=0,94; SRMR=0,048; RMSEA=0,078 [0,072; 0,083]). The validity of the Perseverance Scale is confirmed by the expected correlations with the subscales of the “Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale” (MSLSS) and “Multidimensional School Engagement Scale”. The validity of the New Perseverance Scale is also verified by the differences obtained between groups of students with different academic achievements. We have noticed higher rates of perseverance in achieving goals and perseverance in overcoming difficulties among well-performing students. There was no difference in Inappropriate Persistence. The Perseverance Scale can be used for individual research to assist in psychological practice.

Keywords: perseverance; persistence; Perseverance Scale; Perseverance in achieving goals; Perseverance in overcoming difficulties; Inappropriate persistence; Grit; adolescents; academic success.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01 “Development of a standardized psychodiagnostic tools package in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education”.

Acknowledgements. The authors are grateful to O.I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff, and L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, for assistance in collecting data.

For citation: Odintsova M.A., Radchikova N.P. New Perseverance Scale for Adolescents: Its Development and Testing. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 129—144. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290609> (In Russ.).

Введение

В подростковом возрасте — возрасте стремительных изменений в физиологии,

социальной, эмоциональной и когнитивной сферах, на фоне усиления стрессов, снижения успеваемости и т.д. большую роль

играет развитие настойчивости. Проблема-тика настойчивости достаточно сложная, не теряющая своей актуальности уже много лет, но остающаяся крайне дискуссионной. В последнее десятилетие широко распространение получило понятие «Grit», введенное А. Дакворт, которое рассматривается как некогнитивная личностная черта, отражающая настойчивость усилий и постоянство интересов, способствующая личным достижениям в сферах профессиональной и учебной деятельности вне зависимости от интеллектуальных способностей [18; 19]. Сделаны попытки анализа схожих и тесно пересекающихся с Grit конструкций, особенно таких, как добросовестность [26] и упорство (persistence) [21]. В.Г. Ерофеева и С.К. Нартова-Бочавер на основе передачи семантического значения понятия «Grit» и смысла настойчивости, заложенного в работах С.Л. Рубинштейна, приходят к выводу: «именно русское слово “настойчивость” отражает содержание конструкта Grit лучше всего» [4, с. 23]. В отечественной психологии на основе системно-функциональной модели А.И. Крупнова настойчивость толкуется как системное свойство личности в совокупности: 1) *мотивационно-смыслового* (установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный субкомпоненты) и 2) *инструментально-динамического* (динамические, эмоциональные, регуляторные, рефлексивно-оценочные признаки) компонентов [6], обеспечивающих устойчивое стремление к реализации принятого решения; к достижению отдаленной цели; длительное проявление активности, направленную саморегуляцию; *разумное* упорство при возникновении препятствий [1; 13].

Настойчивость также рассматривается как особый личный ресурс, надежно защищающий от выгорания и снижающий утомление школьников [33], повышающий вовлеченность и академическую успеваемость [30; 31], обеспечивающий защиту от стрессоров [22], тревоги и депрессии [23], повышающий субъективное благополучие [36], прогнозирующий рост интеллектуальных способностей [37] и т.д. Настойчивость относят к ментальным

ресурсам [7], позволяющим людям *активно* проявлять себя в разных видах деятельности. Особое внимание уделяется зависимости успеваемости от настойчивости. Установлено, что подростки с более высоким уровнем настойчивости успевают лучше [27; 30; 31]. Кросс-культурный метаанализ [25], включающий 137 исследований со 156 независимыми выборками (N=285331), показал связь общего показателя настойчивости с академическими достижениями. Обнаружены мотивационные источники настойчивости [3].

И в российской [1; 7], и в зарубежной [21] литературе подмечено, что практически любая человеческая характеристика при определенных обстоятельствах может иметь негативные последствия. Поэтому вводятся понятия: «гипертрофированная настойчивость» (застывание на задаче, нежелание учитывать позиции других, работа в ущерб состоянию здоровья) — в отечественной психологии [1]; «неуместная настойчивость» — в зарубежной (настойчивость в достижении бессмысленной или бесполезной цели). Неспособность понять неуместность настойчивости приводит не только к затратам времени и ресурсов на заранее обреченную деятельность, но и к психологическим расстройствам [21].

В модели активности когнитивно-поведенческого самопреобразующего характера выделяют: «хочу» (мотивация, смыслы, цели); «могу» (продуктивность деятельности); «действую» (преобразующий характер деятельности на достижение полезного результата) [9], но утрачен компонент «надо», который отражает зрелые формы поведения, настойчивость в достижении цели, в преодолении внутренних и внешних преград. Это было подмечено еще К.Д. Ушинским: «Если бы человек, удивляющийся изобретательности гения, мог взглянуть на самый процесс этих изобретений, то стал бы удивляться не уму, а силе воли, страсти и настойчивости изобретателя» [12, с. 428].

Таким образом, настойчивость можно рассматривать как ментальный ресурс, включающий мотивационно-смысловой (упорное стремление к значимой цели) и ин-

струментально-динамический (деятельное преодоление внешних и внутренних преград) компоненты, обеспечивающие длительное, устойчивое, направленное проявление активности и *разумное* упорство для достижения полезного результата.

Разработано множество психодиагностических инструментов для измерения настойчивости. Наиболее популярными являются Шкалы Grit [18] и Grit-S [19], используемые в разных странах, адаптированные и в России [34]. Однако, как показали исследования, шкала Grit не всегда хорошо работает в коллективистской культуре [17], ее структура остается неясной [34; 35], поэтому были сделаны попытки либо расширить данный конструкт, либо найти замену Grit. Приведем некоторые из разработанных инструментов.

1. Шкала настойчивости (PS-20) (Польша) [29] включает 20 пунктов и одно измерение. Настойчивость рассматривается как ресурс, связанный с адаптивным поведением, психической устойчивостью и саморегуляцией личности.

2. Многомерная шкала настойчивости (MPS) (США) [21] состоит из 13 основных пунктов, 3-х субшкал (настойчивость, несмотря на трудности, настойчивость, несмотря на страх, неуместная настойчивость) и дополнительной субшкалы «предпочтение долгосрочных целей» (5 п.). Данный инструмент создан на основе факторной структуры нескольких методик, измеряющих разные грани настойчивости.

3. Шкала психологических ресурсов настойчивости (Австралия) [28] разработана на основании анализа работ А. Дакворт и схожих с Grit конструктов. Выделены психологические ресурсы настойчивости (устойчивость интересов, настойчивость в достижении целей, настойчивость в преодолении трудностей, надежда на успех). Состоит из 20 соответствующих данным ресурсам пунктов.

4. Триархическая шкала настойчивости (TMG) для старшеклассников (Филиппины) [17] как альтернатива Grit, включает 10 пунктов и 3 субшкалы, две из которых («настойчивость усилий», «последовательность интересов», по 4 пункта в каж-

дой) взяты из Grit-S. Добавлена субшкала «адаптивность к ситуациям», которая характеризует принятие изменений, гибкость, стремление преодолевать трудности по мере их возникновения.

5. Трехмерная шкала настойчивости (Индия) (3-D Grit Scale) [24] состоит из 17 пунктов и трех субшкал: упорство-приверженность (длительное целенаправленное поведение); интерес-страсть (фокусированный интерес, заряжающий энергией) и целеустремленность (упорство, несмотря на препятствия).

6. Тест Настойчивости А.И. Крупнова состоит из 8 бланков и 112 пунктов [6].

7. Опросник для оценки своей настойчивости Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко включает 18 пунктов и одну шкалу [5].

8. Опросник учебной настойчивости и постоянства учебных интересов В.В. Жижицкого, Т.О. Гордеевой, Т.К. Гавриченко состоит из 6 пунктов субшкалы А. Дакворт «Настойчивость усилий» [2].

9. Опросник М.В. Чумакова «Волевые качества личности» для подростков включает 83 пункта, 9 субшкал, одна из которых «Настойчивость» [15].

Инструменты, разработанные в России и измеряющие настойчивость, либо слишком объемны [6], либо измеряют лишь одну грань настойчивости [2], либо входят в структуру волевых качеств личности [15], либо не прошли психометрическую проверку [5].

Таким образом, разработано множество шкал настойчивости в разных странах мира, часть из которых ориентирована на подростков. Некоторые инструменты отражают единую шкалу настойчивости [2; 5; 18; 29], но большинство имеют многокомпонентную структуру [6; 14; 17; 21; 24; 28]. Выделены и обобщены основные характеристики настойчивости: настойчивость в достижении целей; устойчивость интереса (страстная поглощенность деятельностью); настойчивость в достижении успеха; упорство в преодолении трудностей, а также неуместная настойчивость (бессмысленность и бесполезность усилий). Психодиагностического инструмента, позволяющего измерить все эти характеристики, не разработано. Особенно важен такой

инструмент для подростков, настойчивость которых во многом определяет успешность реализации себя в разных видах деятельности [22; 23; 27; 30; 31; 32; 37]. Это побудило нас к разработке новой шкалы для измерения настойчивости у подростков, которая первоначально включила 20 пунктов и 5 субшкал (по 4 пункта в каждой), отражающих многоаспектность данной категории: «Настойчивость в достижении целей»; «Устойчивость интересов»; «Настойчивость в преодолении трудностей»; «Настойчивость в достижении успеха» и «Неуместная настойчивость». Процесс создания новой шкалы был многоэтапным и выстраивался на основе предыдущих исследований и работы экспертов (N=30), которые формулировали пункты, отражающие пять критериев настойчивости, подбирали высказывания из фольклора и провели два пилотажных исследования. После каждого исследования осуществлялась корректировка формулировок пунктов с учетом рекомендаций участников данных исследований. В итоге была разработана шкала настойчивости, которая не является адаптацией готовых зарубежных методик, включает некоторые утверждения из народной мудрости о настойчивости и два утверждения субшкалы «неуместная настойчивость» из многомерной шкалы настойчивости [21].

Таким образом, цель данной работы — апробация разработанной Шкалы настойчивости для подростков 12—18 лет.

Организация и инструментарий исследования

Участники исследования. В исследовании участвовали 1718 подростков из разных регионов Российской Федерации в возрасте от 12 до 18 лет (53,84% женского пола). Средний возраст составил 14±1 лет (медиана=14 лет). Для проведения сравнений все респонденты были поделены на три возрастные группы: 12—13 лет (N1=673), 14—15 лет (N2=718) и 16—18 лет (N3=327).

Методики. В первоначальной версии методики было 20 пунктов, которые должны были составить пять субшкал, но эксплораторный факторный анализ показал, что может

быть выделено только 3 шкалы (3 фактора) имели собственные значения больше единицы и объясняли 53% общей дисперсии), при этом не все пункты вошли в выделенные факторы со значительными нагрузками. В результате было оставлено 3 субшкалы по 4 пункта в каждой: «Настойчивость в достижении целей», «Настойчивость в преодолении трудностей» и «Неуместная настойчивость». Вопреки нашим ожиданиям, «Устойчивость интересов» и «Настойчивость в достижении успеха» не выделились в отдельные субшкалы. Возможно, это обусловлено в первом случае тем, что устойчивости интересов не относится к настойчивости как таковой [16], во втором — культурными ценностями. Так, в систематическом обзоре подростковых концепций успеха показано, что российские подростки сильнее всего связывают успех с достижением цели, с чувством гордости за свои усилия, с реализацией способностей, с умениями преодолевать препятствия, предполагая, что успех — это результат упорного труда и усилий [20]. Целесообразность выделения трех субшкал соответствует и системно-функциональной модели А.И. Крупнова [6], выделением категории неуместной настойчивости [21], а также обнаружением категорий: 1) *настойчивость/упорство*, куда входят характеристики: активное отношение к труду, стремление к поставленной цели, внутренняя сила для преодоления препятствий и 2) *упрямство*: детские формы поведения (капризность, негативизм, бессмысленность) [11]. Итоговый текст Шкалы настойчивости с ключами дан в Приложении 1.

Для проверки внешней валидности использовались «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ)» [10], «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [14] и анкета, содержащая вопросы о возрасте, поле, месте проживания и успеваемости («у меня больше пятерок/больше четверок/больше троек»). По успеваемости респонденты поделились следующим образом: высокая — больше пятерок (N1=448), средняя — больше четверок (N2=899), низкая — больше троек (N3=360).

Процедура. Данные для исследования собирались с помощью форм, реализованных в системе Анкетолог. Исследование было анонимным и добровольным. Предварительно было получено письменное разрешение от родителей подростков. Процедура сбора данных занимала до 20 минут. Данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [8].

Статистический анализ включал описательную статистику; конфирматорный факторный анализ (КФА) и вычисление альфы Кронбаха для проверки внутренней согласованности и структуры методики; корреляционный анализ и многофакторный дисперсионный анализ для проверки внешней валидности. КФА проводился в Amos SPSS, остальные расчеты — в программе STATISTICA.

Результаты и обсуждение

Внутренняя согласованность. Конфирматорный факторный анализ показал хорошее соответствие трехфакторной модели данным: $GFI=0,95$; $IFI=0,94$; $CFI=0,94$; $SRMR=0,048$; $RMSEA=0,078$ [0,072; 0,083]; $AIC=634,27$; $BIC=781,39$. При этом факторы 1 и 2 тесно связаны между собой (рис. 1), что дает основание для предположения двухфакторной модели, в которой факторы 1 и 2 («Настойчивость в достижении целей» и «Настойчивость в преодолении трудностей») могут быть объединены в один. Тем не менее двухфакторная модель показала худшее соответствие данным: показатели соответствия у нее ниже, а коэффициенты AIC и BIC выше ($GFI=0,94$; $IFI=0,93$; $CFI=0,93$; $SRMR=0,049$; $RMSEA=0,079$ [0,074; 0,085]; $AIC=676,17$; $BIC=812,39$). Этот результат, а также структура возрастных различий (см. ниже раздел «Различия по полу и возрасту») говорят о том, что целесообразно выделение трех аспектов настойчивости. Трехфакторная структура методики показала свою инвариантность относительно пола и возраста (Приложение 2).

Описательная статистика и показатели внутренней согласованности (альфа Крон-

баха) по всем субшкалам использованных методик приведены в табл. 1. Внутренняя согласованность всех субшкал Шкалы настойчивости хорошая (от 0,68 до 0,85). Корреляция между шкалами 1 и 2 и шкалой 3 невысоки ($r=0,39$ и $r=0,42$ соответственно), но между шкалами 1 и 2 есть сильная взаимосвязь ($r=0,76$), что соответствует результатам КФА (рис. 1).

Внешняя валидность. Для проверки валидности были посчитаны корреляционные связи между субшкалами методики и субшкалами «ШУДЖИ» и «Многомерная шкала школьной вовлеченности». Результаты (табл. 2) показывают, что лучше всего с удовлетворенностью различными аспектами жизни и школьной вовлеченностью коррелируют субшкалы настойчивости в достижении целей и настойчивости в преодолении трудностей.

Различия по полу и возрасту. Двухфакторный дисперсионный анализ, в котором факторами были Пол и Субшкала методики «Шкала настойчивости», не показал статистически значимых различий по полу: как главный эффект фактора Пол, так и эффект взаимодействия с фактором Субшкала методики «Шкала настойчивости» оказались статистически незначимыми ($F(1,1716)=2,72$; $p=0,10$; $\eta^2=0,002$ и $F(2,3432)=2,99$; $p=0,051$; $\eta^2=0,002$ соответственно). Таким образом, девочки и мальчики подросткового возраста не различаются по показателям настойчивости.

Аналогичный анализ был проведен для проверки изменения настойчивости с возрастом. Оказалось, что с возрастом настойчивость растет (главный эффект $F(2,1715)=6,04$; $p=0,002$; $\eta^2=0,01$), хотя эффект невелик. Эффект взаимодействия оказался сильнее ($F(4,3430)=18,06$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,02$), т.е. разные компоненты настойчивости по-разному изменяются с возрастом (рис. 2). Апостериорный критерий Тьюки показал, что для возраста 12—13 лет все показатели настойчивости различаются между собой: настойчивость в преодолении трудностей статистически значимо выше, чем неуместная настойчивость ($p=0,0028$), а настойчивость в достижении цели статистически значимо выше, чем настойчивость в преодолении трудностей ($p=0,0002$).

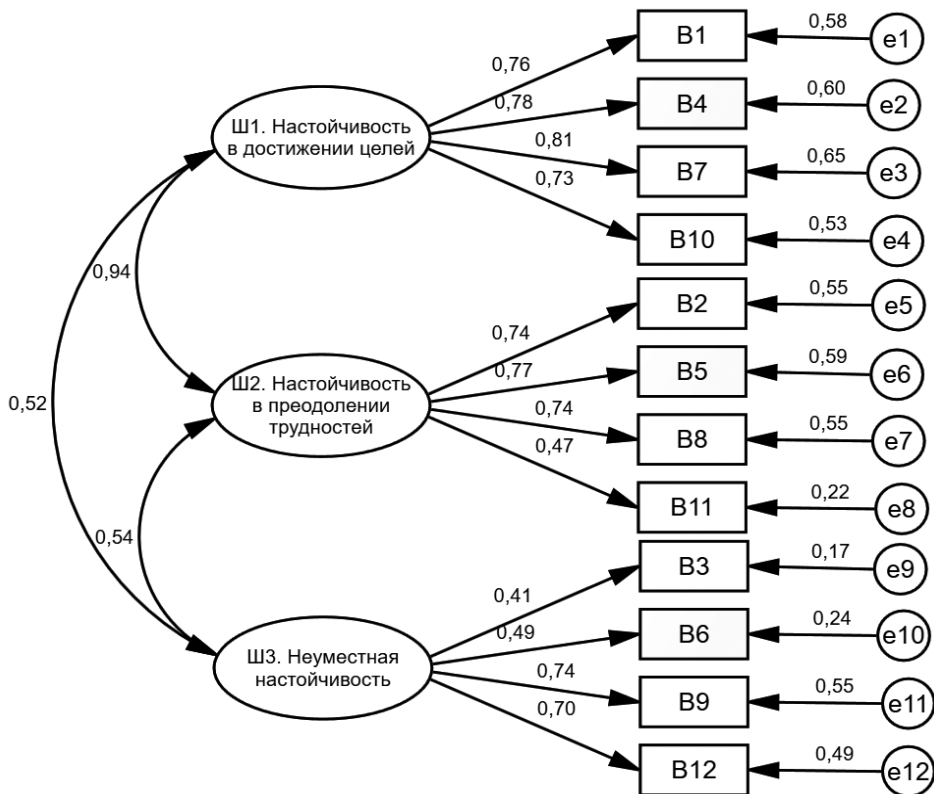


Рис. 1. Результаты конфирматорного факторного анализа: весовые коэффициенты для трехфакторной модели (GFI=0,95; IFI=0,94; CFI=0,94; SRMR=0,048; RMSEA=0,078 [0,072; 0,083])

Таблица 1

Описательная статистика и внутренняя согласованность субшкал методик

Шкалы	M±s	Me [LQ; UQ]	α
Шкала настойчивости			
Ш1. Настойчивость в достижении целей	19,4±5,0	20 [16; 23]	0,85
Ш2. Настойчивость в преодолении трудностей	18,9±4,6	19 [16; 22]	0,77
Ш3. Неуместная настойчивость	17,3±4,3	17 [15; 20]	0,68
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ)			
Семья	23,8±5,2	25 [20; 28]	0,88
Школа	19,1±5,1	19 [16; 23]	0,85
Учителя	20,6±5,5	21 [17; 25]	0,90
Я сам	22,6±5,1	23 [19; 27]	0,88
Друзья	25,3±4,8	27 [23; 29]	0,89
Многомерная шкала школьной вовлеченности			
Поведенческая вовлеченность	13,7±3,4	14 [11; 16]	0,76

Шкалы	M±s	Me [LQ; UQ]	α
Когнитивная вовлеченность	18,8±4,1	19 [16; 22]	0,83
Эмоциональная вовлеченность	18,5±4,1	19 [16; 22]	0,81
Социальная вовлеченность	18,6±4,2	19 [16; 22]	0,80
Поведенческая безучастность	15,0±6,5	13 [10; 19]	0,90
Когнитивная безучастность	4,2±1,9	4 [3; 5]	0,64
Эмоциональная безучастность	10,0±4,1	10 [7; 13]	0,84
Социальная безучастность	7,6±3,4	7 [4; 10]	0,79

Примечание: M — среднее значение; s — стандартное отклонение; Me — медиана; LQ — нижний квартиль; UQ — верхний квартиль; α — альфа Кронбаха.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции Пирсона между субшкалами Шкалы настойчивости и шкалами методик «ШУДЖИ» и «Многомерная шкала школьной вовлеченности»

Шкалы	Шкала настойчивости		
	Ш1. Настойчивость в достижении целей	Ш2. Настойчивость в преодолении трудностей	Ш3. Неуместная настойчивость
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (ШУДЖИ)			
Семья	0,47**	0,40**	0,14**
Школа	0,42**	0,40**	0,06*
Учителя	0,43**	0,42**	0,11**
Я сам	0,53**	0,42**	0,14**
Друзья	0,43**	0,36**	0,12**
Многомерная шкала школьной вовлеченности			
Школьная вовлеченность			
Поведенческая	0,50**	0,48**	0,15**
Когнитивная	0,56**	0,56**	0,20**
Эмоциональная	0,49**	0,46**	0,16**
Социальная	0,51**	0,46**	0,17**
Школьная безучастность			
Поведенческая	-0,41**	-0,39**	-0,05*
Когнитивная	-0,43**	-0,41**	-0,05*
Эмоциональная	-0,34**	-0,30**	0,03
Социальная	-0,38**	-0,32**	-0,03

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Для подростков 14—15 лет и 16—18 лет показатели настойчивости в достижении цели и настойчивости в преодолении трудностей не различаются ($p=0,28$ и $p=0,52$ соответственно). При этом показатели шкалы 2 (Настойчивости в преодолении трудностей) возрастают существенно: от примерно 18 баллов в 12—13 лет до 19 баллов в 14—15 лет и до 20 баллов в 16—18 лет. Изменения настойчи-

вости в преодолении трудностей самые значительные (примерно на 2 балла), в то время как изменения настойчивости в достижении цели примерно 1,5 балла, а изменений в неуместной настойчивости фактически нет (они статистически незначимы и колеблются в пределах 0,5 балла). Нормы по всем субшкалам Шкалы настойчивости для разных возрастных групп приведены в Приложении 3.

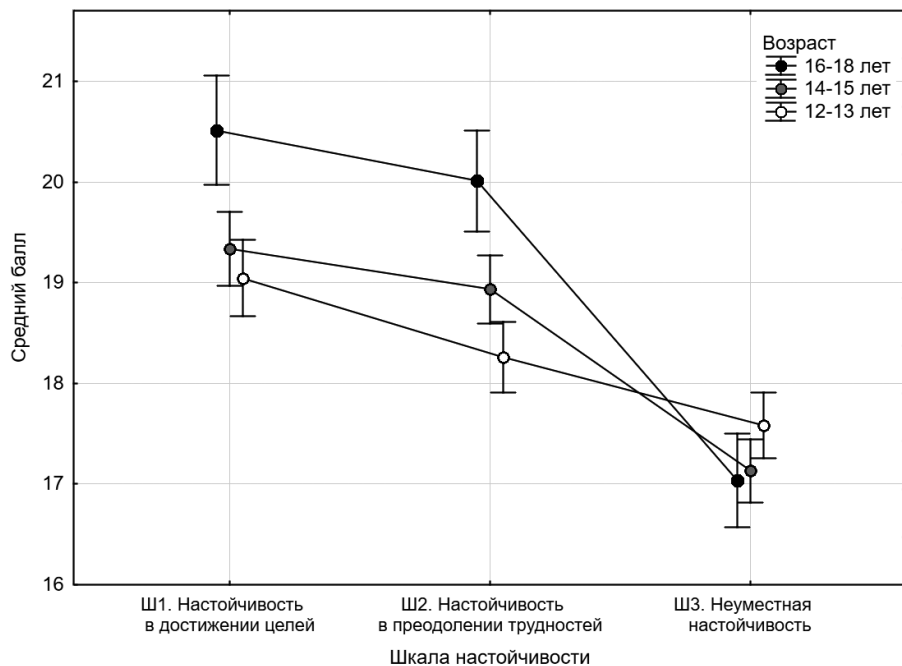


Рис. 2. Средние значения по субшкалам Шкалы настойчивости для подростков разного возраста (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Связь с успеваемостью. Согласно исследованиям [3; 22; 25; 27; 30; 31; 32] мы предположили, что более высокие показатели настойчивости будут у хорошо успевающих учеников. Для проверки данной гипотезы был проведен двухфакторный дисперсионный анализ, в котором две контрастные по успеваемости группы (ученики, которые получают больше пятерок, $N=448$, и ученики, которые получают больше троек, $N=360$) сравнивались по всем шкалам методики. Статистически значимое взаимодействие между переменными «успеваемость» и «субшкала методики» говорит о том, что профили настойчивости хорошо и слабоуспевающих учеников разные ($F(2,1612)=69,77$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,08$). Хорошо успевающие ученики отличаются более высокими показателями настойчивости в достижении цели и настойчивости в преодолении трудностей, в то время как показатели по неуместной настойчивости не

отличаются от таковых у слабоуспевающих детей (рис. 3).

У слабоуспевающих учеников все субшкалы методики не различаются между собой и имеют значения, близкие к 4 баллам, то есть в среднем на все пункты даются ответы «когда как». Хорошо успевающих учеников отличает большой разброс в значениях субшкал: наиболее выражены настойчивость в достижении цели, несколько ниже значения по настойчивости в преодолении трудностей и самые низкие значения — по неуместной настойчивости. Это говорит о том, что хорошо успевающих учеников отличает целеустремленность, упорство в достижении целей, стремление завершить начатое, упорство в преодолении внутренних и внешних преград, трудолюбие, терпение. Полученные нами результаты соответствуют выводам метаанализа [25], так как самые большие различия между разными по успеваемости группами как

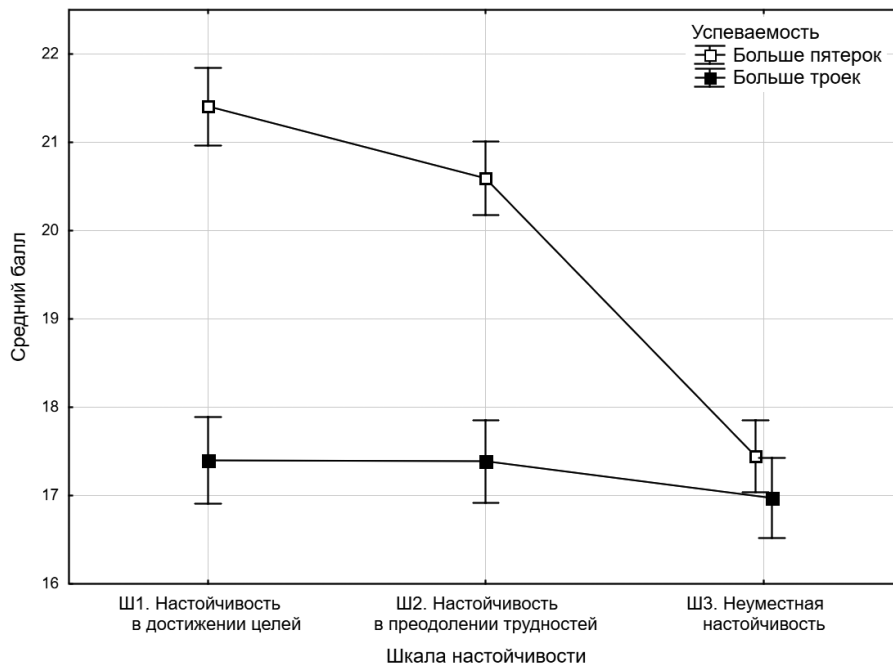


Рис. 3. Средние значения по субшкалам Шкалы настойчивости для учеников с разной успеваемостью (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

раз и получены по шкале настойчивости в достижении цели.

Основные итоги исследования

Новая Шкала настойчивости является трехкомпонентной, позволяет выделить «Настойчивость в достижении целей»; «Настойчивость в преодолении трудностей»; «Неуместную настойчивость» и рекомендуется для подростков 12—18 лет.

О валидности методики свидетельствуют ожидаемые корреляционные взаимосвязи, полученные между субшкалами Шкалы настойчивости с показателями удовлетворенности жизнью в разных областях (семья, школа, учителя, Я сам, друзья) и различными аспектами школьной вовлеченности/безучастности (поведенческим, когнитивным, эмоциональным и социальным). Девочки и мальчики подросткового возраста не различаются по показателям настойчивости, но компоненты настойчивости с возрастом

изменяются по-разному. Для подростков 12—13 лет самый высокий уровень приобретает настойчивость в достижении цели, затем идет настойчивость в преодолении трудностей, самый низкий уровень имеет неуместная настойчивость. С возрастом (14—15 лет и 16—18 лет) показатели настойчивости в достижении цели и настойчивости в преодолении трудностей становятся более сбалансированными. При этом настойчивость в преодолении трудностей с возрастом существенно усиливается, что свидетельствует о формировании более зрелых форм поведения у старших подростков.

Хорошо успевающие ученики отличаются более высокими показателями настойчивости в достижении цели и настойчивости в преодолении трудностей и низкими — по неуместной настойчивости, в то время как у слабоуспевающих учеников три субшкалы настойчивости приобретают «уплощенный» характер (все три шкалы

не различаются между собой). Особое внимание необходимо уделить слабоуспевающим ученикам и сконцентрироваться на развитии у них настойчивости в достижении значимых целей и упорства при преодолении трудностей.

Ограничениями данного исследования являются: недостаточность данных о внешней валидности субшкалы неуместной настойчивости; невозможность выделить

субшкалу настойчивости в достижении успеха, над которой еще предстоит поработать. Данные ограничения становятся одновременно перспективами дальнейших исследований.

Таким образом, новая Шкала настойчивости может быть использована школьными психологами для выстраивания последующей практики психологической помощи с учетом имеющихся ограничений.

Приложение 1

Текст методики «Шкала настойчивости»

Инструкция: Как ты обычно себя ведешь в разных ситуациях?

Для каждого приведенного ниже утверждения укажи степень своего согласия или несогласия. Отвечая, подумай о своем поведении в целом, а не о том, каким, по твоему мнению, ты должен или хочешь быть. Здесь нет правильных или неправильных ответов, поэтому, пожалуйста, отвечай честно.

Варианты ответа:

- 1 — совершенно не согласен;
- 2 — не согласен;
- 3 — скорее не согласен, чем согласен;
- 4 — когда как;
- 5 — скорее согласен, чем не согласен;
- 6 — согласен;
- 7 — совершенно согласен.

1. Меня можно назвать целеустремленным человеком.
2. Я терпеливо изучаю что-то новое, пока не пойму суть.
3. Иногда я ловлю себя на том, что продолжаю что-то делать, даже если это бессмысленно.
4. Я всегда достигаю своих целей.
5. Несмотря на трудности, я настойчиво продолжаю действовать, пока не решу проблему.
6. Я буду продолжать пытаться что-то делать, даже если знаю, что мои действия бесполезны.
7. Фраза: «Кто стремится, тот добьется» — это про меня.
8. Мой девиз «Терпение и труд все перетрут».
9. Ничто не заставит меня изменить свое мнение.
10. Я могу долго сохранять интерес к делу, которое надо завершить.
11. Люди гораздо чаще терпят неудачу из-за недостатка настойчивости, чем из-за недостатка таланта.
12. Я до конца отстаиваю свое мнение в споре.

Для всех шкал считаются суммы баллов:

Шкала 1. Настойчивость в достижении целей = $V_1+V_4+V_7+V_{10}$.

Шкала 2. Настойчивость в преодолении трудностей = $V_2+V_5+V_8+V_{11}$.

Шкала 3. Неуместная настойчивость = $V_3+V_6+V_9+V_{12}$.

Результаты мультигруппового факторного анализа

Группы	Инвариантность	χ^2 (df)	CFI	RMSEA	RMSEA CL [-90%; +90%]	SRMR	$\Delta\chi^2$ (Δ df)	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
Возраст	Конфигурационная	702,14** (153)	0,934	0,046	[0,042; 0,049]	0,0556	--	--	--	--
	Метрическая	717,82** (171)	0,934	0,043	[0,040; 0,046]	0,0553	15,67 (18)	<0,001	0,003	<0,001
	Скалярная	760,17** (189)	0,931	0,042	[0,039; 0,045]	0,0554	42,36** (18)	0,003	-0,001	<0,001
Пол	Конфигурационная	666,60** (102)	0,933	0,057	[0,053; 0,061]	0,0503	--	--	--	--
	Метрическая	682,01** (111)	0,932	0,055	[0,051; 0,059]	0,0530	15,41 (9)	0,001	0,002	0,003
	Скалярная	702,71** (120)	0,930	0,053	[0,049; 0,057]	0,0531	20,70* (9)	0,002	-0,002	<0,0001

Примечание: группы по возрасту N1=673 (12–13 лет), N2=718 (14–15 лет), N3=927 (16–18 лет); группы по полу N1=793 (мальчики), N2=925 (девочки); χ^2 — критерий хи-квадрат; df — число степеней свободы; CFI — показатель сравнительного соответствия; RMSEA — среднеквадратическая ошибка оценки; RMSEA CL [-90%; +90%] — 90% доверительный интервал для RMSEA; SRMR — стандартизированный корень среднеквадратического остатка; $\Delta \chi^2$ — разность между χ^2 моделей, Δ df — разность между степенями свободы моделей, Δ CFI — разность между показателями сравнительного соответствия моделей, Δ RMSEA — разность между показателями RMSEA моделей, Δ SRMR — разность между показателями SRMR моделей; * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Приложение 3

Нормы по субшкалам Шкалы настойчивости для подростков разного возраста: низкий уровень — значения менее нижнего квартиля по субшкале, высокий уровень — значения более верхнего квартиля по субшкале

Уровень	Ш1. Настойчивость в достижении целей	Ш2. Настойчивость в преодолении трудностей	Ш3. Неуместная настойчивость
	12–15 лет		
Низкий	4–15 баллов	4–15 баллов	4–14 баллов
Средний	16–23 баллов	16–22 баллов	15–20 баллов
Высокий	24–28 баллов	23–28 баллов	21–28 баллов
	16–18 лет		
Низкий	4–16 баллов	4–16 баллов	4–14 баллов
Средний	17–24 баллов	17–23 баллов	15–20 баллов
Высокий	25–28 баллов	24–28 баллов	21–28 баллов

Литература

1. Баранова С.В. Психологическая специфика настойчивости студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 2. С. 69—73.
2. Гижицкий В.В., Гордеева Т.О., Гавриченко Т.К. Разработка опросника учебной настойчивости и постоянства учебных интересов // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике. Т. 1. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. С. 66—74.
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. № 1. С. 33—48.
4. Ерофеева В.Г., Нартова-Бочавер С.К. Что такое «grit» и почему она может быть личностным ресурсом? // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 22—31. DOI:10.17759/jmfp.2020090402
5. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
6. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. М.: МГУДТ, 2007. 56 с.
7. Нартова-Бочавер С.К., Ерофеева В.Г. Настойчивость как ментальный ресурс // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 372—380.
8. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Подростки в трудной жизненной ситуации [Датасет]. 2023. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9
9. Попов Л.М., Устин П.Н. Когнитивно-поведенческая концепция и возможности ее реализации в жизненной активности студентов // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 1. С. 26—35. DOI:10.31857/S020595920013324-2
10. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601
11. Сюй Л. Синонимические средства объективации концептов упорство и упрямство в русском языке // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 2. С. 572—581. DOI:10.21603/2078-8975-2021-23-2-572-58
12. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Том 8. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948—1952.
13. Фомина Н.А., Елисеев А.В. Психологические особенности настойчивости студентов-профессиональных спортсменов // Человеческий капитал. 2018. № 7(115). С. 49—157. DOI:10.25629/HC.2018.07.15
14. Фомина Т.Г., Моросанова В.А. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
15. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика // Вестник практической психологии образования. 2015. № 1(42). С. 83—86.
16. Abu Hasan H.E., Munawar K., Abdul Khayom J.H. Psychometric properties of developed and transadapted grit measures across cultures: a systematic review // Current Psychology. 2022. № 41. P. 6894—6912. DOI:10.1007/s12144-020-01137-w
17. Datu J.A.D., Yuen M., Chen G. The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students // School Psychology Quarterly. 2018. Vol. 33. № 3. P. 428—438. DOI:10.1037/spq0000234
18. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: perseverance and passion for long-term goals // Journal of personality and social psychology. 2007. Vol. 92. № 6. P. 1087. DOI:10.1037/0022-3514.92.6.1087
19. Duckworth A.L., Quinn P.D. Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT—S) // Journal of Personality Assessment. 2009. Vol. 91. № 2. P. 166—174. DOI:10.1080/00223890802634290
20. Gill A., Trask-Kerr K., Vella-Brodrick D. Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education // Educational Psychology Review. 2021. Vol. 33. P. 1553—1582. DOI:10.1007/s10648-021-09605-w
21. Howard M.C., Crayne M.P. Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure // Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 139. P. 77—89. DOI:10.1016/j.paid.2018.11.005
22. Kalia V. Gritty Goal Pursuit and Perceived Chronic Stress: Exploring Implications for Academic Problems. In: van Zyl L.E., Olickers C., van der Vaart L. (eds) // Multidisciplinary Perspectives on Grit. Springer, Cham. 2021. P. 95—113. DOI:10.1007/978-3-030-57389-8_6
23. Kelner W.C., Hunter H., McClain C.M., Elledge L.C. Dimensions of grit as a buffer on the relationship between environmental stressors and psychological and behavioral health // Current Psychology. 2023. DOI:10.1007/s12144-023-05121-y
24. Kuruveattissery S., Gupta S., Rajan S.K. Development and psychometric validation of the three dimensional grit scale // Current Psychology. 2023. Vol. 42. P. 5280—5289. DOI:10.1007/s12144-021-01862-w
25. Lam K.K.L., Zhou M. Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-

- analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2022. Vol. 114. № 3. P. 597—621. DOI:10.1037/edu0000699
26. Ponnock A., Muenks K., Morell M., Yang Ji.S., Gladstone J.R., Wigfield A. Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy // *Journal of Research in Personality*. 2020. Vol. 89. DOI:10.1016/j.jrp.2020.104021
27. Postigo Á., Cuesta M., Fernández-Alonso R., García-Cueto E., Muñiz J. Temporal Stability of Grit and School Performance in Adolescents: A Longitudinal Perspective // *Psicologia Educativa*. 2020. Vol. 27. № 1. P. 77—84. DOI:10.5093/psed2021a4
28. Schimschal S.E., Cleary M., Kornhaber R.A., Barnett T., Visentin D.C. Psychometric Evaluation of the Grit Psychological Resources Scale (GPRS) // *Journal of multidisciplinary healthcare*. 2023. Vol. 5. № 16. P. 913—925. DOI:10.2147/JMDH.S401652
29. Styk W., Zmorzynski S., Samardakiewicz M. Persistence Is Multi-Trait: Persistence Scale Development and Persistence Perseveration and Perfectionism Questionnaire into Polish Translation // *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13. № 6. DOI:10.3390/brainsci13060864
30. Tang X., Wang M.T., Guo J., Salmela-Aro K. Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes // *Journal of youth and adolescence*. 2019. Vol. 48. № 5. P. 850—863. DOI:10.1007/s10964-019-00998-0
31. Tang X., Wang M.T., Parada F., Salmela-Aro K. Putting the Goal Back into Grit: Academic Goal Commitment, Grit, and Academic Achievement // *Journal of youth and adolescence*. 2021. Vol. 50. № 3. P. 470—484. DOI:10.1007/s10964-020-01348-1
32. Tang H., Zhou S., Du X., Mo Q., Xing Q. Validating the Chinese Version of the Academic Grit Scale in Selected Adolescents // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2023. Vol. 41. № 2. P. 153—174. DOI:10.1177/07342829221129078
33. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students // *Child psychiatry and human development*. 2021. Vol. 52. № 3. P. 464—476. DOI:10.1007/s10578-020-01031-3
34. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 469—478. DOI:10.1027/1015-5759/a000424
35. Van Zyl L.E., Heijenck B., Klibert J. et al. Grit Across Nations: The Cross-National Equivalence of the Grit-O Scale // *Journal Happiness Studies*. 2022. Vol. 23. P. 3179—3213. DOI:10.1007/s10902-022-00543-0
36. Zhang T., Park D., Tsukayama E., Duckworth A.L., Luo L. Sparking Virtuous Cycles: A Longitudinal Study of Subjective Well-Being and Grit During Early Adolescence // *Journal of youth and adolescence*. 2024. Vol. 53. № 2. P. 331—342. DOI:10.1007/s10964-023-01862-y
37. Zhang T., Park D., Ungar L.H., Tsukayama E., Luo L., Duckworth A.L. The development of grit and growth mindset in Chinese children // *Journal of experimental child psychology*. 2022. Vol. 221. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105450

References

1. Baranova S.V. Psichologicheskaya specifika nastojchivosti studentov [Psychological specificity of persistence in students]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]*, 2014, no. 2, pp. 69—73. (In Russ.).
2. Gizhitskii V., Gordeeva T., Gavrichenkova T. Razrabotka oprosnika uchebnoi nastojchivosti i postoyanstva uchebnykh interesov [Elaboration of questionnaire of grit and stability of learning interests]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa: sbornik materialov III Vserossiiskoi konferentsii po psikhologicheskoi diagnostike [Proceedings of the Third Conference on Psychological Testing "Modern Psychodiagnosics in Russia: Overcoming the Crisis"]*. Chelyabinsk: Publ. Izdatel'skii tsentr YuUrGU, 2015. Vol. 1, pp. 66—74.
3. Gordeeva T.O., Sychov O.A. Vnutrennie istochniki nastojchivosti i ee rol' v uspekhnosti uchebnoy deyatel'nosti [Internal sources of grit and its role in the success of educational activity]. *Psikhologiya obucheniya [Educational Psychology]*, 2012, no. 1, pp. 33—48. (In Russ.).
4. Erofeeva V.G., Nartova-Bochaver S.K. Chto takoe «grit» i pochemu ona mozhет byt' lichnostny'm resursom? [What is "grit" and why it can be a personal resource?]. *Sovremennaya zarubezhnaya Psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 22—31. DOI:10.17759/jmfp.2020090402 (In Russ.).
5. Il'in E.P. *Psikhologiya voli*. 2-e izd [The psychology of will. 2nd ed.]. St. Petersburg: Piter, 2009. 368 p. (In Russ.).
6. Krupnov A.I. *Psikhodiagnostika svoystv lichnosti i temperamenta [Psychodiagnosics of personality and temperament properties]*. Moscow: MGUDT, 2007. 56 p. (In Russ.).
7. Nartova-Bochaver S.K., Erofeeva V.G. *Nastojchivost' kak mental'ny'j resurs [Grit as a mental resource]*. *Sposobnosti i mental'ny'e resursy cheloveka v mire global'ny'x peremen [Human Capabilities and Mental Resources in a World of Global Change]*. Moscow: Institut psixologii RAN, Publ., 2020, pp. 372—380. (In Russ.).
8. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Sorokova M.G. *Podrostki v trudnoi zhiznenni situatsi [Teenagers in difficult life situations] [Dataset]*. *RusPsyData*:

- Repozitorii psikhologicheskikh issledovanii i instrumentov [Psychological Research Data & Tools Repository]. DOI:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9 (In Russ.).
9. Popov L.M., Ustin P.N. Kognitivno-povedencheskaya koncepciya i vozmozhnosti ee realizacii v zhiznennomu aktivnosti studentov [Cognitive-behavioral concept and possibilities of its implementation in students' life activity]. *Psixologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2021. Vol. 42, no. 1, pp. 26—35. DOI:10.31857/S020595920013324-2 (In Russ.).
10. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizni'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 6, no. 5—15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
11. Syuj L. Sinonimicheskie sredstva ob'ektivacii konceptov uporstvo i upryamstvo v russkom yazy'ke [Synonymous Means of Objectification of the Concepts of Persistence and Stubbornness in the Russian Language]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo state university. Series: humanities and social sciences]*, 2021. Vol. 23, no. 2, pp. 572—581. DOI:10.21603/2078-8975-2021-23-2-572-58 (In Russ.).
12. Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij [Collected works], 1950. Vol. 8, p. 428. (In Russ.).
13. Fomina N.A., Eliseev A.V. Psixologicheskie osobennosti nastojchivosti studentov- professional'ny'x sportsmenov [Psychological features of students' persistence — qualified athletes]. *Chelovecheskij kapital [Human capital]*, 2018, no. 7(115), pp. 149—157. DOI:10.25629/HC.2018.07.15 (In Russ.).
14. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2020, no. 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
15. Chumakov M.V. E'mocional'no-volevaya sfera lichnosti podrostkov i ee diagnostika [The emotional and volitional sphere of the personality of adolescents and its diagnosis]. *Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya [Bulletin of practical psychology of education]*, 2015, no. 1(42), pp. 83—86. (In Russ.).
16. Abu Hasan H.E., Munawar K., Abdul Khaiyom J.H. Psychometric properties of developed and transadapted grit measures across cultures: a systematic review. *Current Psychology*, 2022, no. 41, pp. 6894—6912. DOI:10.1007/s12144-020-01137-w
17. Datu J.A.D., Yuen M., Chen G. The triarchic model of grit is linked to academic success and well-being among Filipino high school students. *School Psychology Quarterly*, 2018. Vol. 33, no. 3, pp. 428—438. DOI:10.1037/spq0000234
18. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of personality and social psychology*, 2007. Vol. 92, no. 6, pp. 1087. DOI:10.1037/0022-3514.92.6.1087
19. Duckworth A.L., Quinn P.D. Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-74). DOI:10.1080/00223890802634290
20. Gill A., Trask-Kerr K., Vella-Brodrick D. Systematic Review of Adolescent Conceptions of Success: Implications for Wellbeing and Positive Education. *Educational Psychology Review*, 2021. Vol. 33, pp. 1553—1582. DOI:10.1007/s10648-021-09605-w
21. Howard M.C., Crayne M.P. Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure. *Personality and Individual Differences*, 2019. Vol. 139, pp. 77—89. DOI:10.1016/j.paid.2018.11.005
22. Kalia V. Gritty Goal Pursuit and Perceived Chronic Stress: Exploring Implications for Academic Problems. In: van Zyl L.E., Olckers C., van der Vaart L. (eds.). *Multidisciplinary Perspectives on Grit*. Springer, Cham, 2021, pp. 95—113. DOI:10.1007/978-3-030-57389-8_6
23. Kelner W.C., Hunter H., McClain C.M., Elledge L.C. Dimensions of grit as a buffer on the relationship between environmental stressors and psychological and behavioral health. *Current Psychology*, 2023. DOI:10.1007/s12144-023-05121-y
24. Kuruveettissery S., Gupta S., Rajan S.K. Development and psychometric validation of the three dimensional grit scale. *Current Psychology*, 2023. Vol. 42, pp. 5280—5289. DOI:10.1007/s12144-021-01862-w
25. Lam K.K.L., Zhou M. Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2022. Vol. 114, no. 3, pp. 597—621. DOI:10.1037/edu0000699
26. Ponnock A., Muenks K., Morell M., Yang Ji.S., Gladstone J.R., Wigfield A. Grit and conscientiousness: Another jangle fallacy. *Journal of Research in Personality*, 2020. Vol. 89. DOI:10.1016/j.jrp.2020.104021
27. Postigo Á., Cuesta M., Fernández-Alonso R., García-Cueto E., Muñiz J. Temporal Stability of Grit and School Performance in Adolescents: A Longitudinal Perspective. *Psicologia Educativa*, 2020. Vol. 27, no. 1, pp. 77—84. DOI:10.5093/psed2021a4
28. Schimschal S.E., Cleary M., Kornhaber R.A., Barnett T., Visentin D.C. Psychometric Evaluation of the Grit Psychological Resources Scale (GPRS). *Journal of multidisciplinary healthcare*, 2023. Vol. 5, no. 16, pp. 913—925. DOI:10.2147/JMDH.S401652
29. Styk W., Zmorzynski S., Samardakiewicz M. Persistence Is Multi-Trait: Persistence Scale

- Development and Persistence Perseveration and Perfectionism Questionnaire into Polish Translation. *Brain Sciences*, 2023. Vol. 13, no. 6. DOI:10.3390/brainsci13060864
30. Tang X., Wang M.T., Guo J., Salmela-Aro K. Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 5, pp. 850—863. DOI:10.1007/s10964-019-00998-0
31. Tang X., Wang M.T., Parada F., Salmela-Aro K. Putting the Goal Back into Grit: Academic Goal Commitment, Grit, and Academic Achievement. *Journal of youth and adolescence*, 2021. Vol. 50, no. 3, pp. 470—484. DOI:10.1007/s10964-020-01348-1
32. Tang H., Zhou S., Du X., Mo Q., Xing Q. Validating the Chinese Version of the Academic Grit Scale in Selected Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 2023. Vol. 41. no. 2, pp. 153—174. DOI:10.1177/07342829221129078
33. Teuber Z., Nussbeck F.W., Wild E. The Bright Side of Grit in Burnout-Prevention: Exploring Grit in the Context of Demands-Resources Model among Chinese High School Students. *Child psychiatry and human development*, 2021. Vol. 52, no. 3, pp. 464—476. DOI:10.1007/s10578-020-01031-3
34. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 469—478. DOI:10.1027/1015-5759/a000424
35. Van Zyl L.E., Heijen B., Klibert J. et al. Grit Across Nations: The Cross-National Equivalence of the Grit-O Scale. *Journal Happiness Studies*, 2022. Vol. 23, pp. 3179—3213. DOI:10.1007/s10902-022-00543-0
36. Zhang T., Park D., Tsukayama E., Duckworth A.L., Luo L. Sparking Virtuous Cycles: A Longitudinal Study of Subjective Well-Being and Grit During Early Adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 2024. Vol. 53, no. 2, pp. 331—342. DOI:10.1007/s10964-023-01862-y
37. Zhang T., Park D., Ungar L.H., Tsukayama E., Luo L., Duckworth A.L. The development of grit and growth mindset in Chinese children. *Journal of experimental child psychology*, 2022. Vol. 221. DOI:10.1016/j.jecp.2022.105450

Информация об авторах

Одинцова Мария Антоновна, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики дистанционного обучения, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация; главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред», Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Maria A. Odintsova, PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Head of the Chair of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia; Chief Specialist of the Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Получена 23.02.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 23.02.2024

Accepted 30.12.2024

Групповой интеллектуальный тест (ГИТ): стандартизация методики умственного развития младших школьников

Исаев Е.И.

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

Сафронова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Сорокова М.Г.

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

Радчиков А.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Приводятся результаты проведенной авторами работы по стандартизации адаптированной методики диагностики умственного развития детей младшего школьного возраста «Групповой интеллектуальный тест (ГИТ)». В исследовании приняли участие 2512 детей, учащихся в 4-ом классе ($M=9,97$ лет, $SD=0,41$), мальчиков 51,1%. Указывается на то, что методика состоит из 7 субтестов, каждый из которых посвящен различным аспектам интеллекта. Для оценки внутренней согласованности субтестов опросника использовалась оценка согласованности Альфа Кронбаха, которая показала хорошую согласованность всех элементов методики (Альфа-Кронбаха=0,9). Эксплораторный факторный анализ подтвердил, что все 7 субтестов складываются в один фактор, объясняющий 63,4% общей дисперсии. Общая модель опросника проверялась с помощью конфирматорного факторного анализа, который показал хорошее соответствие данных: $SRMR=0,02$; $CMIN/df=13,09$; $GFI=0,98$; $IFI=0,98$; $CFI=0,98$; $RMSEA=0,07$. Делается вывод о том, что созданная электронная версия опросника ГИТ позволяет оценивать сформированность интеллектуальных операций познавательных универсальных учебных действий. Данная версия опросника ГИТ обладает хорошими психометрическими свойствами и может использоваться для оценки интеллектуальных способностей у младших школьников.

Ключевые слова: диагностика интеллектуального развития; групповой интеллектуальный тест (ГИТ); конструктивная валидность теста; надежность теста; станайны; младшие школьники.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Для цитаты: Исаев Е.И., Сафронова М.А., Сорокова М.Г., Радчиков А.С. Групповой интеллектуальный тест (ГИТ): стандартизация методики умственного развития младших школьников // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 145—163. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290610>

Group Intellectual Test (GIT): Standardization of the Methodology of Mental Development of Primary School Children

Evegeniy I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Marina G. Sorokova

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

Andrew S. Radchikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

The paper presents the results of the standardization of the methodology for mental development diagnostic of primary school children Group intellectual test (GIT). The methodology consists of 7 subtests, which are devoted to various aspects of the intelligence. 2512 children studying in the 4th grade ($M=9,97$ years, $SD=0,41$), 51,1% boys were recruited for this study. The Cronbach's Alpha consistency score was used to assess the internal consistency of the subtests, which showed good consistency of all elements of the methodology (Cronbach's $\alpha=0,9$). Exploratory factor analysis confirmed that all 7 subtests add up to one factor explaining 63,4% of the total variance. The general model of the questionnaire was tested using confirmatory factor analysis, which showed good data consistency: SRMR=0,02; CMIN/df=13,09; GFI=0,98; IFI=0,98; CFI=0,98; RMSEA=0,07.

Keywords: diagnostics of intellectual development; group intellectual test (GIT); constructive validity of the test; reliability of the test; stans; primary school students.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation "Development of a package of standardized psychodiagnostic

tools in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education" (dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01).

For citation: Isaev E.I., Safronova M.A., Sorokova M.G., Radchikov A.S. Group Intellectual Test (GIT): Standardization of the Methodology of Mental Development of Primary School Children // Psychological science and education. 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 145—163. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290610> (In Russ.).

Введение

Актуальность стандартизации русскоязычной версии Группового интеллектуального теста (ГИТ) на выборке обучающихся начальной школы определяется потребностями психологической службы в образовании в валидных и надежных инструментах оценки развивающего потенциала образовательной программы начального общего образования, что особенно важно для преодоления трудностей в обучении [6; 7; 9]. Приоритетное значение в федеральном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) справедливо придается познавательному развитию обучающихся, так как в качестве важнейшего новообразования развития младших школьников исследователи единодушно выделяют научное, теоретическое, рефлексивное мышление [1; 2; 3; 4; 5; 13; 14].

В ФГОС НОО познавательное развитие обучающихся представлено тремя группами познавательных универсальных учебных действий: базовые логические, исследовательские, работы с информацией. Каждая из групп познавательных действий включает в себя совокупность интеллектуальных действий и операций, реализуемых на материале различных учебных предметов. Групповой интеллектуальный тест позволяет оценить сформированность интеллектуальных операций, входящих в каждую из групп познавательных универсальных учебных действий.

Задача оценки образовательных результатов поставлена ФГОС НОО. В Стандарте записано: «Результаты освоения программы начального общего образования, в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, учебного курса (в том числе внеурочной деятельности), учебного модуля программы начального общего образования,

подлежат оцениванию с учетом специфики и особенностей предмета оценивания» [12].

В Федеральной образовательной программе начального общего образования (ФОП НОО) обстоятельно изложена система оценки достижения планируемых результатов освоения образовательной программы. Отмечено, что система оценки достижения планируемых результатов является частью системы оценки и управления качеством образования в образовательной организации и служит основой при разработке образовательной организацией соответствующего локального акта. В качестве одного из основных направлений и целей оценочной деятельности в образовательной организации определена оценка образовательных достижений обучающихся на различных этапах обучения как основа их промежуточной и итоговой аттестации, а также основа процедур внутреннего мониторинга образовательной организации, мониторинговых исследований муниципального, регионального и федерального уровней.

Указано, что система оценки включает процедуры внутренней и внешней оценки. Внутренняя оценка включает: стартовую диагностику, текущую и тематическую оценку, портфолио, психолого-педагогическое наблюдение, внутренний мониторинг образовательных достижений обучающихся. Внешняя оценка включает: независимую оценку качества образования, мониторинговые исследования муниципального, регионального и федерального уровней [11]. Мы полагаем, что ГИТ может выступить инструментом как внутренней, так и внешней оценки образовательных результатов начального образования.

Групповой интеллектуальный тест прошел процедуру стандартизации на предмет диагностики сформированности метапредметных образовательных результатов, сте-

пени овладения обучающимися начальной школы отдельными интеллектуальными операциями, входящими в группу универсальных учебных познавательных действий: базовых логических, исследовательских, работы с информацией. Выбор 4 класса в качестве выборки стандартизации определяется в первую очередь практическими потребностями. Полученные результаты диагностики познавательного развития могут быть использованы в работе педагога-психолога при решении задач: профилактики рисков школьной неуспешности, выявления причин трудностей в обучении и разработки педагогом-психологом совместно с учителем индивидуальной программы их преодоления, определения зоны ближайшего развития обучающегося и прогноза его дальнейшего развития, разработки программ психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на основную ступень общего образования.

ГИТ разрабатывался для диагностики познавательного развития обучающихся в возрасте 9-12 лет (младших школьников и младших подростков). Разработчик теста — словацкий психолог Дж. Ваной. Перевод теста и адаптация на российскую выборку были осуществлены психологами М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой, Г.П. Логиновой под руководством К.М. Гуревича. Надежность и валидность адаптированного варианта диагностики были подтверждены статистическими показателями [10]. Необходимость настоящей стандартизации определяется введением нового федерального стандарта, федеральной образовательной программы начального общего образования, единой дидактической системы «Школа России» для начальной школы. Кроме того, в современном мире все больше внедряются онлайн-опросники, которые упрощают сбор данных и делают выборку более разнообразной (за счет результатов из разных регионов) и, как следствие, более репрезентативной.

Диагностика ГИТ (см. Приложение) нацелена на выявление овладения обучающимися словами и понятиями, предлагаемыми им в заданиях, а также умениями выполнять с ними логические действия. Тест включает в

себя семь субтестов, на выполнение каждого из которых выделяется определенный период времени (от 1,5 до 6 минут). Каждый субтест состоит из определенного количества вопросов (от 20 до 200). Вопросы внутри субтеста направлены на определенный навык и являются достаточно однотипными, поэтому с учетом ограничений выполнения заданий по времени не анализируются по отдельности.

Приведем описание субтестов в порядке их предъявления испытуемым.

1. «Исполнение инструкций» — направлен на изучение формально-динамических характеристик протекания мыслительных процессов. Результативность выполнения данного субтеста зависит от скоростных возможностей в мыслительно-речевой деятельности: способности быстро воспринять инструкцию и точно выполнить простое по смыслу задание. Субтест состоит из 20 заданий.

2. «Арифметические задачи» — определяет степень обученности навыкам, которые даются математикой. Субтест состоит из 20 заданий и требует выполнения простых арифметических действий при решении задач: устный счет, выполнение разнообразных арифметических действий, поиск части от целого, определение процента от числа.

3. «Дополнение предложений» — проверка словарного запаса испытуемого, его умения правильно, логично построить предложения с использованием разных синтаксических структур. Субтест содержит 20 предложений, в каждом из которых пропущено одно или два слова. Обучающемуся необходимо вычлнить смысл каждого предложения и заполнить пропуски подходящими словами.

4. «Определение сходства и различия понятий» — диагностирует сформированность операции сравнения и осведомленность в понятиях разного содержания. Данный субтест представляет собой набор из 40 пар слов, которые предлагается рассмотреть обучающемуся и определить, сходны или различны слова в каждой паре. Например, «тихий-спокойный».

5. «Числовые ряды» — дает возможность выявить склонности к математическим дисциплинам. В этом субтесте предоставляется 20 заданий, в которых обучающемуся необхо-

димо обнаружить правило (алгоритм) построения числового ряда и, применив выявленное правило, продолжить ряд двумя числами.

6. «Аналогии» — выявляет динамику возрастных изменений в развитии мышления школьников. Субтест включает в себя 40 заданий, при выполнении которых обучающемуся необходимо совершить ряд мыслительных операций: сравнение двух слов, установление имеющегося между ними логического отношения, анализ третьего слова и слов, из которых нужно производить выбор, подбор слова по аналогии.

7. «Символы» — нацелен на выявление скоростной характеристики в мыслительно-речевой деятельности. Субтест, по мнению авторов, характерно отличается от предыдущих. Обучающемуся предлагается определить ту цифру, которая находится под каждым значком в ключе, и заполнить в горизонтальных строках свободные промежутки. В этом субтесте необходимы особая точность и скорость выполнения заданий, так как испытуемому предоставляется 200 заданий с девятью встречающимися символами.

Данный тест предоставляет возможность индивидуального и группового предъявления. Субтесты данной диагностики показывают дифференцирующую силу и направлены на изучение разных сторон умственного развития обучающихся.

Выборка и процедура стандартизации адаптированной версии опросника

Выборка. В исследовании приняли участие 2512 обучающихся из разных регионов Российской Федерации (Липецкая, Волгоградская и Самарская области, Республика Татарстан и Чувашская Республика). Все обучающиеся были учениками 4-го класса (средний возраст=9,97±0,41 лет), среди них 51,1% мальчиков. Учитывая специфику теста, а именно, ограниченность по времени, в данных часто встречались незаполненные ответы, на которые у испытуемых не хватило времени, и которые, согласно методике, засчитываются как неверные. В случае если в субтесте не было заполнено ни одного ответа, предполагалось, что участник не

проходил данный субтест. Таким образом, полностью опросник ГИТ заполнили 2342 обучающихся, а статистические показатели вычислялись с попарным исключением.

Процедура. Исследование проводилось в 2022 году онлайн в системе Анкетолог. Участникам исследования предъявлялись методика ГИТ (форма А) [10] и стандартные социо-демографические вопросы (пол, возраст). Тестирование проводилось в классе учителем или педагогом-психологом в строгом соответствии с классической инструкцией. Отличие заключалось лишь в том, что материал предлагался школьникам не на печатном бланке, а в онлайн-анкете на компьютере. Переход на соответствующие страницы, начало и завершение каждого субтеста осуществлялись согласно инструкции. Данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [8].

Результаты и обсуждение

Для оценки внутренней согласованности опросника использовали оценку α -Кронбаха. Опросник ГИТ показал отличную внутреннюю согласованность (стандартизированная Альфа Кронбаха=0,90), что говорит о необходимости каждого субтеста в методике. Описательная статистика по субтестам и общему баллу опросника представлена в табл. 1.

Альфа Кронбаха, рассчитанная по каждому субтесту в отдельности, также показала высокую внутреннюю согласованность всех субтестов опросника. Эксплораторный факторный анализ показал, что 7 субшкал складываются в один фактор, который объясняет 63,4% общей дисперсии. Об этом же говорят и довольно сильные корреляции между субтестами опросника (табл. 2).

Для проверки модели опросника использовался подтвердительный факторный анализ, на основании результатов которого можно заключить, что модель хорошо соответствует данным: SRMR=0,02; CMIN/df=13,1; GFI=0,98; IFI=0,98; CFI=0,98; RMSEA=0,072 [0,063; 0,081]. Ниже на рис. представлена структура опросника.

Таблица 1

Описательные статистики и значения Альфа Кронбаха для субтестов и общего балла опросника ГИТ

Субтест	Количество испытуемых, выполнивших субтест	Среднее ± стандартное отклонение	Медиана [Нижний квартиль; Верхний квартиль]	Альфа-Кронбаха при удалении	Альфа-Кронбаха субтеста
Субтест 1	2501	8,33 ± 4,26	7,0 [5,0; 11,0]	0,82	0,83
Субтест 2	2490	5,93 ± 3,62	5,0 [4,0; 7,0]	0,82	0,88
Субтест 3	2481	6,58 ± 3,56	6,0 [4,0; 8,0]	0,82	0,85
Субтест 4	2481	16,6 ± 9,75	18,0 [10,0; 24,0]	0,83	0,93
Субтест 5	2443	7,98 ± 3,89	8,0 [5,0; 10,0]	0,82	0,86
Субтест 6	2465	20,05 ± 8,7	19,0 [14,0; 25,0]	0,80	0,93
Субтест 7	2411	14,12 ± 9,98	12,0 [8,0; 15,0]	0,83	0,99
ГИТ, общий балл	2342	80,1 ± 33,99	74,0 [58,0; 93,0]		

Таблица 2

Корреляции между субтестами опросника ГИТ (коэффициент корреляции Пирсона)

	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4	Субтест 5	Субтест 6	Субтест 7
Субтест 1	0,64**	0,66**	0,51**	0,5**	0,58**	0,53**
Субтест 2		0,74**	0,53**	0,64**	0,59**	0,55**
Субтест 3			0,57**	0,63**	0,63**	0,58**
Субтест 4				0,52**	0,55**	0,37**
Субтест 5					0,57**	0,47**
Субтест 6						0,51**

Примечание: ** — уровень $p \leq 0,01$.

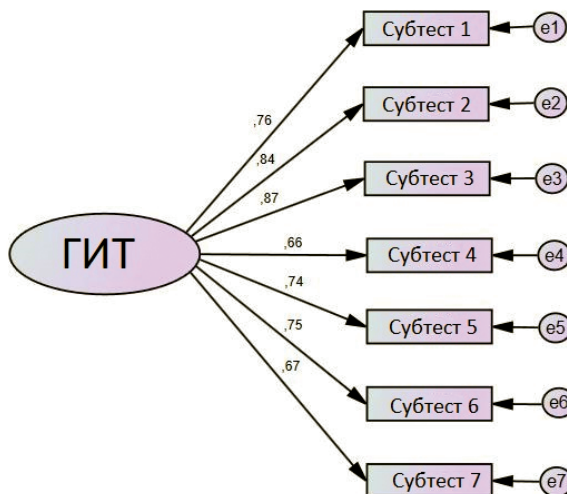


Рис. Результаты КФА: структура опросника с семью субтестами

Для оценки модели каждого субтеста также был проведен КФА. Результаты показали хорошую структуру субтестов 1, 2, 3, 5 и 6 и удовлетворительную — для 4-го субтеста. Данные качества моделей представлены в табл. 3.

Для проверки модели в зависимости от пола и возраста был проведен анализ инвариантности. Основная задача анализа — проверить отсутствие различий моделей опросника для разных групп (конфигурационная инвариантность), отсутствие различий факторных нагрузок элементов для разных групп (метрическая инвариантность) и отсутствие различий между вкладами разных субшкал в итоговую переменную для разных групп (скалярная инвариантность). Для каждой исследуемой переменной (пол, возраст) были рассчитаны все 3 вида инвариантности, которые показали, что опросник ГИТ демонстрирует полную инвариантность на всех трех

уровнях как при сравнении по полу, так и при сравнении по возрасту. Результаты анализа инвариантности представлены в табл. 4.

Для оценки различий половозрастной структуры опросника ГИТ был проведен двухфакторный дисперсионный анализ. Главный эффект переменной «пол» оказался статистически незначимым ($F(1,2320)=0,14$; $p=0,706$). Несмотря на статистически значимое взаимодействие пола и возраста ($F(2,2320)=5,20$; $p=0,0056$) и главный эффект переменной «возраст» ($F(2,2320)=24,32$; $p<0,0001$), величина эффектов была достаточно мала (эта-квадрат=0,004 и 0,021 соответственно). При анализе по субтестам величины эффектов были также крайне малы (эта-квадрат $\leq 0,02$). Таким образом, можно сделать вывод, что по нашему опроснику нет различий между участниками исследования в зависимости от пола и возраста. Исходя из этих результатов, мы можем выделить

Таблица 3

Результаты конфирматорного факторного анализа для каждого из субтестов методики

Субтест	Standardized RMR	GFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA
Субтест 1	0,0385	0,9590	0,9270	0,9330	0,9330	0,0650
Субтест 2	0,0422	0,9390	0,9230	0,9280	0,9280	0,0710
Субтест 3	0,0377	0,9350	0,9030	0,9050	0,9050	0,1130
Субтест 4	0,1173	0,8000	0,8300	0,8360	0,8340	0,0990
Субтест 5	0,0230	0,9840	0,9750	0,9780	0,9780	0,0480
Субтест 6	0,0488	0,9070	0,9170	0,9260	0,9250	0,0570

Таблица 4

Анализ инвариантности модели ГИТ

Инвариантность	Пол	CFI	RMSEA	SRMR	$\Delta\chi^2$ (Δdf)	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ SRMR
	χ^2 (df)							
Конфигурационная	187,0* (28)	0,983	0,049	0,024	-	-	-	-
Метрическая	207,5* (34)	0,981	0,047	0,028	20,5* (6)	0,002	0,002	0,003
Скалярная	346,6* (40)	0,967	0,057	0,028	139,1* (6)	0,014	0,010	0,000
	Возраст							
Конфигурационная	229,7* (42)	0,979	0,044	0,032	-	-	-	-
Метрическая	300,8* (54)	0,972	0,044	0,044	71,1*(12)	0,007	0,000	0,012
Скалярная	329,0* (66)	0,97	0,041	0,044	28,2* (12)	0,002	0,003	0,001

Примечание: * — $p<0,01$.

единые нормы для школьников 4 класса вне зависимости от пола. Для этого были рассчитаны станайны на основании 4-го, 11-го, 23-го, 40-го, 60-го, 77-го, 89-го и 96-го перцентилей, которые представлены в табл. 5.

Для удобства пользования обычно останавливаются на 3-х уровнях: низкий, средний и высокий. Мы бы рекомендовали выделить 3-ий станайн отдельно в уровень «Ближе к нормальному», чтобы был некоторый промежуток между результатом «Норма» и «Низкий уровень интеллекта» для более спокойного отношения родителей к результатам теста ребенка. Таким образом, авторы предлагают интерпретацию результатов, представленную в табл. 6.

Полученные результаты хорошо согласуются с нормами исходного опросника. Оригинальный опросник имеет нормы для 3-го класса (нормальный уровень 70—90) и для учащихся 5-х классов (нормальный уровень 80—100), которые достаточно близки

к полученным нами для учеников 4-го класса. Следует заметить, что авторы исходного опросника дают очень маленький интервал для нормы, но также выделяют отдельно «уровень, близкий к нормальному», аналогичный, по сути, нашему. Высокий уровень оценивается в оригинальном опроснике как более 90 и 100 баллов для 3-х и 5-х классов соответственно, что полностью согласуется с нашим высоким уровнем для учащихся 4-го класса.

Заключение

Проведена стандартизация адаптированной электронной версии опросника ГИТ, позволяющего оценивать сформированность интеллектуальных операций познавательных универсальных учебных действий. По результатам работы можно утверждать, что электронная версия опросника ГИТ обладает хорошими психометрическими свойствами и может использоваться для оценки интеллектуальных способностей у младших школьников.

Таблица 5

Нормативные значения по методике ГИТ для учащихся 4-го класса

Уровень	Станайн	Баллы
Низкий	1 станайн	0—36
	2 станайн	37—45
	3 станайн	46—56
Средний	4 станайн	57—68
	5 станайн	69—81
	6 станайн	82—96
Высокий	7 станайн	97—121
	8 станайн	122—167
	9 станайн	168—200

Таблица 6

Результаты методики ГИТ для учащихся 4-го класса

Уровень	Баллы
Низкий уровень интеллекта	От 0 до 45 баллов
Ближе к нормальному уровню интеллекта	От 46 до 56 баллов
Нормальный уровень интеллекта	От 57 до 96 баллов
Высокий уровень интеллекта	От 97 баллов

Приложение

Групповой интеллектуальный тест (ГИТ): диагностика умственного развития младших школьников (9—10 лет) (компьютерная модификация для 4 класса Е.И. Исаев, М.А. Сафронова)

Форма А

Инструкция по проведению:

После того, как дети указали код, пол и возраст, ведущий говорит: «Нажмите кнопку «Далее» — только один раз. К выполнению пока не приступайте. На этой странице написано «Тест 1»».

Необходимо проверить, все ли нажали «Далее», и осуществлять такую проверку перед выполнением остальных тестов. Время на выполнение каждого теста указано в таблице ниже.

Тест	1	2	3	4	5	6	7
Время	4 минуты	6 минут	5 минут	1,5 минуты	4 минуты	3 минуты	4 минуты

Инструкция для обработки результатов:

Все ответы делятся на 3 типа:

свободный ответ — участнику дается поле для ввода ответа, куда он вписывает ответ,

одиночный выбор — участнику дается список ответов, из которых он может выбрать лишь один,

множественный выбор — участнику предлагается несколько списков ответов, в каждом из которых можно выбрать один вариант.

Варианты правильных ответов в таблицах ниже указываются через запятую, пустые ответы (когда нужно оставить ячейку пустой) указываются нижним подчеркиванием.

Тест 1.

Время выполнения — 4 минуты.

Инструкция

К выполнению пока не приступайте. Под названием «Тест 1» написана инструкция. Я ее буду читать, а вы внимательно следите по вашему экрану. Затем по указанию «Начинайте» вы будете выполнять задания. Старайтесь работать быстро и правильно. Прочитайте сначала все предложение, обдумайте, что в нем от вас требуется, и сделайте это. Работайте до тех пор, пока я не скажу: «Достаточно, закончили».

Сообщение на экране:

Инструкция

Прочти внимательно следующие указания и постарайся выполнить их как можно быстрее и точнее.

Далее зачитывается инструкция и дается указание: «Начинайте». Через 4 минуты дается указание: «Достаточно, закончили». Необходимо проверить, все ли выполнили инструкцию.

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
1. Поставь три крестика между следующими двумя именами: Иван _____ Саша	Свободный ответ	xxx или +++
2. Выбери самое маленькое из следующих чисел: 9 3 5 7	Одиночный выбор	3
3. Выбери среднюю букву: К Л М Н О	Одиночный выбор	М
4. Выбери самое длинное слово: отец, сестра, дочка	Одиночный выбор	сестра
5. Если Международный женский день отмечается иногда в июле, напиши крестик, если это не так, то допиши отсутствующее слово в предложении: Солнце _____ на востоке	Свободный ответ	восходит

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
6. Если ты убежден, что Наполеон не открыл Америку, то дополни соответствующим числом следующее предложение: у собаки ____ ноги	Свободный ответ	4
7, 8. Прочитай внимательно следующие слова: фрукты грибы дерево утро. Впиши в поле предпоследнюю букву во втором слове и вторую букву в предпоследнем слове	Свободный ответ	б е
9. Независимо от того, является ли Ярославль самым большим городом России, выбери дважды слово «да»	Множественный выбор	да / да
10. Напиши в поле любое число, которое будет неправильным ответом на вопрос: Сколько минут в одном часе?	Свободный ответ	Любое число, не равное 60
11, 12. Напиши в первое поле любую букву, кроме буквы Р, и во второе — напиши «нет», если результат $8 \times 9 = 72$ является правильным	Группа свободных ответов	Любая буква, кроме р / Нет
13. Посмотри на следующие числа: 4 и 3. Если железо тяжелее воды, то напиши число, которое больше	Свободный ответ	4
14. Если в слове «копейка» больше букв, чем в слове «спасибо», то выбери первую букву в слове «сон». Если в нем меньше букв, то выбери последнюю букву в этом слове, но в любом случае выбери среднюю букву	Одиночный выбор	о
15. Если можно в Ереван попасть на теплоходе, то реши следующую задачу: $8 \times 4 = \underline{\quad}$, если это невозможно, то напиши вместо результата вопросительный знак	Свободный ответ	?
16. Если не противоречит опыту утверждение, что опасно стоять в грозу под высоким деревом, то напиши крестик во второй строке, если это не так, то напиши третью букву алфавита в первой строке	Группа свободных ответов	_ / x
17. Выбери в следующем утверждении неправильный ответ: 13×3 больше/меньше, чем 7×6	Одиночный выбор	больше
18. Только три слова из следующих: парус добрый случай корень содержат одну и ту же букву; выбери слово, в котором эта буква отсутствует	Одиночный выбор	случай
19, 20. Напиши в строке первую букву названия месяца, который следует после июля, в последнюю из трех строк и последнюю букву названия месяца, который предшествует июню, напиши в первую из строк	Группа свободных ответов	й / _ / а

Тест 2.

Время выполнения — 6 минут.

Инструкция

Нажмите кнопку «Далее». К выполнению пока не приступайте. Наверху написано: «Тест 2». Под ним вопросы. Это задачи по математике. Решайте их быстро и правильно. Если не сможете в уме, считайте на бумаге. Начинайте.

Сообщение на экране:

Инструкция

Ответь быстро и правильно на следующие вопросы.

Через 6 минут дается инструкция: «Достаточно, закончили». Необходимо проследить, чтобы все школьники выполнили указание.

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
1. Сколько будет, если к 16 яблокам прибавить 7 яблок?	Свободный ответ	23
2. Если разделить 32 ореха на 4 одинаковые кучки, сколько орехов будет в каждой кучке?	Свободный ответ	8

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
3. У Саши было 12 конфет, ему дали еще 3 конфеты, 6 конфет он съел. Сколько конфет у него осталось?	Свободный ответ	9
4. Велосипедист проехал 96 км за 6 часов. Сколько км он проезжал в среднем за один час?	Свободный ответ	16
5. Сколько учеников в 9-ти классах, если в каждом классе по 30 учеников?	Свободный ответ	270
6. Сколько слов содержит книга, состоящая из 20 страниц, если на каждой странице 15 строчек и в каждой строчке 10 слов?	Свободный ответ	3000
7. Сколько мячей можно купить на 12 рублей, если 3 мяча стоят 2 рубля?	Свободный ответ	18
8. Я купил 4 кг помидоров и 3 кг клубники. 1 кг помидоров стоит 2 рубля, а 1 кг клубники — 2 рубля 30 копеек. Сколько я получил сдачи, если я дал продавцу 20 рублей?	Свободный ответ	5 рублей 10 копеек
9. На заводе изготовили несколько машин стоимостью 27000 рублей. Их продали за 31000 рублей. Продажная цена каждой машины больше ее себестоимости на 500 рублей. Сколько машин изготовили?	Свободный ответ	8
10. Аквариум вмещает 500 куб. дм воды. Если длина аквариума 10 дм, а высота 5 дм, какова его ширина?	Свободный ответ	10
11. У Наташи в три раза больше денег, чем у Вани. У Вани на 50 копеек больше денег, чем у Гриши. У Гриши 2 рубля. Сколько денег у всех вместе?	Свободный ответ	12
12. В двух коробках находятся 34 карандаша. В большой коробке на 8 карандашей больше, чем в маленькой. Сколько карандашей находится в большой коробке?	Свободный ответ	21
13. Я купил 3/4 кг груш за 72 копейки. Сколько стоит 1 кг груш?	Свободный ответ	96
14. Если 5 рабочих вырыли канаву длиной 200 м за 4 дня, сколько требуется рабочих, чтобы вырыть эту канаву за полдня?	Свободный ответ	40
15. 2 курицы несут 2 яйца за 2 дня. Сколько яиц снесут 6 кур за 6 дней?	Свободный ответ	18
16. Бригада из трех человек получила премию 63 рубля. Эту сумму необходимо разделить таким образом, чтобы А получил 3 части, Б — 2 части и В — 2 части. Сколько рублей получит А?	Свободный ответ	27
17. Сколько раз нужно прибавить 3/2 к 6, чтобы получить 15?	Свободный ответ	6
18. Во вторник в 12 часов дня я установил на своих часах точное время, на следующий день в 18 часов я заметил, что они убежали на 15 секунд. На сколько секунд они уйдут вперед за полчаса?	Свободный ответ	1/4
19. Во сколько раз тяжелее половина груза весом полторы тонны, чем груз весом полтонны?	Свободный ответ	1,5
20. В дно реки вбили сваю, которая возвышалась над водой на 40 см. 1/3 сваи находится в земле, 1/4 — в воде. Какова длина сваи?	Свободный ответ	96

Тест 3.

Время выполнения — 5 минут.

Инструкция

Нажмите кнопку «Далее». К выполнению пока не приступайте. Наверху написано: «Тест 3». В предложения напишите в строку недостающие слова. На место каждого пропуска надо вписать только одно слово. Объясните пример: «Ученик... задачу». Какое слово надо вписать?

Следующий пример: «У лошади четыре...»

К выполнению пока не приступайте. Когда я дам команду, начинайте вписывать в строку недостающие слова в предложения так, чтобы каждое предложение имело смысл.

Помните, что в каждый пропуск можно вписать только одно слово. Начинайте.

Сообщение на экране:

Инструкция

Напиши пропущенные слова в следующих предложениях. В каждый пропуск впиши только одно слово.

Примеры:

Ученик решает задачу.

У лошади четыре ноги.

Через 5 минут дается инструкция: «Достаточно, закончили. Нажмите кнопку «Далее». У всех открыт тест 4?»

Проверьте, чтобы все нажали кнопку «Далее».

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
1. Рабочий на заводе	Свободный ответ	работает
2. Собака — полезное	Свободный ответ	животное
3. Ноябрь — предпоследний в году	Свободный ответ	месяц
4. восходит утром и вечером	Свободный ответ	солнце заходит
5. Осенью желтеют и с деревьев	Свободный ответ	листья падают
6. Мы пишем карандашом, или	Свободный ответ	или ручкой
7. Тяжелый груз только тот, у много	Свободный ответ	поднимет кого силы
8. в воскресенье будет погода, мы с братом пойдем прогулку	Свободный ответ	Если хорошая на
9. В письме, я получил, были плохие	Свободный ответ	которое вести
10. Я не навелstil тебя сегодня, я должен остаться дома, моя мама	Свободный ответ	потому что болеет
11. Чистота является сохранения	Свободный ответ	условием здоровья
12. Холодная хорошо утоляет	Свободный ответ	вода жажду
13. Время иногда человека, деньги	Свободный ответ	для дороже чем
14. Вторая девятнадцатого является эпохой крупных технических	Свободный ответ	половина века открытый
15. Только изредка человек жалеет, мало говорил, но жалеет, что много	Свободный ответ	что часто говорил
16. Каждый должен прежде всего сам на , а на помощь	Свободный ответ	надеяться себя не(потом) другого
17. Мудрый человек иногда общения с неинтересными людьми, не скучать	Свободный ответ	избегает чтобы
18. Если цена товара, то его качество быть хорошим	Свободный ответ	высокая должно
19. Практический человек больше в научного исследования, в, с помощью которых они были	Свободный ответ	заинтересован результатах чем методах достигнуты
20. О можно говорить тогда, когда в данного явления принимает участие столько различных факторов, что их воздействие нельзя заранее	Свободный ответ	случайности возникновении предвидеть

Тест 4.

Время выполнения — 1,5 минуты.

Инструкция

Читайте инструкцию. Если два слова имеют одинаковое или очень похожее значение, то выберите между ними букву «С», если у них разные значения, то выберите между ними букву «Р».

Разберите с детьми 3 примера, приведенных в описании теста.

«Примеры:

большой Р маленький

мощный С сильный

сухо Р мокро

Аналогично будете выполнять все задания. Начинайте».

Сообщение на экране:

Инструкция

Если два слова имеют одинаковое или очень сходное значение, выбери С.

Если у них разные значения, выбери Р.

Примеры:

большой Р маленький

мощный С сильный

сухо Р мокро

Через 1,5 минуты дается команда: «Достаточно! Закончили».

Вопрос	Поле для ввода	Ответ
1. Холодный горячий	Одиночный выбор	Р
2. Светлый темный	Одиночный выбор	Р
3. Да нет	Одиночный выбор	Р
4. Гладкий шероховатый	Одиночный выбор	Р
5. Платье одежда	Одиночный выбор	С
6. Жидкий твердый	Одиночный выбор	Р
7. Заснуть проснуться	Одиночный выбор	Р
8. Трудность проблема	Одиночный выбор	С
9. Правда ложь	Одиночный выбор	Р
10. Поднять бросить	Одиночный выбор	Р
11. Разрешить запретить	Одиночный выбор	Р
12. Середина край	Одиночный выбор	Р
13. Доверять подозревать	Одиночный выбор	Р
14. Болезненный закаленный	Одиночный выбор	Р
15. Тихий спокойный	Одиночный выбор	С
16. Начало конец	Одиночный выбор	Р
17. Ошибка заблуждение	Одиночный выбор	С
18. Близкий далекий	Одиночный выбор	Р
19. Больной хворый	Одиночный выбор	С
20. Уставший бодрый	Одиночный выбор	Р
21. Согласие общность	Одиночный выбор	С
22. Обязательный сомнительный	Одиночный выбор	Р
23. Обыкновенный исключительный	Одиночный выбор	Р
24. Успех удача	Одиночный выбор	С
25. Крутой обрывистый	Одиночный выбор	С
26. Мнение взгляд	Одиночный выбор	С
27. Общий частный	Одиночный выбор	Р
28. Приятный милый	Одиночный выбор	С
29. Застенчивый робкий	Одиночный выбор	С

Вопрос	Поле для ввода	Ответ
30. Согласиться одобрить	Одиночный выбор	С
31. Растерянный беспомощный	Одиночный выбор	С
32. Легкомысленный беззаботный	Одиночный выбор	С
33. Частичный полный	Одиночный выбор	С
34. Ограничить снизить	Одиночный выбор	С
35. Вечный бесконечный	Одиночный выбор	С
36. Раздражитель стимул	Одиночный выбор	С
37. Предпосылка условие	Одиночный выбор	С
38. Причина следствие	Одиночный выбор	Р
39. Современник сверстник	Одиночный выбор	С
40. Подавить ограничить	Одиночный выбор	С

Тест 5.

Время выполнения — 4 минуты.

Инструкция

Нажмите кнопку «Далее». К выполнению пока не приступайте. Наверху написано «Тест 5». Прочитайте детям инструкцию и разберите примеры. «Посмотрите на первый пример. Как сгруппированы эти числа? Какая цифра идет после 12-ти?... А потом? ...» и т.д.

Затем ведущий говорит: «Дальше идут ряды чисел, каждый ряд составлен по своему особому принципу. Внимательно просмотрите каждый ряд, еще раз пересчитайте и на пустые места справа напишите два числа таким образом, чтобы ряд продолжался правильно. К каждому ряду припишете только два числа. Начинайте».

Сообщение на экране:

Инструкция

Внимательно прочитай каждый ряд чисел и на два свободных места напиши в поле такие два числа, которые продолжают данный числовой ряд.

Примеры:

Через 4 минуты дается инструкция: «Достаточно! Закончили».

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
3 4 5 6 7 8 __ __	Свободный ответ	9 10
5 10 15 20 25 30 __ __	Свободный ответ	35 40
8 7 6 5 4 3 __ __	Свободный ответ	2 1
9 9 7 7 5 5 __ __	Свободный ответ	3 3
3 6 9 12 15 18 __ __	Свободный ответ	21 24
8 2 6 2 4 2 __ __	Свободный ответ	2 2
5 9 13 17 21 25 __ __	Свободный ответ	29 33
27 27 23 23 19 19 __ __	Свободный ответ	15 15
8 9 12 13 16 17 __ __	Свободный ответ	20 21
1 2 4 8 16 32 __ __	Свободный ответ	64 128
22 19 17 14 12 9 __ __	Свободный ответ	7 4
4 5 7 10 14 19 __ __	Свободный ответ	25 32
12 14 13 15 14 16 __ __	Свободный ответ	15 17
24 23 21 20 18 17 __ __	Свободный ответ	15 14
16 8 4 2 1 1/2 __ __	Свободный ответ	1/4 1/8

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
18 14 17 13 16 12 __ __	Свободный ответ	15 11
12 13 11 14 10 15 __ __	Свободный ответ	9 16
2 5 10 17 26 37 __ __	Свободный ответ	50 65
21 18 16 15 12 10 __ __	Свободный ответ	9 6
3 6 8 16 18 36 __ __	Свободный ответ	38 76

Тест 6.

Время выполнения — 3 минуты.

Инструкция

Нажмите кнопку «Далее». К выполнению пока не приступайте. Наверху написано: «Тест 6». Далее следует прочитать инструкцию и разобрать примеры. Прочитав первый пример, говорите: «Вам надо выбрать одно из 4-х слов. Какое выберете?» Следующие примеры разберите аналогичным образом.

«Как и в примерах, в следующих заданиях выберите то из 4-х слов, которое связано с третьим словом так же, как первое со вторым».

Сообщение на экране:

Инструкция

Прочти внимательно первые три слова в каждой строчке. Первые два связаны между собой. Найди к третьему слову такое четвертое, которое будет с ним связано так же, как первое со вторым, и выбери его.

Примеры:

ботинок: нога = шляпа: пальто нос видеть голова

птица: петь = собака: кусать лаять сторожить бегать

небо: синее = трава: растет лето зеленая высокая

платье: ткань = ботинки: бумага гуталин гулять кожа

Через 15 минут дается инструкция: «Достаточно, закончили».

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
1. Ручка: писать = нож: ____	Одиночный выбор	резать
2. Сидеть: стул = спать: ____	Одиночный выбор	кровать
3. Город: дома = лес: ____	Одиночный выбор	деревья
4. Сладкий: сахар = кислый: ____	Одиночный выбор	уксус
5. Волк: овца = кошка: ____	Одиночный выбор	мышь
6. 2: 20 = 30: ____	Одиночный выбор	300
7. Воробей: птица = щука: ____	Одиночный выбор	рыба
8. Нос: лицо = палец: ____	Одиночный выбор	рука
9. Вода: пить = хлеб: ____	Одиночный выбор	есть
10. Март: апрель = среда: ____	Одиночный выбор	четверг
11. Картина: стена = ковер: ____	Одиночный выбор	пол
12. Пить: напиток = есть: ____	Одиночный выбор	пища
13. Склад: товар = библиотека: ____	Одиночный выбор	книги
14. Растение: стебель = дерево: ____	Одиночный выбор	ствол
15. Слезы: горе = смех: ____	Одиночный выбор	радость
16. Ручка: чернила = кисть: ____	Одиночный выбор	краска
17. Лыжи: зима = велосипед: ____	Одиночный выбор	лето
18. Роза: цветы = яблоко: ____	Одиночный выбор	фрукты

Вопрос	Поле для ввода	Ответы
19. Человек: дом = птица: ____	Одиночный выбор	гнездо
20. 8: 40 = 3: ____	Одиночный выбор	15
21. Россия: Москва = Венгрия: ____	Одиночный выбор	Будапешт
22. Художник: картина = писатель: ____	Одиночный выбор	книга
23. Есть: толстый = голодать: ____	Одиночный выбор	худой
24. Есть: голод = пить: ____	Одиночный выбор	жажда
25. Охотник: ружье = рыболов: ____	Одиночный выбор	удочка
26. Красивый: уродливый = привлекать: ____	Одиночный выбор	отвращать
27. Часы: время = термометр: ____	Одиночный выбор	температура
28. Восток: запад = А: ____	Одиночный выбор	я
29. Вверху: внизу = крышка: ____	Одиночный выбор	дно
30. Ложка: суп = вилка: ____	Одиночный выбор	мясо
31. Хороший: плохой = длинный: ____	Одиночный выбор	короткий
32. Час: день = день: ____	Одиночный выбор	неделя
33. Мороз: лед = кипение: ____	Одиночный выбор	пар
34. Уважение: презрение = друг: ____	Одиночный выбор	враг
35. Покупка: продажа = приобрести: ____	Одиночный выбор	потерять
36. Класс: учитель = завод: ____	Одиночный выбор	директор
37. Болезнь: здоровье = разрушать: ____	Одиночный выбор	строить
38. Минерал: растение = растение: ____	Одиночный выбор	животное
39. Туловище: человек = часть: ____	Одиночный выбор	целое
40. Сомнительный: вероятный = вероятный: ____	Одиночный выбор	достоверный

Тест 7.

Время выполнения — 4 минуты.

Инструкция

Нажмите кнопку «Далее». К выполнению пока не приступайте. Наверху написано «Тест 7». Далее следует прочитать инструкцию и объяснить обозначения.





В ключе нарисованы различные значки и под ними в квадратиках цифры от 1 до 9. Ваша задача — написать под каждым значком ту цифру, под которой этот значок находится в ключе. Работайте быстро и правильно. Не пропускайте ни одного квадратика. Номера значков ставьте в той последовательности, в какой они идут друг за другом. Будет ошибкой, если вы напишете сначала только единицы, потом — только двойки и т.д. Начинайте!

Через 4 минуты дается инструкция: «Достаточно. Закончили. Нажмите кнопку «Завершить тест»». Проверьте выполнение указания. Следите, чтобы в это время никто не работал.

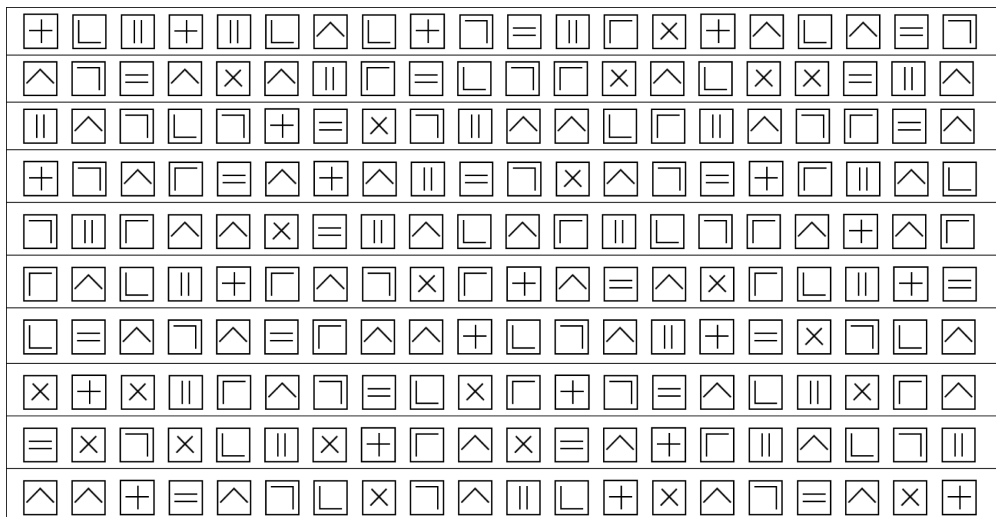
Сообщение на экране:

Инструкция

В пустые клетки под каждым значком последовательно вписывай такие же цифры, которыми обозначены соответствующие значки в ключе. Прокрути значки вправо до конца.

					=			
1	2	3	4	5	6	7	8	9

КЛЮЧ



Литература

1. Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и школе диалога культур // *Дискурс*. 1997. № 3—4. С. 117—142.
2. Брунер Дж. *Культура образования*. М.: Просвещение, 2006. 213 с.
3. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Давыдов В.В. *Теория развивающего обучения*. М.: Пеленг, 1996. 544 с.
5. Дьюи Дж. *Демократия и образование*. Пер. с англ. М.: Педагогика Пресс, 2000. 384 с.
6. Изотова Е.И., Молчанова Г.В., Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р., Радчикова Н.П. Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования // *Теория и практика физической культуры*. 2024. № 1(1027). С. 88—90.
7. Исаев Е.И., Марголис А.А. *Трудности в обучении: диагностика, профилактика, преодоление* // *Психологическая наука и образование*. 2023. Том 28. № 5. С. 7—20. DOI:10.17759/pse.2023280501
8. Исаев Е.И., Сафронова М.А., Сорокова М.Г., Радчиков А.С. *Групповой интеллектуальный*

- тест (ГИТ): Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М., 2024. DOI:10.48612/MSUPE/79ex-emkg-ezzd
9. Косарецкий С.Г. *Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей* // *Психологическая наука и образование*. 2023. Том 28. № 5. С. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502
10. Логинова Г.П. *Диагностика умственного развития детей младшего подросткового возраста*. М., 2007. 36 с.
11. *Федеральная образовательная программа начального общего образования 2023*. URL: <https://edsoo.ru/normativnyye-dokumenty/>
12. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2021*. URL: <https://edsoo.ru/normativnyye-dokumenty/>
13. Цигичко Е.А. *Сравнительный анализ сформированности когнитивных процессов у младших подростков с высоким и низким уровнем развития невербального интеллекта* // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023. № 8. С. 94—99. DOI:10.24158/spp.2023.8.12
14. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Berlyand I.E. Uchebnaya deyatel'nost' v shkole razvivayushchego obucheniya i shkole dialoga kul'tur [Educational activity at the school of developmental

- education and the school of dialogue of cultures]. *Diskurs = Discourse*, 1997, no. 3—4, pp. 117—142. (In Russ.).
2. Bruner Dzh. Kul'tura obrazovaniya [Culture of education]. Moscow: Prosveshhenie, 2006. 213 p. (In Russ.).

3. Vygotskij L.S. Sbranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchej psihologii [Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982. 504 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developing learning]. Moscow: Intor, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. D'yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie. Per. s angl. [Democracy and education]. Moscow: Pedagogika_Press, 2000. 384 p. (In Russ.).
6. Izotova E.I., Molchanova G.V., Avdulova T.P., Khuzeeva G.R., Radchikova N.P. Metodologicheskoe obosnovanie mezhdistsiplinarnogo kompleksa diagnostiki fizicheskogo i psikhicheskogo razvitiya detei kak instrumenta vyyavleniya riskov osvoeniya obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Methodological Substantiation of the Interdisciplinary Complex of Diagnostics of Physical and Mental Development of Children as a Tool for Identifying the Risks of Mastering Educational Programs of Preschool Education]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 2024, no. 1(1027), p. 88—90. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Isaev E.I., Margolis A.A. Trudnosti v obuchenii: diagnostika, profilaktika, preodolenie [Learning Difficulties: Diagnosis, Prevention, Overcoming]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 7—20. DOI:10.17759/pse.2023280501
8. Isaev E.I., Safronova M.A., Sorokova M.G., Radchikov A.S. Gruppovoi intellektual'nyi test (GIT): Nabor dannykh. RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov. [Group Intelligence Test (GIT): Dataset. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments]. Moscow, 2024. DOI:10.48612/MSUPE/79ex-emkg-ezzd
9. Kosaretsky S.G. Obrazovatel'naja politika Rossijskoj Federacii postsovetского периода v otnoshenii trudnostej v obuchenii i ravenstva obrazovatel'nyh vozmozhnostej [Educational Policy Of The Russian Federation Post-Soviet Period Regarding Learning Difficulties And Equity In Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 21—33. DOI:10.17759/pse.2023280502
10. Loginova G.P. Diagnostika umstvennogo razvitiya detej mladshego podrostkovogo vozrasta [Diagnostics of mental development of children of early adolescence]. Moscow, 2007. 34 p. (In Russ.).
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Primary General Education]. 2021. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (In Russ.).
12. Federal'naya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshhego obrazovaniya [Federal educational program of primary general education]. 2023. URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (In Russ.).
13. Tsigichko E.A. Sravnitel'nyi analiz sformirovannosti kognitivnykh protsessov u mladshikh podrostkov s vysokim i nizkim уровнем razvitiya neverbal'nogo intellekta [Comparative Analysis of the Formation of Cognitive Processes in Younger Adolescents with High and Low Levels of Nonverbal Intelligence]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogics]*, 2023, no. 8, p. 94—99. DOI:10.24158/spp.2023.8.12 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. E'lgonin D.B. Izbranny'e psixologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).

Информация об авторах

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

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

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

Радчиков Андрей Сергеевич, лаборант-исследователь, научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Information about the authors

Evegeniy I. Isaev, Doctor in Psychology, Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after V.A. Gurov, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: eiisaev@yandex.ru

Maria A. Safronova, PhD of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

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

Andrew S. Radchikov, Research Laboratory Assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Получена 13.06.2024

Received 13.06.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования

Посакалова Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: posakalova@gmail.com

Хуснутдинова М.Р.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Материалы статьи посвящены анализу влияния театральной деятельности на совершенствование у школьников навыков офлайн-коммуникации и повышение уровня социализированности в целом. Авторы представили результаты организованного ими двухгодичного театрального проекта (в 2023 и 2024 гг.), который включал режиссерские и актерские тренинги, создание цифровых и творческих продуктов, групповые дискуссии и рефлексивные сессии. В ходе лонгитюдного исследования проанализированы данные трех срезов по Тесту коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) и Методике изучения социализированности подростков М.И. Рожкова, а также интервью с педагогами и подростками. Выборка составила 79 подростков 13-15 лет — две экспериментальные группы с разным уровнем учебной мотивации и навыками самостоятельной и творческой работы, а также одна контрольная. Установлено, что специально организованная театральная деятельность по педагогической технологии «Мультимедиа-театр» способствует интериоризации гуманистических ценностей подростками, развитию социальной адаптированности и активности подростков, укреплению компетентностной позиции в общении. Приобретенные в ходе первого года проекта коммуникативные навыки обладали устойчивостью и сохранились к последующему измерению. Показано, что наиболее быстрых результатов достигли те учащиеся экспериментальной группы, которые были максимально включены в самостоятельное выполнение всех заданий и стремились проявить себя в творческом процессе. Учащимся из второй экспериментальной группы потребовалось больше внимания взрослых и времени для приобретения соответствующих навыков. Делается вывод о необходимости учета особенностей школьного коллектива при реализации театральной деятельности.

Ключевые слова: подростки; театральная деятельность; коммуникативные навыки; коммуникативная позиция; социализированность; адаптированность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка технологии преодоления рисков подросткового возраста: школьный театр, основанный на ролевом экспериментировании».

Для цитаты: Посакалова Т.А., Хуснутдинова М.Р. Роль школьного театра в развитии коммуникации подростков: результаты лонгитюдного исследования // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 164—177. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611>

The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study

Tatiana A. Poskakalova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Margarita R. Khusnutdinova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

The article analyzes the influence of theatrical activities on enhancing students' offline communication skills and overall socialization. The authors present the results of a two-year theater project conducted in 2023 and 2024. This project included training in scriptwriting and acting, the production of various digital and creative products, as well as group discussions and reflection sessions. The article provides an analysis of data collected during three testing episodes. The research design incorporated Rozhkov's test for assessing the socialization levels of adolescents, the Children's Assertive Behavior Scale (CABS) adapted by Y.Z. Gilbukh, and interviews with both teachers and students. A total of 79 adolescents aged 13 to 15 participated in the project, which consisted of two experimental groups with varying levels of educational motivation and skills in independent and creative work, along with one control group. It has been empirically established that specially organized theatrical activities within the framework of Digital Theater pedagogical technology contribute to adolescents internalizing humanistic values, improving indicators such as social adaptation and social activity, and strengthening their competence in communication. The communication skills acquired during the first year of the project proved to be sustainable, as demonstrated by subsequent measurements. The article indicates that the best results were achieved by students in the experimental group who were highly engaged in independently performing all tasks as well as participating in creative and production processes. In contrast, students in the second experimental group required more support and time from adults to develop the necessary skills. In conclusion, it is essential to consider the unique characteristics of students and their groups when implementing theatrical activities.

Keywords: adolescents; theatrical activity; communication skills; communicative position; socialization; adaptation.

Funding. The study was financially supported by the Ministry of Education of Russian Federation, state order No. 073-00037-24-01 from 09.02.2024.

For citation: Poskakalova T.A., Khusnutdinova M.R. The Role of a School Theater in the Development of Communication of Adolescents: Results of a Longitudinal Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 164—177. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290611> (In Russ.).

Введение

Общение со сверстниками, направленное в том числе и на увеличение количества социальных контактов, является для подростков приоритетным видом деятельности. При этом новые институты социализации, такие как социальные сети и виртуальные сообщества, непосредственно влияют на форму и содержание коммуникации, создавая приоритет онлайн-взаимодействию [6]. В настоящее время многие исследователи обеспокоены замещением реального общения виртуальным, в т.ч. в целях компенсации недостающего внимания со стороны сверстников, попыткой расширить круг общения. Однако погружение в онлайн-коммуникацию зачастую оборачивается формированием у подростков избегающей позиции в отношении социальных взаимодействий офлайн [3; 19]. Во многом угроза представляется в снижении умений и желания вступать в коммуникацию, сокращении времени реального (face-to-face) общения, ростом социальной тревожности и конкуренции [15]. Под воздействием информационных технологий в результате изменений в каналах коммуникации создаются новые формы взаимодействия, влияющие на содержание явления дружбы, качество и длительность общения [5]. Помимо того, что новые формы общения следует изучать, также необходимо учитывать их роль в нарушениях очного межличностного взаимодействия, приводящих к сложностям в социализации.

Сегодня ведется активный поиск инструментов для повышения эффективности офлайн-коммуникации подростков [10; 11; 13; 14]. В зарубежной практике одним из таких инструментов является *театральная деятельность (школьный театр, драма в обучении и т.д.)*, которая не только помогает реализации возрастных потребностей подростков и их эффективной социализации, но и самому педагогическому процессу за счет сплочения коллектива класса, формирования ценности дружбы и эмоциональной привязанности, улучшения психологического климата, разрешения конфликтов как со сверстниками, так и со взрослыми [12; 16; 17; 18].

Российской разработкой в области театральной педагогики является деятельност-

ная технология «Мультимедиа-театр». Она направлена на разрешение возрастных проблем и всестороннее развитие подростков, в том числе и на развитие метапредметных компетенций, включающих коммуникативные умения [9]. В фокусе театральных проектов «Мультимедиа-театра» всегда остается процесс подготовки спектакля — мастер-классы по актерскому мастерству, коммуникации и искусству режиссуры, тренинги на развитие ораторского искусства, артикуляции, занятия по развитию воображения и свободной импровизации. Комплекс описанных мер и выполнение специально разработанных творческих, поисковых и продуктивных заданий, обеспечивающих создание или сбор информации для написания сценария, помогают педагогам работать с «зоной ближайшего развития» (ЗБР) подростков. Деятельность, в том числе и театральная, смоделирована так, чтобы обеспечить возникновение у подростков «микродрам», переживаний на основе анализируемого или проигрываемого материала. Такая деятельность помогает экспериментировать социальными ролями и психологическими объектами, безопасно осуществлять новые пробы, «вживаться» в новые «амплуа», приобретать новый опыт [9]. Постановка спектакля является также неотъемлемой частью работы, однако обязательным к включению в спектакль является подготовка мультимедийного ряда подростками — анимации, видеороликов, цифровых историй и т.д. При подготовке спектакля внимание уделяется не столько его художественной ценности, раскрытию актерского потенциала школьников, сколько созданию благоприятной среды и равных для всех участников возможностей, отсутствию конкуренции и соперничества, охвату максимального количества вовлеченных, динамике их личных показателей [8].

Эффективность применения данной технологии в работе с подростками была изучена в рамках проекта под руководством О.В. Рубцовой в течение двух лет на базе МБОУ «Школа № 4» г. Кашира Московской области. В рамках статьи представлен анализ влияния театральной деятельности на

совершенствование у школьников навыков коммуникации, выработку про-социальной позиции и повышение уровня социализированности в целом.

Организация и методы исследования

В исследовании приняли участие 79 подростков, из них 42 девушки и 37 юношей, возраст — 13—14 лет в 2023 г. (эти же подростки в 2024 г. стали учащимися 8-х классов в возрасте 14-15 лет). На основе интервью с педагогами школы были отобраны три класса со следующими характеристиками:

Экспериментальная группа 1 (далее — ЭГ1) (N=27, 15 девушек и 12 юношей): межгрупповая разобщенность, у большинства учащихся низкая учебная мотивация, трудности в освоении материала, отсутствие навыков самостоятельного поиска в решении непонятных заданий, использование практик частой передачи для повышения оценки. Кроме того, в классе обучается несколько подростков с ОВЗ.

Экспериментальная группа 2 (ЭГ2) (N=31, 15 девушек и 16 юношей): выше среднего уровень сплоченности в коллективе, уважительные отношения между одноклассниками и по отношению к учителям, у большинства подростков высокая мотивация к учебной и социальной деятельности, владение навыками самостоятельной работы.

Контрольная группа (КГ) (N=21, 12 девушек и 9 юношей): у большинства учащихся высокая учебная мотивация с концентрацией на реализации личных интересов, средний уровень межгрупповой сплоченности, отсутствие интереса к социальной активности вне учебы, к школьным мероприятиям, отмечается средний уровень владения навыками самостоятельной работы.

В исследовании был применен метод тестов с использованием двух методик:

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) [4]. Тест содержит 27 коммуникативных ситуаций, в каждой из которых на выбор предлагается 5 реплик для реагирования. Респонденту предлагается выбрать один, наиболее близкий ответ-реплику. В результате определяет-

ся три позиции в коммуникации — зависимая (уступки, пренебрежение своими интересами), агрессивная (словесные нападки, вынуждение собеседника защищаться, испытывать негативные эмоции) и компетентная (установление и поддержка корректного общения с соблюдением собственной выгоды). Преобладающее количество ответов одной из трех категорий отражает стиль общения респондента.

Методика изучения социализированности подростков М.И. Рожкова [7]. Предназначена для выявления уровня развития социальной адаптированности, нравственной воспитанности (приверженности гуманистическим нормам жизнедеятельности), активности и автономности. Содержит 20 суждений, которые следует оценить по шкале от 0 до 4. Сумма баллов по каждой субшкале делится на 5, в результате определяется низкий (до 2-х баллов), средний (2—3 балла) или высокий уровень сформированности показателя (от 3-х баллов).

Театральный проект реализован в два этапа. **Первый** — с февраля по май 2023 г. Он состоял из 24-х театральных сессий в основном с каждой экспериментальной группой отдельно. Главной задачей было настроить подростков на работу внутри групп, сплотить ребят, «увидеть» друг друга, осознать значимость каждого члена коллектива, сформировать готовность к сотрудничеству, научить работать в команде. Занятия включали актерские и режиссерские тренинги, создание мультфильмов, написание сочинений, интеллектуальные игры, задания на развитие сценического взаимодействия, импровизации, воображения, эмоционального интеллекта, рефлексии. Для занятий и финальной постановки были выбраны рассказы А.П. Чехова, затрагивающие вопросы профессионального долга, этики и нравственного выбора, дружбы, достоинства и человеколюбия. Общей канвой для объединения разного по своему стилю литературного материала, оформленного в этюды, стал спектакль в стилистике ток-шоу.

Второй этап — с января по май 2024 г. Включал 24 театральных сессии с подростками двух экспериментальных групп совместно. На занятиях был сделан акцент на этюдах по

разрешению конфликтов и выработке бесконфликтных стратегий поведения (анализ столкновений мотивов и интересов, причин эмоциональной напряженности, выработка различных способов реагирования, навыков преодоления стресса). Занятия включали тренинги по актерскому мастерству, журналистике, созданию видеороликов и интервьюированию, задания на развитие самодисциплины и самоорганизации, импровизации, воображения, рефлексии, коммуникации с людьми разных поколений и сверстниками. Целью данного этапа стало не только сближение и установление дружеских отношений между подростками из параллельных классов (ЭГ1 и ЭГ2), но и укрепление связи с родными и близкими, обучение общению со знакомыми и незнакомыми взрослыми во время сбора документального материала о Великой Отечественной войне для спектакля.

Первый срез диагностики осуществлялся до начала проведения театральных сессий (февраль 2023 г.), второй — после показа первого спектакля (май 2023 г.), третий — после показа второго спектакля (май 2024 г.).

Помимо методов психологического тестирования, в исследовании использованы методы интервью с педагогами, отдельными подростками, а также наблюдение.

Данные проанализированы на основе статических критериев Краскела-Уоллиса, Фридмана, Манна-Уитни, Уилкоксона, метода множественных и попарных сравнений. Нормальность распределения проверена с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Расчеты были проведены в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 27.

Анализ и обсуждение результатов исследования

Эффективность выбранной стратегии работы с подростками средствами театральной деятельности подтвердилась результатами эмпирических исследований.

Согласно полученным результатам по тесту коммуникативных умений Л. Михельсона для подростков и старшеклассников (в адаптации Ю.З. Гильбуха) и их балльной интерпретации, у всех трех групп на всех трех срезах в числовом выражении лидирующим

был показатель компетентной позиции (показатели агрессивной и зависимой позиций имели более низкие значения). Полученные результаты говорят о том, что все подростки на всем протяжении исследования придерживались достаточно эффективного межличностного общения. Однако динамика по каждому из перечисленных показателей может помочь раскрыть эффект от влияния театральной деятельности на особенности коммуникации подростков.

На 1-м срезе значимых различий между тремя группами выявлено не было ни по одной из анализируемых шкал (применен критерий Краскела-Уоллиса, уровень значимости по всем шкалам $\alpha > 0,05$, см. табл. 1). Следовательно, уровень всех трех изучаемых позиций во всех группах был одинаковым.

На этапах второго и третьего тестирования выявлены значимые различия между группами по всем шкалам. Самые высокие показатели компетентной позиции в обоих срезах по сравнению с двумя другими группами обнаружены в ЭГ2 с помощью критерия Краскела-Уоллиса (2-й срез $\alpha = 0,001 \leq 0,001$, попарные сравнения рангов: ЭГ1 — 30,02, КГ — 35,21, ЭГ2 — 51,94; 3-й срез $\alpha = 0,016 \leq 0,05$, ЭГ1 — 31,26, КГ — 38,76, ЭГ2 — 48,45).

В этой же группе отмечаются наиболее низкие значения по шкалам «зависимой» и «агрессивной позиции» также по двум срезам. Представим подробнее данный вывод. Итак, с помощью критерия Манна-Уитни выявлены различия по показателю зависимой позиции на 2-м срезе между ЭГ2 и КГ ($\alpha = 0,045 \leq 0,05$). В ЭГ2 показатели ниже, чем в КГ (среднее значение $Me = 5,9$, стандартное отклонение $SD = 3,28$ и в КГ $Me = 8,1$, $SD = 3,62$). На основе критерия Краскела-Уоллиса обнаружены различия по показателю зависимой позиции на 3-м срезе ($\alpha = 0,003 \leq 0,01$), при этом в ЭГ2 значения ниже, чем в двух других группах (ранги ЭГ1 — 49,20, КГ — 43,62, ЭГ2 — 20,53). Далее, критерий Краскела-Уоллиса показал значимые различия по агрессивной позиции на 2-м срезе ($\alpha = 0,016 \leq 0,05$), при самых низких значениях по данному показателю в ЭГ2 (ранги: ЭГ1 — 49,56, КГ — 39,87,

Таблица 1

Сравнение показателей значений между группами ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике Л. Михельсона по трем срезам (в анализе различий между группами применены критерий Краскела—Уоллиса, метод множественных сравнений и парных сравнений, критерий Манна-Уитни)

Шкала	Статистика критерия Краскела—Уоллиса	Уровень значимости	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)
Первый срез			
Зависимая позиция	2,109	0,348	-
Компетентная позиция	4,598	0,100	-
Агрессивная позиция	3,033	0,219	-
Второй срез			
Зависимая позиция	8,272	0,059*	-
Компетентная позиция	14,492	0,001	ЭГ1 и КГ; $\alpha=1,000>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,001\leq 0,001$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,029\leq 0,05$
Агрессивная позиция	8,252	0,016	ЭГ1 и КГ; $\alpha=0,012\leq 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,04\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,884>0,05$
Третий срез			
Зависимая позиция	11,522	0,003	ЭГ1 и КГ; $\alpha=1,000>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,003\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,085>0,05^{**}$
Компетентная позиция	8,252	0,016	ЭГ1 и КГ; $\alpha=0,777>0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha=0,013\leq 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha=0,401>0,05$
Агрессивная позиция	4,936	0,085***	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

ЭГ2 — 32,31). Наконец, с помощью критерия Манна-Уитни выявлены значимые различия по показателю агрессивной позиции на 3-м срезе ($\alpha=0,034\leq 0,05$). Выяснилось, что в ЭГ2 значения ниже, чем в ЭГ1 ($Me=5,3$, $SD=3,46$ и в ЭГ1 $Me=7,3$, $SD=3,73$).

Особенно ярко проявились различия между группами ЭГ1 и ЭГ2 — в первой выше показатель агрессивной позиции, во второй — компетентной. Стоит отметить, что между ЭГ1 и КГ на 2-м и 3-м срезах значимых изменений не обнаружено.

В ходе эксперимента в КГ на 2-м и 3-м срезах по отношению к 1-му срезу зафиксировано *повышение агрессивной позиции и уменьшение компетентной*. На основе критерия Уилкоксона выявлено значимое повышение показателей от 1-го ко 2-му срезу $\alpha=0,004\leq 0,01$ и от

1-го к 3-му срезу $\alpha=0,007\leq 0,01$ (количество «-» отрицательных рангов 2, «+» положительных 13 и «-» рангов 6 и «+» 14 соответственно). По шкале компетентной позиции критерий Уилкоксона показал значимое понижение от 1-го ко 2-му срезу ($\alpha=0,031\leq 0,05$, «-» рангов 12 и «+» 5) и от 1-го к 3-му срезу ($\alpha=0,033\leq 0,05$, «-» рангов 13 и «+» 7).

Внутригрупповая динамика показателей по агрессивной и компетентной позициям в ЭГ1 схожа с ситуацией в КГ — отмечается *повышение показателя агрессивной позиции и снижение показателя компетентной позиции* (но в ЭГ1 снижение компетентной позиции проявилось только между 1-м и 3-м срезами). В анализе данных применен критерий Уилкоксона, который выявил значимое повышение показателя агрессивной позиции от 1-го ко

Таблица 2

Динамика внутригрупповых показателей по первому, второму и третьему срезам в ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике Л. Михельсона (применены критерий Фрийдмана, метод множественных сравнений и парных сравнений, критерий Уилкоксона)

Шкала	Уровень значимости критерия Фрийдмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по группам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фрийдмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
ЭГ1				
Зависимая позиция	0,413	-	-	-
Компетентная позиция	0,180	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,102>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,029\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,775>0,05$	вход > выход -
Агрессивная позиция	0,181	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,009\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,040\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,892>0,05$	вход < выход вход < выход -
КГ				
Зависимая позиция	0,912	-	-	-
Компетентная позиция	0,152	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,031\leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,033\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,895>0,05$	вход > выход вход > выход -
Агрессивная позиция	0,024	1 и 2 срезы; $\alpha=0,092>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,076>0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	1 и 2 срезы; $\alpha=0,004\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,007\leq 0,01$ -	вход < выход вход < выход -
ЭГ2				
Зависимая позиция	0,581	-	-	-
Компетентная позиция	0,589	-	-	-
Агрессивная позиция	0,559	-	-	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

2-му срезу $\alpha=0,009\leq 0,01$ и от 1-го к 3-му срезу $\alpha=0,040\leq 0,05$ (ранги: «-» 7 и «+» 16, «-» 9 и «+» 15 соответственно), а также понижение показателя компетентной позиции между 1-м и 3-м срезами ($\alpha=0,029\leq 0,05$, «-» 16 и «+» 8).

Внутри ЭГ2 по всем примененным методам значимых различий не обнаружено.

Необходимо отметить, что во всех исследуемых группах не проявилось значимых различий между 2-м и 3-м срезами, а также не наблюдается внутригрупповой динамики в отношении шкалы зависимой позиции.

Таким образом, участие в театральном проекте не оказало влияния на внутригруппо-

вую динамику в ЭГ2, но, в сравнении с КГ и ЭГ1, в ЭГ2 на 2-м и 3-м срезах выше показатель компетентной позиции и ниже зависимой, агрессивной позиций. Для ЭГ1 ситуация противоположная — не обнаружено значимых различий на 2-м и 3-м тестировании по сравнению с КГ, при этом внутри группы в ходе проекта повысился показатель агрессивной позиции и понизился показатель компетентной позиции.

Балльная интерпретация результатов по методике социализированности подростков М.И. Рожкова показала схожую ситуацию с балльной интерпретацией результатов теста коммуникативных умений Л. Михельсона: во

всех трех срезах по всем четырем шкалам все три группы продемонстрировали среднюю степень показателей, за исключением ЭГ2 в 1-м срезе, которая обладала на входе в проект низкой степенью показателя приверженности гуманистическим нормам, что отражено в статистическом анализе данных.

Анализ входного тестирования показал отсутствие значимых различий между группами по всем шкалам (критерий Краскела-Уоллиса, $\alpha > 0,05$, см. табл. 3). Но так как по шкале «приверженность гуманистическим нормам» значение $\alpha = 0,061$ (указывает на наличие тенденции), был проведен дополнительный анализ с помощью критерия

Манна-Уитни. Выяснилось, что показатели в ЭГ2 значимо меньше, чем в КГ ($\alpha = 0,01 \leq 0,01$, в ЭГ2 $Me = 1,8$, $SD = 0,43$ и в КГ $Me = 2,3$, $SD = 0,61$).

Анализ межгрупповых различий по трем группам на 2-м и 3-м срезах показал, что в ЭГ2 значимо выше показатели по сравнению с КГ и ЭГ1 по всем шкалам, кроме показателя социальной автономности (табл. 3). По «приверженности гуманистическим нормам» в ЭГ2 показатели на 2-м и 3-м срезах выше по сравнению с КГ и на 2-м срезе по сравнению с ЭГ1 (критерий Краскела-Уоллиса, 2-ой срез $\alpha = 0,001 \leq 0,001$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha = 0,002 \leq 0,05$ и ЭГ1 и

Таблица 3

Сравнение показателей значений между группами ЭГ1, ЭГ2, КГ по методике социализированности подростков М.И. Рожкова по трем срезам (в анализе различий между группами применены критерий Краскела—Уоллиса, метод множественных и парных сравнений, критерий Манна-Уитни)

Шкала	Статистика критерия Краскела—Уоллиса	Уровень значимости	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по группам (с поправкой Бонферрони)
Первый срез			
Социальная адаптированность	0,713	0,700	-
Автономность	2,671	0,263	-
Социальная активность	2,520	0,284	-
Приверженность гуманистическим нормам	5,604	0,061*	-
Второй срез			
Социальная адаптированность	10,478	0,005	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 0,267 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,337 > 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,004 \leq 0,01$
Автономность	4,760	0,093**	-
Социальная активность	4,897	0,086***	-
Приверженность гуманистическим нормам	15,525	<0,001	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 1,000 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,003 \leq 0,01$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,002 \leq 0,01$
Третий срез			
Социальная адаптированность	2,511	0,285	-
Автономность	0,991	0,609	-
Социальная активность	1,869	0,393	-
Приверженность гуманистическим нормам	7,650	0,022	ЭГ1 и КГ; $\alpha = 1,000 > 0,05$ ЭГ1 и ЭГ2; $\alpha = 0,180 > 0,05$ КГ и ЭГ2; $\alpha = 0,025 \leq 0,05$

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha \leq 0,05$.

ЭГ2 $\alpha=0,003 \leq 0,05$, ранги ЭГ1 — 32,70, КГ — 30,81, ЭГ2 — 52,58; 3-й срез $\alpha=0,022 \leq 0,05$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha=0,025 \leq 0,05$, ранги: ЭГ1 — 37,09, КГ — 31,36, ЭГ2 — 48,39). Далее, в ЭГ2 значимо выше показатель социальной адаптированности на 2-м срезе по сравнению с КГ (критерий Краскела-Уоллиса, $\alpha=0,005 \leq 0,01$, парные сравнения КГ и ЭГ2 $\alpha=0,004 \leq 0,01$, ранги: ЭГ1 — 39,26, КГ — 27,85, ЭГ2 — 48,81). Анализ посредством критерия Манна-Уитни выявил, что в ЭГ2 показатели значений по 2-му срезу по

шкале социальной активности значимо выше, чем в ЭГ1 ($\alpha=0,038 \leq 0,05$, в ЭГ2 $Me=2,8$, $SD=0,60$ и в ЭГ1 $Me=2,4$, $SD=0,67$).

Таким образом, участие ЭГ1 в театральном проекте способствовало повышению показателя социальной активности к окончанию исследования, но в сравнении с КГ значимых различий не проявилось. В ЭГ2 видна внутригрупповая динамика по всем шкалам и значимо более высокие показатели по сравнению с КГ по всем шкалам, кроме показателя автономности.

Таблица 4

Динамика внутригрупповых показателей по первому, второму и третьему срезам в ЭГ1, ЭГ2 и КГ по методике М.И. Рожкова (применены критерий Фридмана, метод множественных и парных сравнений, критерий Уилкоксона)

Шкала	Уровень значимости критерия Фридмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фридмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
7А				
Социальная адаптированность	0,075	-	-	-
Автономность	0,932	-	-	-
Социальная активность	0,017	1 и 2 срезы; $\alpha=0,403 > 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,016 \leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,588 > 0,05$	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	0,358	-	-	-
7Б				
Социальная адаптированность	0,276	-	-	-
Автономность	0,030	1 и 2 срезы; $\alpha=0,041 \leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,161 > 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000 > 0,05$	-	-
Социальная активность	0,078	-	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	0,549	-	-	-
7В				
Социальная адаптированность	0,158	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,017 \leq 0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,025 \leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,102 > 0,05$	вход < выход вход < выход -

Шкала	Уровень значимости критерия Фридмана	Уровень значимости в методе множественных сравнений, парные сравнения по классам (с поправкой Бонферрони)	Уровень значимости критерия Уилкоксона. Проведен дополнительный анализ к критерию Фридмана	Тенденция по сдвигам (сравниваются отрицательные и положительные ранги)
Автономность	0,103	-	1 и 2 срезы; $\alpha=0,059>0,05$ 1 и 3 срезы; $\alpha=0,046\leq 0,05$ 2 и 3 срезы; $\alpha=0,536>0,05$	- вход < выход
Социальная активность	<0,001	1 и 2 срезы; $\alpha<0,002\leq 0,01$ 1 и 3 срезы; $\alpha<0,007\leq 0,01$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	-	-
Приверженность гуманистическим нормам	<0,001	1 и 2 срезы; $\alpha<0,001$ 1 и 3 срезы; $\alpha<0,001$ 2 и 3 срезы; $\alpha=1,000>0,05$	-	-

Примечания: α — уровень значимости; «-» — нет значимых различий. Жирным шрифтом в таблице выделены показатели, где уровень значимости $\alpha\leq 0,05$.

В ходе участия в театральном проекте существенные изменения во 2-м и 3-м срезах тестирования по отношению к 1-му срезу отмечены в ЭГ2 — по всем шкалам есть значимые повышения показателей (критерий Фридмана $\alpha\leq 0,001$ по шкале социальной активности (парные сравнения: 1-й срез — 1,45, 2-й срез — 2,32, 3-й срез — 2,23) и по шкале приверженности гуманистическим нормам (1-й срез — 1,31, 2-й срез — 2,40, 3-й срез — 2,39); в анализе показателей социальной адаптированности и автономности использован критерий Уилкоксона, 1-й и 3-й срезы по обеим шкалам $\alpha\leq 0,05$, по показателю социальной адаптированности еще и между 1-й и 2-й срезами $\alpha=0,017\leq 0,05$, см. табл. 4).

Другая экспериментальная группа ЭГ1, наравне с КГ во время проведения исследования по большей части сохранила исходные показатели. Значимое *повышение в ЭГ1 достигнуто только на 3-м этапе проекта по шкале социальной активности* (критерий Фридмана, $\alpha=0,017\leq 0,05$, метод множественных и парных сравнений: между 1-м и 3-м срезами $\alpha=0,016\leq 0,05$, ранги: 1-й срез — 1,60, 2-й срез — 2,02, 3-й срез — 2,37).

В КГ на 2-м срезе отмечается повышение показателя автономности (критерий Фридмана, $\alpha=0,030\leq 0,05$, метод множественных сравнений с применением парных сравнений: 1-й срез — 1,35, 2-й срез — 2,31, 3-й срез — 2,14).

Во всех группах не выявлено значимых различий между 2-м и 3-м срезами. На примере с группой ЭГ2 это можно интерпретировать как устойчивость к внешнему воздействию в течение года. *Полученные в ходе участия в театральном проекте коммуникативные навыки подростки ЭГ2 сохранили.*

Для понимания различий в результатах двух экспериментальных групп, несмотря на их равные позиции в начале исследования, результаты тестирования были дополнены анализом интервью с педагогами, классными руководителями и подростками из ЭГ1 и ЭГ2 для обозначения содержательных характеристик в поведении ребят. Были установлены следующие факторы влияния:

- *готовность к творческой работе.* ЭГ2 имела разнообразный опыт творческой работы до участия в исследовании, например, периодически принимали участие в литературной гостиной. Также на занятиях подростки данной группы, в отличие от ЭГ1, демонстрировали более развитые навыки смыслового чтения, чтения вслух, анализа прочитанного. Большинство школьников из ЭГ2 четко выполняли домашнюю работу (например, написать обзор на экскурсию в Мелихово, подобрать документальный материал по теме, представить события рассказа в виде новостной газетной сводки или стихотворной басни), в то время как

ЭГ1 избегал выполнения такого рода заданий.

- *готовность к самостоятельной работе.*

ЭГ2 с большим интересом выполняла поисковые задания, обращалась к сторонним людям и организациям (например, написала письмо-запрос в местный краеведческий музей, сформировала опросник для интервью). У подростков во многом уже была сформирована мотивация к разрешению сложной задачи и готовность осуществить пробу нового действия, в то время как ЭГ1 отличал страх не выполнить новое задание, привычка получать четкое руководство и помощь от взрослых, что, в конечном итоге, можно рассматривать как слабую инициативность. На практике такая разница между двумя экспериментальными группами реализовалась в разделении функций: ЭГ1 взяла на себя ответственность за техническую поддержку процесса создания и представления спектаклей (монтаж видеороликов, рисование стенгазет, звукорежиссерская и операторская работа), в то время как ЭГ2 «собрала» оба сценария к спектаклям.

Таким образом, несмотря на то, что по входному контролю по показателям коммуникации и социализации подростки из всех трех групп находились в равных позициях, предыдущий опыт участия в школьной жизни, сформированность навыков (например, чтения и самоорганизации), а также готовность к новым пробам повлияли на то, как подростки использовали предоставляемые театральные возможности. Для ЭГ2 деятельностная технология стала площадкой для развития и закрепления навыков социализации и коммуникации, в то время как подростки из ЭГ1 только начинали пробовать себя в новых ролях и видах деятельности, опираясь на поддержку взрослых и помощь более опытных сверстников из ЭГ2. Так, школьники из ЭГ1 сконцентрировались на технических навыках и игровых аспектах, нежели на творческих.

Стоит отметить, что в интервью подростки из обоих экспериментальных классов отметили качественные улучшения в коммуникации, расширение социальных контактов как внутри класса, так и между классами: «у нас и так

дружный класс, но мы стали с другими больше общаться» (ученица Ди., ЭГ2), «мы стали сплоченнее, друг друга поддерживали» (девочка Эр., ЭГ2), «отдельное воспоминание будет — то, что мы вместе собирались, вместе проводили время, это было очень приятно видеть всех в сборе» (девочка Вер., ЭГ2). Интересно, что многие подростки из обеих групп акцентировали рост продуктивности работы в командах и установление крепких межличностных связей именно на первом этапе исследования. Также в интервью подростки были склонны не отмечать изменения в коммуникации во втором этапе проекта. Например, ученик ЭГ2 Мак. отметил: «... в этом году [второй этап исследования] мы и так все дружили... ах да, благодаря прошлому году мы начали дружить классами». Высказывания именно учеников ЭГ2 также подтверждают усиление компетентной позиции в коммуникации в данной группе относительно ЭГ1 и КГ.

Стоит отметить, что наблюдения педагогов за учениками из ЭГ1 совпадают с мнением учеников из ЭГ2 об улучшении коммуникации и установлении дружеских отношений, что не получило подтверждения в ходе анализа результатов тестирования. Так, учитель русского языка и литературы в ЭГ1 обратила внимание не только на общую обстановку в классе, но и на общение учеников со взрослыми: «Изменился психологический климат в классе, ребята стали общаться достаточно спокойно друг с другом... сейчас общаются теплее, появилась осознанность в отношениях. Ребята стали находить способы решения конфликтов... Театральный проект содействовал становлению дружеских отношений как среди одноклассников, так и подростков других классов. Изменилось общение со взрослыми, такое общение стало более культурным, сдержанным, ребята стали справляться с эмоциями — стали больше думать, прежде чем высказывать свое мнение взрослым...».

Также педагоги высказали мнение, что повышение показателя агрессивной позиции в ЭГ1 и КГ, возможно, было за счет накопившегося стресса из-за окончания учебного года (2-й и 3-й срезы проводились в мае 2023 г. и 2024 г. соответственно).

Заключение

В результате исследования были получены данные, которые позволяют обозначить возможности театральной деятельности для практического применения в школьном образовании. Основной вывод работы состоит в том, что специально организованная работа с подростками способствует интериоризации гуманистических ценностей, то есть принятию на основе свободного выбора и воспроизведению в собственном поведении в процессе коммуникации.

Учащиеся из ЭГ2 в ходе участия в проекте проявили высокую включенность: участвовали во всех мероприятиях и выполняли творческие задания, многие из которых были рассчитаны на самостоятельное освоение материала. В итоге у них усилилась «компетентная позиция» по сравнению с КГ на выходе из эксперимента и значительно повысились внутригрупповые показатели по «социальной адаптивности», «социальной активности», «приверженности гуманистическим нормам».

Учащиеся из ЭГ1 по большей части проявляли интерес к техническому обеспечению процесса создания театрального представления, чаще нуждались в поддержке взрослых. Кроме того, им потребовалось больше времени для приобретения новых навыков, так, количественные данные выявили повышение показателя «социальной активности» внутри группы только на третьем срезе. Качественный анализ интервью с педагогами и подростками показал улучшение психологического климата, появление конструктивных практик по выстраиванию социального взаимодействия друг с другом. Стоит отметить, что в данной группе повысился показатель по «агрессивной позиции», в том числе и за счет понижения «показателя компетентной

позиции». Современные исследования показывают, что агрессия в коммуникации может играть положительную роль в процессе взросления — выступать «активатором к самоутверждению», способом заявить о себе, отстаивать свое мнение, конкурировать, провоцировать на взаимодействие окружающих или, наоборот, защититься от сверстников, перестроить отношение к себе, заняв иное место в иерархии в группе [1; 2]. В перспективе требуются дополнительные исследования о роли агрессивной позиции в подростковом периоде и ее связи с театральной деятельностью.

В КГ также отмечаются внутригрупповые изменения — снижение значений по компетентной позиции, повышение агрессивности. Возможно, негативные изменения в КГ произошли из-за стресса, связанного с окончанием учебного года, так как 2-ой и 3-й срезы осуществлялись в мае 2023 г. и 2024 г. соответственно. С другой стороны, в отсутствии влияния театральной деятельности подростки данной категории не изменили своей позиции в отношении других классов (не завязали дружеских контактов), продолжили отрешенно относиться к социальной жизни школы, сконцентрировались на индивидуальных достижениях, что подтверждает рост показателя автономности между 1-м и 2-м срезами.

Результаты лонгитюдного исследования демонстрируют устойчивость полученных подростками в ходе участия в театральном проекте коммуникативных навыков к внешнему воздействию. Сравнение данных между вторым и третьим срезами, особенно на примере ЭГ2, не выявило значимых различий: показатели значений на втором срезе практически полностью сохранили свои позиции на третьем.

Литература

1. Анненкова В.Г. Теоретический анализ проблемы агрессивного поведения подростков // Базис. 2019. Том 6. № 2. С. 79—88.
2. Девдариани Н.В., Рубцова Е.В. Подростковая агрессия как психологическая проблема // АНИ: педагогика и психология. 2020. Том 31. № 2. С. 319—322.
3. Демин П.Н., Елкина И.М. Современные проблемы социализации подростков и поиски

- путей их решения в зарубежной педагогике // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. С. 133—152. DOI:10.31862/2073-9613-2021-3-133-152
4. Гильбух Ю.З. Тест-опросник коммуникативных умений: Психологи-школьнику. Киев: НПЦ Перспектива, 1995. № 3. 17 с.
5. Коммуникация подростков в социальных сетях: новые возможности / Хуснутдинова М.Р. [et al.] // Сибирский психологический журнал. 2023. № 90. С. 124—140. DOI:10.17223/17267080/90/

6. Марцинковская Т.Д., Чумичева И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2015. Том 8. № 39. С. 1—14. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/571> DOI:10.54359/ps.v8i39.571
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 256 с.
8. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельность технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105
9. Рубцова О.В. Ролевое экспериментирование подростков в контексте идей Л.С. Выготского: деятельность технология «Мультимедиа-театр» // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 61—69. DOI:10.17759/chp.2023190208
10. Alfonso-Benlliure V., Teruel T.M. To perform or not to perform, that is the question: Drama activities and psychological wellbeing in adolescence // Applied theatre research. 2023. Vol. 11. № 2. P. 155—173. DOI:10.1386/atr_00082_1
11. Batdi V., Elaldi S. Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis // International journal of research in education and science. 2020. Vol. 6. № 3. P. 435—457. DOI:10.46328/ijres.v1i1.962
12. Dawson K., Lee B.K. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect. 2016. 260 p.
13. Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking / R. Troxler [et al.] // Applied developmental science. 2023. Vol. 27. № 4. P. 352—372. DOI:10.1080/10888691.2022.2096610
14. Dobrea A.G., Jicman A.D. Optimizing teenagers' social-emotional and communication skills in a pandemic context supported by theatre games // Revista De Psihologie. 2022. Vol. 68. № 2. P. 133—150.
15. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users / Wei X. [et al.] // Computers in human behavior. 2022. Vol. 140. № 3. P. 107—117. DOI:10.1016/j.chb.2022.107602
16. Eriksson S., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education" // Research in drama education. 2014. Vol. 19. № 4. P. 403—408.
17. Improving interpersonal skills through the application of active learning approach: theatre based-games / Nor N.B.M. [et al.] // Multilingual academic journal of education and social sciences. 2022. Vol. 10. № 1. P. 54—68.
18. Morelli L., Alby F. Exploring social theatre's impact on soft skills development in adolescents: a qualitative inquiry // Psychology Hub. 2024. Vol. 41. № 2. P. 63—70. DOI:10.13133/2724-2943/18409
19. Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 - a theoretical framework and application to dyadic peer relationships // Clinical child and family psychology review. 2018. Vol. 21. № 3. P. 267—294. DOI:10.1007/s10567-018-0261-x

References

1. Annenkova V.G. Teoreticheskij analiz problemy agressivnogo povedeniya podrostkov [Theoretical analysis of the problem of aggressive behavior in adolescents]. *Bazis = Basis*, 2019. Vol. 6, no. 2, pp. 79—88.
2. Devdariani N.V., Rubtsova E.V. Podrostkovaya agressiya kak psihologicheskaya problema [Teenage aggression as a psychological problem]. *ANL: pedagogika i psihologiya = ANL: pedagogy and psychology*, 2020. Vol. 31, no. 2, pp. 319—322. (In Russ.).
3. Demin P.N., Elkina I.M. Sovremennye problemy socializacii podrostkov i poiski putej ih resheniya v zarubezhnoj pedagogike [Modern problems of socialization of adolescents and the search for ways to solve them in foreign pedagogy]. *Prepodavatel XXI vek = Teacher of the XXI century*, 2021, no. 3, pp. 133—152. DOI:10.31862/2073-9613-2021-3-133-152 (In Russ.).
4. Gilbukh Y.Z. Test-oprosnik kommunikativnyh umenij: Psihologi-shkol'niku [Test-questionnaire of communication skills: School psychologists]. Kyiv: NPC Perspective, 1995, no. 3. 17 p. (In Russ.).
5. Khusnutdinova M.R. [et al.] Kommunikaciya podrostkov v social'nyh setyah: novye vozmozhnosti [Communication of teenagers in social networks: new opportunities]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian psychological journal*, 2023, no. 90, pp. 124—140. DOI:10.17223/17267080/90/ (In Russ.).
6. Marcinkovskaya T.D., Chumicheva I.V. Problema socializacii podrostkov v sovremennom multikul'turnom prostranstve [The problem of socialization of adolescents in the modern multicultural space]. *Psihologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2015. Vol. 8, no. 39, pp. 1—14. URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/571>. DOI:10.54359/ps.v8i39.571
7. Rozhkov M.I., Bayborodova L.V. Organizaciya vospitatel'nogo processa v shkole [Organization of the educational process at school]. Moscow: Humanite. ed. VLADOS center, 2000. 256 p.

8. Rubtsova O.V., Poskakalova T.A., Solov'eva A.G. Teatr kak deyatel'nostnaya tekhnologiya vospitaniya i formirovaniya lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov [Drama as an Educational Technology and a Tool for Achieving Personal Educational Results]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105 (In Russ.).
9. Rubtsova O.V. Rolevoe eksperimentirovanie podrostkov v kontekste idej L.S. Vygotskogo: deyatel'nostnaya tekhnologiya «Mul'timedia-teatr» [Role-playing experimentation of adolescents in the context of the ideas of L.S. Vygotsky: activity technology "Multimedia theater"]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 61—69. DOI:10.17759/chp.2023190208
10. Alfonso-Benlliure V., Teruel T.M. To perform or not to perform, that is the question: Drama activities and psychological wellbeing in adolescence. *Applied theatre research*, 2023. Vol. 11, no. 2, pp. 155—173. DOI:10.1386/atr_00082_1
11. Batdi V., Elaldi S. Effects of drama method on social communication skills: A comparative analysis. *International journal of research in education and science*, 2020. Vol. 6, no. 3, pp. 435—457. DOI:10.46328/ijres.v1i1.962
12. Dawson K., Lee B.K. Drama-based pedagogy. Activating Learning Across the Curriculum. Intellect, 2016. 260 p.
13. R. Troxler [et al.]. Deeper engagement with live theater increases middle school students' empathy and social perspective taking. *Applied developmental science*, 2023. Vol. 27, no. 4, pp. 352—372. DOI:10.1080/10888691.2022.2096610
14. Dobrea A.G., Jicman A.D. Optimizing teenagers' social-emotional and communication skills in a pandemic context supported by theatre games. *Revista De Psihologie*, 2022. Vol. 68, no. 2, pp. 133—150.
15. Wei X. [et al.]. Does adolescents' social anxiety trigger problematic smartphone use, or vice versa? A comparison between problematic and unproblematic smartphone users. *Computers in human behavior*, 2022. Vol. 140, no. 3, pp. 107—117. DOI:10.1016/j.chb.2022.107602
16. Eriksson S.A., Heggstad K., Cziboly A. "Rolling the DICE". Introduction to the international research project "Drama improves Lisbon key competences in education". *Journal of Applied Statistics*, 2014. Vol. 19, no. 4, pp. 403—408. DOI:10.1080/13569783.2014.954814
17. Nor N.B.M. [et al.]. Improving interpersonal skills through the application of active learning approach: theatre based-games. *Multilingual academic journal of education and social sciences*, 2022. Vol. 10, no. 1, pp. 54—68.
18. Morelli L., Alby F. Exploring social theatre's impact on soft skills development in adolescents: a qualitative inquiry. *Psychology Hub*, 2024. Vol. 41, no. 2, pp. 63—70. DOI:10.13133/2724-2943/18409
19. Nesi J., Choukas-Bradley S., Prinstein M.J. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1- a theoretical framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical child and family psychology review*, 2018. Vol. 21, no. 3, pp. 267—294. DOI:10.1007/s10567-018-0261-x

Информация об авторах

Поскакалова Татьяна Анатольевна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Хуснутдинова Маргарита Рафаильевна, кандидат социологических наук, старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Information about the authors

Tatiana A. Poskakalova, Research Associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalova@gmail.com

Margarita R. Khusnutdinova, PhD in Sociology, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>, e-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

Получена 30.09.2024

Принята в печать 30.12.2024

Received 30.09.2024

Accepted 30.12.2024

Индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности у подростков: лонгитюдное исследование

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Потанина А.М.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Представлены результаты лонгитюдного исследования, целью которого было выявить индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности и прогностическую роль осознанной саморегуляции в их детерминации у подростков 6—8-ых классов. В работе приняли участие 80 обучающихся общеобразовательных школ. Были использованы следующие методики: «Многомерная шкала школьной вовлеченности» в адаптации Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой, опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)», опросник «Большая пятерка — детский вариант» в адаптации С.Б. Малых и коллег, опросник Т.О. Гордеевой и коллег «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)», методика А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан в модификации И.Н. Бондаренко и коллег «Отношение к учению в средних и старших классах школы». Результаты проведенной работы позволили описать две типологические группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Получены данные о том, что 60% обучающихся характеризуются стабильной траекторией вовлеченности. Обнаружено, что у половины учеников, характеризующихся изменчивостью траектории, наблюдается высокая вовлеченность в 6-ом классе, а затем ее снижение в 7-ом и 8-ом классах. Наряду с этим у них наблюдаются более низкие показатели регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, личностной диспозиции добросовестности, а также снижение познавательной активности при переходе из 6-го в 7-ой класс. Впервые показано, что развитие осознанной саморегуляции связано с формированием гармоничного профиля с высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности у обучающихся при переходе из 7-го в 8-ой класс. При переходе из 6-ого в 7-ой класс формирование такого профиля обеспечивается открытостью новому опыту. Полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической практике для разработки программ поддержки вовлеченности в период обучения в средней школе за счет развития осознанной саморегуляции.

Ключевые слова: индивидуально-типологический подход; школьная вовлеченность; осознанная саморегуляция; прогностические ресурсы; подростки.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РНФ, проект № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитаты: Моросанова В.И., Потанина А.М. Индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности у подростков: лонгитюдное исследование // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 178—191. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290612>

Individual Typological Trajectories of School Engagement in Adolescents: A Longitudinal Study

Varvara I. Morosanova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Anna M. Potanina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

In recent years, the research on school engagement has increasingly focused on studying this phenomenon at the individual typological level. The purpose of the present study was to identify individual typological trajectories of school engagement and to analyze the predictive and resource roles of conscious self-regulation in determining these trajectories among adolescents in grades 6 to 8. The sample for this longitudinal study consisted of 80 students from secondary schools. The research methods employed M.- T. Wang et al.'s "Multidimensional school engagement scale" adapted into Russian by T.G. Fomina and V.I. Morosanova; V.I. Morosanova's Profile of Learning Activities Questionnaire Five — Children's Version, adapted into Russian by S.B. Malykh et al.; the of Academic Motivation of Schoolchildren by T.O. Gordeyeva et al.; and the methodology by A.D. Andreeva and A.M. Prikhozan, modified by I.N. Bondarenko et al. The results revealed two typological groups of students characterized by different profiles of school engagement: one group exhibited low engagement, while the other demonstrated high engagement across all components. Notably, 60% of the students displayed a stable engagement trajectory. Among those with a variable trajectory, half showed high engagement in the 6th grade, which subsequently declined in the 7th and 8th grades. Additionally, these students exhibited lower levels of regulatory-personal traits such as responsibility and reliability, as well as a personal disposition toward conscientiousness, alongside a decrease in cognitive activity during their transition from 6th to 7th grade. For the first time, this study demonstrates that the development of self-regulation is associated with the formation of a harmonious engagement profile characterized by high levels of all components during the transition from 7th to 8th grade. During the transition from 6th to 7th grade, the establishment of such a profile is facilitated by openness to new experiences. The findings of this study can be applied in psychological and pedagogical practice to develop programs that support school engagement through the enhancement of conscious self-regulation among secondary school students.

Keywords: individual-typological approach; school engagement; conscious self-regulation; prognostic resources; adolescents.

Funding. The reported study was funded by the Russian Science Foundation, project number 20-18-00470 “Self-regulation and School Engagement as the Psychological Resources for Academic Success: A Longitudinal Study”.

For citation: Morosanova V.I., Potanina A.M. Individual Typological Trajectories of School Engagement in Adolescents: A Longitudinal Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 178—191. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290612> (In Russ.).

Введение

В последние годы наблюдается увеличение числа исследований школьной вовлеченности, что связано с ее ролью в поддержании академической успешности, развитии навыков и социального капитала, необходимых подросткам для успешного перехода во взрослую жизнь [32]. Ведущие исследователи этого феномена предлагают определять его как устойчивое и активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни в целом, включающее когнитивный, поведенческий, эмоциональный и социальный компоненты [23; 33]. Школьная вовлеченность является относительно новым конструктом и в зарубежной, и в отечественной психологии [17]. Близкими к ней конструктами, активно исследуемыми в отечественной психологии, являются, в частности, мотивация учения, отношение к учению, внутренняя позиция школьника [2; 3; 9]. Однако если данные понятия относятся скорее к мотивационно-эмоциональной и мотивационно-смысловой сферам школьника, то школьная вовлеченность включает также поведенческий и регуляторный (когнитивный) компоненты. Их развитие позволяет ученику принимать школьные нормы и правила, строить учебные стратегии, проявлять гибкость в решении учебных задач, а также прилагать усилия, направленные на понимание, овладение знаниями и навыками [17]. Последние работы по этой тематике сосредоточены в основном на ее взаимосвязях с психологическими переменными,

имеющими важное значение для обеспечения академической успеваемости [24; 25; 28]. Исследования демонстрируют, что высокий уровень школьной вовлеченности связан с развитой осознанной саморегулирующей и высокой академической успеваемостью [18; 28]. Показано, что развитие осознанной саморегуляции в средней школе (8-ой класс) препятствует снижению когнитивной вовлеченности и познавательной активности в старшей школе [5].

Актуальной тенденцией в исследованиях, посвященных обсуждаемой проблеме, является изучение ее индивидуально-типологических проявлений [23]. В отличие от классического понимания индивидуально-типологического подхода, делающего акцент на индивидуальных различиях в особенностях темперамента и нервной системы, в современных психологических работах в области возрастной психологии и психологии образования его применение обычно предполагает изучение дифференциальных различий психологических характеристик обучающихся. Различия между типологическими группами выявляются на основе выделения профилей, рассматриваемых как естественно возникающие сочетания связанных психологических феноменов на индивидуальном уровне [26]. Применение индивидуально-типологического (или дифференциального) подхода позволяет наиболее точно отразить проявления многомерных психологических феноменов [14]. Исследования индивидуальных проявлений школьной вовлеченности убедительно де-

монстрируют, что обучающиеся с профилем, отличающимся высокой когнитивной и поведенческой вовлеченностью, характеризуются наиболее высокой академической успеваемостью [30], а также высокой саморегуляцией [21; 22].

Несмотря на повышенный интерес к исследованию индивидуально-типологических особенностей школьной вовлеченности, обнаруживается небольшое число работ, направленных на изучение динамики профилей вовлеченности (например, [34]). В связи с этим представляется необходимым исследование как изменчивости профилей вовлеченности, так и ресурсов ее поддержания на протяжении школьного обучения. В русле разрабатываемых нами дифференциального и ресурсного подходов [11; 12] уже накоплен большой объем данных, свидетельствующих о роли осознанной саморегуляции как метаресурса не только в обеспечении учебных результатов, но поддержании и развитии школьной вовлеченности (например, [11; 28]). Тем не менее ранее не предпринималось попытки комплексного исследования индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности, их динамики и ресурсной роли осознанной саморегуляции в их обеспечении.

Целью исследования, которому посвящена наша статья, было выявить индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности и прогностическую роль осознанной саморегуляции в их детерминации у подростков 6—8-ых классов. Исследовательские вопросы: 1) Каковы индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс? 2) Какова динамика индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс? 3) Каковы регуляторные и личностные особенности обучающихся с «изменчивыми» индивидуально-типологическими траекториями школьной вовлеченности? 4) Каковы прогностические эффекты саморегуляции в детерминации индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой класс?

Характеристика выборки и примененного инструментария

Выборку лонгитюдного исследования составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы и г. Калуги, обследованные в 6-ом (105 чел., ср. возраст — 12,00 лет, 48% девочки), 7-ом (83 чел., ср. возраст — 13,00 лет, 48,2% девочки) и 8-ом классах (80 чел., ср. возраст — 14,26 лет, 48,8% девочки).

В работе были применены следующие методики:

1. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» в адаптации Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [33; русскоязычная адаптация — 16]. Шкалы: поведенческая, когнитивная, эмоциональная, социальная вовлеченность, интегративный показатель — общий уровень вовлеченности.

2. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» [13]. Показатели: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, надежность, инициативность, ответственность, интегративный — общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности.

3. Русскоязычная адаптация опросника «Большая пятерка — детский вариант» С.Б. Малыха и коллег [10]. Показатели: экстраверсия, дружелюбность, нейротизм, добросовестность, открытость опыту.

4. Опросник Т.О. Гордеевой и коллег «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» [6]. Шкалы: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, мотивация уважения родителей, интроецированная мотивация, экстерналичная мотивация, амотивация.

5. Опросник А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан в модификации И.Н. Бондаренко и коллег «Отношение к учению в средних и старших классах школы» [1; модификация — 4]. Шкалы: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев, мотивация избегания неудачи.

Статистический анализ данных осуществлялся путем спецификации и анализа

моделей латентных профилей и переходов с использованием информационных критериев AIC, BIC и BLRT; логистического регрессионного анализа с использованием информационных критериев AIC и BIC, а также R^2 Нагелькерке и Тжура; а также сравнения средних значений с использованием критерия Вилкоксона. Для анализа использовались программа JASP (ver. 0.18.3.0), а также статистическая среда R: пакет tidyLPA для спецификации и анализа моделей латентных профилей, пакет lmer для спецификации и анализа моделей латентных переходов.

Процедура анализа данных

Анализ данных осуществлялся в логике ранее проводимых работ, исследующих индивидуальные траектории психологических особенностей обучающихся методом анализа профилей (Latent Profile Analysis/LPA) (например, [27]). LPA является мощной техникой анализа, позволяющей выявлять типы или группы людей, различающихся структурой и характеристиками профилей психологических характеристик, на основе данных об их «скрытых» аспектах [31]. В данной работе профили вовлеченности выделялись на каждой из трех точек лонгитюда: в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах. Сравнивались два типа моделей с двумя, тремя и четырьмя профилями: с фиксированными/свободными дисперсиями и нулевыми/ненулевыми ковариациями компонентов профиля (поведенческой, когнитивной, эмоциональной и социальной вовлеченности).

Анализ латентных переходов (LTA) представляет собой расширение анализа латентных профилей (LPA), используемое для моделирования изменений между ними с течением времени при помощи расчета вероятностей переходов (transition probabilities) [29]. В данном исследовании LTA осуществлялся в логике, предложенной К. Nylund-Gibson [29]: на первом этапе проводился анализ латентных профилей и затем, на втором этапе, результаты данного анализа были использованы для изучения вероятностей переходов между выявленными профилями.

Описание результатов

1. Анализ латентных профилей (LPA)

На первом этапе исследования мы провели анализ латентных профилей для каждой точки лонгитюда. Модель выбиралась на основании информационных критериев AIC (информационный критерий Акаике) и BIC (байесовский информационный критерий), а также бутстреп теста отношения правдоподобия (BLRT), в котором низкое значение вероятности ($p < 0,05$) указывает на вероятность улучшения модели при выделении большего числа профилей. Согласно полученным результатам, наилучшими с точки зрения информационных критериев оказались следующие модели: 4 профиля с фиксированными дисперсиями и нулевыми ковариациями между компонентами в 6-ом классе (AIC=809,9, BIC=864,7, BLRT_p=0,01) и 2 профиля со свободными дисперсиями и нулевыми ковариациями в 7-ом (AIC=747,2, BIC=816,3, BLRT_p=0,03) и 8-ом классах (AIC=741,6, BIC=810,7, BLRT_p=0,01). Тем не менее поскольку для анализа прогностических эффектов и вероятностей переходов между профилями нам необходимо, чтобы профили структурно и конфигурационно соотносились, мы попытались выделить одинаковое их количество на каждой точке лонгитюда. В рамках этой логики в качестве наилучшей была выбрана модель с двумя профилями как значимая на всех трех точках лонгитюда и имеющая приемлемые индексы соответствия в 6-ом (AIC=834,2, BIC=865,2, BLRT_p=0,01), 7-ом (AIC=840,6, BIC=871,5, BLRT_p=0,01) и 8-ом классах (AIC=813,9, BIC=844,8, BLRT_p=0,01). Отметим, что выделение большего количества типологических групп, в частности, включая группу, характеризующуюся средними значениями вовлеченности, приводило к снижению качества классификации и значимости анализируемых моделей. На рис. 1 представлены выявленные в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах профили.

Таким образом, в результате анализа удалось выявить две группы обучающихся с профилями, стабильно воспроизводимыми на всех трех точках лонгитюда: с низкой и высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности. Выявленные группы характеризуются схожим количественным составом, а также

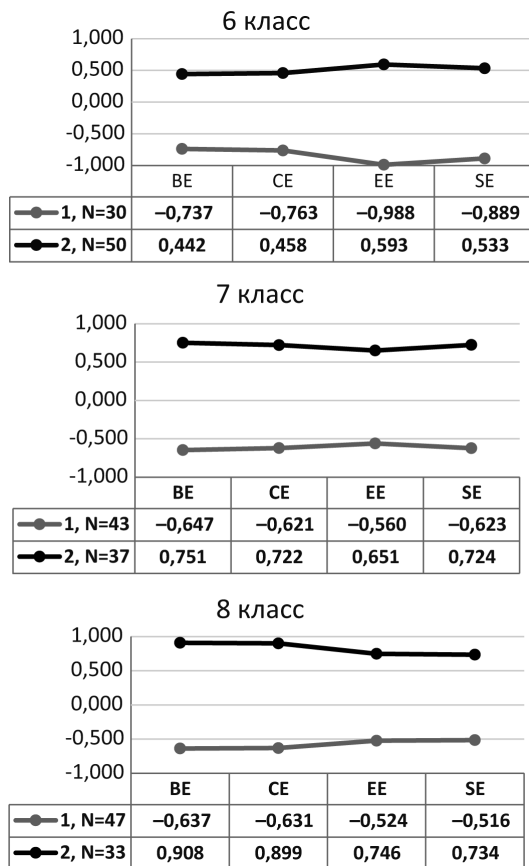


Рис. 1. Профили школьной вовлеченности в 6-ом, 7-ом и 8-ом классах: BE — поведенческая, CE — когнитивная, EE — эмоциональная, SE — социальная вовлеченность

сходными средними значениями компонентов вовлеченности, лежащих в их основе. При этом отметим, что соотношение количества обучающихся с «высоким» и «низким» профилями вовлеченности изменяется при переходе из 6-го в 8-ой класс. Так, если в 6-ом классе обучающихся с высокой вовлеченностью 62% от общей выборки и 34% — с низкой, то в 7-ом классе — 47% с высокой и 53% с низкой, а в 8-ом классе — 42% с высокой и 58% с низкой. Отметим, что в данном случае мы говорим не о динамике траекторий вовлеченности, а о количественном соотношении «высоких» и «низких» групп в каждом из исследуемых классов обучения. О динамике траекторий вовлечен-

ности, их стабильности и изменчивости речь пойдет в соответствующем разделе ниже.

Далее, с целью выявления прогностического эффекта личностных и регуляторных ресурсов в отношении вовлеченности на более поздних точках лонгитюда были построены логистические регрессии. В качестве зависимой переменной (ЗП) выступала принадлежность к группе (профилю), в качестве независимых переменных (НП) — общий уровень осознанной саморегуляции, общий уровень отношения к учению, познавательная мотивация, экстраверсия, нейротизм и открытость новому опыту. Результаты анализа представлены в таблице.

Таблица

Логистические регрессионные модели прогностических эффектов принадлежности к профилю в 7-ом и 8-ом классах

Модель 1. ЗП — принадлежность к профилю в 7-ом классе, НП — регуляторные и личностные показатели в 6-ом классе $\chi^2=83,67$, $df=76$, $AIC=87,67$, $BIC=92,39$, $Nagelkerke R^2=0,357$, $Tjur R^2=0,279$, $p=0,001$		
Предиктор	B	Odds ratio
Открытость новому опыту	0,15**	1,165
Модель 2. ЗП — принадлежность к профилю в 8-ом классе, НП — регуляторные и личностные показатели в 7-ом классе $\chi^2=57,87$, $df=73$, $AIC=63,87$, $BIC=70,87$, $Nagelkerke R^2=0,611$, $Tjur R^2=0,519$, $p=0,001$		
Общий уровень осознанной саморегуляции	0,16**	1,174
Экстраверсия	0,14**	1,154

Примечание: В — нестандартизованный коэффициент регрессии, Odds ratio — оценка отношений шансов, ** — $p < 0,01$. Принадлежность к низкому профилю закодирована как 0, принадлежность к высокому профилю — 1, для всех регрессионных моделей.

Согласно полученным данным (см. таблицу), ресурсом формирования профиля с высокой выраженностью вовлеченности у семиклассников является их выраженная открытость новому опыту в 6-ом классе, тогда как в 8-ом классе такими ресурсами выступают развитая осознанная саморегуляция и выраженная экстраверсия в 7-ом классе.

2. Анализ латентных переходов (LTA)

С целью выявления особенностей изменений индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой классы был проведен анализ латентных переходов (LTA). Для этого были рассчитаны вероятности переходов между

группами с «высоким» и «низким» профилями вовлеченности. На рис. 2 представлена модель, описывающая усредненные на всех трех точках вероятности переходов между профилем с высокой вовлеченностью и профилем с низкой вовлеченностью.

Согласно полученным результатам, выявленные нами индивидуально-типологические траектории школьной вовлеченности, в целом, являются достаточно стабильными: обучающиеся как с низкой, так и с высокой вовлеченностью с большей вероятностью сохраняют ее уровень и соответствующий ему профиль. При этом обнаружено, что если вероятность повысить вовлеченность оказывается крайне низкой (близкой к ну-

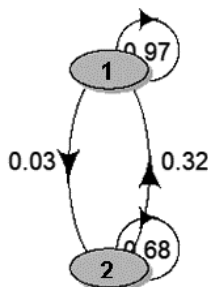


Рис. 2. Усредненные вероятности переходов между профилем с высокой вовлеченностью и профилем с низкой вовлеченностью: 1 — профиль с низкой вовлеченностью, 2 — профиль с высокой вовлеченностью, 2->1 — усредненная вероятность перехода из группы с высоким профилем вовлеченности в группу с низким профилем вовлеченности, 1->2 — усредненная вероятность перехода из группы с низким профилем вовлеченности в группу с высоким профилем вовлеченности, круговые стрелки — усредненная вероятность сохранить профиль вовлеченности неизменным

левой), то вероятность ее снижения, напротив, — достаточно высока. В связи с этим мы более детально проанализировали соотношение стабильных и изменчивых групп с 6-го по 8-ой классы. Согласно полученным данным, 60% от всей выборки обучающихся (N=48) характеризуются стабильными траекториями вовлеченности. Среди учеников с изменчивыми траекториями (40% выборки, N=32) наиболее часто встречаются группы, характеризующиеся снижением вовлеченности при переходе к старшим классам (75% обучающихся от выборки с изменчивыми траекториями, N=24), что соотносится с результатами анализа латентных переходов. Отметим при этом, что 18,75% учеников с изменчивыми траекториями (N=6) характеризуются повышением вовлеченности. Крайне редко (N=2, 6,25%) среди учеников с изменчивыми траекториями встречались обучающиеся со снижением высокой вовлеченности в 7-ом классе и ее повышением в 8-ом классе (N=1), с повышением низкой вовлеченности в 7-ом классе с ее снижением в 8-ом классе (N=1). Наиболее часто встречающаяся изменчивая группа (N=16, 50% обучающихся от выборки с изменчивыми траекториями) характеризуется следующей динамикой вовлеченности: высокая вовлеченность в 6-ом классе, низкая — в 7-ом и низкая — в 8-ом классе.

Далее мы проанализировали эту группу с целью выявления показателей, за счет которых происходит данное изменение, при помощи анализа средних значений с использованием критерия Вилкоксона. Согласно полученным данным, при переходе из 6-го в 7-й класс в этой группе наблюдается понижение вовлеченности, главным образом за счет снижения ее когнитивного компонента ($W=-3,26$, $p<0,001$). Общий уровень саморегуляции в этой группе изменяется незначимо, вероятно, за счет роста показателя моделирования ($W=2,11$, $p<0,01$), хотя регуляторно-личностные свойства надежности ($W=-2,64$, $p<0,01$) и ответственности ($W=-2,58$, $p<0,01$) при этом значимо снижаются. Обнаруживается значимое снижение познавательной активности ($W=-2,53$, $p<0,05$). Наблюдается

и значимое уменьшение среднего по группе показателя добросовестности ($W=-2,28$, $p<0,05$), что, вероятно, связано со снижением когнитивной вовлеченности.

Обсуждение результатов

В результате исследования удалось выявить две группы обучающихся с различными профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Выделенные типологические группы стабильно воспроизводятся на всех трех точках лонгитюда и характеризуются сходным количественным составом и средними значениями компонентов вовлеченности, но изменчивым частотным соотношением. Полученные результаты соотносятся с данными ранее проведенных исследований [15; 21].

Впервые проанализирована динамика индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности обучающихся с 6-го по 8-ой классы. Обнаружено, что ученики с большей вероятностью сохраняют уровень и соответствующий профиль вовлеченности (60% обучающихся). Тем не менее обнаруживаются и изменчивые траектории, причем наиболее часто встречающаяся среди них (50% обучающихся) группа характеризуется профилем с высокой вовлеченностью в 6-ом классе и ее снижением в 7-ом и 8-ом классах. Полученный результат соотносится с данными о снижении школьной вовлеченности в подростковом возрасте, в особенности в 7—8-ых классах [19].

Проанализированы регуляторные и личностные особенности группы обучающихся с наиболее часто встречающейся «изменчивой» траекторией школьной вовлеченности. Обнаружено, что снижение вовлеченности при переходе из 6-го в 7-ой класс в данной группе связано со снижением когнитивной вовлеченности, которое, по-видимому, происходит за счет снижения регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, а также личностной диспозиции добросовестности. Обнаруживается также значимое снижение познавательной активности, что соотносится с результатами ис-

следования динамики школьной вовлеченности на выборке учеников средней школы [5]. Таким образом, полученные в исследовании данные подтверждают известные, описанные в контексте культурно-исторического подхода закономерности возрастного развития подростков 12—15 лет, а именно — изменения мотивационной сферы, переориентация подростков на личностное самоопределение, изменение ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение [3; 7].

Впервые показано, что развитие осознанной саморегуляции в 7-ом классе является значимым ресурсом формирования профиля с высокой вовлеченностью в 8-ом классе, что соотносится с данными о ресурсной роли осознанной саморегуляции в поддержании высокой школьной вовлеченности в 8-ом классе и подтверждает ее прогностическую роль в поддержании вовлеченности на более поздних ступенях обучения [15]. Кроме того, выявлена ресурсная роль экстраверсии в формировании такого профиля при переходе в 8-ой класс, что также соотносится с данными исследований [24]. Обнаружено, что «высокий» профиль вовлеченности в 7-ом классе наблюдается у обучающихся с высокими показателями открытости новому опыту в 6-ом классе. Как демонстрируют исследования, открытость новому опыту связана, прежде всего, с эмоциональным и социальным компонентами вовлеченности [8]. Можно предположить, что формирование «высокого» профиля школьной вовлеченности в данном возрасте связано в первую очередь с развитием именно этих ее аспектов. Тем не менее данное предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

Выводы и заключение

1. Выявлены группы обучающихся, характеризующиеся двумя индивидуально-типологическими профилями школьной вовлеченности: с низкой и высокой выраженностью всех ее компонентов. Выделенные группы стабильно воспроизводятся на всех

трех точках лонгитюда, однако их частотное соотношение изменяется при переходе из 6-го в 7-ой и далее — в 8-ой класс.

2. Показано, что 60% обучающихся характеризуются стабильной траекторией вовлеченности. У половины учеников, характеризующихся изменчивыми траекториями, наблюдается высокая вовлеченность в 6-ом классе, а затем ее снижение в 7-ом и 8-ом классах. Эта группа характеризуется сниженными показателями регуляторно-личностных свойств ответственности и надежности, личностной диспозиции добросовестности, а также познавательной активности при переходе из 6-го в 7-ой класс.

3. Показано, что развитие осознанной саморегуляции связано с формированием гармоничного профиля школьной вовлеченности с высокой выраженностью всех ее компонентов у обучающихся при переходе из 7-го в 8-ой класс. При переходе из 6-ого в 7-ой класс формирование такого профиля обеспечивается открытостью новому опыту.

Полученные результаты имеют высокое практическое значение, поскольку дают возможность прогнозировать динамику школьной вовлеченности на индивидуально-типологическом уровне, а также разрабатывать программы ее поддержки в «критический» момент ее наибольшего снижения — в средней школе.

Ограничением данного исследования является малочисленность выборки, не позволяющей выделить большее число информативных типологических групп, отличающихся большей вариативностью как выраженности общего уровня школьной вовлеченности, так и ее компонентов. В этой связи перспективы дальнейшего исследования динамики индивидуально-типологических траекторий школьной вовлеченности связаны с тщательной эмпирической проверкой выявленных закономерностей на более многочисленных лонгитюдных выборках. Перспективным направлением также представляется изучение индивидуально-типологических траекторий и психологических ресурсов школьной вовлеченности на старших ступенях школьного обучения.

Литература

1. Андреева А.Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33—38.
2. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования // Культурно-историческая психология. 2021. Т. 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. С. 321—356.
4. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Факторная структура опросника «Отношение к учению в средних и старших классах школы» // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики / Под ред. Е.И. Горбачевой, Е.Ю. Савина, К.В. Кабанова, О.Н. Бакуровой. Калуга, 2018. С. 3—9.
5. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и когнитивной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200—223. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65—74.
7. Гуткина Н.И. Концепция Л.И. Божович о строении и формировании личности (культурно-исторический подход) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 116—128. DOI:10.17759/chp.2018140213
8. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502
9. Лубовский Д.В. Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 1. С. 2—8.
10. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятёрка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6—12.
11. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
12. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 3. С. 57—82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
13. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 2. С. 27—37.
14. Потанина А.М., Моросанова В.И. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 3. С. 6—22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301
15. Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Типологические особенности ресурсов успеваемости обучающихся в зависимости от профиля школьной вовлеченности в разные периоды обучения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18. № 4. С. 188—205. DOI:10.11621/nprj.2023.0416
16. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
17. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411
18. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19. № 4. С. 835—846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
19. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 5. С. 30—42. DOI:10.17759/pse.2021260503
20. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science // Learning and

- Individual Differences. 2019. Vol. 74. Article 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
21. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
22. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // *Sustainability*. 2021. Vol. 13. № 6. Article 3011. DOI:10.3390/su13063011
23. Fredricks J.A., Ye F., Wang M.-T., Brauer S. Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike // *Handbook of student engagement interventions* / J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.). Academic Press, 2019. P. 31—43. DOI:10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6
24. Israel A., Brandt N.D., Spengler M., Göllner R., Lüdtke O., Trautwein U., Wagner J. The longitudinal interplay of personality and school experiences in adolescence // *European Journal of Personality*. 2023. Vol. 37. № 2. P. 131—153. DOI:10.1177/08902070211062326
25. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K., Berger R.H., Thompson M.S., Southworth J., Pina A.A., Hernández M.M., Gal-Szabo D.E. Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement // *Journal of school psychology*. 2022. Vol. 94. P. 15—27. DOI:10.1016/j.jsp.2022.08.001
26. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach // *Handbook of child psychology* / W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). John Wiley & Sons Inc., 2006. pp. 400—465.
27. Morin A.J., Meyer J.P., Creusier J., Biètry F. Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions // *Organizational research methods*. 2016. Vol. 19. № 2. P. 231—254. DOI:10.1177/1094428115621148
28. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // *Psychology in Russia*. 2022. Vol. 15. № 4. P. 170—187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
29. Nylund-Gibson K., Garber A.C., Carter D.B., Chan M., Arch D.A., Simon O., Whalin K., Tartt E., Lawrie S.I. Ten frequently asked questions about latent transition analysis // *Psychological methods*. 2023. Vol. 28. № 2. P. 284. DOI:10.1037/met0000486
30. Pöysä S., Poikkeus A.M., Muotka J., Vasalampi K., Lerkkanen M.K. Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement // *Learning and Individual Differences*. 2020. Vol. 82. Article 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
31. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research // *Journal of vocational behavior*. 2020. Vol. 120. Article 103445. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103445
32. Wang M.-T., Kiuru N., Degol J.L., Salmela-Aro K. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects // *Learning and Instruction*. 2018. Vol. 58. P. 148—160. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
33. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
34. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes // *Contemporary Educational Psychology*. 2021. Vol. 66. Article 101997. DOI:10.1016/j.cedpsych.2021.101997

References

1. Andreeva A.D., Prikhozhan A.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniya i emotsional'nogo otnosheniya k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly [Methods of diagnostics of learning motivation and emotional attitude to learning in middle and high school]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2006, no. 1, pp. 33—38. (In Russ.).
2. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitude Towards Studying in Different Periods of Russian School Education Development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
3. Bozhovich L.I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [The phases of formation of the personality in ontogenesis]. In L.I. Bozhovich *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and her formation in childhood]*. Saint Petersburg: Piter, 2008, pp. 321—356. (In Russ.).
4. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Faktornaya struktura oprosnika "Otnoshenie k ucheniyu v srednikh i starshikh klassakh shkoly" [Factor structure of the "Attitude to learning in middle

- and high school" questionnaire]. In E.I. Gorbacheva, E.Yu. Savin, K.V. Kabanov, O.N. Bakurova (Eds.). *Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki* [Personality, Intelligence, Metacognition: Research Approaches and Educational Practices]. Kaluga, 2018, pp. 3—9. (In Russ.).
5. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v dinamike poznatel'noy aktivnosti i shkol'noy вовлеченности uchashchikhsya v period perekhoda iz osnovnoj v starshuyu shkolu: longitudynoe issledovanie [The Role of Conscious Self-Regulation in the Dynamics of Cognitive Activity and Cognitive Engagement of Students during the Transition from Secondary to High School: A Longitudinal Study]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2022, no. 4, pp. 200—224. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09 (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskoy motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. (In Russ.).
7. Goutkina N.I. Kontseptsiya L.I. Bozhovich o stroenii i formirovanii lichnosti (kul'turno-istoricheskii podkhod) [L.I. Bozhovich's Concept of Personality Structure and Formation (Cultural-Historical Approach)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 116—128. DOI:10.17759/chp.2018140213 (In Russ.).
8. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoi samoregulyatsii, вовлеченности i motivatsii v akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v raznye periody obucheniya [Impact of Conscious Self-Regulation, Engagement and Motivation on Academic Performance of Schoolchildren During Different Periods of Study]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).
9. Lubovsky D.V. Ponyatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaya perspektiva izucheniya lichnosti shkol'nika [Inner Position: Cultural-Historical Perspectives of Exploring Pupil's Personality]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2008. Vol. 4, no. 1, pp. 2—8. (In Russ.).
10. Malykh S.B., Tikhomirova T.N., Vasin G.M. Adaptatsiya russkoyazychnoi versii oprosnika "Bol'shaya pyaterka-detskii variant" [Adaptation of the Russian version of the "Big Five Questionnaire — Children (BFQ-C)"]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2015. Vol. 8, no. 4, pp. 6—12. (In Russ.).
11. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tseley i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a metaresource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, no. 1, pp. 4—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
12. Morosanova V.I. Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 57—82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).
13. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SPLAQ-M questionnaire]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and experimental psychology*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 27—37. (In Russ.).
14. Potanina A.M., Morosanova V.I. Psikhologicheskie resursy uspevaemosti podrostkov: differentsial'nye aspekty [Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects]. *Psihologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 6—22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301 (In Russ.).
15. Potanina A.M., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Tipologicheskie osobennosti resursov uspevaemosti obuchayushchikhsya v zavisimosti ot profilya shkol'noi вовлеченности v raznye periody obucheniya [Typological Features of Academic Achievement Resources in Relation to Different School Engagement Profiles during Different Periods of Education]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2023. Vol. 18, no. 4, pp. 188—205. DOI:10.11621/npj.2023.0416 (In Russ.).
16. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika "Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности" [Russian adaptation and validation of the "Multidimensional School Engagement Scale"]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, № 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
17. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' shkol'noi вовлеченности i samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: sostoyanie problemy i perspektivy issledovaniya v Rossii i za rubezhom [The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of

- Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411 (In Russ.).
18. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noj вовлеченности i akademicheskoy uspešnosti uchashchihsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psihologiya. Zhurnal Vysšej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835—846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846 (In Russ.).
19. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudynoe issledovanie vzaimosvyazi oznannojo samoregulyatsii, shkol'noj вовлеченности i akademicheskoy uspevaemosti uchashchihsya [Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30—42. DOI:10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).
20. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74. Article 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
21. Dai W., Li Z., Jia N. Self-regulated learning, online mathematics learning engagement, and perceived academic control among Chinese junior high school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis and mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13. Article 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
22. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 2021. Vol. 13, no. 6. Article 3011. DOI:10.3390/su13063011
23. Fredricks J.A., Ye F., Wang M.-T., Brauer S. Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In J.A. Fredricks, A.L. Reschly, S.L. Christenson (Eds.). *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press, 2019, pp. 31—43. DOI:10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6
24. Israel A., Brandt N.D., Spengler M., Göllner R., Lüdtke O., Trautwein U., Wagner J. The longitudinal interplay of personality and school experiences in adolescence. *European Journal of Personality*, 2023. Vol. 37, no. 2, pp. 131—153. DOI:10.1177/08902070211062326
25. Li L., Valiente C., Eisenberg N., Spinrad T.L., Johns S.K., Berger R.H., Thompson M.S., Southworth J., Pina A.A., Hernández M.M., Gal-Szabo D.E. Longitudinal relations between behavioral engagement and academic achievement: The moderating roles of socio-economic status and early achievement. *Journal of school psychology*, 2022. Vol. 94, pp. 15—27. DOI:10.1016/j.jsp.2022.08.001
26. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach. In W. Damon, R.M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons Inc., 2006, pp. 400—465.
27. Morin A.J., Meyer J.P., Creusier J., Biçtry F. Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational research methods*, 2016. Vol. 19, no. 2, pp. 231—254. DOI:10.1177/1094428115621148
28. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 170—187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
29. Nylund-Gibson K., Garber A.C., Carter D.B., Chan M., Arch D.A., Simon O., Whalin K., Tartt E., Lawrie S.I. Ten frequently asked questions about latent transition analysis. *Psychological methods*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 284. DOI:10.1037/met0000486
30. Pöysä S., Poikkeus A.M., Muotka J., Vasalampi K., Lerkkanen M.K. Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and situational engagement. *Learning and Individual Differences*, 2020. Vol. 82, Article 101922. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
31. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: A review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. *Journal of vocational behavior*, 2020. Vol. 120, Article 103445. DOI:10.1016/j.jvb.2020.103445
32. Wang M.-T., Kiuru N., Degol J.L., Salmela-Aro K. Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 2018. Vol. 58, pp. 148—160. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.06.003
33. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
34. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Development of school engagement and burnout across lower and upper secondary education: Trajectory profiles and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 2021. Vol. 66, Article 101997. DOI:10.1016/j.cedpsych.2021.101997

Информация об авторах

Моросанова Варвара Ильинична, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Потанина Анна Михайловна, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Information about the authors

Varvara I. Morosanova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Anna M. Potanina, Research Fellow, Department of Psychology of Self-regulation, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Получена 11.06.2024

Received 11.06.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Совершенствование шахматного образования с помощью интерактивных стратегий обучения: комплексный подход

Геворкян С.Р.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Испирян М.М.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Саркисян В.Ж.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Геворкян Л.Л.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Варданян Л.Т.

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-1169>, e-mail: vardanyanlilit23@aspu.am

Представленные в статье материалы посвящены проблеме эффективности интерактивных стратегий обучения шахматам в начальной школе. Авторы ставили целью выявление взаимосвязи стратегий интерактивного обучения и эффективности преподавания шахмат в начальных школах Армении. В статье рассматриваются различные эмпирические исследования и теоретические подходы, подтверждающие эффективность интерактивных стратегий обучения в развитии критического мышления, активного участия учащихся и сохранении знаний. Авторы выступают за включение в шахматное образование интерактивных методов, таких как эвристическая беседа, использование информационно-коммуникативных технологий, моделирование, совместное обучение, решение проблем и рефлексия. В проведенном эмпирическом исследовании приняли участие 476 учащихся 5-х классов из 42 школ Армении (50,2% мужского пола), которые в предыдущие три года (в 2—4 классах) обучались шахматам. Анализ результатов позволяет подтвердить гипотезу о взаимосвязи интерактивных стратегий обучения и результативности обучения шахматам. В заключение предлагается пересмотреть педагогические подходы, реструктурировать учебные планы и предоставить преподавателям шахмат возможности для обучения и повышения квалификации с целью эффективного использования интерактивных методов в своем обучении.

Ключевые слова: Стратегии интерактивного обучения; шахматное образование; групповая работа; сотрудничество; рефлексия; игры и симуляции; эвристика; критическое мышление.

Финансирование. Исследование профинансировано Министерством образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Государственным комитетом науки, проект № 10-5/24-I.

Для цитаты: *Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Геворкян Л.Л., Варданян Л.Т.* Совершенствование шахматного образования с помощью интерактивных стратегий обучения: комплексный подход // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 192—204. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290613>

Enhancing Chess Education through Interactive Teaching Strategies: A Comprehensive Approach

Srbuhi R. Gevorgyan

Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Mariam M. Ispiryay

Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Vahan Zh. Sargsyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Lilit L. Gevorgyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Lilit T. Vardanyan

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-1169>, e-mail: vardanyanlilit23@aspu.am

This study aims to identify the correlation between interactive teaching strategies and chess teaching effectiveness in Armenian primary schools. Traditional chess teaching methods often involve rote memorization and abstract rules, while interactive strategies emphasize active learning and practical application of learned knowledge. The authors advocate the inclusion of interactive methods in chess education, such as heuristic conversation, the use of information and communication technologies, modeling, collaborative learning, problem solving, and reflection. The article examines various empirical studies and theoretical approaches that support the effectiveness of interactive learning strategies in developing critical thinking, active student participation, and knowledge retention. 476 students of 5th grade from 42 schools of Armenia

(50,2% male) took part in the study, they had learned chess in previous three years (in 2—4th grade). The study's results demonstrate that all indicators of interactivity, according to students' perceptions, significantly correlated with the results of the chess test. Analysis of the results allows us to confirm the hypothesis about the correlation between interactive learning strategies and the effectiveness of chess learning. We propose reconsidering pedagogical approaches, restructuring curricula, and providing training and professional development opportunities for chess teachers to effectively implement interactive methods in their teaching.

Keywords: interactive teaching strategies; chess education; group work; cooperation; reflection; games and simulations; heuristics; critical thinking.

Funding. The study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports of the Republic of Armenia, State Committee of Science, project № 10-5/24-I.

For citation: Gevorkyan S.R., Ispiryan M.M., Sargsyan V. Zh., Gevorkyan L.L., Vardanyan L.T. Enhancing Chess Education through Interactive Teaching Strategies: A Comprehensive Approach. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 192—204. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290613> (In Russ.).

Введение

В Республике Армения шахматы уже более 13 лет успешно преподаются в начальных школах как самостоятельный предмет, но до сих пор остаются распространенными директивные стратегии в процессе обучения шахматам, которые фокусируются на запоминании и абстрактных правилах, в то время как интерактивные стратегии делают упор на активное обучение учеников и практические задания. Эмпирические исследования [15; 16; 29] подчеркивают потенциал стратегий интерактивного обучения для эффективного преподавания многих предметов, предлагая новые возможности для вовлечения учащихся, улучшения результатов обучения и содействия развитию критического мышления и других когнитивных навыков.

Результаты исследований [27] указывают на необходимость пересмотра методов преподавания шахмат в школах. Учебно-методические материалы по шахматам для начальной школы должны быть усовершенствованы в соответствии с такими принципами обучения, как предоставление моделей, пошаговое представление материалов, проверка понимания учащимися материала, охват большого числа учащихся и вовлечение

всех учащихся, обеспечение равенства учебных материалов с точки зрения знаний и навыков учащихся, связывая новый материал с предварительным обучением и т.д.

Следовательно, целесообразно продолжать исследования по совершенствованию разработанных подходов обучения шахматам. Малоизученным также является вопрос эффективности обучения шахматам с применением интерактивных стратегий с точки зрения детей. Мы считаем, что именно подход, основанный на культурной опосредованности игры и учете позиции детей, более соответствует идеям культурно-исторической теории Л.С. Выготского [1], а также его последователей [5; 6; 7; 38] Идея о ведущей роли обучения по отношению к развитию, которая, согласно исследователям [6], является основополагающей в культурно-исторической психологии [1], была в основе внедрения шахмат (в том числе как культурного элемента, если учесть его распространенность в Армении) в обязательную программу начального образования.

Цель исследования — выявить взаимосвязь стратегии интерактивного обучения и эффективности преподавания шахмат в начальных школах Армении.

Используя интерактивные методы и стратегии, учащиеся становятся более вовлеченными в процесс обучения, запоминают больше информации и, таким образом, ощущают большую удовлетворенность [35].

Стратегия интерактивного обучения — это подход к обучению, направленный на активное вовлечение учащихся в процесс обучения посредством участия, совместной работы и интеракции. Она включает в себя различные методы и техники, направленные на развитие взаимодействия учащихся с содержанием курса, преподавателями и сверстниками, способствуя тем самым более глубокому пониманию, развитию критического мышления и закреплению знаний.

Согласно исследователям [28; 34], стратегии интерактивного обучения включают в себя следующие виды деятельности, но не ограничиваются ими: дискуссии в классе; ориентировка на достижение учебных целей; групповая работа; использование информационно-коммуникационных технологий; сотрудничество; различные стили обучения; рефлексия; самостоятельное обучение; практические упражнения, игры и симуляции, где учащиеся могут применять теоретические знания в реальных жизненных ситуациях; проблемное обучение.

OECD (2016) [28] (Организация экономического сотрудничества и развития) разделила широко используемые стратегии обучения на три основных типа:

- *Стратегия активного обучения:* учащиеся участвуют в недельных проектах и/или в классной работе на основе ИКТ (информационных и коммуникативных технологий) и проводят самооценку самостоятельно. Для решения проблем поощряется совместная групповая работа.

- *Стратегия когнитивной активации:* учителя изучают различные методы решения сложных задач и требуют объяснений с особым вниманием к реальным приложениям. В рамках этой стратегии широко используются домашние задания.

- *Директивная стратегия (стратегия обучения под руководством учителя):* учителя представляют цели обучения и обычно

повторяют задания до тех пор, пока они не будут усвоены учащимися. В рамках этой стратегии также предоставляются сводные данные и немедленная обратная связь, возможно дифференцированное обучение.

Однако, с нашей точки зрения, эта классификация не позволяет полностью разграничить приемы и методы, используемые в рамках различных стратегий обучения. В частности, решение задач не исключает проектных работ, а рефлексия о приобретенных знаниях не следует считать компонентом директивной стратегии. Таким образом, мы условно объединяем эти тактики в рамках стратегий интерактивного обучения, поскольку они, как правило, предполагают активное взаимодействие ученика и преподавателя в процессе учебной деятельности. В рамках стратегий интерактивного обучения выделим основные методы, которые могут быть условно классифицированы по различным подходам к обучению. Начнем с рассмотрения таких методов, как эвристическая беседа и принятие решений.

Эвристическая беседа и принятие решений

Умение задавать вопросы — это фундаментальный метод обучения, который способствует развитию критического мышления и активной роли учащихся. Он побуждает учащихся к активному участию и углубленному пониманию предмета [12]. Техники постановки вопросов и эвристической беседы являются важнейшими компонентами программы обучения преподавателей шахмат [30]. Техника постановки вопросов была связана с положениями алго-эвристической теории [24]. Сотрудниками НИИШ было выдвинуто предположение о связи шахмат с алгоритмическим мышлением [20].

По мнению Р. Тринчеро и Г. Сала [37], шахматы являются эффективным инструментом решения математических задач для детей младшего школьного возраста, но только в том случае, если обучение включает эвристические методы их решения. Учитывая имеющиеся результаты исследований, касающиеся эффективности эвристических

методов в обучении шахматам, следует отметить, что инструмент MirMe [25], который по своей сути основан на эвристических приемах, в исследованиях шахматного образования позволил также выявить значимое влияние обучения шахматам на умения принятия решений детей младшего школьного возраста.

Использование ИКТ, игр и симуляций

Интеграция мультимедийных ресурсов, таких как видео и интерактивные технологии, может улучшить процесс обучения, обеспечивая визуальную и слуховую стимуляцию, соответствующую различным стилям обучения [26].

Геймификация и моделирование могут сделать обучение более интерактивным, увлекательным и запоминающимся, погружая учащихся в реалистичные сценарии и позволяя им применять теоретические знания на практике [9]. Согласно Хачатрян и др. [20], шахматы могут стимулировать способность учащихся ориентироваться в изменяющихся, нестандартных ситуациях. В 2021 году наряду с разработкой новых образовательных стандартов был пересмотрен и стандарт учебного предмета «Шахматы». С каждой темой связаны практическая мини-игра и «живая игра». Все эти игры являются цифровыми и были разработаны для онлайн-платформ. Предмет «Шахматы» преподается ребенку как игра, увлекательное «сражение». Ребенок не только помнит, что такое мат, но и когда объявляет мат во время практических игр, получает удовольствие от того, что поставил мат.

В 2021 году Всемирной шахматной федерацией (ФИДЕ) была утверждена международная программа повышения квалификации преподавателей, в разработке которой принимали участие специалисты НИИШ. Программа курса включала в себя множество современных методов обучения, адаптированных для онлайн-обучения учителей шахмат. В курсе также используется ряд электронных онлайн-инструментов и платформ, которые широко применяются в современном процессе дистанционного обучения. Эти методы

и средства ИКТ в сочетании с современными технологиями игрового и группового обучения набирают все большую популярность, что, по нашему мнению, способствует повышению качества шахматного образования.

Практические занятия могут способствовать привнесению конкретного опыта, который обеспечит закрепление и развитие навыков [11]. Хотя OECD [28] включила этот компонент в директивную стратегию, мы все же склонны рассматривать решение задач в большей степени в рамках интерактивной стратегии, поскольку без активного взаимодействия между учащимися невозможно представить развитие навыков и практической деятельности.

Постановка учебных целей и самостоятельное обучение

Предоставление учащимся самостоятельности в выборе путей обучения повышает мотивацию, ответственность и индивидуальный подход к обучению [13]. Четкие цели обучения определяют направление и направленность, помогают учащимся понять, чего от них ожидают, и помогают учителям разработать эффективные методы обучения [39]. Из широкого спектра мотивационных факторов только фактор ответственности и позитивное отношение к урокам шахмат оказывают существенное положительное влияние на достижения в области шахмат [4].

Самостоятельное обучение относится к процессу, в котором люди берут на себя ответственность за свой собственный путь обучения. При анализе результатов переподготовки учителей шахмат особое внимание уделяется формулировке целей программы профессиональной подготовки. Следовательно, нами был реализован подход, основанный на планируемых результатах обучения [3]. Причем стандарт предмета «Шахматы» строился и на основе формулировок образовательных целей Б. Блума [10]. Таким образом, мы можем утверждать, что подход, основанный на планируемых результатах, был полностью реализован как на школьном (для детей), так и на университетском уровнях (для учителей).

Важно отметить, что занятия шахматами, развивая критическое мышление [21], способствуют и развитию самостоятельности этого процесса, тем самым повышая и самостоятельность обучения.

Совместное обучение, решение проблем и рефлексия

Технология совместного обучения является ключевым инструментом в обучении шахматам, поскольку она используется как при подготовке учителей, так и при обучении учащихся. Совместная деятельность также является основополагающей в культурно-исторической психологии. «Важнейшим положением для понимания связи обучения и развития роли взрослого в этой взаимосвязи является положение о зоне ближайшего развития (ЗБР) [2]. Это область действий, которые ребенок не может осуществить самостоятельно, но может выполнить с помощью взрослого» [6].

Важно отметить, что значительное внимание уделяется совместному решению задач, что является краеугольным камнем шахматного образования в школах. Решение задач развивает критическое мышление, креативность и жизнестойкость, подготавливая учащихся к решению реальных проблем [19]. Совместное обучение, решение проблем и критическое мышление напрямую связаны с развитием рефлексивных способностей учащихся. Последнее особенно заметно в шахматах, учитывая постоянную аналитическую работу, направленную на анализ различных позиций. Примером решения проблем с помощью технологий совместной работы являются задачи, выполнение которых занимает не менее недели. В нашем предыдущем исследовании мы обнаружили, что «увеличение частоты решения задач на уроках повышает средний балл при решении шахматных тестов» [3].

Анализ и обсуждение совместной деятельности являются одним из основополагающих принципов применения рефлексивно-активного подхода к преподаванию шахмат в школе [5]. Рефлексивные практики способствуют более глубокому пониманию, метапознанию и постоянному совершенствованию, побуждая учеников критически

относиться к своему учебному опыту [14]. В наших исследованиях [33] также было выявлено, что существует сильная корреляция (0,58) между оценками по шахматам и рефлексивным стилем обучения учащихся. Развитие рефлексивных навыков также является обязательным компонентом в процессе подготовки учителей шахмат [30].

Долгосрочные задания продолжительностью более недели являются неотъемлемыми компонентами интерактивного подхода к обучению шахматам. Обновленный стандарт общего образования, в частности, по предмету «Шахматы», направлен на значительное расширение объема проектных заданий, подчеркивая при этом важность командной работы и общих целей при выполнении этих заданий [22]. Проектное обучение также широко включено в программы подготовки учителей [30]. Следует также подчеркнуть важность восприятия и внутреннего состояния учащихся для эффективности стратегий обучения. Исследования [18; 36] показали, что мотивация, активное участие и чувство сопричастности учащихся существенно влияют на их опыт обучения и академические достижения. Более того, один и тот же подход к обучению может восприниматься учащимися по-разному в зависимости от их индивидуальных предпочтений, предварительных знаний и культурной принадлежности [8].

Организация исследования и использованные методы

В 2021 году было проведено эмпирическое исследование с целью определения влияния различных факторов на шахматное образование в Армении. В исследовании были использованы следующие инструменты и методики как количественных, так и качественных исследований: тесты, анкеты и практические исследования.

Участникам, учащимся были розданы анкеты, которые были разработаны совместно с учителями, психологами и шахматистами. Среди многочисленных вопросов анкеты особым разделом были объединены также вопросы, касающиеся методов и условий обучения шахматам в школе. В частности,

учеников спросили, использовали ли они следующие учебные действия во время обучения шахматам:

- 1) выполняли проектную работу, требующую не менее одной недели;
- 2) применяли информационные технологии/устройства при выполнении классной работы;
- 3) выполняли задание, требующее нескольких учебных часов;
- 4) оценивали свои успехи в шахматах;
- д) решали шахматные задачи более чем одним способом;
- 5) устно прокомментировали, как решили задачу;
- 6) решали математические задачи вместе со всем классом;
- 7) работали в небольших группах, чтобы найти общее решение;
- 8) обсуждали домашние задания, которые не удалось решить.

В опросе, проводившемся методом случайной выборки, приняла участие вся Республика Армения, включая столицу Ереван. Было выбрано 42 школы. В исследовании приняли участие 476 (239 мальчиков и 237 девочек) учащихся 5-го класса, которые в предыдущие три года (в 2—4 классах) обучались шахматам.

Для достижения цели нашего исследования научным сотрудником НИИШ, междуна-

родным гроссмейстером среди женщин был разработан тест на знание шахмат, позволяющий оценить уровень знаний, полученных учащимися за время их трехлетнего обучения шахматам. В его разработке принимали участие психологи и социологи, научные сотрудники НИИШ. Тест был создан на основе образовательных стандартов обучения шахматам в начальной школе Республики Армения и включил в себя восемь шахматных задач. Выполняя задания теста, участник нашего исследования получал один балл за каждую выполненную задачу.

При анализе полученных результатов использовалось математико-статистическое программное обеспечение IBM SPSS 26. Так как измеренные переменные в большинстве были порядковые, использовался коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты

Результаты корреляционного анализа приведены в таблице.

Было обнаружено, что правильно решенные задачи имеют положительную корреляцию с проектным обучением ($r=0,25$, $p<0,01$), что указывает на вероятно положительную роль проектных работ в учебных достижениях студентов. Выявленная взаимосвязь между правильно решенными задачами и оценкой собственного прогресса учащимся

Таблица
Интеркорреляционная матрица показателей интерактивных стратегий обучения и результатов обучения шахматам

	Правильно решенные задачи	Проектная работа	Учащиеся оценивают свои успехи	Учащиеся комментируют задания	Работа учащихся в небольших группах
Проектная работа	0,25**				
Учащиеся оценивают свои успехи	0,19**	-0,09			
Учащиеся комментируют задания	0,18**	0,54**	0,25**		
Работа учащихся в небольших группах	0,15*	0,25**	0,04	0,31**	
Рефлексия по домашнему заданию	0,29**	0,16'	0,37**	0,15'	-0,13

Примечание. * — корреляция значима на уровне 0,05; ** — корреляция значима на уровне 0,01.

($r=0,19$, $p<0,01$) может свидетельствовать о положительной роли рефлексии в процессе обучения. Кроме того, значимые корреляции наблюдались с правильно решенными задачами и вовлеченностью учащихся в комментирование заданий ($r=0,18$, $p<0,01$), т.е. те ученики, которые, как правило, комментировали задания, лучше решали шахматные задачи. Статистический анализ выявил также взаимосвязь учебных достижений (результатов решения шахматных задач), участия в работе в малых группах ($r=0,15$, $p<0,05$) и размышлений над домашним заданием ($r=0,29$, $p<0,01$). Последняя отражает суть рефлексивности, поскольку во время обдумывания заданий ученики не только вспоминают информацию, но и осмысливают свои знания, способы решения задач и стратегии обучения. Этот процесс способствует осознанию собственных сильных и слабых сторон, пониманию ошибок и планированию дальнейших действий для улучшения своих результатов.

Как показывают результаты корреляционного анализа (см. таблицу), все показатели интерактивности, согласно восприятию учеников, на статистически достоверном уровне коррелировали с результатами шахматного теста (с переменной «Правильно решенные задачи»). Так, например, согласно выдвинутой нами классификации, проектная работа, рефлексия в форме комментария и самооценки собственной работы, работа в малых группах являются компонентами интерактивной стратегии обучения. Компоненты интерактивной стратегии, которые сложно оценить с точки зрения учащихся, такие как эвристика, критическое мышление, решение проблем и принятие решений, были намеренно исключены из анкеты.

Обсуждение результатов

Обсуждение результатов исследования необходимо начать с сопоставления теоретических подходов и эмпирических данных. В результате комплексного подхода к проблеме взаимосвязи интерактивных стратегий обучения с результатами шахматного обучения стало понятно, что накопился до-

вольно большой опыт применения и исследований интерактивного обучения в рамках шахматного образования.

При рассмотрении проблемы интерактивных методов обучения шахматам в русле культурно-исторической психологии очевидно, что необходимо анализировать не только факт применения, но и результативность, и именно с точки зрения учеников. Культурно-историческая психология, разработанная Л.С. Выготским [1], акцентирует влияние культурных и исторических факторов на развитие человеческой психики. Результаты корреляционного анализа показали взаимосвязь интерактивности и эффективности шахматного образования. Между тем многочисленные исследования [3; 4; 8] влияния шахмат на психическое развитие детей, в том числе в русле теории культурно-исторической психологии и рефлексивно-деятельностного подхода [5], показали, что обучение шахматам способствует развитию высших психических функций учащихся. Вышесказанное позволяет подтвердить гипотезу о взаимосвязи интерактивных стратегий обучения и результативности обучения шахматам.

Сараджи и Зухри [31] подтвердили, что интеракция влияет на процессы критического мышления, особенно во время преподавания и обучения. Что касается фактора решения задач, то, согласно исследованиям [17], когда преподаватели помогают учащимся решать различные шахматные задачи, учащиеся начинают осознавать, что они стали эффективнее решать задачи не только в шахматах. Другими словами, компетентность учителей оказывает сильное влияние на самооффективность учащихся, что можно рассматривать как один из важнейших факторов их мотивации. Самооффективность в решении шахматных задач помогает становлению самооффективности в процессе решения жизненных задач. Мотивационные компоненты интерактивных стратегий обучения шахматам также были изучены в наших предыдущих исследованиях [4]. Исследование влияния психологических факторов на результаты тестов PISA (Международная программа по оценке образовательных до-

стижений учащихся) демонстрирует значительную роль, которую играют внутренняя мотивация и связанные с ней факторы, а также вера в собственные силы [23].

Анализ результатов экспериментального исследования [21] показывает, что в экспериментальной группе, где учащиеся 2-го класса обучались игре в шахматы с использованием интерактивных игровых технологий, они лучше решали шахматные задачи. С другой стороны, среднее значение количества неправильных решений в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что игровой метод обучения шахматам более эффективен.

Изучение предыдущих исследований показывает, что примерно половина студентов играет в шахматы раз в неделю. По результатам наших исследований [4] получается, что для повышения шахматного уровня достаточно играть один-два раза в месяц, но с привязкой игры к пройденным темам для их закрепления. В этом случае у учащихся результаты шахматных тестов выше, т.е. они лучше решают шахматные задачи.

Следовательно, разнообразие учебной деятельности в классе не просто ценно, но и необходимо для достижения целей обучения. Учитывая, что некоторые образовательные виды деятельности, такие как решение задач, самостоятельное мышление и сильная внутренняя мотивация, во многом обусловлены самой шахматной игрой или предметом шахмат, мы посчитали необходимым включить их в рамки стратегий интерактивного обучения.

Полученные результаты еще раз подчеркивают необходимость переоценки педагогических подходов, используемых при обучении игре в шахматы в образовательных учреждениях. Следовательно, для успешного достижения цели интеграции стратегий интерактивного обучения в учебную практику шахматного образования необходимо обеспечить следующие условия.

Эффективная интеграция стратегий интерактивного обучения в учебную практику требует переоценки программ обучения и профессионального развития преподавате-

лей шахмат, направленных на повышение их квалификации в использовании этих инновационных подходов к обучению. Более того, желательно изучить возможность интеграции принципов интерактивного обучения в состав более широких образовательных реформ и инициатив. Это может включать в себя выделение ресурсов на разработку образовательных игр, поддержку исследований эффективных педагогических стратегий и поощрение школ к внедрению инновационных методик обучения.

Выводы

Анализ различных стратегий обучения в сфере шахматного образования показывает, что сложности обучения игре в шахматы выходят за рамки упрощенной классификации, поскольку стратегии, включающие рефлексию, эвристические беседы, интеграцию ИКТ, совместное обучение, решение проблем и независимое обучение, динамично взаимодействуют, улучшая результаты обучения.

Эвристические беседы, практические занятия и самостоятельные формы обучения, рефлексия, совместное обучение и стратегии решения проблем, интеграция мультимедийных ресурсов и геймификации в процессе обучения шахматам не только учитывают различные стили обучения, но и способствуют развитию критического мышления, необходимого для решения реальных задач. Интерактивные стратегии обучения также расширяют возможности учащихся, способствуя развитию самостоятельности и индивидуального опыта обучения.

Анализ выделенной проблемы в контексте культурно-исторической психологии позволил подтвердить гипотезу о взаимосвязи интерактивных стратегий и результативности обучения шахматам. Все исследованные компоненты интерактивной стратегии (проектная работа, рефлексия, работа в малых группах) статистически значимо коррелируют с результатами шахматного теста. Это свидетельствует о том, что использование интерактивных стратегий обучения способствует повышению эффективности обучения шахматам.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62—76.
2. *Выготский Л.С.* Конкретная психология человека / Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 1986. № 1. С. 51—65.
3. *Геворкян С.Р., Испирян М.М., Саркисян В.Ж., Тадевосян А.В.* Исследования и опыт преподавания предмета «шахматы» в системе образования Республики Армения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 121—135. DOI:10.17759/pse.2023280612
4. *Геворкян С.Р., Манукян С.А., Саркисян В.Ж.* Влияние учебной деятельности и установок учащихся начальной школы на учебные достижения по шахматам // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 100—113. DOI:10.17759/pse.2023280508
5. *Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49—75. DOI:10.17759/cpp.2022300404
6. *Зарецкий В.К.* Рефлексия и развитие: рефлексивно-деятельностный подход // в кн. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6—10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография / Под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 44—73.
7. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 4. С. 4—13. DOI:10.17759/chp.2020160401
8. *Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л., Хачатрян Э.А.* Методология исследования влияния психологических характеристик учеников при обучении шахматам // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406
9. *Aldrich C.* The Complete Guide to Simulations and Serious Games: How the Most Valuable Content Will Be Created in the Age Beyond Gutenberg to Google / John Wiley & Sons. 2009. P. 576.
10. *Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Co Inc, 1956.
11. *Bonwell C.C., Eison J.A.* Active Learning: Creating Excitement in the Classroom // ASHE-ERIC Higher Education Reports. 1991. P. 121.
12. *Brookfield S.D.* Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms // John Wiley & Sons, 2015. P. 336.
13. *Deci E.L., Ryan R.M.* Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains // Canadian Psychology/Psychologie Canadienne. 2008. Vol. 49(1). P. 14. DOI:10.1037/0708-5591.49.1.14
14. *Dewey J.* How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process // Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933. P. 301.
15. *Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T.* Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology // Psychological Science in the Public Interest. 2013. Vol. 14(1). P. 4—58. DOI:10.1177/1529100612453266
16. *Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafo N., Jordt H., Wenderoth M.P.* Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111(23). P. 8410—8415. DOI:10.1073/pnas.1319030111
17. *Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L.* Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 8. № 2. P. 7—19. DOI:10.24234/miopap.v8i2.403
18. *Hidi S., Renninger K.A.* The four-phase model of interest development // Educational psychologist. 2006. Vol. 41(2). P. 111—127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
19. *Jonassen D.H.* Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. New York: Routledge, 2010. 472 p. DOI:10.4324/9780203847527
20. *Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N.* Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject // Scientia Paedagogica Experimentalis. 2021. Vol. 58(1). P. 105—118.
21. *Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N., Gevorgyan L.* The Enhancement of Students' Critical Thinking with The Use of "Chess" // Scientia Paedagogica Experimentalis, LXI, 1, 2024. P. 105—120. DOI:10.57028/S61-105-21055
22. *Khachatryan H.V., Khachatryan S.H., Movsisyan N.N.* Distinctive features of the new standard of the "chess" subject // ASPU Scientific News. 2021. Vol. 3(41). P. 52—63.
23. *Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B.* Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 43. P. 140—148. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.026
24. *Landa L.* Algorithmization in Learning and Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1974.
25. *Luan S., Nowacki M.R.* (2021). Evaluation of MirMe® Online Assessment for 21st Century Skills: Situational Intelligence (SQ) and Online psychometric assessment of 21st century skills. DOI:10.31124/advance.16988389

26. Mayer R.E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning // Cambridge University Press. 2014. DOI:10.1017/CBO9781139547369
27. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools // Sociology Study. 2017. Vol. 7(1). P. 36—42. DOI:10.17265/2159-5526/2017.01.006
28. OECD (2016) insights from the talis-pisa link data: teaching strategies for instructional quality
29. Prince M. Does active learning work? A review of the research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93(3). P. 223—231. DOI:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
30. Professional development program. Developing the capacity to teach the basics of chess. Yerevan, 2020.
31. Saragih S., Zuhri D. Teacher behavior in students' critical thinking ability development // Journal of Physics Conference Series. 2019. P. 1—8. DOI:10.1088/1742-6596/1320/1/012006
32. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience» // Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. 2021. Vol. 6(1). P. 310—313. DOI:10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483
33. Sargsyan V., Avetisyan M. Learning styles and teaching strategies at chess lessons // Current state and development trends of chess education. International conference Tsakhkadzor. 2019. P. 131—135.
34. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. 3 (Suppl. 1). P. 36—38. DOI:10.21839/jaar.2018.v3iS1.166
35. Steinert Y., Snell L.S. Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations // Medical Teacher. 1999. Vol. 21. No. 1. P. 37—42. DOI:10.1080/01421599980011
36. Trigwell K., Prosser M. Changing approaches to teaching: A relational perspective // Studies in Higher Education. 1996. Vol. 21(3). P. 275—284. DOI:10.1080/03075079612331381211
37. Trincherio R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. 2016. Vol. 12(3). P. 655—668. DOI:10.12973/eurasia.2016.1255a
38. van Oers B. An activity theory view on the development of playing / In: Schousboe I., Winther-Lindqvist D. (eds.) // Children's Play and Development. International perspectives on early childhood education and development. Vol. 8. Springer, Dordrecht, 2013. P. 231—249. DOI:10.1007/978-94-007-6579-5_14
39. Wiggins G., McTighe J. Understanding by Design // ASCD. 2005.

References

1. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitií rebenka [The Game and Its Role in the Mental Development of the Child]. *Voprosy psikhologii = Psychology issues*, 1966, no. 6, pp. 62—76. (In Russ.).
2. Vygotskii L.S. Konkretnaya psikhologiya cheloveka [Concrete Human Psychology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. «Psikhologiya» = Bulletin of Moscow State University. Episode 14. "Psychology"*, 1986, no. 1, pp. 51—65. (In Russ.).
3. Gevorkyan S.R., Ispiryan M.M., Sarkisyan V.Zh., Tadevosyan A.V. Issledovaniya i opyt prepodavaniya predmeta «shakhmaty» v sisteme obrazovaniya Respubliki Armeniya [Research and Experience of Teaching the Subject "Chess" in the Educational System of the Republic of Armenia]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 121—135. DOI:10.17759/pse.2023280612 (In Russ.).
4. Gevorkyan S.R., Manukyan S.A., Sarkisyan V. Zh. Vliyaniye uchebnoi deyatelnosti i ustanovok uchashchikhsya nachal'noi shkoly na uchebnye dostizheniya po shakhmatam [The Impact of Students' Attitudes and Learning Activities on the Chess Academic Achievements in Primary Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 100—113. DOI:10.17759/pse.2023280508 (In Russ.).
5. Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. Rezul'taty longitudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po proektu «Shakhmaty dlya obshchego razvitiya» [The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development»]. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 49—75. DOI:10.17759/cpp.2022300404 (In Russ.).
6. Zaretskii V.K. Refliksia i razvitiye refleksivno-deyatelnostnykh sposobov u detei 6—10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnykh vzaimodeistvii [The Influence of Ways of Organizing Learning Interactions on the Development of Communicative and Reflexive Abilities of Children 6—10 Years Old]. Kollektivnaya monografiya / Pod red. V.V. Rubtsova. Moscow: FGBOU VO MGPPU. 2023. 203 p. (In Russ.).
7. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskii podkhod k voprosam obrazovaniya [Cultural-Historical Approach to Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 4, pp. 4—13. DOI:10.17759/chp.2020160401 (In Russ.).
8. Sarkisyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryan M.M., Gevorkyan L.L., Khachatryan E.A. Metodologiya issledovaniya vliyaniya psikhologicheskikh kharakteristik uchenikov pri obuchenii shakhmatam [The Influence of Students' Psychological Characteristics on the Results of Learning Chess].

- Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 97—123. DOI:10.17759/cpp.2022300406 (In Russ.).
9. Aldrich C. The Complete Guide to Simulations and Serious Games: How the Most Valuable Content Will Be Created in the Age Beyond Gutenberg to Google. John Wiley & Sons, 2009. P. 576.
10. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Co Inc, 1956.
11. Bonwell C.C., Eison J.A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE-ERIC Higher Education Reports, 1991. P. 121.
12. Brookfield S.D. Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. John Wiley & Sons, 2015. P. 336.
13. Deci E.L., Ryan R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 2008. Vol. 49(1), p. 14. DOI:10.1037/0708-5591.49.1.14
14. Dewey J. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933. P. 301.
15. Dunlosky J., Rawson K.A., Marsh E.J., Nathan M.J., Willingham D.T. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 2013. Vol. 14(1), pp. 4—58. DOI:10.1177/1529100612453266
16. Freeman S., Eddy S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M.P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014. Vol. 111(23), pp. 8410—8415. DOI:10.1073/pnas.1319030111
17. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical*, 2021. Vol. 8, no. 2, pp. 7—19. DOI:10.24234/miopap.v8i2.403
18. Hidi S., Renninger K.A. The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 2006. Vol. 41(2), pp. 111—127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
19. Jonassen D.H. Learning to Solve Problems: A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments. New York: Routledge, 2010. 472 p. DOI:10.4324/9780203847527
20. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 2021. Vol. 58(1), pp. 105—118.
21. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N., Gevorgyan L. The Enhancement of Students' Critical Thinking with The Use of "Chess". *Scientia Paedagogica Experimentalis*, LXI, 1, 2024, pp. 105—120. DOI:10.57028/S61-105-Z1055
22. Khachatryan H.V., Khachatryan S.H., Movsisyan N.N. Distinctive features of the new standard of the «chess» subject. *ASPU Scientific News*, 2021. Vol. 3(41), pp. 52—63.
23. Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning and Individual Differences*, 2015. Vol. 43, pp. 140—148. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.026
24. Landa L. Algorithmization in Learning and Instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1974.
25. Luan S., Nowacki M.R. (2021). Evaluation of MirMe® Online Assessment for 21st Century Skills: Situational Intelligence (SQ) and Online psychometric assessment of 21st century skills. DOI:10.31124/advance.16988389
26. Mayer R.E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press. 2014. DOI:10.1017/CBO9781139547369
27. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools. *Sociology Study*, 2017. Vol. 7(1), pp. 36—42. DOI:10.17265/2159-5526/2017.01.006
28. OECD (2016) insights from the talis-pisa link data: teaching strategies for instructional quality.
29. Prince M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 2004. Vol. 93(3), pp. 223—231. DOI:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
30. Professional development program. Developing the capacity to teach the basics of chess. Yerevan, 2020.
31. Saragih S., Zuhri D. Teacher behavior in students' critical thinking ability development. *Journal of Physics Conference Series*, 2019, pp. 1—8. DOI:10.1088/1742-6596/1320/1/012006
32. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience». *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gest o*, 2021. Vol. 6(1), pp. 310—313. DOI:10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483
33. Sargsyan V., Avetisyan M. Learning styles and teaching strategies at chess lessons. Current state and development trends of chess education. *International conference Tsakhkadzor*, 2019, pp. 131—135.
34. Senthamarai S. Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2018. 3 (Suppl. 1), pp. 36—S38. DOI:10.21839/jaar.2018.v3iS1.166
35. Steinert Y., Snell L.S. Interactive lecturing: strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher*, 1999. Vol. 21, no. 1, pp. 37—42. DOI:10.1080/01421599980011
36. Trigwell K., Prosser M. Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 1996. Vol. 21(3), pp. 275—284. DOI:10.1080/03075079612331381211

37. Trinchero R., Sala G. Chess Training and Mathematical Problem-Solving: The Role of Teaching Heuristics in Transfer of Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2016. Vol. 12(3), pp. 655—668. DOI:10.12973/eurasia.2016.1255a

38. van Oers B. An activity theory view on the development of playing. In: Schousboe I., Winther-

Lindqvist D. (eds.). *Children's Play and Development. International perspectives on early childhood education and development*. Vol. 8. Springer, Dordrecht, 2013, pp. 231—249. DOI:10.1007/978-94-007-6579-5_14

39. Wiggins G., McTighe J. *Understanding by Design*. ASCD, 2005.

Информация об авторах

Геворкян Србуи Рафиковна, доктор психологических наук, ректор, профессор кафедры прикладной психологии, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Испирян Мариам Мкртичовна, кандидат педагогических наук, проректор по учебно-научной работе, доцент кафедры русского языка, ученый секретарь, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Саркисян Ваган Жораевич, кандидат психологических наук, доцент, научный руководитель Научно-исследовательского института «Шахматы», Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Геворкян Лилит Левиковна, младший научный сотрудник Научно—исследовательского института «Шахматы» (НИИШ), преподаватель по шахматам, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Варданян Лилит Торгомвна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-1169>, e-mail: vardanyanlilit23@aspu.am

Information about the authors

Srbuhi R. Gevorkyan, Rector of Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Doctor of Psychology, Professor at Chair of Applied Psychology, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-9759>, e-mail: gevorgyansrbuhi@aspu.am

Mariam M. Ispiryan, Vice-Rector for Educational and Scientific Work, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the Russian Language. Scientific Secretary of the Pedagogical University, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Vahan Zh. Sarkisyan, Head of the Scientific Program at the Chess Scientific Research Institute, Associate Professor, PhD in Psychological Sciences, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Lilit L. Gevorkyan, Junior Researcher at the Chess Scientific Research Institute, Chess Teacher, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Lilit T. Vardanyan, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor at the Chair of Developmental and Pedagogical Psychology, Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7003-1169>, e-mail: vardanyanlilit23@aspu.am

Получена 10.07.2024

Received 10.07.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Характеристики личности незнакомого человека в оценках наблюдателей с разным педагогическим опытом

Королькова О.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4814-7266>, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

Хозе Е.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: house.yu@gmail.com

Лупенко Е.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ); НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа»
(НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4026-7581>, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru

Представленное в статье исследование посвящено проблеме умений педагога воспринимать и оценивать личность учащегося. Его участниками были педагоги с разным профессиональным опытом (1—4 года; 5 лет и выше) и контрольная группа испытуемых без педагогического опыта. В качестве стимульного материала использовались видеозаписи поведения шести натурщиков (трех женщин и трех мужчин), проходящих собеседование. Из полученных видеозаписей выделялись фрагменты длительностью 1 мин., содержащие речь натурщика и его ответы на вопросы интервьюера. Звуковая дорожка в видеофрагментах была удалена. Участники (без педагогического опыта и с педагогическим опытом) оценивали натурщиков по специально разработанному семантическому дифференциалу, содержащему 25 шкал. Шкалы описывают различные аспекты личности, связанные с саморегуляцией, организационными и коммуникативными способностями, эмпатией и др. Предварительно была произведена самооценка участников по тем же шкалам семантического дифференциала. Далее участникам предлагалось по десятибалльной шкале оценить успешность своей текущей (или дать прогноз возможной) профессиональной деятельности как педагога в образовательных учреждениях разного уровня — в средней школе, в колледже и в вузе. Прогноз возможной педагогической деятельности выполнялся и по отношению к оцениваемым натурщикам. Результаты исследования во всех группах испытуемых, независимо от опыта педагогической деятельности, говорят о том, что средние профили оценок по шкалам значимо не различаются. Метод семантических универсалий позволил выделить характеристики каждого из натурщиков, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых. Наборы семантических универсалий варьируют в зависимости от конкретного натурщика, но при этом участники с разным профессиональным опытом выделяют разные наборы характеристик натурщиков. Вместе с тем ряд характери-

стик стабильно выделяется в оценках натурщиков всеми группами испытуемых. Получена сходная факторная структура, содержащая по четыре общих фактора: фактор 1 «отзывчивость», фактор 2 «дисциплинированность», фактор 3 «активность» и фактор 4 «стрессоустойчивость», т.е. можно говорить о том, что восприятие незнакомого натурщика всеми испытуемыми происходит с опорой на одни и те же латентные переменные. Однако фактор 4 «стрессоустойчивость» имеет наибольший вес в группе педагогов с большим педагогическим опытом (5 лет и более).

Ключевые слова: невербальная коммуникация; профессиональный опыт педагога; первое впечатление; семантический дифференциал.

Для цитаты: Королькова О.А., Хозе Е.Г., Лупенко Е.А. Характеристики личности незнакомого человека в оценках наблюдателей с разным педагогическим опытом // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 205—220. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290614>

Characteristics of Unfamiliar People Personality in the Assessments of Observers with Different Teaching Experience

Olga A. Korolkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4814-7266>, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

Evgeny G. Khoze

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: house.yu@gmail.com

Elena A. Lupenko

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4026-7581>, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru

The study analyzes the professional ability of teachers to accurately perceive and evaluate the student's personalities. Teachers with varying levels of professional experience (1—4 years and 5 years and above) as well as individuals without teaching experience were recruited for this study. Video recordings of the behavior of six posers (three women and three men) during an interview were used as stimuli. From the video recordings, fragments lasting 1 minute were extracted, containing the poser's speech and their responses to the interviewer's questions. The audio track in the video clips was removed. Participants, both with and without pedagogical experience, evaluated the posers using a specially designed semantic differential that included 25 scales. These scales describe various aspects of personality as self-regulation, organizational and communication skills, empathy, and more. Prior to this evaluation, participants had been assessed using the same semantic differential scales. Subsequently, they were asked to rate, on a ten-point scale, the success of their current or potential professional activity as a teacher in high school, college, and university. The forecast of potential teaching activities was also

conducted in relation to the posers being assessed. The results of the study in all groups showed that the mean scores on the scales did not differ significantly. The method of semantic universals made it possible to identify the characteristics of each of the posers. The sets of semantic universals varied, but participants with different professional backgrounds highlighted different sets of characteristics. However, a number of characteristics were consistently emphasized in all groups. A similar factor structure was obtained, containing four common factors: factor 1 “responsiveness”, factor 2 “discipline”, factor 3 “activity” and factor 4 “stress resistance”, i.e. we can say that the perception of an unfamiliar poser by all individuals is based on the same latent variables. However, factor 4 “stress resistance” has the greatest weight in the group of teachers with extensive teaching experience (5 years and more).

Keywords: nonverbal communication; teacher’s professional experience; first impression; semantic differential.

For citation: Korolkova O.A., Khoze E.G., Lupenko E.A. Characteristics of Unfamiliar People Personality in the Assessments of Observers with Different Teaching Experience. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 205—220. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290614> (In Russ.).

Введение

Исследование межличностной коммуникации в ходе профессиональной деятельности занимает особое место в психологической науке и является показателем коммуникативной компетентности специалистов самых разных профессий. Так, в педагогической деятельности специалисту приходится постоянно контролировать ситуацию в учебной аудитории и принимать самые разные решения, которые главным образом зависят от поведения учащихся [17]. Некоторые исследователи даже отмечают, что основная специфика в работе педагога и заключается в необходимости постоянно наблюдать за учащимися и отслеживать их реакции [19; 32]. Исходя из этого, особый интерес для исследователей представляет способность педагога воспринимать и адекватно интерпретировать не только поведение учащегося, но и его индивидуально-личностные особенности.

В работах ряда авторов изучалось, насколько точно учителя оценивают характеристики учащихся, при этом основное внимание уделялось суждениям об отдельных когнитивных или мотивационно-аффективных характеристиках [28]. Было обнаружено, что учителя более точно оценивают академиче-

ские знания учащихся, чем общие когнитивные способности, самооценку или интерес. Кроме того, учителя склонны воспринимать учащихся целостно и смешивать различные характеристики учащихся, когда их просят оценить, например, только успеваемость или мотивацию учащихся [35].

В других работах авторы выполнили сравнение профилей характеристик учащихся, полученных по оценкам учителей и самооценкам учеников [27; 35]. Эти исследования показали, что учителя последовательно склонны оценивать показатели своих учеников преимущественно однородно, как «в целом сильные», «в целом слабые» и наиболее часто «в целом средние». Однако профили, полученные на оценках учащихся, гораздо более разнообразны, включая противоречивые модели, такие как недооценка, переоценка или незаинтересованность [27].

В исследованиях точности оценки индивидуальных характеристик учащихся педагогами показано, что учителя оценивают самооценку, мотивацию к обучению, а также положительные и отрицательные эмоции учащихся с точностью от низкой до умеренной [18; 25; 34]. Не было обнаружено никаких доказательств общей способности

точно оценивать черты характера учащихся: большинство корреляций между различными компонентами точности в пределах одной черты и одинаковыми компонентами между чертами были несущественными [34]. В описании школьными учителями индивидуально-личностных особенностей своих учеников выделяются 4 фактора: поведение в классе; доминирование; физическое здоровье; чувство прекрасного [26].

Показано, что первое впечатление об учениках, которое формируется у педагога, а также его ожидания и предрассудки, могут повлиять на особенности дальнейшего взаимодействия в ходе учебного процесса и на успеваемость учащихся.

Известно, что с увеличением стажа педагогической деятельности может значимо меняться ряд личностных характеристик педагогов [6]. В частности, у школьных учителей в первые годы работы снижается склонность к переживанию эмоции радости, но повышается склонность к переживанию печали, страха и гнева. По мере увеличения стажа данная тенденция сменяется на противоположную [13]. Также с увеличением стажа школьных учителей возрастает их эмпатия, но сильнее проявляется эмоциональное выгорание и нарастает скрытая агрессивность [10].

Представленное здесь исследование проводилось в парадигме «тонких срезов» поведения и деятельности человека [15; 16; 29]. Данное направление широко распространено в психологии, социологии, медицине и исследованиях общения [14; 30; 33]. В его основе лежит феномен, согласно которому адекватное представление о личности человека может быть сформировано на основе кратковременной экспозиции его невербального поведения. Подобные краткие «срезы» поведения предоставляют эволюционно значимую и экологически валидную информацию о возможности взаимодействия, коммуникации с данным собеседником либо необходимости его избегания [36; 37]. Ряд значимых теорий межличностного восприятия, такие как линзовая модель, экологический подход и другие, рассматривают метод «тонких срезов» как эффективный и адекватный способ

изучения человека в конкретных жизненных ситуациях. Показано, что ключевые черты личности неосознаваемо проявляются в невербальном поведении [20—24; 31]. Согласно проведенным исследованиям, тонкие срезы позволяют надежно и валидно оценить поведение коммуниканта, ранее не знакомого [30].

В отличие от уже существующих работ, здесь была поставлена задача изучить особенности восприятия и оценки индивидуально-психологических характеристик незнакомых людей педагогами с разным профессиональным опытом. Необходимость изучения первого впечатления у педагогов заключается в том, что первое впечатление об учениках, которое формируется у педагога, а также его ожидания и предрассудки могут повлиять на особенности дальнейшего взаимодействия в ходе учебного процесса и на успеваемость учащихся. В качестве индивидуально-психологических характеристик был использован набор качеств личности, которые, по мнению экспертов, являются значимыми в ходе образовательного процесса. Нас интересовало, будут ли меняться восприятие и оценка личности в зависимости от стажа профессиональной деятельности педагога. Если профессиональный опыт педагога действительно меняет особенности формирования первого впечатления, мы ожидаем получить различия между группами новичков и опытных преподавателей. Если же первое впечатление не связано с профессиональным опытом педагога (наблюдателя), ожидаются сходные профили оценок для всех групп участников.

Методы исследования

Участники. В исследовании приняли участие 135 человек (115 женщин и 20 мужчин в возрасте от 19 лет до 71 года, медиана возраста — 35 лет), являющихся учащимися и преподавателями московских вузов и имеющих нормальное или скорректированное зрение. По критерию длительности педагогического стажа были выделены три группы:

- участники, не имеющие опыта преподавания (84 чел.: 71 жен. и 13 муж.; возраст — 19—53, медиана — 32 года);

- участники, имеющие преподавательский стаж менее 5 лет (23 чел.: 20 жен. и 3 муж.; возраст — 24—50, медиана — 38 лет);
- участники, имеющие преподавательский стаж 5 лет и более (28 чел.: 24 жен. и 4 муж.; возраст — 29—71, медиана — 40 лет).

Стимульный материал. Использовались видеозаписи шести натурщиков (трех женщин и трех мужчин), проходящих собеседование. Участники видеосъемки были добровольцами, учащимися второго высшего образования (психологического), имели различные профессии. Коммуникативная ситуация моделировалась с целью регистрации естественного невербального поведения в условиях автобиографического интервью. Натурщики отвечали на вопросы собеседника, который сидел в кресле напротив натурщика на расстоянии 150 см. Видеорегистрация процесса общения проводилась методом полипозиционного наблюдения при помощи видеокамер Pansonic HC-V720MEE (Full HD, частота съемки 50 Гц). Камера, снимающая лицо натурщика, располагалась на расстоянии 200—250 см на уровне глаз. Съемка велась в 3/4, крупным планом фиксировались голова и плечевой пояс. Из полученных видеозаписей выделялись фрагменты длительностью 1 мин., содержащие речь натурщика и его ответы на вопросы интервьюера. Звуковая дорожка в видеофрагментах удалялась. Основной целью данного исследования было изучить способности педагогов с разным стажем преподавания определять индивидуально-психологические особенности незнакомых людей по их невербальному поведению, а ситуация интервью использовалась в качестве модельной ситуации коммуникации, в которой ярко проявляется невербальная составляющая общения. В связи с этим содержание интервью не является значимым фактором в проведенном исследовании.

Процедура исследования. Исследование проводилось удаленно в сети Интернет при помощи программы jrspsych 6.3.0. Для предъявления стимульного материала и фиксации ответов испытуемых использовался веб-браузер в полноэкранном режиме. Вводилось ограничение на минимальное разрешение экрана

(800×600 точек) и требование выполнять задания на компьютере или ноутбуке. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе участники предоставляли информацию о своем поле, возрасте, профессии/виде деятельности и педагогическом стаже. Затем им предлагалось использовать оценки от -3 до +3, выполнить самооценку по биполярным шкалам, которые были подготовлены на основании существующих в научной литературе представлений о ведущих профессионально важных качествах педагога [5]. Шкалы описывают различные аспекты личности, связанные с саморегуляцией, организационными и коммуникативными способностями, эмпатией и др. [7]. Шкалы для семантического дифференциала были отобраны на основании представлений о ведущих профессионально важных качествах педагога. Изначально был сформирован максимально широкий список ПВК, затем из него исключались синонимы. Далее список просматривали эксперты (опытные педагоги) и исключали наименее релевантные качества. Несмотря на то, что формальной валидизации не проводилось, был проведен пилотаж, в результате которого изначальный список шкал был уточнен. Итоговый список включал следующие шкалы: 25 биполярных семибалльных шкал: «внимательный — невнимательный»; «дисциплинированный — недисциплинированный»; «доброжелательный — недоброжелательный»; «инициативный — безынициативный»; «критичный — некритичный»; «любящий детей — не любящий детей»; «наблюдательный — ненаблюдательный»; «общительный — замкнутый»; «объективный — необъективный»; «оптимистичный — пессимистичный»; «ответственный — безответственный»; «отзывчивый — неотзывчивый»; «предусмотрительный — непредусмотрительный»; «самостоятельный — несамостоятельный»; «способный видеть потенциал других — неспособный видеть потенциал других»; «способный к саморегуляции — неспособный к саморегуляции»; «способный к сопереживанию — неспособный к сопереживанию»; «способный руководить — неспособный руководить»; «справедливый — несправедливый»; «стремящийся к саморазвитию — не стремящийся к саморазвитию»; «стрессоустойчивый — нестрессоустойчивый»;

«тактичный — бестактный»; «требовательный — нетребовательный»; «чуткий — нечуткий»; «энергичный — пассивный». Далее участникам предлагалось по десятибалльной шкале оценить успешность своей текущей (или дать прогноз возможной) профессиональной деятельности как педагога в образовательных учреждениях разного уровня — в средней школе, в колледже и в вузе.

На втором этапе исследования участникам последовательно в случайном порядке демонстрировались видеофрагменты натурщиков, проходящих собеседование. Длительность видеофрагментов составляла 1 мин., они демонстрировались без звука. Задача участников состояла в том, чтобы оценивать каждого натурщика по тем же шкалам, которые использовались на первом этапе исследования, и давать прогноз успешности возможной профессиональной деятельности данного человека как педагога. Каждое видео предьявлялось только один раз. Линейные размеры изображения составляли 500×500 точек. Перед началом видеофрагмента демонстрировался фиксационный крест в центре экрана (длительность — 1 с), после окончания видеофрагмента демонстрировался пустой экран светлого-серого цвета (длительность — 200 мс).

Анализ данных. Использовались программы Statistica 10 и R 3.6.3. В каждой из трех групп участников структура оценок выявлялась при помощи факторного анализа (метод главных компонент — Principal components) с вращением Varimax normalized. Проводилось сравнение оценок между разными группами участников при помощи критерия U Манна—Уитни с поправкой на множественные сравнения Бенджамини—Хохберга. Дополнительно применялся метод семантических универсалий [2; 12]. Семантической универсалией называется список выделенных для данного стимула координат (оценок по шкалам), одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых [12, с. 259]. Такие структуры представления экспериментальных данных свободны от заранее заданного внутреннего каркаса, что обеспечивает им преимущество перед математиче-

скими моделями, ограниченными законами формальной логики, свойствами множества вещественных чисел и условиями применимости количественных методов [12, с. 22].

Результаты исследования

Самооценка личностных качеств, выполненная педагогами с разным стажем работы, сопоставлялась при помощи критерия U Манна—Уитни. Результаты показали значимо более высокую самооценку у педагогов с большим стажем по сравнению с участниками без опыта по следующим шкалам: «наблюдательный — ненаблюдательный» ($U=1522$; $p=0,012$); «объективный — необъективный» ($U=1504$; $p=0,017$); «справедливый — несправедливый» ($U=1454,5$; $p=0,039$), однако после применения поправки на множественные сравнения различия стали незначимы. Также по сравнению с участниками без опыта педагоги с большим опытом более высоко оценивали успешность своей профессиональной деятельности как педагога вуза ($U=738,5$; $p=0,003$). Между группами участников с маленьким и большим стажем, а также между педагогами с маленьким стажем и контрольной группой различий по сравниваемым шкалам не выявлено.

Семантические универсалии, выделенные по результатам самооценки, совпадают во всех группах участников: «стремящийся к саморазвитию» и «нестрессоустойчивый». Дополнительно в группе участников без опыта выделились универсалии «ответственный» и «способный к сопереживанию».

Сопоставление оценок личности натурщиков между разными группами участников при помощи критерия U Манна—Уитни не выявило значимых различий (все $p>0,05$).

Метод семантических универсалий позволил выделить характеристики каждого из натурщиков, одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых. Результаты представлены в табл. 1. Как и в нашей предыдущей работе [8], наборы семантических универсалий варьируют в зависимости от конкретного натурщика. При этом участники с разным профессиональным опытом выделяют разные наборы характери-

стик натурщиков. Вместе с тем ряд характеристик стабильно выделяется в оценках натурщиков всеми группами испытуемых.

Факторный анализ показал, что во всех группах испытуемых выделилось по 4 общих фактора. Результаты представлены в табл. 2—4.

Фактор 1 (вклад в общую дисперсию: 22,6% — контрольная группа; 20,3% — педагоги с опытом от 1 до 4 лет; 20,0% — педагоги с опытом от 5 лет и выше) получил интерпретацию «отзывчивость». Сюда вошли переменные: доброжелательный — недоброжелательный, любящий детей — не лю-

Таблица 1

Семантические универсалии, выделенные при оценке натурщиков участниками с разным профессиональным опытом

Натурщик	Контрольная группа	Опыт 1—4 года	Опыт 5 и более лет
S01	Общительный Энергичный Некритичный Нетребовательный	Общительный Оптимистичный Некритичный	Общительный Оптимистичный Энергичный Некритичный Неспособный руководить Нетребовательный
S02	Доброжелательный Объективный Ответственный Самостоятельный Справедливый Стрессоустойчивый Тактичный Пассивный	Дисциплинированный Стрессоустойчивый Пессимистичный Неспособный руководить Пассивный	Способный к саморегуляции Стрессоустойчивый Неспособный руководить
S06	Ответственный Самостоятельный Справедливый Тактичный Пассивный	Внимательный Дисциплинированный Критичный Наблюдательный Ответственный Самостоятельный Пассивный	Доброжелательный Критичный Объективный Ответственный Способный к саморегуляции Справедливый Тактичный Пессимистичный Пассивный
S08	Доброжелательный Способный к сопереживанию Тактичный Неспособный руководить Нетребовательный	Доброжелательный Тактичный Безынициативный Неспособный руководить Нетребовательный	Доброжелательный Неспособный руководить
S11	Ответственный Предусмотрительный Самостоятельный Замкнутый Пассивный	Наблюдательный Ответственный Тактичный Неспособный руководить	Внимательный Ответственный Способный к саморегуляции Стремящийся к саморазвитию Пессимистичный Неспособный руководить
S12	Ответственный Нечуткий	Дисциплинированный Нечуткий	Дисциплинированный Ответственный Предусмотрительный Пессимистичный

Примечание. Для каждого натурщика выделены жирным те универсалии, которые совпадают в трех группах наблюдателей.

бящий детей, отзывчивый — неотзывчивый, способный к сопереживанию — неспособный к сопереживанию, чуткий — нечуткий.

Фактор 2 (вклад в общую дисперсию: 17,8% — контрольная группа; 16,0% — педагоги с опытом от 1 до 4 лет; 20,6% — педагоги с опытом от 5 лет и выше) интерпретируется как «дисциплинированность» и включает переменные: внимательный — невнимательный, дисциплинированный — недисциплинированный, наблюдательный — ненаблюдательный, ответственный — безответственный.

Фактор 3 (вклад в общую дисперсию: 14,5% — контрольная группа; 23,4% — педагоги

с опытом от 1 до 4 лет; 15,6% — педагоги с опытом от 5 лет и выше) получил интерпретацию «активность» и включает переменные: инициативный — безынициативный, общительный — замкнутый, способный руководить — неспособный руководить, энергичный — пассивный.

Фактор 4 (вклад в общую дисперсию: 1% — контрольная группа; 1% — педагоги с опытом от 1 до 4 года; 12,8% — педагоги с опытом от 5 лет и выше) интерпретируется как «стрессоустойчивость». Сюда вошли переменные: способный к саморегуляции — неспособный к саморегуляции и стрессоустойчивый — нестрессоустойчивый.

Таблица 2

Факторные нагрузки (контрольная группа)

Шкалы	Фактор 1 «отзывчивость»	Фактор 2 «дисциплинированность»	Фактор 3 «активность»	Фактор 4 «стрессоустойчивость»
Внимательный — невнимательный	0,189127	0,800778	0,127447	-0,035043
Дисциплинированный — недисциплинированный	0,189795	0,763324	0,118751	0,079760
Доброжелательный — недоброжелательный	0,775085	0,103556	0,265396	-0,035213
Инициативный — безынициативный	0,192875	0,330917	0,758442	0,151555
Критичный — некритичный	-0,305026	0,581412	0,166947	0,298543
Любящий детей — не любящий детей	0,746768	0,106162	0,318212	0,028706
Наблюдательный — ненаблюдательный	0,241363	0,743902	0,172912	0,133233
Общительный — замкнутый	0,401998	0,067045	0,777842	0,022192
Объективный — необъективный	0,509103	0,368349	-0,116839	0,346865
Оптимистичный — пессимистичный	0,541728	0,049059	0,649760	0,094215
Ответственный — безответственный	0,331119	0,668633	0,064527	0,237607
Отзывчивый — неотзывчивый	0,780421	0,101679	0,323812	0,069600
Предусмотрительный — непредусмотрительный	0,047595	0,667822	0,046510	0,256036
Самостоятельный — несамостоятельный	0,046896	0,509971	0,241157	0,486098
Способный видеть потенциал других — неспособный видеть потенциал других	0,463689	0,395504	0,249183	0,302784
Способный к саморегуляции — неспособный к саморегуляции	0,314748	0,301940	0,104693	0,601070
Способный к сопереживанию — неспособный к сопереживанию	0,793781	0,111711	0,311594	0,036688
Способный руководить — неспособный руководить	0,115507	0,320639	0,667242	0,464015
Справедливый — несправедливый	0,645805	0,132416	-0,033432	0,504923
Стремящийся к саморазвитию — не стремящийся к саморазвитию	0,382025	0,417704	0,328682	0,268636
Стрессоустойчивый — нестрессоустойчивый	0,003022	0,196362	0,198488	0,744447

Шкалы	Фактор 1 «отзывчи- вость»	Фактор 2 «дисципли- нирован- ность»	Фактор 3 «актив- ность»	Фактор 4 «стрессо- устойчи- вость»
Тактичный — бестактный	0,724632	0,101819	-0,078396	0,185486
Требовательный — нетребовательный	-0,283578	0,523383	0,385268	0,275964
Чуткий — нечуткий	0,783184	0,079176	0,293706	-0,017936
Энергичный — пассивный	0,225160	0,178543	0,843361	0,162687
Вклад в общую дисперсию	22,6%	17,8%	14,5%	1,0%

Примечание. Жирным выделены нагрузки >0,6.

Таблица 3

Факторные нагрузки (группа педагогов с опытом от 1 до 4 лет)

Шкалы	Фактор 1 «отзывчи- вость»	Фактор 2 «дисципли- нирован- ность»	Фактор 3 «актив- ность»	Фактор 4 «стрессо- устойчи- вость»
Внимательный — невнимательный	0,153970	0,744808	0,416895	0,019330
Дисциплинированный — недисциплинированный	0,215076	0,817902	-0,016460	0,116818
Доброжелательный — недоброжелательный	0,734277	0,376838	0,151815	-0,191996
Инициативный — безынициативный	0,226424	0,365308	0,738019	0,082911
Критичный — некритичный	-0,552224	0,281560	0,199711	0,337001
Любящий детей — не любящий детей	0,635600	0,235330	0,404453	-0,084583
Наблюдательный — ненаблюдательный	0,072781	0,656888	0,376918	0,104751
Общительный — замкнутый	0,418271	0,047721	0,732936	-0,042405
Объективный — необъективный	0,453063	0,576166	0,114291	0,370816
Оптимистичный — пессимистичный	0,511444	0,112287	0,712360	0,133267
Ответственный — безответственный	0,261894	0,746237	0,266842	0,191513
Отзывчивый — неотзывчивый	0,835957	0,170221	0,251073	-0,052340
Предусмотрительный — непредусмотрительный	-0,006753	0,599303	0,560450	0,221681
Самостоятельный — несамостоятельный	-0,090293	0,365759	0,622664	0,286981
Способный видеть потенциал других — неспособный видеть потенциал других	0,364235	0,197101	0,569291	0,227065
Способный к саморегуляции — неспособный к саморегуляции	0,120595	0,189574	0,441726	0,665174
Способный к опереживанию — неспособный к опереживанию	0,724957	0,107460	0,314902	0,000465
Способный руководить — неспособный руководить	0,039009	0,316246	0,743263	0,314661
Справедливый — несправедливый	0,567035	0,212129	0,211958	0,383371
Стремящийся к саморазвитию — не стремящийся к саморазвитию	0,290226	0,233124	0,722945	0,163904
Стрессоустойчивый — нестрессоустойчивый	-0,069709	0,156521	0,160905	0,848333
Тактичный — бестактный	0,739757	0,051961	-0,017181	0,254288
Требовательный — нетребовательный	-0,372628	0,414107	0,482560	0,396782

Шкалы	Фактор 1 «отзывчи- вость»	Фактор 2 «дисципли- нирован- ность»	Фактор 3 «актив- ность»	Фактор 4 «стрессо- устойчи- вость»
Чуткий — нечуткий	0,672320	0,141881	0,355307	0,000638
Энергичный — пассивный	0,256024	0,110019	0,861131	0,166065
Вклад в общую дисперсию	20,3%	16,0%	23,4%	1,0%

Таблица 4

Факторные нагрузки (группа педагогов с опытом 5 и более лет)

Шкалы	Фактор 1 «отзывчи- вость»	Фактор 2 «дисци- плино- ванность»	Фактор 3 «актив- ность»	Фактор 4 «стрессо- устойчи- вость»
Внимательный — невнимательный	0,228923	0,687531	0,144332	0,145281
Дисциплинированный — недисциплинированный	0,208167	0,809103	-0,004106	0,135618
Доброжелательный — недоброжелательный	0,752899	0,056986	0,226978	0,061285
Инициативный — безынициативный	0,214697	0,349507	0,724145	0,240076
Критичный — некритичный	-0,165299	0,675062	0,365994	0,054627
Любящий детей — не любящий детей	0,766301	0,067815	0,230816	0,105651
Наблюдательный — ненаблюдательный	0,266289	0,655465	0,329604	0,194472
Общительный — замкнутый	0,490751	0,065169	0,749772	0,104051
Объективный — необъективный	0,287317	0,463307	0,079460	0,541366
Оптимистичный — пессимистичный	0,503702	0,077122	0,699580	0,161659
Ответственный — безответственный	0,223220	0,684853	0,061433	0,461298
Отзывчивый — неотзывчивый	0,820304	0,018108	0,268887	0,183207
Предусмотрительный — непредусмотрительный	0,126238	0,699954	0,154864	0,428606
Самостоятельный — несамостоятельный	0,039406	0,499152	0,281667	0,610443
Способный видеть потенциал других — неспособный видеть потенциал других	0,487225	0,341664	0,464316	0,304995
Способный к саморегуляции — неспособный к само- регуляции	0,045789	0,379426	0,273549	0,605972
Способный к сопереживанию — неспособный к сопере- живанию	0,794871	0,191337	0,150730	-0,046349
Способный руководить — неспособный руководить	0,089923	0,377697	0,638200	0,447061
Справедливый — несправедливый	0,500685	0,243452	0,094673	0,633649
Стремящийся к саморазвитию — не стремящийся к саморазвитию	0,243685	0,622941	0,308808	0,226135
Стрессоустойчивый — нестрессоустойчивый	-0,048202	0,126189	0,303223	0,805641
Тактичный — бестактный	0,602163	0,502724	-0,180308	0,079714
Требовательный — нетребовательный	-0,047604	0,570110	0,435102	0,286522
Чуткий — нечуткий	0,816434	0,223828	0,108250	0,041499
Энергичный — пассивный	0,257108	0,228093	0,792186	0,238113
Вклад в общую дисперсию	20,0%	20,6%	15,6%	12,7%

Поскольку вклад того или иного фактора в общую дисперсию результатов является показателем его мощности, мы можем говорить о том, что для испытуемых контрольной группы (без педагогического опыта) самым мощным является фактор 1 «отзывчивость», т.е. в представлении этой группы испытуемых характеристики, входящие в этот фактор, являются наиболее важными и существенными для педагогической деятельности. Для второй группы испытуемых (педагоги с опытом 1—4 года) определяющими являются характеристики, входящие в фактор 3 «активность». Для группы опытных испытуемых (педагогический стаж 5 лет и выше) наиболее важными являются характеристики, входящие в фактор 2 «дисциплинированность» и фактор 1 «отзывчивость». Таким образом, с увеличением продолжительности педагогического стажа меняется соотношение вклада каждого из выделенных факторов.

Интересно, что фактор 4, имеющий низкий вклад в дисперсию (1%) в группе испытуемых без опыта и в группе с опытом 1—4 года, в случае с опытными испытуемыми (стаж 5 лет и выше) становится более мощным, т.е. такие характеристики, как стрессоустойчивость и способность к саморегуляции, в данной группе испытуемых являются более важными качествами, на которые обращают внимание более опытные педагоги. Мы предполагаем, что эти же индивидуально-психологические характеристики, которые входят в образ другого, важны для собственной профессиональной деятельности педагогов. Данный фактор был выявлен и в нашей предыдущей работе [8] при использовании методики «Личностный дифференциал» на группе педагогов с опытом 5 и более лет. Таким образом, поскольку один и тот же фактор выделяется при использовании разных вариантов семантического дифференциала, можно предполагать, что полученные результаты отражают устойчивую семантическую структуру восприятия опытными педагогами личностных особенностей незнакомого натурщика.

Обсуждение результатов

Результаты исследования свидетельствуют о том, что во всех группах испытуемых, независимо от опыта педагогической деятельности, средние профили оценок по шкалам значимо не различаются.

Во всех группах выделяется сходная факторная структура, содержащая по четыре общих фактора: фактор 1 «отзывчивость», фактор 2 «дисциплинированность», фактор 3 «активность» и фактор 4 «стрессоустойчивость», т.е. можно говорить о том, что восприятие незнакомого натурщика всеми испытуемыми происходит с опорой на одни и те же латентные переменные. Однако если анализировать вклад каждого фактора в общую дисперсию результатов, то наблюдаются изменения с увеличением продолжительности стажа педагогической деятельности. В частности, фактор 4 «стрессоустойчивость» имеет наибольший вес в группе педагогов с большим педагогическим опытом (5 лет и более), т.е. можно предположить, что переменные-характеристики, входящие в него, приобретают большее значение для этой группы испытуемых, чем для контрольной группы и группы с низким профессиональным опытом (от 1 до 4 лет), что согласуется с ранее полученными данными [8].

Ключевая роль стрессоустойчивости в эффективности профессиональной деятельности педагогов подтверждается и рядом других исследований. Стрессоустойчивость, или эмоциональная устойчивость, рассматривается как профессионально важное качество, влияющее на продуктивность педагогической деятельности и способствующее личностной реализации педагога [1; 3; 11]. Структура стрессоустойчивости педагогов включает такие компоненты, как уравновешенность, активность, стремление к саморазвитию, умение ставить цели и достигать результата, коммуникативные навыки и др. [4]. У высокоуспешных в профессиональной деятельности педагогов происходит более эффективная адаптация к стрессу, тогда как у менее успешных происходит «псевдоадаптация» [3]. Также показано, что молодые педагоги со стажем до трех лет, имеющие

более высокий уровень стрессоустойчивости, реализуют более продуктивные стили педагогической деятельности, что говорит о более высоком уровне их профессиональной реализации [9].

Семантические универсалии, которые отражают набор выделенных для данного стимула координат (оценок по шкалам), одинаково оцениваемых значимым большинством однородной группы испытуемых, свидетельствуют о том, что во всех группах испытуемых разные натурщики оцениваются по-разному, однако выделяются отдельные характеристики, которые являются «сквозными», то есть присутствуют при оценке одного и того же натурщика во всех трех группах испытуемых. Возможно, такие характеристики служат неким инвариантом при восприятии данного натурщика.

Выводы

1. Сторонние наблюдатели способны оценить личность незнакомого человека по его динамическому видеоизображению в ходе интервью.

2. Набор семантических универсалий, полученных в оценках педагогов с разным опытом, варьируется. В то же время ряд семантических категорий, таких как «общительный», «доброжелательный», «стрессоустойчивый», для отдельных натурщиков

сохраняется неизменным, как и в нашем предыдущем исследовании.

3. Получена сходная структура оценки натурщиков педагогами во всех группах испытуемых. Было выделено четыре общих фактора: фактор 1 — «отзывчивость», фактор 2 — «дисциплинированность», фактор 3 — «активность», фактор 4 — «стрессоустойчивость».

4. В группе опытных педагогов (опыт 5 и более лет) фактор 4 «стрессоустойчивость» является более мощным (вклад в дисперсию 12,7%), в отличие от групп испытуемых без опыта и с опытом от 1 до 4 лет (вклад в дисперсию 1%). Вероятно, переменные-характеристики, входящие в него, приобретают большее значение для группы опытных педагогов, чем для контрольной группы и группы с низким профессиональным опытом (от 1 до 4 лет), что согласуется с ранее полученными данными.

Таким образом, гипотеза о влиянии педагогического опыта на восприятие индивидуально-психологических характеристик личности незнакомого человека частично подтверждена. В дальнейшем планируется анализ связи оценок прогноза успешности профессиональной деятельности натурщиков с оценками их индивидуально-психологических характеристик, что позволит выявить, какие качества личности являются профессионально важными качествами, по мнению педагогов.

Литература

1. Аминов Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 71—78.
2. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во МГУ, 1980. 136 с.
3. Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога: теоретические и прикладные аспекты: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб.: СПбГУ, 2002. 41 с.
4. Визитова С.Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Елец, 2012. 22 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

6. Ильин Е.П. Изменение свойств личности педагогов в связи со стажем их деятельности // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 100. С. 157—165.

7. Королькова О.А., Хозе Е.Г. Оценка профессионально важных качеств будущего педагога по его невербальным проявлениям // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук, 12—14 октября 2023 г., Москва / Отв. ред. Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова, А.В. Махнач, Г.А. Виленская, Н.Н. Казымова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 740—745.

8. Лупенко Е.А., Королькова О.А., Хозе Е.Г. Восприятие индивидуально-личностных качеств

- человека по его невербальному поведению // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 4. С. 21—35. DOI:10.17759/exppsy.2023160402
9. Микляева А.В., Безгодова С.А. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2016. Том 18. С. 66—73.
10. Панова Е.М. Агрессивность в процессе профессионализации педагогов в зависимости от возраста и стажа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. 142 с.
11. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45—54.
12. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. М.: Изд-во «Пчела», 2008. 382 с.
13. Сырицо Т.Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997. 160 с.
14. Ambady N., Bernieri F.J., Richeson J.A. Toward a histology of social behavior: Judgmental accuracy from thin slices of the behavioral stream // Advances in Experimental Social Psychology. 2000. Vol. 32. P. 201—271. DOI:10.1016/S0065-2601(00)80006-4
15. Ambady N., Rosenthal R. Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 64. № 3. P. 431—441. DOI:10.1037/0022-3514.64.3.431
16. Ambady N., Rosenthal R. Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 111. № 2. P. 256—274. DOI:10.1037/0033-2909.111.2.256
17. Borko H., Roberts S.A., Shavelson R. Teachers' Decision Making: from Alan J. Bishop to Today // Critical Issues in Mathematics Education / Ed. P. Clarkson, N. Presmeg. Boston, MA: Springer US, 2008. P. 37—67. DOI:10.1007/978-0-387-09673-5_4
18. Carr M., Kurtz B.E. Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept // British Journal of Educational Psychology. 1991. Vol. 61. № 2. P. 197—206. DOI:10.1111/j.2044-8279.1991.tb00975.x
19. Clarridge P.B., Berliner D.C. Perceptions of Student Behavior as a Function of Expertise // The Journal of Classroom Interaction. 1991. Vol. 26. № 1. P. 1—8.
20. Fleeson W., Law M.K. Trait enactments as density distributions: The role of actors, situations, and observers in explaining stability and variability // Journal of Personality and Social Psychology. 2015. Vol. 109. № 6. P. 1090—1104. DOI:10.1037/a0039517
21. Funder D.C. Toward a social psychology of person judgments: Implications for person perception accuracy and self-knowledge // Social judgments: Implicit and explicit processes / Eds. J.P. Forgas, K.D. Williams, W. von Hippel. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 115—133.
22. Funder D.C. Towards a resolution of the personality triad: Persons, situations, and behaviors // Journal of Research in Personality. 2006. Vol. 40. № 1. P. 21—34. DOI:10.1016/j.jrp.2005.08.003
23. Funder D.C., Colvin C.R. Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors // Journal of Personality and Social Psychology. 1991. Vol. 60. № 5. P. 773—794. DOI:10.1037/0022-3514.60.5.773
24. Geukes K., Nestler S., Hutteman R., Kiefner A.C.P., Back M.D. Trait personality and state variability: Predicting individual differences in within- and cross-context fluctuations in affect, self-evaluations, and behavior in everyday life // Journal of Research in Personality. 2017. Vol. 69. P. 124—138. DOI:10.1016/j.jrp.2016.06.003
25. Givvin K.B., Stipek D.J., Salmon J.M., MacGyvers V.L. In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation // Teaching and Teacher Education. 2001. Vol. 17. № 3. P. 321—331. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00060-3
26. Greaney V. Teachers' perceptions of pupil personality // The Irish Journal of Education. 1974. Vol. 2. P. 89—101.
27. Huber S.A., Seidel T. Comparing teacher and student perspectives on the interplay of cognitive and motivational-affective student characteristics // PLOS ONE. 2018. Vol. 13. № 8. P. e0200609. DOI:10.1371/journal.pone.0200609
28. Kaiser J., Retelsdorf J., Südkamp A., Möller J. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments // Learning and Instruction. 2013. Vol. 28. P. 73—84. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.06.001
29. Murphy N.A., Hall J.A. Capturing Behavior in Small Doses: A Review of Comparative Research in Evaluating Thin Slices for Behavioral Measurement // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 1—13. DOI:10.3389/fpsyg.2021.667326
30. Murphy N.A., Hall J.A., Schmid Mast M., Ruben M.A., Frauendorfer D., Blanch-Hartigan D., Roter D.L., Nguyen L. Reliability and Validity of Nonverbal Thin Slices in Social Interactions // Personality and Social Psychology Bulletin. 2015. Vol. 41. № 2. P. 199—213. DOI:10.1177/0146167214559902
31. Shoda Y. A unified framework for the study of behavioral consistency: bridging person × situation interaction and the consistency paradox // European Journal of Personality. 1999. Vol. 13. № 5. P. 361—387. DOI:10.1002/(SICI)1099-0984(199909/10)13:5
32. Shulman L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching // Educational Researcher. 1986. Vol. 15. № 2. P. 4—14.

33. Slepian M.L., Bogart K.R., Ambady N. Thin-Slice Judgments in the Clinical Context // *Annual Review of Clinical Psychology*. 2014. Vol. 10. № 1. P. 131—153. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-090413-123522
34. Spinath B. Accuracy of teacher judgments on student characteristics and the construct of diagnostic competence // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2005. Vol. 19. № 1—2. P. 85—95. DOI:10.1024/1010-0652.19.1.85
35. Sudkamp A., Praetorius A.-K., Spinath B. Teachers' judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles // *Teaching and*

- Teacher Education*. 2018. Vol. 76. P. 204—213. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.016
36. Zebrowitz L.A. Ecological and Social Approaches to Face Perception // *Oxford Handbook of Face Perception* / Eds. A.J. Calder, G. Rhodes, J.V. Haxby, M.H. Johnson. Oxford: Oxford University Press, 2012. P. 31—50. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199559053.013.0003
37. Zebrowitz L.A., Collins M.A. Accurate social perception at zero acquaintance: the affordances of a Gibsonian approach // *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.* 1997. Vol. 1. № 3. P. 204—23. DOI:10.1207/s15327957pspr0103_2

References

1. Aminov N.A. Psikhofiziologicheskie i psikhologicheskie predposylki pedagogicheskikh sposobnostei [Psychophysiological and psychological prerequisites for teaching abilities]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 1988, no. 5, pp. 71—78. (In Russ.).
2. Artem'eva E.Yu. Psikhologiya sub"ektivnoi semantiki [Psychology of subjective semantics]. Moscow: Izd-vo MGU, 1980. 136 p. (In Russ.).
3. Baranov A.A. Psikhologiya stressoustoichivosti pedagoga: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Avtoref. dis. ... dokt. psikhol. nauk [Psychology of teacher stress resistance: theoretical and applied aspects. Abstract of thesis of Doctor. Psychol. Sci.]. Saint Petersburg: SPbGU, 2002. 41 p. (In Russ.).
4. Vizitova S.Yu. Psikhologicheskie osobennosti stressoustoichivosti pedagoga i puti ee povysheniya: Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Psychological characteristics of a teacher's resistance to stress and ways to improve it: Abstract of thesis of Cand. Psychol. Sci.]. Elets, 2012. 22 p. (In Russ.).
5. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. [Pedagogical psychology. Textbook for universities. 2nd ed., added, corrected and revised]. Moscow: Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 2000. 384 p. (In Russ.).
6. Il'in E.P. Izmenenie svoystv lichnosti pedagogov v svyazi so stazhem ikh deyatel'nosti [Changes in the personality traits of teachers in connection with their length of service]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena [Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen]*, 2009, no. 100, pp. 157—165. (In Russ.).
7. Korolkova O.A., Khoze E.G. Otsenka professional'no vazhnykh kachestv budushchego pedagoga po ego neverbal'nym proyavleniyam [Assessing the professionally important qualities of a future teacher based on his nonverbal manifestations]. In D.V. Ushakov, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova, A.V. Makhnach, G.A. Vilenskaya, N.N. Kazymova (eds.). *Chelovek, sub"ekt, lichnost': perspektivy*

- psikhologicheskikh issledovaniy: Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 90-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Brushlinskogo i 300-letiyu osnovaniya Rossiiskoi akademii nauk, 12—14 oktyabrya 2023 g., Moskva [Man, subject, personality: prospects for psychological research: Proceedings of the All-Russian scientific conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of A.V. Brushlinsky and the 300th anniversary of the founding of the Russian Academy of Sciences, October 12—14, 2023, Moscow]*. Moscow: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2023, pp. 740—745. (In Russ.).
8. Lupenko E.A., Korolkova O.A., Khoze E.G. Perception of Individual Psychological Characteristics of a Person Based on Nonverbal Behavior. *Eksperimental'naâ psihologîa = Experimental Psychology (Russia)*, 2023. Vol. 16, no. 4, pp. 21—35. DOI:10.17759/exppsy.2023160402 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A. Stressoustoichivost' kak faktor professional'noi samorealizatsii molodykh pedagogov [Stress resistance as a factor of professional self-realization of young teachers]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» [Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"]*, 2016. Vol. 18, pp. 66—73. (In Russ.).
10. Panova E.M. Aggressivnost' v protsesse professionalizatsii pedagogov v zavisimosti ot vozrasta i stazha: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Aggression in the process of professionalization of teachers depending on age and experience: Abstract of thesis of Cand. Ped. Sci.]. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena, 2009. 142 p. (In Russ.).
11. Rean A.A., Baranov A.A. Faktory stressoustoichivosti uchitelei [Factors of teachers' stress tolerance]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 1997, no. 1, pp. 45—54. (In Russ.).
12. Serkin V.P. Metody psikhologii sub"ektivnoi semantiki i psikhosemantiki [Methods of psychology of subjective semantics and psychosemantics]. Moscow: Izd-vo «Pchela», 2008. 382 p. (In Russ.).

13. Syritso T.G. Emotsional'nost' kak professional'no-vazhnoe kachestvo uchitelya: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Emotionality as a professionally important quality of a teacher: Abstract of thesis of Cand. Ped. Sci.]. SPb., 1997. 160 p. (In Russ.).
14. Ambady N., Bernieri F.J., Richeson J.A. Toward a histology of social behavior: Judgmental accuracy from thin slices of the behavioral stream. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2000. Vol. 32, pp. 201—271. DOI:10.1016/S0065-2601(00)80006-4
15. Ambady N., Rosenthal R. Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993. Vol. 64, no. 3, pp. 431—441. DOI:10.1037/0022-3514.64.3.431
16. Ambady N., Rosenthal R. Thin slices of expressive behavior as predictors of interpersonal consequences: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1992. Vol. 111, no. 2, pp. 256—274. DOI:10.1037/0033-2909.111.2.25614
17. Borko H., Roberts S.A., Shavelson R. Teachers' Decision Making: from Alan J. Bishop to Today. In P. Clarkson, N. Presmeg (ed.). *Critical Issues in Mathematics Education*. Boston, MA: Springer US, 2008, pp. 37—67. DOI:10.1007/978-0-387-09673-5_4
18. Carr M., Kurtz B.E. Teachers' perceptions of their students' metacognition, attributions, and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 1991. Vol. 61, no. 2, pp. 197—206. DOI:10.1111/j.2044-8279.1991.tb00975.x
19. Clarridge P.B., Berliner D.C. Perceptions of Student Behavior as a Function of Expertise. *The Journal of Classroom Interaction*, 1991. Vol. 26, no. 1, pp. 1—8.
20. Fleenor W., Law M.K. Trait enactments as density distributions: The role of actors, situations, and observers in explaining stability and variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2015. Vol. 109, no. 6, pp. 1090—1104. DOI:10.1037/a0039517
21. Funder D.C. Toward a social psychology of person judgments: Implications for person perception accuracy and self-knowledge. In J.P. Forgas, K.D. Williams, W. von Hippel (ed.). *Social judgments: Implicit and explicit processes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, pp. 115—133.
22. Funder D.C. Towards a resolution of the personality triad: Persons, situations, and behaviors. *Journal of Research in Personality*, 2006. Vol. 40, no. 1, pp. 21—34. DOI:10.1016/j.jrp.2005.08.003
23. Funder D.C., Colvin C.R. Explorations in behavioral consistency: Properties of persons, situations, and behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991. Vol. 60, no. 5, pp. 773—794. DOI:10.1037/0022-3514.60.5.773
24. Geukes K., Nestler S., Hutteman R., Küfner A.C.P., Back M.D. Trait personality and state variability: Predicting individual differences in within- and cross-context fluctuations in affect, self-evaluations, and behavior in everyday life. *Journal of Research in Personality*, 2017. Vol. 69, pp. 124—138. DOI:10.1016/j.jrp.2016.06.003
25. Givvin K.B., Stipek D.J., Salmon J.M., MacGyvers V.L. In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 2001. Vol. 17, no. 3, pp. 321—331. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00060-3
26. Greaney V. Teachers' perceptions of pupil personality. *The Irish Journal of Education*, 1974. Vol. 2, pp. 89—101.
27. Huber S.A., Seidel T. Comparing teacher and student perspectives on the interplay of cognitive and motivational-affective student characteristics. *PLOS ONE*, 2018. Vol. 13, no. 8, pp. e0200609. DOI:10.1371/journal.pone.0200609
28. Kaiser J., Retelsdorf J., Skamp A., Möller J. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 28, pp. 73—84. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.06.001
29. Murphy N.A., Hall J.A. Capturing Behavior in Small Doses: A Review of Comparative Research in Evaluating Thin Slices for Behavioral Measurement. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 1—13. DOI:10.3389/fpsyg.2021.667326
30. Murphy N.A., Hall J.A., Schmid Mast M., Ruben M.A., Frauendorfer D., Blanch-Hartigan D., Roter D.L., Nguyen L. Reliability and Validity of Nonverbal Thin Slices in Social Interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2015. Vol. 41, no. 2, pp. 199—213. DOI:10.1177/0146167214559902
31. Shoda Y. A unified framework for the study of behavioral consistency: bridging person × situation interaction and the consistency paradox. *European Journal of Personality*, 1999. Vol. 13, no. 5, pp. 361—387. DOI:10.1002/(SICI)1099-0984(199909/10)13:5
32. Shulman L.S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 1986. Vol. 15, no. 2, pp. 4—14.
33. Slepian M.L., Bogart K.R., Ambady N. Thin-Slice Judgments in the Clinical Context. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 131—153. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-090413-123522
34. Spinath B. Accuracy of teacher judgments on student characteristics and the construct of diagnostic competence. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2005. Vol. 19, no. 1—2, pp. 85—95. DOI:10.1024/1010-0652.19.1.85
35. Südkamp A., Praetorius A.-K., Spinath B. Teachers' judgment accuracy concerning consistent and inconsistent student profiles. *Teaching and Teacher Education*, 2018. Vol. 76, pp. 204—213. DOI:10.1016/j.tate.2017.09.016
36. Zebrowitz L.A. Ecological and Social Approaches to Face Perception. In A.J. Calder, G. Rhodes, J.V. Haxby, M.H. Johnson (ed.). *Oxford*

Handbook of Face Perception. Oxford: Oxford University Press, 2012, pp. 31—50. DOI:10.1093/oxfordhb/9780199559053.013.0003
37. Zebrowitz L.A., Collins M.A. Accurate social perception at zero acquaintance: the affordances

of a Gibsonian approach. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc.*, 1997. Vol. 1, no. 3, pp. 204—23. DOI:10.1207/s15327957pspr0103_2

Информация об авторах

Королькова Ольга Александровна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Центра экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4814-7266>, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

Хозе Евгений Геннадиевич, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра экспериментальной психологии Института экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: house.yu@gmail.com

Лупенко Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра экспериментальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа» (НОЧУ ВО МИП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4026-7581>, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru

Information about the authors

Olga A. Korolkova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Center of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4814-7266>, e-mail: olga.kurakova@gmail.com

Evgeny G. Khoze, PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9355-1693>, e-mail: house.yu@gmail.com

Elena A. Lupenko, PhD in Psychology, Senior Research Associate, Center of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4026-7581>, e-mail: elena-lupenko@yandex.ru

Получена 26.04.2024

Received 26.04.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024

Дополнительное образование детей на примере Республики Казахстан

Абдуллаханов А.К.

Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-8882>, e-mail: a.kazhymuratuly@gmail.com

В настоящей статье обсуждаются возможности дополнительного образования детей в Казахстане для более полного раскрытия их потенциала. В работе отражены преимущества и эффекты дополнительного образования детей в индивидуализации образовательной траектории. Рассматриваются и предлагаются способы оптимизации дополнительного образования детей, которые позволят в большей мере развивать способности, раскрывать одаренность и таланты подрастающего поколения, что актуализирует дальнейшее более глубокое изучение вопросов оптимальной организации дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование; задатки; способности; одаренность; талант; человеческий потенциал.

Для цитаты: *Абдуллаханов А.К.* Дополнительное образование детей на примере Республики Казахстан // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 6. С. 221—226. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290615>

Additional Education of Children — the Example of the Republic of Kazakhstan

Arman K. Abdullakhanov

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-8882>, e-mail: a.kazhymuratuly@gmail.com

This article discusses the possibilities of additional education for children in Kazakhstan to fully realize their potential. The work reflects the advantages and effects of additional education for children in the individualization of the educational trajectory. Methods for optimizing additional education for children are considered and proposed, which will allow for a greater development of abilities, the development of giftedness and talents of the younger generation, which actualizes further, more in-depth study of the issues of optimal organization of additional education for children.

Keywords: additional education; inclinations; abilities; giftedness; talent; human potential.

For citation: Abdullakhanov A.K. Additional Education of Children — the Example of the Republic of Kazakhstan. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 6, pp. 221—226. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290615> (In Russ.).

Одной из целей в области устойчивого развития, установленных ООН на период до 2030 года, является обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования для всех [8]. В системе образования Казахстана наряду с общеобязательным школьным образованием функционирует дополнительное образование детей (ДОД). К важнейшим функциям ДОД относится то, что участие в ДОД помогает детям лучше понять себя, развить свои способности, раскрыть потенциал. Комбинируя направления и форматы программ ДОД, возможно предельно индивидуализировать траекторию развития ребенка [7], учитывая его особенности и потенциал.

Цель данной статьи — сделать шаг к постановке проблемы и привлечению внимания к отдельным вопросам ДОД в Казахстане, предложив авторский подход по улучшению ситуации с доступностью ДОД в стране.

Вопросы и проблемы, касающиеся развития способностей и одаренности детей, более полного раскрытия потенциала ребенка, не перестают быть одной из актуальнейших проблем таких наук, как психология и педагогика.

Говоря о системе образования детей в Казахстане, следует признать, что, как правило, в основе образовательных систем постсоветского пространства лежит общеобязательное среднее образование. В Республике Казахстан ДОД выступает как процесс воспитания и обучения, осуществляемый в целях нравственного, интеллектуального, культурного, физического развития, ДОД призвано удовлетворять разносторонние потребности и создавать условия для развития личности, ее самоопределения и творчества, раскрытия способностей, социальной адаптации, формирования гражданского самосо-

знания, общей культуры, здорового образа жизни, организации содержательного досуга. В Казахстане обеспечение дополнительного образования детей и утверждение государственного образовательного заказа на ДОД входят в компетенцию местных исполнительных органов (акиматов) [6].

При этом следует отметить, что в последнее время в системе общего среднего образования появился тренд, когда наряду с общеобязательными предметами стали появляться так называемые предметы по выбору (элективные). И, возможно, именно учитывая важность права выбора существующего в системе ДОД, в настоящее время в государственных общеобязательных стандартах образования Республики Казахстан, например, начинают появляться определенные возможности по реализации права выбора. Так, сравнительно недавно произошли определенные сдвиги в системе образования, и в общеобязательных стандартах образования наряду с инвариантным компонентом учебной нагрузки, т. е. обязательным, начинает появляться вариативный компонент, т. е. по выбору обучающихся [11]. Если ранее практически все компоненты учебной нагрузки носили общеобязательный характер, то в настоящее время идет процесс пересмотра и введения вариативного компонента учебной нагрузки, и исходя из образовательных потребностей у учащихся появляется право выбирать элективные курсы.

Общая педагогическая практика показывает, что к шестому-седьмому классу у детей, их родителей и педагогов уже складывается определенное понимание, к чему у ребенка имеются способности и к каким видам деятельности ребенок более склонен. Начиная с седьмого-восьмого класса уже есть смысл сосредоточиться на выборе какого-то определенного направления вида

деятельности, к которой у ребенка есть способности. В том числе и поэтому в Казахстане, как правило, набор в различные специализированные школы, как, например, в республиканскую физико-математическую школу [10] или республиканскую специализированную школу олимпийского резерва [9] и т. д., начинают проводить примерно с седьмых-восьмых классов. То есть в таких школах начиная с седьмых-восьмых классов начинается специализация, что предполагает то, что дети до того определились со своим выбором.

Как известно, одним из индикаторов успешности социальной политики в области образования является процент охвата ДОД. И не случайно именно данный показатель используется в ежегодных Национальных докладах о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан [5]. Говоря о таком индикаторе, как показатель охвата ДОД, следует отметить, что ранее нами был проведен ряд исследований, результаты которых, с одной стороны, свидетельствуют о том, что существует определенная корреляционная связь между уровнем охвата ДОД и удельным весом преступности несовершеннолетних. В некоторых регионах Казахстана коэффициент корреляции был настолько высок, что позволяет назвать эту корреляционную связь детерминационной, т.е. можно говорить о том, что уровень охвата ДОД взаимосвязан с уровнем преступности несовершеннолетних. При этом полученные результаты свидетельствовали о том, что в тех регионах, где более высокие показатели охвата ДОД, более низкие показатели преступности несовершеннолетних, а в тех регионах, где более низкие показатели охвата ДОД, более высокие показатели преступности несовершеннолетних [1]. С другой стороны, результаты другого нашего исследования свидетельствуют о том, что регионы Казахстана с более высокими показателями охвата ДОД также имеют и более высокие показатели среднего балла на едином национальном тестировании (аналог единого государственного экзамена), а в тех регионах, где более низкие показатели охвата ДОД,

также более низкие показатели среднего балла на едином национальном тестировании [2]. То есть на государственном уровне просматривается особая ценность и важность системы ДОД, когда, с одной стороны, она способствует предупреждению преступности несовершеннолетних, а с другой стороны, помогает в профориентации. Как отмечают специалисты, именно в профориентации обучающихся на основе интеграции общего и дополнительного образования также проявляется очень важная роль ДОД [12].

Целесообразно разработать систему ДОД, в которой у ребенка во второй половине дня после уроков в школе была бы возможность посещать кружки различных направлений (интеллектуального, творческого, физкультурного и т. д.). При этом, как нам видится, виды и формы занятий ДОД в течение дня и в течение учебной недели должны быть скоординированы со школьным расписанием и между собой по видам и формам учебной нагрузки.

В связи с тем, что возраст до 12 лет принципиально важен для определения направления, в котором в дальнейшем ребенку следует развиваться, необходимо создавать систему ДОД, позволяющую ребенку посещать как можно больше самых разнообразных кружков, в которых ребенок найдет именно те виды деятельности, к которым у него есть способности. Необходимо увеличить вариативность посещаемых детьми до 12 лет кружков. Соответственно, у ребенка будет возможность опробовать свои силы в большем количестве видов деятельности.

Учитывая факторы урбанизации населения, мы полагаем, что одним из способов улучшения организации ДОД в населенных пунктах может выступить создание системы ДОД на материально-технической базе системы общего образования, как, например, школ, училищ, вузов и т. д. Ранее в одной из наших работ мы освещали возможные варианты организации системы ДОД в целях оптимизации ее работы, повышения охвата детей и предоставления детям более широких возможностей в раскрытии заложенного потенциала, в частности, нами

была разработана и предложена модель индикативной карты сети дополнительного школьного образования [3]. В целом, специалисты отмечают, что очевидна необходимость осмысления организационных основ интеграции общего и дополнительного образования детей [4].

Литература

1. Абдуллаханов А.К., Сансызбаева Г.Н. О корреляционных связях некоторых показателей, используемых в государственном управлении // Вестник Карагандинского университета. Серия «Экономика». 2024. Т. 29. Вып. 2(114). С. 73—82. DOI:10.31489/2024ес2/72-81
2. Абдуллаханов А.К., Сансызбаева Г.Н. Отдельные аспекты корреляционной связи между показателями, используемыми в государственном управлении в области формирования человеческого капитала // Экономическая серия Вестника Евразийского Национального Университета имени Л.Н. Гумилева. 2024. Вып. 2. С. 158—168. DOI:10.32523/2789-4320-2024-2-158-168
3. Абдуллаханов А.К., Сансызбаева Г.Н., Гаджиева Л.А. Новые подходы к развитию человеческого капитала // Вестник КазНУ. Серия Экономическая. 2024. Т. 2. Вып. 148. С. 131—139. DOI:10.26577/бе.2024-148-b2-011
4. Афанасьев В.В., Воровщиков С.Г., Резаков Р.Г. Практика позитивной социализации детей, подростков и юношества: формат интеграции ресурсов общего и дополнительного образования столичного мегаполиса [Электронный ресурс] // Искусство и образование. 2020. № 4(126). С. 160—167. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43828895> (дата обращения: 26.07.2024).
5. Баекешова Б. [и др.]. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2022 года) [Электронный ресурс]. Астана. 2023. С. 279. URL: <https://taldau.edu.kz/ru/publikaciya/nacionalnyj-doklad-o-sostoyanii-i-razviti-i-sistemy-obrazovaniya-rk> (дата обращения: 26.07.2024).
6. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [Электронный ресурс]. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_#z0 (дата обращения: 26.07.2024).
7. Косарецкий С.Г. [и др.]. Дополнительное образование детей в России: единое и

необходимо улучшать ситуацию с доступностью ДОД и повышать показатели охвата ДОД среди детей до 12 лет в Республике Казахстан. На наш взгляд, у системы ДОД существуют определенные не вполне очевидные и в то же время неиспользуемые возможности в этой сфере.

- многообразное [Электронный ресурс]. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2019. С. 280. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087562/DOD_text_print.1.pdf (дата обращения: 26.07.2024).
8. Организация Объединенных Наций. Доклад о целях в области устойчивого развития [Электронный ресурс]. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (дата обращения: 20.03.2023).
9. Правила приема в Республиканскую специализированную школу-интернат-колледж олимпийского резерва имени К. Ахметова [Электронный ресурс]. URL: <https://rshik-ahmetov.kz/ru/priem-v-shkolu/> (дата обращения: 26.07.2024).
10. Правила проведения конкурсного отбора по присуждению образовательного гранта на обучение в 7, 8 классах в филиалах НАО «Республиканская физико-математическая школа» [Электронный ресурс]. URL: <https://admissions.fizmat.kz/wp-content/uploads/sites/8/2024/03/pravila-konkursnogo-otbora-7-8-klass-grant-2024-205-goda.pdf> (дата обращения: 26.07.2024).
11. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования», зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года № 29031 [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (дата обращения: 26.07.2024).
12. Чайкина Ж.В., Мухина М.В., Костылев Д.С., Лукина О.А. Интеграция общего и дополнительного образования как фактор успешной профессиональной ориентации обучающихся [Электронный ресурс] // Вестник педагогических наук. 2021. № 1. С. 193—198. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_45600445_84307076.pdf (дата обращения: 26.07.2024).

References

1. Abdullakhanov A.K., Sansyzbaeva G.N. O korrelyatsionnykh svyazyakh nekotorykh pokazatelei,

ispol'zuemykh v gosudarstvennom upravlenii [On the correlation links of some indicators used in public administration]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta.*

- Seriya «Ekonomika» = Bulletin of the Karaganda University. Series «Economics», 2024. Vol. 29, no. 2(114), pp. 73—82. DOI:10.31489/2024ec2/72-81 (In Russ.).*
2. Abdullakhanov A.K., Sansyzbaeva G.N. Otdel'nye aspekty korrelyatsionnoi svyazi mezhdru pokazatelyami, ispol'zuemymi v gosudarstvennom upravlenii v oblasti formirovaniya chelovecheskogo kapitala [Selected aspects of the correlation between indicators used in public administration in the field of human capital formation]. *Ekonomicheskaya seriya Vestnika Evraziiskogo Natsional'nogo Universiteta imeni L.N. Gumileva = Economic series of the Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2024. Vol. 2, pp. 158—168. DOI:10.32523/2789-4320-2024-2-158-168*
3. Abdullakhanov A.K., Sansyzbaeva G.N., Gadzhieva L.A. Novye podkhody k razvitiyu chelovecheskogo kapitala [New approaches to the development of human capital]. *Vestnik KazNU. Seriya Ekonomicheskaya = Bulletin of KazNU. Economic Series, 2024. Vol. 2, no. 148, pp. 131—139. DOI:10.26577/be.2024-148-b2-011*
4. Afanas'ev V.V., Vorovshchikov S.G., Rezakov R.G. Praktika pozitivnoi sotsializatsii detei, podrostkov i yunoshestva: format integratsii resursov obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya stolichnogo megapolisa [The practice of positive socialization of children, adolescents and young people: the format of integration of resources of general and additional education of the capital metropolis]. *Iskusstvo i obrazovanie = Art and Education, 2020, no. 4(126), pp. 160—167. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43828895> (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).*
5. Baekeshova B. [i dr.] Natsional'nyi doklad o sostoyanii i razvitiu sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2022 goda) [National report on the state and development of the education system of the Republic of Kazakhstan (based on the results of 2022)]. In Baekeshova B. (eds.). Astana. 2023. 279 p. Available at: <https://taldau.edu.kz/ru/publikatsiya/natsionalnyj-doklad-o-sostoyanii-i-razvitiu-sistemy-obrazovaniya-rk> (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
6. Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III [Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” dated July 27, 2007 no. 319-III]. Available at: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_z#0 (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
7. Kosaretskii S.G. [i dr.] Dopolnitel'noe obrazovanie detei v Rossii: edinoe i mnogoobraznoe [Additional education of children in Russia: unified and diverse]. Moscow: Publ. National Research University Higher School of Economics, 2019. 280 p. Available at: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/1189087562/DOD_text_print.1.pdf (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
8. Organizatsiya Ob'edinennykh Natsii [United Nations]. Doklad o tselyakh v oblasti ustoychivogo razvitiya [Sustainable Development Goals Report]. Available at: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/education/> (Accessed 26.07.2024).
9. Pravila priema v Respublikanskuyu spetsializirovannuyu shkolu-internat-kolledzh olimpiiskogo rezerva imeni K. Akhmetova [Rules for admission to the Republican Specialized Boarding School-College of the Olympic Reserve named after K. Akhmetov]. URL: <https://rshik-ahmetov.kz/ru/priem-v-shkolu/> (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
10. Pravila provedeniya konkursnogo otbora po prisuzhdeniyu obrazovatel'nogo granta na obuchenie v 7, 8 klassakh v filialakh NAO «Respublikanskaya fiziko-matematicheskaya shkola» [Rules for conducting a competitive selection for the award of an educational grant for training in grades 7, 8 in the branches of the Republican Physics and Mathematics School of the National Joint-Stock Company]. URL: <https://admissions.fizmat.kz/wp-content/uploads/sites/8/2024/03/pravila-konkursnogo-otbora-7-8-klass-grant-2024-205-goda.pdf> (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
11. Prikaz Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 3 avgusta 2022 goda № 348 «Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobyazatel'nykh standartov doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya», zaregistrovan v Ministerstve yustitsii Respubliki Kazakhstan 5 avgusta 2022 goda № 29031 [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348. “On approval of state compulsory standards for preschool education and training, primary, basic secondary and general secondary, technical and vocational, post-secondary education”, registered in the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan on August 5, 2022 no. 29031]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).
12. Chaikina Zh.V., et al. Integratsiya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya kak faktor uspešnoi professional'noi orientatsii obuchayushchikhsya [Integration of general and additional education as a factor in successful professional orientation of students]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of pedagogical sciences, 2021, no. 1, pp. 193—198. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_45600445_84307076.pdf (Accessed 26.07.2024). (In Russ.).*

Информация об авторах

Абдуллаханов Арман Кажимуратович, магистр педагогических наук, преподаватель, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-8882>, e-mail: a.kazhymuratuly@gmail.com

Information about the authors

Arman K. Abdullakhanov, Master of Pedagogical Sciences, Master-teacher, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-8882>, e-mail: a.kazhymuratuly@gmail.com

Получена 15.08.2024

Received 15.08.2024

Принята в печать 30.12.2024

Accepted 30.12.2024