

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

е л е к т р о н и с ж о у р н а л

Развитие саморегуляции
у детей и подростков

Self-Regulation Development
in Children and Adolescents

2023. Том 15. № 3
2023. Vol. 15, no. 3

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Булакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Переводчик

Макушин А.Ю.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

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.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2023

Psychological-Educational Studies

International Scientific Journal

“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – **editor-in-chief**

Margolis A.A. (Russia) – **first deputy editor-in-chief**

Shvedovskaya A.A. (Russia) – **deputy editor-in-chief**

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Russia), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Translator

Makushin A.Yu.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

El FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

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 polisher.

© MSUPE, 2023



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 15. № 3. 2023

«Развитие саморегуляции у детей и подростков»

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ Тематическая рубрика: «Развитие саморегуляции у детей и подростков»	
Вступительное слово тематического редактора Потанина А.М., Моросанова В.И.	3–5
Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.	6–22
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель Чичинина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В., Болдырева (Фоминых) А.Я.	23–37
Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет Баянова Л.Ф., Долгих А.Г., Якушина А.А.	38–51
Роль занятий музыкой в развитии регуляторных функций у детей 6-7 лет Федосеева А.М., Бабкина Н.В.	52–66
Опосредствование переживаний как фактор саморегуляции подростков с задержкой психического развития Воропаев М.В., Неумывакин В.С.	67–79
Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.	80–95
Адаптация опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В., Мешков И.А.	96–114
Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке	115–134

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”
Vol. 15, #3-2023**

“Self-Regulation Development in Children and Adolescents”

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Thematic Issue “Self-Regulation Development in Children and Adolescents”	
Foreword of Thematic Editor	3-5
Potanina A.M., Morosanova V.I.	
Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects	6–22
Bondarenko I.N., Fomina T.G.	
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model	23–37
Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V., Boldyreva (Fominykh) A.Y.	
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children	38–51
Bayanova L.F., Dolgikh A.G., Yakushina A.A.	
The Importance of Music in the Development of Executive Functions in 6–7-Year-Old Children	52–66
Fedoseeva A.M., Babkina N.V.	
Mediation of a Teenager’s Experiencing as Predictor of Emotional Self-Regulation of Adolescents with Developmental Delay	67–79
Voropaev M.V., Neumyvakin V.S.	
Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-regulation in High School Students	80–95
PSYCHOLOGICAL TOOLS	
Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.	
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias on a Russian Sample of Parents of Older Preschoolers	96–114
Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V., Meshkov I.A.	
Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the Russian Sample	115–134

Дорогие друзья!

Тематический номер журнала «Психолого-педагогические исследования» (№ 3-2023) посвящен исследованиям развития саморегуляции у детей и подростков. В нем отражен междисциплинарный характер проблемы саморегуляции как со стороны психологии, так и педагогики.

Проблема саморегуляции является фундаментальной научной проблемой. В контексте активно развиваемого в последние годы ресурсного подхода мы рассматриваем осознанную саморегуляцию как управляющий уровень целостной системы психической саморегуляции человека. Этот уровень реализуется универсальными и специальными регуляторными компетенциями человека, позволяющими ему осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением. Как показали наши эмпирические исследования, эти компетенции вносят непосредственный вклад в успешность, а также являются психологическим средством человека для мобилизации, интеграции и опосредствования влияния различных subsystemов когнитивных, личностных и психофизиологических ресурсов и резервов человека на его поведение. В этом смысле осознанная саморегуляция является управляющим метаресурсом для осознанного решения многообразных задач жизнедеятельности, критерием субъектности и развития личности.

Проблема психической саморегуляции актуальна не только в фундаментальном, но и в практическом плане. Ее значимость для образования подчеркивается тем фактом, что регуляторные ресурсы являются психологической основой формирования универсальных учебных действий и достижения мета результатов образования (предметных, регулятивных и личностных), что обозначено в современных ФГОСах в качестве целей образования для всех ступеней обучения. Результаты исследования саморегуляции достижения учебных целей дают новые ориентиры в развитии компетентного подхода в образовании, выдвигая практическую задачу формирования метаресурсов как развитой системы универсальных регуляторных компетентностей для широкого класса задач в учении, личностном самовоспитании и профессиональном самоопределении. Кроме того, в работах нашего направления созданы представления о специальных регуляторных компетенциях, специфичных для овладения различными видами профессиональной и учебной деятельности. Один из наиболее значимых для психологии образования выводов заключается в том, что развитие регуляторных метакомпетенций может происходить в качестве эффекта обучения, в котором субъектность человека формируется сначала в ситуациях получения знаний о мире, а затем и в более широком контексте жизнедеятельности личности, при решении проблем самовоспитания.

Статьи нашего спецвыпуска посвящены наименее изученной области психологии саморегуляции – дифференциальным и онтогенетическим аспектам развития саморегуляции у детей и подростков. В статье А.М. Потаниной и В.И. Моросановой проанализированы современные зарубежные исследования наиболее значимых (по данным метаанализов) психологических ресурсов успеваемости в рамках индивидуально-ориентированного подхода. Описаны выявленные эмпирические типологии специальных регуляторных ресурсов достижения учебных целей, в том числе, экзаменационной успешности подростков. Развита обобщенные представления о возрастных дифференциально-типологических различиях в регуляторных и личностных ресурсах академических достижений обучающихся в основной и старшей школе. Показан прогностический эффект развития осознанной саморегуляции для повышения школьной вовлеченности и академической успеваемости и при переходе подростков в старшую школу.

В статье И.Н.Бондаренко и Т.Г.Фоминой на основании ресурсного подхода, а также результатов эмпирических исследований, верифицирована модель взаимосвязи осознанной саморегуляции достижения учебных целей, психологического благополучия и академической успеваемости обучающихся младшего подросткового возраста.

Установлено, что осознанная саморегуляция является необходимым значимым ресурсом поддержания как успеваемости, так и благополучия подростков. В рамках единой модели раскрыты особенности совместного вклада в успешность обучения регуляторных и личностных ресурсов. Выявлена ресурсная роль психологического благополучия и мотивации достижения по отношению к академической успеваемости.

Тема исследования коллектива авторов Е.А. Чичиной, Д.А. Бухаленковой, А.В. Чурсиной и А.Я. Болдыревой – особенности использования цифровых устройств дошкольниками. В статье представлена оригинальная линия анализа способов использования цифровых устройств: авторы применили идею Л.С. Выготского о культурном и натуральном использовании объектов. На основании результатов обследования мальчиков и девочек 6-7 высказана гипотеза о различиях в саморегуляции у мальчиков и девочек, связанных с особенностями в использовании цифровых устройств. Проверка этой гипотезы требует дополнительных исследований.

Особый интерес у читателей должны вызвать статьи, в которых по результатам проведенных исследований затрагивают тему обучения и развития современных детей, а также предлагают различные способы психологического и педагогического сопровождения развития различных сторон саморегуляции. Так, в статье «Взаимосвязь занятий музыкой и развития регуляторных функций у детей 6-7 лет» (авторы Л.Ф. Баянова, А.Г. Долгих и А.А. Якушина) раскрывается проблема взаимосвязи дополнительных занятий музыкой с развитием таких регуляторных функций как рабочая память, торможение, когнитивная гибкость.

В статье А.М. Федосеевой и Н.В.Бабкиной обсуждается проблема развития эмоциональной саморегуляции как процесса становления самостоятельности переживания в его культурном знаково-символическом опосредствовании. Представлены результаты экспериментального исследования закономерностей развития эмоциональной регуляции у подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Авторы особое внимание уделяют описанию изменения переживаний в ходе прослушивания музыки в разных группах подростков, делая акцент на необходимости посредничества со стороны взрослого для становления самостоятельности переживания как условия эмоционального развития и социальной адаптации подростка с задержкой психического развития.

Статья М.В. Воропаева и В.С. Неумывакина не оставит равнодушными наших читателей – педагогов. Она посвящена актуальной педагогической проблеме поиска возможностей в условиях массовых школ способствовать педагогическими методами становлению осознанной саморегуляции учебной деятельности как основы субъектности обучающихся. В статье представлены результаты успешного масштабного трехлетнего педагогического эксперимента. Он был направлен на проверку эффективности авторской системы педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности и повышения регулирующей роли самосознания подростков в процессах первичного выбора профессии в период обучения в профильных классах. Разработанная система основывается на теории и диагностики развития осознанной саморегуляции, созданных в научной школе В.И. Моросановой. В соответствии с ними система проектировалась с учетом необходимости как формирования навыков саморегуляции учебной деятельности, так и на создания условий для развития регулятивных функций самосознания. В эксперимент были вовлечены все субъекты образовательного процесса. В качестве основных педагогических средств выступали специальные занятия по развитию саморегуляции учебной деятельности, создание ситуаций ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития и помощь старшеклассникам при его совершении, консультационная и разъяснительная работа с опорой на планы личностно-профессионального развития. Показано, что повышение степени ответственности в ситуации выбора прямо связано с развитием регулятивных функций самосознания. При этом очень важно, что данное направление реализовывалось посредством разъяснительной работы как с самими старшеклассниками, так и с их родителями. Результаты исследования

подтвердили результативность использованной системы педагогического сопровождения: в среднем относительное увеличение всех уровней сформированности саморегуляции учебной деятельности составило около 20–30 % (сравнительно с контрольной группой).

Мы надеемся, что этот выпуск журнала будет интересен и полезен нашим читателям, как психологам, так и педагогам. Его материалы позволят составить представление о современных научных направлениях изучения развития саморегуляции детей и подростков, а также, об их воплощениях в эмпирических исследованиях. И что, самое главное, по моему мнению, послужит расширению взаимопонимания и укреплению междисциплинарного взаимодействия между специалистами в области наук об образовании.

Тематический редактор:

Моросанова В.И., член-корреспондент
РАО, доктор психологических наук,
профессор, заведующая лабораторией
психологии саморегуляции

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты

Потанина А.М.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

В последние годы в психологии все больше внимания уделяется изучению индивидуально-типологических особенностей людей. Во введении сформулирована цель статьи, которая заключается в анализе современных тенденций в исследовании некогнитивных предикторов успеваемости подростков и обобщении новых данных, полученных в эмпирических исследованиях многомерных типологий психологических ресурсов успешности в образовании. В первом разделе статьи подробно проанализированы современные зарубежные исследования наиболее значимых по данным метаанализов психологических ресурсов успеваемости в рамках индивидуально-ориентированного подхода. Среди новых тенденций отмечена направленность на исследование профилей психологических ресурсов успеваемости и их устойчивости в различных возрастных периодах, а также интерес к прогнозированию академической успеваемости в зависимости от типа профиля. Во втором разделе статьи проанализированы результаты эмпирических исследований особенностей обучающихся в контексте дифференциально-типологического подхода, проведенных в Психологическом институте РАО. Рассмотрены типологии, созданные в рамках исследования темпераментально-характерологических основ осознанной саморегуляции обучающихся. Описаны эмпирические типологии специальных регуляторных ресурсов достижения учебных целей, в том числе экзаменационной успешности. Развита обобщенные представления о возрастных дифференциально-типологических различиях в регуляторных и личностных ресурсах академических достижений обучающихся в основной и старшей школе. Делается вывод о ресурсной роли осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в поддержании академической успеваемости. Показан прогностический эффект осознанной саморегуляции для успеваемости и вовлеченности при переходе в старшую школу. В заключении подчеркивается практическая значимость дополнения исследований общих закономерностей проявления психологических ресурсов успеваемости подростков анализом их индивидуально-типологических особенностей для развития индивидуального подхода в образовании.

Потанина А.М., Моросанова В.И.
Психологические ресурсы успеваемости подростков:
дифференциальные аспекты
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 6–22.

Potanina A.M., Morosanova V.I.
Psychological Resources of Adolescents' Achievement:
Differential Aspects
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 6–22.

Ключевые слова: дифференциальный подход; психологические ресурсы; осознанная саморегуляция; мотивационные особенности; личностные диспозиции; школьная вовлеченность; академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 20-18-00470.

Для цитаты: Потанина А.М., Моросанова В.И. Психологические ресурсы успеваемости подростков: дифференциальные аспекты [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 6–22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301

Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects

Anna M. Potanina

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

In recent years, psychologists pay more and more attention to the study of individual typological characteristics of people. The introduction adduces the purpose of the article – to analyze current trends in the study of non-cognitive predictors of adolescent achievement and summarize new data obtained in empirical studies of psychological resources of academic success. The first section of the article analyzes in detail the recent foreign studies of the most significant (according to meta-analyses) psychological resources of academic performance within the framework of an individual-oriented approach. Among the new trends, there is a focus on studying the profiles of psychological resources of academic achievement and their stability in different age periods, as well as an interest in predicting academic performance depending on the type of profile. The second section of the article analyzes the results of empirical studies of the students' individual characteristics in the context of the differential-typological approach, conducted at the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. The authors considered typologies created in the framework of studying the temperamental and characterological foundations of students' conscious self-regulation. They describe empirical typologies of special regulatory resources for achieving educational goals, including examination success. The research results allowed to develop the generalized ideas about age-related differential-typological differences in the regulatory and personal resources of academic achievement of the basic and high school students. The conclusion is made about the resource role of conscious self-regulation and school engagement in maintaining students' academic performance. The studies demonstrated the predictive effect of conscious self-regulation on academic performance and school engagement during the students' transition to high school. The

conclusive part emphasized the practical significance of supplementing the studies of general patterns of manifestation of the psychological resources of academic performance with an analysis of students' individual-typological characteristics which can be fruitful for the development of an individual approach in education.

Keywords: differential approach; psychological resources; conscious self-regulation; motivational features; personality dispositions; school engagement; academic performance.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation (RSF), project number 20-18-00470.

For citation: Potanina A.M., Morosanova V.I. Psychological Resources of Adolescents' Achievement: Differential Aspects. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 6–22. DOI:10.17759/psyedu.2023150301

Введение

Психологическая наука традиционно является мультипарадигмальной областью научного знания, что воплощается не только во множестве разнообразных подходов к изучению психологических явлений и закономерностей, но и в самой общей методологии. Одним из проявлений этого разнообразия является разделение на две общеметодологические ориентации: подход к исследованию общих закономерностей («variable-centered approach») и индивидуально-ориентированный подход («person-oriented approach»), направленный на изучение индивидуальных проявлений психологических феноменов и закономерностей [35]. Индивидуально-ориентированный подход в современной психологии ассоциируется с теоретической моделью, разрабатываемой в работах Д. Магнуссона и коллег, подчеркивающей субъектную активность индивида в системе «личность–среда» [23; 27]. Этот подход направлен на выявление профилей, понимаемых как естественно возникающие сочетания теоретически связанных переменных на индивидуальном уровне [23]. Индивидуально-ориентированный подход содержательно дополняет исследования общих закономерностей, поскольку позволяет наиболее точно отразить разнообразные проявления многомерных психологических феноменов [31].

В современной психологии данный подход привлекает все больший интерес исследователей, особенно в контексте изучения психологических характеристик, выступающих ресурсами академической успешности (например, [31; 38]). Этот интерес обусловлен не только фундаментальной ценностью дифференциального подхода, но и его практическими возможностями: его применение позволяет решать задачи прогноза проявлений, выявленных при использовании анализа общих закономерностей у отдельных индивидов. Последний, во-первых, сфокусирован на изучении психологических переменных, а не индивидуальностей, во-вторых, дает возможность изучить связи между этими переменными на уровне средних значений, не позволяя при этом исследовать индивидуальные траектории. Кроме того, знания о дифференциальных психологических различиях являются крайне значимыми для психолого-педагогической работы, выступая основой для консультирования и индивидуальной работы с учащимися [5].

Несмотря на многообразие исследований, анализирующих дифференциальные

особенности обучающихся, обнаруживается недостаток обобщения результатов этих работ. Цель статьи – анализ современных тенденций в исследовании некогнитивных предикторов успеваемости подростков и обобщение новых данных, полученных в эмпирических исследованиях многомерных типологий психологических ресурсов успешности в образовании. Исследовательские вопросы: 1) Каковы современные тренды в исследованиях психологических ресурсов успеваемости подростков в контексте индивидуально-ориентированного и дифференциально-типологического подходов? 2) Каковы возможности применения этих подходов к изучению психологических ресурсов успеваемости подростков в психологической и педагогической практике?

Индивидуально-ориентированный подход в зарубежных исследованиях психологических ресурсов успешности в обучении

Перед тем как перейти непосредственно к анализу исследований, рассмотрим, какие ресурсы выделяются исследователями в качестве наиболее важных. В последние 10 лет все больше внимания уделяется некогнитивным предикторам академических достижений [22; 29]. Согласно метаанализам, такие личностные черты, как добросовестность и открытость опыту, являются самыми значимыми и стабильными предикторами академических достижений [32]. Саморегуляция является одним из ключевых факторов успешности учебной деятельности на протяжении всего обучения: ее сформированность на раннем этапе обучения является важным предиктором академической успешности в подростковом возрасте [30]. Осознанная саморегуляция является универсальным ресурсом успеваемости на протяжении всего процесса обучения [6; 8; 11; 21]. Мотивация, согласно метаанализу 74 исследований, вносит умеренный значимый вклад в успеваемость [22]. Школьная вовлеченность как внешнее проявление мотивации [37] также значимо связана с академической успешностью: чем выше вовлеченность, тем выше и успеваемость [28]. Наибольшие связи как в средней, так и в старшей школе наблюдаются между успеваемостью и когнитивной и поведенческой вовлеченностью [37]. При этом осознанная саморегуляция выступает ресурсом как вовлеченности, так и успеваемости, а также опосредует влияние вовлеченности [15; 26].

Обратимся к анализу исследований индивидуальных проявлений этих психологических феноменов. Наиболее часто встречаются работы, анализирующие особенности разнообразных мотивационных проявлений обучающихся [3; 17; 38]. Чаще всего выявляются четыре типа мотивационных профилей, различающиеся выраженностью внутренних и внешних типов мотивации [38]. Например, в работе М. Баарс и Л. Вения были изучены мотивационные профили и их связь с регуляторными навыками и успешностью обучения на выборке старшеклассников [17]. Показано, что ученики с выраженной внешней мотивацией и низкой внутренней мотивацией демонстрируют низкие показатели академической успешности. Другое исследование, также выполненное на выборке старшеклассников, было посвящено выявлению мотивационных профилей и анализу их взаимосвязи с показателями вовлеченности и успеваемости [38]. Обнаружено, что для «дезадаптивных» профилей вовлеченность значимо не влияла на успеваемость, тогда как при средних значениях мотивации обнаружена частичная медиация когнитивной вовлеченностью связи социальной вовлеченности и академической успешности.

Близким к направлению исследований разнообразных сочетаний мотивационных особенностей как ресурсов успеваемости является анализ типологических особенностей школьной вовлеченности [18; 34]. Наиболее часто профили вовлеченности строятся в соответствии с моделью Дж. Фредрикс, в которой она рассматривается как конструкт, включающий когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты. Так, например, в одном из наиболее цитируемых исследований в данной области М.-Т. Ванг и С. Пек изучили типологические особенности школьной вовлеченности на выборке 1025 девятиклассников [36]. Показано, что наиболее успешные ученики попадают в профили с высокой выраженностью всех компонентов вовлеченности, а также с высокой выраженностью когнитивной и низкой выраженностью эмоциональной вовлеченности. Интересно, что особенности профиля вовлеченности в 9 классе предсказывали успеваемость в 11 классе, что свидетельствует о прогностических возможностях выделения и анализа профилей вовлеченности. Более современное исследование профилей вовлеченности и их связи с адаптацией к учебе и успеваемостью в университете проведено на выборке датских старшеклассников выпускного класса [34]. Обнаружено, что учащиеся с высокой выраженностью всех видов вовлеченности демонстрировали самую высокую успеваемость при переходе к обучению в университете. Имеются также работы, посвященные анализу индивидуально-типических особенностей младших подростков. Так, работа, проведенная на выборке обучающихся 6, 7 и 8 классов, была посвящена исследованию профилей вовлеченности в естественно-научные предметы, предикторов принадлежности к профилю, а также связи между принадлежностью к профилю и достижениями обучающихся [18]. Успешные ученики с большей вероятностью (60-70%) оказывались в умеренно вовлеченных группах. Наиболее успешными оказались обучающиеся с высокой поведенческой вовлеченностью.

Наконец, существует направление исследований, предпринимающих попытку построения регуляторных профилей учащихся [19; 20; 33]. Например, в исследовании Т. Клири и коллег изучались профили саморегулируемого обучения на выборке учеников 6-7 классов [19]. Эта работа особенно интересна тем, что в профили были включены также контекстные переменные: восприятие поддержки со стороны учителя и принадлежность к школе. Показано, что учащиеся с адаптивными профилями (с высокими регуляцией и воспринимаемой поддержкой, а также с высокой регуляцией и средней воспринимаемой поддержкой) превосходят учеников с двумя другими профилями в оценках по математике, а обучающиеся с низкими регуляцией и воспринимаемым уровнем поддержки демонстрируют наиболее низкие показатели по стандартизованным математическим тестам.

Ряд современных работ посвящен изучению индивидуально-типологических особенностей в особых образовательных контекстах. Например, в исследовании Д. ван Альтена и коллег изучались профили саморегулируемого обучения и их связь с академическими достижениями в ситуации так называемого «перевернутого» типа обучения («flipped learning»), при котором учащиеся перед занятием самостоятельно изучают материалы, а затем применяют их на очном занятии [33]. Саморегулируемое обучение студентов анализировалось как их онлайн-активность в процессе изучения материалов к занятию, а также при помощи опросных методов. Отметим, что типологические группы выделялись именно на основе показателей онлайн-активности. Авторы описали пять профилей, различающихся степенью завершенности задания и проявленной активностью по

отношению к его выполнению. Показано, что учащиеся, выполняющие самостоятельную работу полностью и проявляющие средний и высокий уровень активности, имеют более высокие показатели успеваемости, чем обучающиеся, выполняющие самостоятельную работу не полностью и проявляющие низкий уровень активности. Другая работа была посвящена исследованию профилей саморегуляции в ситуации смешанного и онлайн-обучения, а также изучению их взаимосвязи с вовлеченностью в обучение математике и воспринимаемым академическим контролем на выборке учеников 7-8 классов [20]. Обнаружено, что самые высокие показатели вовлеченности и воспринимаемого академического контроля наблюдаются у обучающихся с высоким профилем регуляции.

Рассмотренные в данном разделе статьи подтверждают актуальность и значимость разностороннего изучения индивидуальных особенностей обучающихся. В то же время в большинстве исследований мы не находим попыток представить комплексную картину различных по природе психологических ресурсов успеваемости подростков, поскольку проанализированные работы ограничиваются группировкой обучающихся и анализом различий в контексте отдельных психологических характеристик. Решение этой проблемы мы видим в создании типологий учащихся, основанных на взаимосвязях различных психологических ресурсов, способствующих поддержанию успеваемости. Таким образом, становится необходимым проведение более комплексных исследований, позволяющих создавать подобные типологии. В этой связи обратимся к анализу дифференциально-типологического подхода к изучению осознанной саморегуляции учебной деятельности, осуществляемого в рамках исследований лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО.

Дифференциально-типологический подход в исследовании осознанной саморегуляции учебной деятельности

Осознанная саморегуляция (СР) понимается как рефлексивный психологический инструмент человека, позволяющий выдвигать цели и управлять их достижением на основе самоорганизации различных подсистем первичных психических процессов, свойств и состояний, выступающих средствами реализации его активности [5]. Многочисленные теоретические и эмпирические исследования, проведенные в лаборатории психологии саморегуляции, убедительно демонстрируют, что развитие осознанной саморегуляции является метаресурсом, так как не только вносит значимый вклад в продуктивные аспекты достижения любой цели, но и взаимосвязано с другими психологическими ресурсами, опосредствуя влияние других когнитивных и личностных резервов человека на решение широкого круга проблем жизнедеятельности [6]. Общий уровень развития осознанной саморегуляции, наряду с невербальным интеллектом, выступает в качестве универсального ресурса академической успешности, поскольку его вклад (11–20% объясненной дисперсии на разных выборках) не зависит от гуманитарного, математического либо естественно-научного направления учебной дисциплины [7; 24; 25]. Основой нашего подхода к исследованию СР является концепция ее индивидуального стиля, включающая представления о стилевых особенностях СР [4; 5]. К ним мы относим когнитивно-операциональные особенности регуляторных процессов переработки информации, которые реализуются компетенциями в планировании целей, моделировании значимых условий их достижения, программировании действий и оценивании их результатов. Стилевыми особенностями СР являются также инструментальные регуляторно-личностные свойства (самостоятельность, ответственность,

надежность, гибкость, инициативность и др.). По существу, они являются субъектными качествами, характеризующими индивидуальные стратегии регуляции достижения целей.

Индивидуальный стиль СР характеризуется регуляторным профилем, отражающим уровень развития всех ее компонентов. Для диагностики регуляторного профиля человека и общего уровня развития его осознанной саморегуляции создан целый арсенал многошкальных опросных методик [4]. Профиль характеризует, в первую очередь, операциональный аспект процессов саморегуляции (то, как организует себя человек), абстрагируясь от ее содержательного аспекта (ради чего он это делает). Это позволяет осуществить унифицированный подход и сравнивать особенности проявления основных регуляторных компетенций в самых разных ситуациях и видах деятельности относительно независимо от их внешней исполнительской структуры и от состава реализующих ее психических средств. Известно, что гармоничный профиль саморегуляции служит структурной характеристикой эффективного регуляторного стиля, если он сформирован на высоком общем уровне и его стилевые особенности тесно взаимосвязаны. Стилеобразующей для высокоэффективных гармоничных стилей является выраженность у человека субъектных (регуляторно-личностных) качеств ответственности, настойчивости и самостоятельности. Стиль саморегуляции, основу которого составляет такой профиль, будет предпосылкой овладения широким кругом профессий при наличии специальных знаний и способностей. Однако необходимым условием эффективности он является лишь в тех видах деятельности, где требования к саморегуляции человека предельно высоки (например, в спорте высших достижений и политике) [5].

В акцентуированных стилях учебной деятельности, где требования к гармоничности профиля невелики, а его структура во многом определяется темпераментом и типом характера, эффективность стиля и учебная успешность во многом определяются развитостью субъектных качеств. Именно их развитие создает возможность компенсации слаборазвитых сторон саморегуляции высокоразвитыми. Так, у успешных студентов для оперативного стиля стилеобразующей является гибкость, для автономного – самостоятельность, для устойчивого стиля – надежность [5].

Первые типологии обучающихся были созданы на основе предположения о том, что регуляторные профили характеризуют способы самоорганизации достижения целей у людей с различными типами акцентуаций характера и темперамента [4; 5]. Эти работы являются важной вехой в исследовании индивидуально-типических особенностей саморегуляции, поскольку они позволили развить новый взгляд на личностные диспозиции и акцентуации характера на основе выявления типичных профилей саморегулирования учебной деятельности. На выборке старшеклассников были выделены регуляторные профили, свойственные экстравертам, интровертам, стабильным и нейротикам. Одним из важнейших результатов данного этапа исследований стало подтверждение идеи о компенсации слабых сторон регуляции (для экстравертов и стабильных – планирования, для интровертов – моделирования, для эмоционально лабильных – оценивания результатов) за счет развития осознанной саморегуляции при высокой субъектной активности по достижению цели [5].

На основе этой идеи впоследствии были разработаны многомерные типологии специальных регуляторно-личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное достижение различных профессиональных и учебных целей [5]. Было показано, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции не только является предиктором успешности в

различных видах профессиональной и учебной деятельности, но и может компенсировать недостаточную для достижения цели мотивацию как для гармоничных, так и для акцентуированных профилей.

Рассмотрим более подробно типологию старшеклассников, построенную на исследованиях индивидуально-типических особенностей взаимосвязи саморегуляции учебной деятельности, мотивации и отношения к учению, личностных диспозиций [10]. Данная типология учащихся строилась на основании трех выделенных факторов взаимосвязи показателей перечисленных переменных и их выраженности в различных группах. На следующем этапе для каждого из респондентов были построены индивидуальные регуляторно-личностные профили значений по каждому из трех факторных показателей. Далее была проведена кластеризация этих профилей, которая позволила выявить 5 типологических групп старшеклассников: «оптимальная», «организованная», «слабо мотивированная», «неоперативная», «нецелеустремленная». Каждому регуляторно-личностному типу дана психологическая характеристика, проанализирована успешность сдачи экзаменационных испытаний. Выявлены значимые регуляторные предикторы успешности на выпускном экзамене, которые рассмотрены в роли специальных регуляторных ресурсов, позволяющих учащимся поддерживать эффективность и надежность своей учебной активности на экзамене. Подтвердился факт опосредующего влияния осознанной саморегуляции в системе взаимосвязи мотивации достижения и экзаменационного результата учащихся: осознанная саморегуляция усиливает влияние мотивации на успешность учащегося на экзамене, выступая ресурсом мобилизации и актуализации мотивационной сферы в конкретных условиях достижения учебной цели. Показано, что высокий уровень развития осознанной саморегуляции в ситуации снижения мотивации способен выполнять компенсаторную роль, позволяя учащимся достигать оптимальных результатов на экзамене.

Подводя итог анализу данного этапа исследований, можно выделить в качестве центральной идею выявления групп людей, различающихся типичными профилями СР, с различными когнитивными и личностными резервами и ресурсами человека, обеспечивающими эффективность достижения целей жизнедеятельности.

В продолжение данной линии исследований в 2019-2021 гг. было проведено исследование дифференциально-типологических регуляторных и личностных ресурсов академических достижений учащихся средней и старшей школы [9; 12]. В рамках данной работы были эмпирически подтверждены построенные ранее типологии профилей саморегуляции учебной деятельности [5], описаны разнообразные типы регуляции на разных этапах обучения. Были выявлены гармоничные и акцентуированные типы регуляции, свойственные обучающимся на протяжении обучения в средней и старшей школе; показано, как развитие осознанной саморегуляции проявляется на индивидуально-типическом уровне в виде дифференциации регуляторной системы и увеличения вариативности профилей [9]. Были выявлены психологические ресурсы успеваемости для успешных и неуспешных групп на протяжении всего обучения в 5-11 классах и ресурсы ее поддержания в зависимости от периода обучения. Так, было показано, что ресурсами высокой успеваемости на всех этапах обучения являются высокий уровень СР и открытость новому опыту. При этом для 5-6 классов характерен значимый вклад отдельных регуляторных компетенций и общего уровня СР, для 7-8 классов – вклад личностных диспозиций, внутренней мотивации и общего уровня СР, для 9-11

классов – внутренней мотивации, открытости опыту и регуляторно-личностного свойства инициативности [12]. Данное исследование позволило выявить и комплексно описать разнообразные типы регуляции, характерные для учащихся в разные периоды школьного обучения, и подтвердить на индивидуально-типологическом уровне общие закономерности взаимосвязи регуляторных, личностных и мотивационных особенностей как универсальных и специальных ресурсов успешности учащихся средней и старшей школы.

В настоящий момент исследование дифференциально-типологических особенностей обучающихся продолжается в рамках проекта РНФ № 20-18-00470, в котором была обоснована необходимость исследования ресурсной роли осознанной саморегуляции учебной деятельности и динамики школьной вовлеченности по отношению к академическим достижениям обучающихся в средней и старшей школе [1; 13]. Впервые на российской выборке в лонгитюдном исследовании удалось раскрыть динамику осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в средней школе, а также проанализировать характер их взаимной детерминации в различные периоды обучения [14]. Было показано, что уровень развития саморегуляции в 8 классе играет значимую ресурсную роль в динамике когнитивной вовлеченности и познавательной активности в старшей школе [2]. Выявлено, что ресурсы саморегуляции являются значимым некогнитивным предиктором успеваемости, а также опосредствуют и медируют вклад других мотивационных характеристик (вовлеченности, академической мотивации, эмоционально-мотивационного отношения к учению) в академическую успешность обучающихся [26]. Впервые на основании лонгитюдных данных были продемонстрированы прогностические эффекты осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности и их ресурсная роль в успешной сдаче итоговых экзаменов в школе. В частности, было показано, что общий уровень осознанной саморегуляции является прогностическим фактором экзаменационной успешности обучающихся в средней школе и оказывает положительное влияние на их школьную вовлеченность [16].

Следуя логике научного познания, в настоящий момент осуществляется переход к установлению закономерностей возникновения, проявлений и возрастной динамики дифференциальных различий во взаимосвязях школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и академической успеваемости школьников за счет анализа их индивидуально-типологических свойств. На основе полученных ранее данных предполагается изучить, как общие закономерности детерминации успеваемости проявляются в индивидуально-типологических группах обучающихся. Исследование позволит выявить индивидуальные профили обучающихся с различной выраженностью регуляторных и личностных ресурсов, обеспечивающих эффективное достижение учебных целей, а также преодоление возникающих мотивационных и эмоциональных трудностей на различных этапах возрастного развития. Продолжение исследования в данном ключе позволит расширить и дополнить уже существующие регуляторные типологии и типологии вовлеченности, комплексно описав возможную палитру индивидуальных проявлений обучающихся с точки зрения регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов академической успешности в разных возрастах. Это несомненно имеет важное значение для решения актуальной психолого-педагогической проблемы развития индивидуального подхода в образовании, поскольку оснастит педагогов важными данными об особенностях

возрастного становления типологических ресурсов успешности, личностного и профессионального самоопределения, психологического благополучия обучающихся.

Заключение

В данной работе мы проанализировали современные тренды в исследованиях психологических ресурсов успеваемости подростков в контексте индивидуально-ориентированного и дифференциально-типологического подходов. Обзор современных исследований раскрыл актуальность изучения дифференциальных различий современных подростков как ресурсов их успеваемости и разрешения различных возрастных проблем. Как показывает анализ современных исследований, выделяемые типы профилей различных некогнитивных психологических характеристик (регуляторных, мотивационных и личностных) достаточно стабильны и воспроизводимы. В нашем контексте важно, что в большинстве зарубежных исследований подчеркивается ресурсная роль саморегуляции и школьной вовлеченности в обеспечении успеваемости обучающихся. Полученные в проанализированных исследованиях данные соотносятся с результатами изучения общих закономерностей психологических ресурсов успеваемости. Отмечаются новые тенденции в этих исследованиях, связанные с особенностями профилей ресурсов успеваемости и их устойчивости в различных возрастах, а также выявлением прогностических эффектов типа профиля по отношению к успеваемости. Данные тренды представляются крайне перспективными в контексте задач изучения индивидуальных траекторий развития, а также прогнозирования проявлений общих закономерностей на индивидуальном уровне. При анализе российских исследований мы наблюдаем близкие тенденции, а в данной статье основными предметами рассмотрения являются возможности и преимущества типологического подхода к изучению проявлений общих закономерностей взаимосвязи регуляторных и личностных ресурсов с академической успешностью. Проанализированы результаты исследований, проводимых в Психологическом институте РАО с целью построения комплексной типологии некогнитивных ресурсов успеваемости подростков. Показано, что ресурсы осознанной саморегуляции являются значимым предиктором успеваемости, а также интегрируют и медируют влияние на нее других некогнитивных предикторов. Проанализированы результаты исследования общих закономерностей ресурсной роли осознанной саморегуляции в поддержании школьной вовлеченности и академической успеваемости. Показан прогностический эффект осознанной саморегуляции для успеваемости и вовлеченности при переходе в старшую школу. Дальнейшее развитие исследований в этой тематике направлено на построение типологии обучающихся с различной выраженностью регуляторных компетенций и компонентов школьной вовлеченности; анализ широкого спектра регуляторных, мотивационных и личностных ресурсов академической успеваемости в зависимости от возраста и принадлежности к типологической группе; изучение прогностического эффекта различных профилей на академическую успеваемость и школьную вовлеченность. Результаты этих исследований имеют не только фундаментальное значение, но и несомненно будут востребованы педагогической практикой: а) для развития индивидуализированного подхода к обучению; б) для обеспечения педагогов диагностическими данными о типе профиля психологических ресурсов, от которых зависит успеваемость у конкретного ученика; в) для разработки индивидуализированных программ компенсации слабых сторон выявленных профилей за

счет развития осознанной саморегуляции достижения учебных целей.

Литература

1. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Роль осознанной саморегуляции в динамике познавательной активности и школьной вовлеченности учащихся в период перехода из основной в старшую школу: лонгитюдное исследование // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 200–224. DOI:10.11621/vsp.2022.04.09
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижницкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
4. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.
5. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. М.: Наука, 2012. 519 С.
6. 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
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124–135.
8. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401
9. Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 29–44.
10. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64–75.
11. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 65–78.
12. Потанина А.М., Моросанова В.И. Регуляторные и личностные ресурсы успешности школьного обучения: индивидуально-типологические аспекты // Вопросы психологии. 2021. Т. 67. № 5. С. 65–75.
13. 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

14. 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
15. 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
16. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Ованесбекова М.Л., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы экзаменационной успешности: лонгитюдное исследование // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 4. С. 110–121. DOI:10.21702/rpj.2022.4.7
17. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills // Learning and Individual Differences. 2018. Vol. 64. P. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007
18. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 74. P. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
19. Cleary T.J., Slemf J., Pawlo E.R. Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics // Psychology in the Schools. 2021. Vol. 58(3). P. 443–457. DOI:10.1002/pits.22456
20. 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. P. 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
21. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067
22. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis // Educational Research Review. 2018. Vol. 25. P. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
23. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach / William Damon & Richard M. Lerner (Eds.) // Handbook of child psychology. John Wiley & Sons Inc., 2006. P. 400–465.
24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // Psychology in Russia. 2015. Vol. 8. № 3. P. 136. DOI:10.11621/pir.2015.0311
25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 90. P. 177–186. DOI:10.1016/j.paid.2015.10.034
26. 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. DOI:10.11621/pir.2022.0411

27. Niemivirta M., Pulkka A.-T., Tapola A., Tuominen H. Achievement goal orientations: A person-oriented approach / K.A. Renninger, S.E. Hidi (Eds.) // *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press, 2019. P. 566–616. DOI:10.1017/9781316823279.025
28. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2018. Vol. 46(3). P. 517–528. DOI:10.2224/sbp.7054
29. Lee J., Stankov L. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 65. P. 50–64. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.009
30. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review // *Psychological bulletin*. 2020. Vol. 146(4). P. 324. DOI:10.1037/bul0000227
31. Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice // *Journal of Research in Science Teaching*. 2018. Vol. 55(1). P. 19–43. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
32. Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis // *Personality and individual differences*. 2018. Vol. 120. P. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
33. van Alten D.C., Phielix C., Janssen J., Kester L. Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis // *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 118. P. 106676. DOI:10.1016/j.chb.2020.106676
34. van Rooij E.C., Jansen E.P., van de Grift W.J. Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 54. P. 9–19. DOI:10.1016/j.lindif.2017.01.004
35. von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development // *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*. 2006. Vol. 52(3). P. 390–420. DOI:10.1353/mpq.2006.0032
36. Wang M.-T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles // *Developmental psychology*. 2013. Vol. 49(7). P. 1266–1276. DOI:10.1037/a0030028
37. 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
38. Xie K., Vongkulluksn V.W., Lu L., Cheng S.L. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. P. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877

References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Y.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noj вовлеченности i akademicheskikh dostizhenij u sovremennyh podrostkov [Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers]

- [Elektronnyj resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407 (In Russ.).
2. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. Rol' osoznannoj samoregulyatsii v dinamike poznavatel'noj aktivnosti i shkol'noj вовлеченности uchashchikhsya v period perekhoda iz osnovnoj v starshuyu shkolu: longityudnoe 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.).
 3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennej i vneshnej akademicheskoy motivacii shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65–74. (In Russ.).
 4. Morosanova V.I. Razvitie teorii osoznannoj samoregulyatsii: differentsial'nyj podkhod [The conscious self-regulation theory development: differential approach]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2011, no. 3, pp. 132–144. (In Russ.).
 5. Morosanova V.I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka: 2-e izd. [Self-regulation and human individuality]. Moscow: Nauka, 2012. 519 p. (In Russ.).
 6. 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.).
 7. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tselej [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achieving educational goals]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 2, pp. 124–135. (In Russ.).
 8. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshikh podrostkov s razlichnoi dinamikoi psikhologicheskogo blagopoluchiya [Personality and Motivational Features and Conscious Self-Regulation in Early Adolescents with Different Dynamics of Psychological Well-Being]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).
 9. Morosanova V.I., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu. Lichnostnye osobennosti i akademicheskaya uspevaemost' u shkol'nikov s razlichnymi profilyami osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti [Personal characteristics and academic performance of students with different profiles of conscious self-regulation of educational activities]. *Pedagogika [Pedagogics]*, 2020. Vol. 84, no. 9, pp. 29–44. (In Russ.).
 10. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaja samoreguljacija i otnoshenie k ucheniju kak resursy akademicheskoy uspešnosti [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2017, no. 4, pp. 64–75. (In Russ.).

11. Morosanova V.I., Filippova E.V. Ot chego zavisit nadezhnost' dejstvij uchashchihsya na ekzamene [What ensures reliability of a student's actions in an examination]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2019, no. 1, pp. 65–78. (In Russ.).
12. Potanina A.M., Morosanova V.I. Regulyatornye i lichnostnye resursy uspehnosti shkol'nogo obucheniya: individual'no-tipologicheskie aspekty [Regulatory and personal resources of school success: individual typological aspects]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2021. Vol. 67, no. 5, pp. 65–75. (In Russ.).
13. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Vzaimosvyaz' shkol'noj vovlechnosti i samoregulyatsii uchebnoj deyatel'nosti: sostoyanie problemy i perspektivy issledovaniy 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.).
14. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longityudnoe issledovanie vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyatsii, shkol'noj vovlechnosti i akademicheskoy uspevaemosti uchashchihsya [Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30–42. DOI:10.17759/pse.2021260503 (In Russ.).
15. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noj vovlechnosti i akademicheskoy uspehnosti uchashchihsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshej 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.).
16. Fomina T.G., Filippova E.V., Ovanesbekova M.L., Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya i shkol'naya vovlechnost' kak resursy ekzamenatsionnoj uspehnosti: longityudnoe issledovanie [Conscious Self-Regulation and School Engagement as Resources for Exam Success: A Longitudinal Study]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 110–121. DOI:10.21702/rpj.2022.4.7 (In Russ.).
17. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 64, pp. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007
18. Bae C.L., DeBusk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74, pp. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
19. Cleary T.J., Slemp J., Pawlo E.R. Linking student self-regulated learning profiles to achievement and engagement in mathematics. *Psychology in the Schools*, 2021. Vol. 58, no. 3, pp. 443–457. DOI:10.1002/pits.22456
20. 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, pp. 1042843. DOI:10.3389/fpsyg.2022.1042843
21. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067
 22. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2018. Vol. 25, pp. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
 23. Magnusson D., Stattin H. The person in context: a holistic-interactionistic approach. In W. Damon (Eds.). *Handbook of child psychology*. John Wiley & Sons Inc., 2006, pp. 400–465.
 24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 136. DOI:10.11621/pir.2015.0311
 25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 90, pp. 177–186. DOI:10.1016/j.paid.2015.10.034
 26. 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. DOI:10.11621/pir.2022.0411
 27. Niemivirta M., Pulkka A.-T., Tapola A., Tuominen H. Achievement goal orientations: A person-oriented approach. In K.A. Renninger (Eds.). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press, 2019, pp. 566–616. DOI:10.1017/9781316823279.025
 28. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 517–528. DOI:10.2224/sbp.7054
 29. Lee J., Stankov L. Non-cognitive predictors of academic achievement: Evidence from TIMSS and PISA. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 65, pp. 50–64. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.009
 30. Robson D.A., Allen M.S., Howard S.J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 2020. Vol. 146, no. 4, pp. 324. DOI:10.1037/bul0000227
 31. Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. A person-in-context approach to student engagement in science: Examining learning activities and choice. *Journal of Research in Science Teaching*, 2018. Vol. 55, no. 1, pp. 19–43. DOI:10.1016/j.lindif.2020.101922
 32. Stajkovic A.D., Bandura A., Locke E.A., Lee D., Sergent K. Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and individual differences*, 2018. Vol. 120, pp. 238–245. DOI:10.1016/j.paid.2017.08.014
 33. van Alten D.C., Phielix C., Janssen J., Kester L. Secondary students' online self-regulated learning during flipped learning: A latent profile analysis. *Computers in Human Behavior*, 2021. Vol. 118, pp. 106676. DOI:10.1016/j.chb.2020.106676

34. van Rooij E.C., Jansen E.P., van de Grift W.J. Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 2017. Vol. 54, pp. 9–19. DOI:10.1016/j.lindif.2017.01.004
35. von Eye A., Bogat G.A. Person-oriented and variable-oriented research: Concepts, results, and development. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 2006. Vol. 52, no. 3, pp. 390–420. DOI:10.1353/mpq.2006.0032
36. Wang M.-T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 2013. Vol. 49, no. 7, pp. 1266–1276. DOI:10.1037/a0030028
37. 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
38. Xie K., Vongkulluksn V.W., Lu L., Cheng S.L. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 62, pp. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877

Информация об авторах

Потанина Анна Михайловна, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com
Моросанова Варвара Ильинична, доктор психологических наук, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Information about the authors

Anna M. Potanina, Research Fellow, Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com
Varvara I. Morosanova, Doctor of Psychology, Head of the Department of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Получена 17.05.2023
Принята в печать 01.09.2023

Received 17.05.2023
Accepted 01.09.2023

Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель

Бондаренко И.Н.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Фомина Т.Г.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Исследование выполнено в контексте проблемы поиска психологических ресурсов академической успеваемости – актуальной проблемы психологии и педагогики. В настоящем исследовании на основании ресурсного подхода к осознанной саморегуляции В.И. Моросановой и результатов эмпирических исследований верифицирована модель взаимосвязи осознанной саморегуляции достижения учебных целей, психологического благополучия с академической успеваемостью обучающихся младшего подросткового возраста. Выборка: учащиеся пятых классов (N=234, средний возраст M=11,00, SD=0,28). Методы исследования: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М»; «Шкала проявлений психологического благополучия подростков»; «Большая пятерка – детский вариант»; «Отношение к учению в средних и старших классах школы». Модель предикторов академической успеваемости описывает особенности взаимной детерминации саморегуляции, личностных свойств (Большая пятерка), мотивации достижения, раскрывает направления причинно-следственных связей между переменными. Выявлено, что осознанная саморегуляция, психологическое благополучие и мотивация достижения являются значимыми предикторами успеваемости и в этом смысле могут быть признаны психологическими ресурсами успеваемости. Высокий собственный вклад осознанной саморегуляции в успеваемость и ее медиаторные эффекты, усиливающие влияние благополучия и мотивации, обеспечивает ей ключевую роль среди психологических ресурсов успеваемости. Полученные данные имеют практическое значение для организации психологического сопровождения обучения младших подростков на этапе перехода в основную школу.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; ресурсы; психологическое благополучие; академическая успеваемость; младший подростковый возраст.

Для цитаты: Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302

Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model

Irina N. Bondarenko

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Tatiana G. Fomina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

The problem of psychological resources of academic achievement is the actual problem of psychology and pedagogy. In the present study on the basis of V.I. Morosanova's resource approach to conscious self-regulation and the results of empirical researches the model of relationship between conscious self-regulation of academic goals achievement, psychological well-being and academic performance in young adolescence was verified. Sample: fifth grade students (N=234, mean age M=11,00, SD=0,28). Research methods: V.I. Morosanova's questionnaire "Self-regulation style of learning activity SSUD-M"; "Scale of manifestations of psychological well-being of adolescents"; "Big Five – child version"; "Attitude to learning in middle and high school". The model of academic success predictors describes the mutual determination of self-regulation, personality (Big Five), achievement motivation, and reveals the direction of cause-effect relationships between variables. It is shown that self-regulation, psychological well-being and achievement motivation are instrumental resources of academic performance. The high own contribution and strengthening of the influence of well-being and motivation on academic achievement provides it key role among its psychological resources. The findings are of practical importance for the organization of psychological support for the education of young adolescents during the transition to the secondary school.

Keywords: conscious self-regulation; psychological well-being; resources; academic achievement; early adolescence.

For citation: Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302

Введение

Теоретическим основанием исследования является ресурсный подход к осознанной саморегуляции, в основе которого лежит представление о саморегуляции как значимом ресурсе выдвижения и достижения человеком субъектно-принятых целей деятельности. Реализуется саморегуляция через систему регуляторных компетенций (постановка целей,

моделирование значимых условий их достижения, программирование действий, оценивание результатов) и специфичным комплексом регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), индивидуальное своеобразие развития которых формирует общий уровень саморегуляции [5; 6]. Психологическое благополучие (ПБ) в настоящем исследовании понимается с позиций эвдемонистического подхода, который позволяет рассматривать данный феномен через выраженность таких характеристик, как самопринятие, позитивные взаимоотношения, целеустремленность, автономия и т.п. [24].

В современную эпоху растущей неопределенности психическое благополучие и здоровье обучающихся вызывают беспокойство у родителей, педагогов и психологов. В то же время овладение предметными компетенциями не теряет своей ценности. Проблема одновременного поддержания психологического благополучия и академической успеваемости требует внимания специалистов и приобретает все большую актуальность. Результаты исследований не оставляют сомнений в том, что учащиеся с высоким уровнем удовлетворенности жизнью имеют значительное преимущество по сравнению со сверстниками с низким его уровнем. Это касается, прежде всего, успеваемости, вовлеченности, академической самоэффективности и социальной адаптированности [11; 28]. То есть речь идет о гармоничном сочетании высокой результативности и высокого психологического благополучия, что, к сожалению, доступно не всем обучающимся. Часто отличные оценки вступают в противоречие с психологическим благополучием и, более того, бывают связаны с более его низким уровнем [18]. Среди часто упоминаемых причин отметим повышенное академическое давление, высокую значимость оценок, темп обучения, перегруженный учебный план и т.д.

Академическая успеваемость, оставаясь главным интегральным показателем школьной успешности, служит источником удовлетворенности обучающегося на протяжении всех лет учебы в школе и оказывает существенное влияние на жизнедеятельность школьников [4]. Если ранее круг предикторов успеваемости очерчивался разнообразными интеллектуальными свойствами [22], то в настоящее время он включает некогнитивные, эмоциональные и ситуационные факторы [3]. Востребованы те исследования, в фокусе внимания которых находятся психологические ресурсы, развитие и контроль которых в каждодневной школьной практике могут приводить не только к улучшению успеваемости, но и к повышению благополучия [27]. В научном плане это приводит к расширению круга изучаемых переменных, которые могут выступать одновременно предикторами, медиаторами, модераторами взаимосвязи успеваемости и благополучия обучающихся разного возраста [12; 14].

Показано, что успеваемость и благополучие детерминируются большим количеством регуляторных, мотивационных и личностных факторов, часть из которых находится в стадии становления [1; 9; 16; 31]. Именно поэтому одним из главных контролируемых в период перехода из начальной в основную школу факторов выступает возраст обучающегося. Например, в 4-м классе в качестве универсальных ресурсов психологического благополучия и успеваемости выступают личностные свойства: прежде всего, высокая экстраверсия и низкий нейротизм. В пятом классе таким ресурсом становится общий уровень осознанной саморегуляции. Ранее нами показано, что недостаточное развитие таких специальных регуляторных ресурсов, как когнитивные регуляторные компетенции – программирование,

гибкость и ответственность, служит ограничением достижения высокого уровня успеваемости и благополучия. В 5-м классе роль личностных особенностей сохраняется, однако их вклад более значим в группах со средней и низкой выраженностью исследуемых показателей. В 6-м – значимо возрастает вклад саморегуляции и мотивации достижения [23]. Кроме того, Кларке показала, что гедонистическое (субъективное) благополучие критически значимо для успеваемости в начальной школе, тогда как эвдемонистическое (психологическое) – для учеников средней школы [14].

Кроме того, в зависимости от возраста, с одной стороны, психологическое благополучие может выступать значимым фактором развития саморегуляции и быть ресурсом академической успеваемости, с другой – саморегуляция выступает ресурсом как благополучия, так и успеваемости [23]. Аналогично, в разные возрастные периоды психологическое благополучие может выступать как значимым предиктором, так и следствием академической успешности [26]. Показано, что несмотря на реципрокность взаимосвязи, уровень психологического благополучия имеет более выраженные значимые взаимосвязи со спецификой развития саморегуляции, чем с показателями академической успеваемости [9].

Сложный характер взаимосвязей, возрастной фактор, наличие прямых и опосредствующих эффектов требуют построения структурных моделей, отражающих специфику взаимовлияний изучаемых свойств. Размер вкладов переменных в успеваемость и благополучие позволит выявить ключевые факторы, обеспечивающие достижение поставленных целей – компетентности и здоровья обучающихся.

Целью настоящего исследования являются обоснование теоретической модели взаимосвязи осознанной саморегуляции достижения учебных целей, психологического благополучия и академической успеваемости обучающихся, а также эмпирическая верификация данной модели на выборке младших подростков (пятиклассников). Выбор данной группы респондентов объясняется трудностями адаптации пятиклассников к известной новой ситуации развития (увеличение количества предметов, изменение форм взаимодействия, возросшие требования к дисциплине и самоорганизации). Все эти факторы могут негативно влиять на успеваемость и благополучие. В этом случае важно выявить ключевые ресурсы поддержания изучаемых свойств. Таким образом, теоретическими основаниями разработки настоящей модели являются следующие эмпирические свидетельства:

- о значимых связях саморегуляции как с психологическим благополучием, так и с академической успеваемостью обучающихся;
- о реципрокном характере взаимосвязи психологического благополучия и академической успеваемости на разных этапах обучения;
- о значимых личностных и мотивационных предикторах успеваемости и благополучия.

Методы исследования

Многошкальный опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М (2017)» (В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко); «Шкала проявлений психологического благополучия подростков» (R. Masse, C. Poulin, C. Dassa, J. Lambert, S. Belair, A. Battaglini) – адаптация В.И. Моросановой, И.Н. Бондаренко, Т.Г. Фоминой (2018); Опросная методика

«Большая пятерка – детский вариант» (Big Five Questionnaire – Children version, BFQ-C), в русской версии адаптирована С.Б. Малых, Т.Н. Тихомировой, Г.М. Васиным (2015); методика «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (ОУУ) (модификация «Методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (МЭОУ) А.Д. Андреевой, А.М. Прихожан).

Для статистической обработки данных использованы корреляционный анализ и моделирование структурными уравнениями. Для статистического анализа данных использовался пакет программ IBM SPSS Statistics, version 26: анализ первичных статистик (средние значения, стандартные отклонения и др.); корреляционный анализ; структурное моделирование было выполнено с помощью программы AMOS 23.

Для оценки модели мы использовали следующие индексы согласия и их допустимые значения для принятия модели как соответствующей данным: Chi-square / df < 2; p > 0,05; GFI > 0,95; CFI > 0,95; RMSEA < 0,05; PCLOSE не ниже 0,1.

Выборку исследования составили обучающиеся 5-х классов муниципальных общеобразовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги – 234 учащихся (47% девочек, средний возраст M=11,00, SD=0,28).

Ранее на основании лонгитюдных данных проанализированы регуляторные, личностные и мотивационные предикторы успеваемости в четвертом и пятом классах для групп учащихся с различной динамикой психологического благополучия. Выявлено, что именно нестабильность благополучия свидетельствует о недостаточном развитии осознанной саморегуляции у учеников [7]. Создание общей структурной модели предикторов академической успеваемости пятиклассников подводит итог трехлетнего исследования детерминант школьной успешности младших подростков. Корреляционные и регрессионные связи не позволяют отразить сложный характер взаимной детерминации личностных свойств, мотивации и саморегуляции. Структурное моделирование открывает возможность выявить ключевые ресурсы успеваемости и благополучия, опираясь на характер взаимосвязей переменных и размер вкладов в успеваемость.

Результаты исследования

В модель включены показатели, взаимосвязанные с психологическим благополучием и академической успеваемостью (см. таблицу). В таблице для наглядности приведены данные только по интегральным показателям. Более подробно существующие взаимосвязи по отдельным шкалам описаны в наших статьях, опубликованных ранее [1].

Таблица

Описательные статистики и корреляции между показателями саморегуляции, личностными свойствами, мотивацией, психологическим благополучием и успеваемостью

Показатели	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Академическая успеваемость	4,28 (0,43)	1								
2. Психологическое благополучие	93,94 (16,31)	0,34	1							
3. Осознанная саморегуляция	29,78 (8,58)	0,39	0,57	1						
4. Экстраверсия	34,89 (10,55)		0,38	0,35	1					

5. Доброжелательность	37,39 (11,62)	0,15	0,38	0,38	0,85	1				
6. Добросовестность	35,47 (11,80)	0,19	0,41	0,51	0,83	0,86	1			
7. Нейротизм	23,81 (8,02)		-0,29	-0,30	0,22	0,16		1		
8. Открытость	37,03 (12,01)	0,24	0,43	0,47	0,83	0,82	0,88	0,19	1	
9. Мотивация достижения	18,99 (3,52)	0,36	0,50	0,48	0,31	0,39	0,39	-0,15	0,44	1

Примечание: все корреляционные коэффициенты значимы при $p \leq 0,01$.

Модель включает три латентные переменные: психологическое благополучие, саморегуляцию и личностные свойства (Личность) (см. рисунок). Отметим высокие показатели соответствия теоретической и эмпирической модели ($\chi^2/df=1,39$; $p=0,002$; $CFI=0,923$; $RMSEA=0,04$; $PCLOSE=0,846$). Показано, что осознанная саморегуляция выступает ключевым свойством, определяющим школьную успешность. Она вносит непосредственный вклад в академическую успеваемость ($\beta=.18$). Мотивация достижения, психологическое благополучие и личностные свойства, в свою очередь, также вносят свой значимый вклад, но он является опосредствующим. Медиаторные свойства саморегуляции проявляются во взаимосвязи личности и успеваемости. Прямой вклад личностных свойств не превышает 10%, но, усиленный саморегуляцией ($\beta=0,54$) и мотивацией достижения ($\beta=0,16$), становится весьма значительным.

Единственный показатель, демонстрирующий негативные взаимосвязи между переменными в модели, – нейротизм. Исследования показывают, что в случае младших подростков он может быть и положительным. Показан разнонаправленный вклад тревожности в успеваемость и благополучие пятиклассников: тревожность как состояние оказывает негативное влияние на исследуемые конструкты. В то же время нейротизм как личностная диспозиция поддерживает значимость достижения высоких учебных результатов [1]. В более старших возрастах нейротизм вносит небольшой положительный вклад в успеваемость, свидетельствуя о заинтересованности обучающегося в результатах своих усилий.

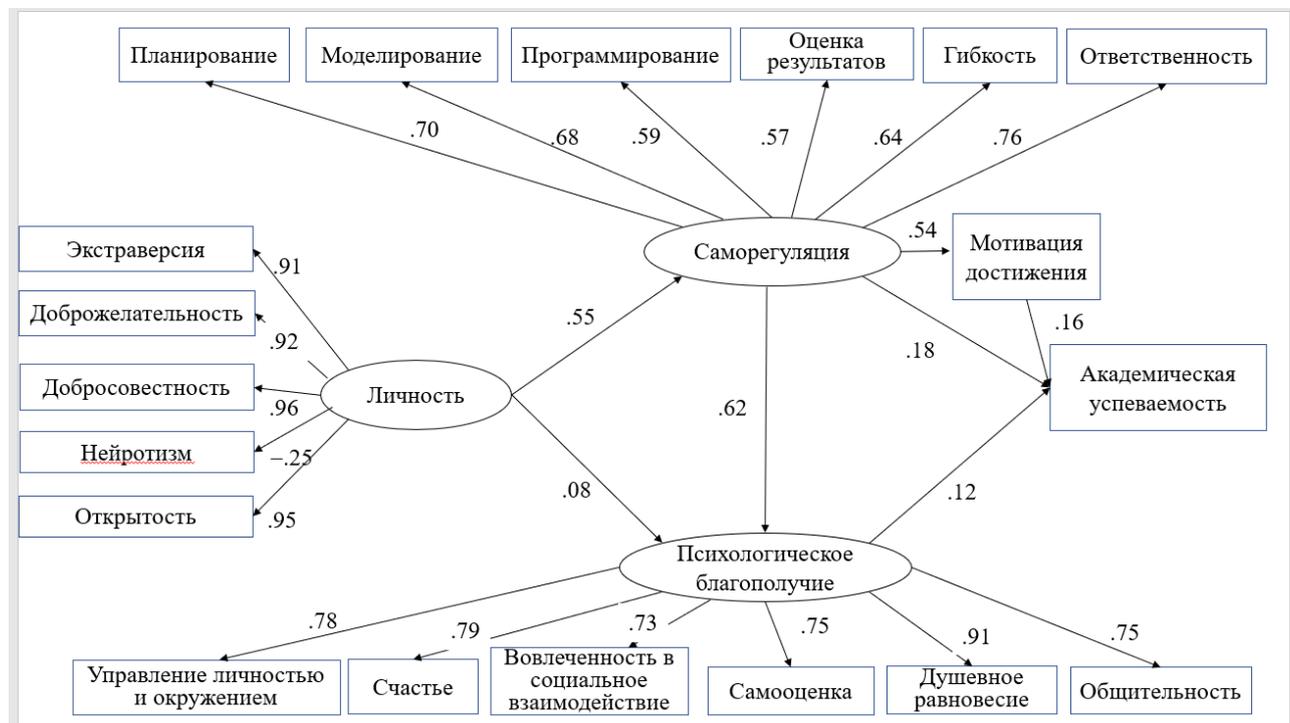


Рис. Регуляторные и личностные предикторы академической успеваемости младших подростков

Вклад личностных свойств в психологическое благополучие незначителен ($\beta=0,08$). Гораздо более значим вклад в него осознанной саморегуляции ($\beta=0,62$). Такие показатели, как Управление собственной личностью и окружением, Вовлеченность в социальное взаимодействие и Общение, требуют и постановки цели, и планирования действий, и оценки достигнутых результатов, то есть активного включения основных регуляторных компетенций.

Созданная модель позволяет продемонстрировать прямой вклад психологического благополучия в успеваемость. Подчеркнем, что он вполне соотносим с прямыми вкладами таких некогнитивных предикторов, как мотивация и саморегуляция, что позволяет нам рассматривать благополучие школьников в качестве важного психологического ресурса.

Обсуждение результатов

Основываясь на современных данных о взаимосвязи психологического благополучия, академической успеваемости и саморегуляции, в рамках исследования была предложена модель их взаимосвязи на выборке младших подростков. Особое внимание к этому возрасту определяется наблюдением за тем, как жизнерадостный энтузиазм первоклассников сменяется неустанными попытками пяти-шестиклассников избежать усилий, связанных с учебой в школе. Вынося за скобки интеллектуальные способности, мы поставили задачу создания такой модели, которая кроме привычных некогнитивных факторов успеваемости – саморегуляции и мотивации – включала бы и психологическое благополучие как интегральную эмоциональную оценку затраченных усилий и полученных результатов.

В результате установлен ряд закономерностей, значимых для понимания того, каким образом на данном возрастном этапе в рамках единой модели осуществляется детерминация

важнейших индикаторов качества учебной активности и позитивного функционирования.

Полученные данные подтвердили существование значимых взаимосвязей успеваемости и психологического благополучия. Метаанализы показывают, что в младшем подростковом возрасте (10–14 лет), как правило, фиксируется положительная взаимосвязь между психологическим благополучием и академической успеваемостью, при этом важную роль здесь играют различные контекстуальные условия [10]. Социальное взаимодействие, поддержка со стороны учителей, общий психологический климат в классе выступают значимыми опосредствующими факторами [20]. Однако растет число исследований, в которых однозначно показано влияние саморегуляции как на проявления благополучия, так и успеваемости [9; 16; 30]. Созданная модель также не оставляет сомнений в универсальной ресурсной роли осознанной саморегуляции в достижении высокой успеваемости и психологического благополучия у младших подростков.

Еще один установленный в нашем исследовании факт – ресурсная роль психологического благополучия для академической успеваемости младших подростков. В научной литературе не утихает дискуссия по этому вопросу [12; 14]. Главный пафос этой дискуссии заключается в поиске ответа на вопрос, что на что влияет: благополучие школьников приводит к более высокой успеваемости или, наоборот, успеваемость является основой психологического благополучия обучающихся. Исследователи предлагают консенсус: необходимо рассматривать реципрокные взаимосвязи данных феноменов. В рамках теории самодетерминации обосновывается, что высокий уровень благополучия способствует усилению мотивации, поскольку академическая успешность позволяет удовлетворять базовую потребность в компетентности у обучающихся [20]. Однако наша модель не подтверждает этот факт. Вероятно, значимость этой связи будет проявляться в более поздних возрастах, что потребует отдельного исследования.

Если рассматривать дихотомию взаимосвязи саморегуляции и благополучия, то здесь тоже необходимо принимать во внимание следующее. Осознанная саморегуляция формируется неравномерно, постепенно совершенствуясь в разнообразных ситуациях достижения целей. Не будем забывать, что она является сложно организованным конструктом. Ее когнитивные компоненты – планирование, моделирование, программирование и оценка результатов – формируются довольно рано на основании своего базисного уровня, представленного исполнительными функциями (executive functions (EF)), то есть регуляторными механизмами нейрокогнитивного уровня. EF представляют собой систему когнитивных процессов, обеспечивающих достижение значимых целей деятельности в сложных динамических условиях. Их общим признаком является укорененность в активности префронтальных отделов коры головного мозга [13]. Регуляторно-личностные свойства, такие как самостоятельность, надежность, настойчивость, инициативность, ответственность, формируются значительно позже, ближе к подростковому возрасту, и, соответственно, вся система саморегуляции не может избежать эффектов гетерогенности и гетерохронности развития.

Экспериментальные исследования дают основания полагать, что развитие компетенций саморегуляции и реализующих ее регуляторных ресурсов является эффективным подходом для выработки стратегий повышения психологического благополучия учащихся, профилактики психологических проблем в период становления и развития личности.

Не будем забывать, что в младшем подростковом возрасте происходит падение академической мотивации, которая неизбежно приводит к снижению успеваемости, что не может не сказаться и на благополучии [21; 31]. Несмотря на это, регуляторные ресурсы выступают надежным предиктором как успеваемости, так и ПБ подростков [9; 17], выступая своеобразным «стабилизатором» академической мотивации, которая в этот период преодолевает качественные изменения. Внешне мотивированное поведение, представленное мотивацией уважения родителей, интроецированной и экстернальной мотивацией, сменяется внутренней мотивацией – познавательной, мотивацией саморазвития и самоуважения. Согласно данным исследователей, необходимо принимать во внимание существенные изменения, которые произошли как в структуре и форме мотивации современных школьников, так и в механизмах ее вклада в академическую успешность. Так, показано, что ведущим мотивом школьников является стремление получать хорошие оценки, но эта мотивация не связана однозначно с учебной успеваемостью. Кроме этого, в целом обнаружена негативная динамика учебной мотивации современных детей, которая выражается в снижении познавательной активности, уровней воспринимаемой контролируемости, самоэффективности, вовлеченности и т.п. [2]. Именно поэтому на данных нашего исследования мы обнаружили опосредствующий значимый вклад мотивации достижения. Это еще раз подтверждает тот факт, что мотивация без «поддержки» регуляторного ресурса не может в полной мере обеспечить достижение цели. Отметим, что если проводить параллели с профессиональной деятельностью, то в качестве аналога психологического благополучия обучающихся можно рассмотреть удовлетворенность работой профессионалов. Такие специалисты характеризуются лучшим физическим и душевным здоровьем, быстрее овладевают профессиональными навыками и умениями, чаще демонстрируют образцы активного социального, гражданского поведения [8]. Они отличаются более высокой мотивацией к труду, высокой продуктивностью и вовлеченностью в работу с получением удовольствия от процесса и результатов работы [26]. Именно в младшем подростковом возрасте закладываются эти сложные взаимосвязи, которые в дальнейшем станут основанием для успешного и гармоничного в плане баланса труда и отдыха профессионального развития.

Таким образом, созданная и эмпирически верифицированная модель подтверждает теоретическое положение о том, что осознанная саморегуляция в младшем подростковом возрасте выступает метаресурсом успешности учебной деятельности и других важных индикаторов жизнедеятельности и является необходимым условием поддержания психологического благополучия подростков в этот непростой возрастной период.

Заключение

Были обобщены результаты изучения взаимосвязи психологического благополучия, мотивации и осознанной саморегуляции младших подростков с академической успешностью. На основе имеющихся современных данных кросс-секционных исследований была предложена структурная модель, конкретизирующая особенности взаимной детерминации данных конструктов, а также раскрывающая направление причинно-следственных связей. Установлено, что осознанная саморегуляция является необходимым значимым ресурсом поддержания как успеваемости, так и благополучия подростков. Также раскрыта ресурсная роль психологического благополучия и мотивации достижения по

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

отношению к академической успеваемости, что может отражать своеобразную социальную ситуацию развития, характерную именно для младших подростков и обусловленную особенностями переходного этапа обучения (из начальной в основную школу). Высокий собственный вклад осознанной саморегуляции в успеваемость и ее медиаторные эффекты, усиливающие влияние благополучия и мотивации, обеспечивает ей ключевую роль среди психологических ресурсов успеваемости. Полученные результаты представляют ценность для планирования практической работы с младшими подростками, направленной на поддержание академической мотивации, психологического благополучия и успеваемости.

Литература

1. *Бондаренко И.Н., Цыганов И.Ю., Бурмистрова-Савенкова А.В.* Индивидуально-типологические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся пятых классов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 15–23. DOI:10.17759/pse.2022270402
2. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В.* Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 104–112. DOI:10.17759/chp.2022180313
3. *Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И.* Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 25–40. DOI:10.18384/2310-7235-2019-3-25-40
4. *Канонир Т.Н.* Субъективное благополучие в школе и отношения с одноклассниками у учащихся начальной школы с разным уровнем учебных достижений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 2. С. 378–390. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390
5. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
6. *Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 58–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
7. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.* Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401
8. *Обознов А.А., Петрович Д.Л., Кожанова И.В., Бессонова Ю.В.* Конструкт субъективного профессионального благополучия: верификация на российской выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Том 17. № 2. С. 247–262. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-2-247-262
9. *Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 164–175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

10. *Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J.* Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review // *Child Indicators Research*. 2020. Vol. 13. P. 1523–1548. DOI:10.1007/s12187-020-09725-9
11. *Antaramian S.* The importance of very high life satisfaction for students' academic success // *Cogent Education*. 2017. Vol. 4(1). P. 1307622. DOI:10.1080/2331186X.2017.1307622
12. *Bücker S., Nuraydin B.A., Simonsmeier M., Schneider M., Luhmann M.* Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // *Journal of Research in Personality*. 2018. Vol. 74. P. 83–94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007
13. *Chen J., Wang X., Wu S., Zhong J., Chen W.* Potential predictors of psychological wellbeing in elementary school students // *Children*. 2021. Vol. 8(9). P. 798. DOI:10.3390/children8090798
14. *Clarke T.* Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education // *Theory and research in education*. 2020. Vol. 18(3). P. 263–294. DOI:10.1177/1477878520980197
15. *Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V.* Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // *Behavioral Sciences*. 2020. Vol. 10(3). P. 67. DOI:10.3390/bs10030067
16. *Gestsdottir S., Geldhof G.J., Lerner J.V., Lerner R.M.* What drives positive youth development? Assessing intentional self-regulation as a central adolescent asset // *International Journal of Developmental Science*. 2017. Vol. 11(3-4). P. 69–79. DOI:10.3233/DEV-160207
17. *Gestsdottir S., Lerner R.M.* Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation // *Human Development*. 2008. Vol. 51(3). P. 202–224. DOI:10.1159/000135757
18. *Heller-Sahlgren G.* Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education // *Economics of Education Review*. 2018. Vol. 62. P. 66–81. DOI:10.1016/j.econedurev.2017.10.005
19. *Hofmann W., Schmeichel B.J., Baddeley A.D.* Executive functions and self-regulation // *Trends in cognitive sciences*. 2012. Vol. 16(3). P. 174–180. DOI:10.1016/j.tics.2012.01.006
20. *Kaya M., Erdem C.* Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study // *Child Indicators Research*. 2021. Vol. 14(5). P. 1743–1767. DOI:10.1007/s12187-021-09821-4
21. *Martin A.J., Steinbeck K.* The role of puberty in students' academic motivation and achievement // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 53. P. 37–46. DOI:10.1016/j.lindif.2016.11.003
22. *Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N.* Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2015. Vol. 8(3). P. 136–157. DOI:10.11621/pir.2015.03011
23. *Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N.* Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14(3). P. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
24. *Ryff C.D., Singer B.* Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium // *Personality and social psychology review*. 2000. Vol. 4(1). P. 30–44. DOI:10.1207/S15327957PSPR0401_4

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

25. Salmela-Aro K., Tynkkynen L. Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? // *Journal of youth and adolescence*. 2010. Vol. 39(8). P. 870–881. DOI:10.1007/s10964-009-9464-2
26. Schaufeli W.B., Maslach C., Marek T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor & Francis, 2017.
27. Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., Wirthwein L. School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. P. 2631. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02631
28. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction // *School Psychology International*. 2006. Vol. 27(5). P. 567–582. DOI:10.1177/2F0143034306073411
29. Welsh M., Peterson E. Issues in the conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood // *Journal of the International Neuropsychological Society*. 2014. Vol. 20(2). P. 152–156. DOI:10.1017/S1355617713001379
30. Wrosch C., Scheier M.F. Adaptive self-regulation, subjective well-being, and physical health: The importance of goal adjustment capacities // *Advances in motivation science*. 2020. Vol. 7. P. 199–238. DOI:10.1016/bs.adms.2019.07.001
31. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model // *School Psychology*. 2019. Vol. 34(3). P. 328–340. DOI:10.1037/spq0000292

References

1. Bondarenko I.N., Tsyganov I.Yu., Burmistrova-Savenkova A.V. Individual'no-tipologicheskie osobennosti vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii, psikhologicheskogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti uchashchikhsya pyatykh klassov [Individual and Typological Features of Relationship Between Conscious Self-Regulation, Psychological Well-Being, and Academic Performance in Fifth-Grade Pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 15–23. DOI:10.17759/pse.2022270402 (In Russ.).
2. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sukhanovskaya A.V. Dinamika uchebnoi motivatsii i orientatsii na otsenki u rossiiskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 gg. [Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 104–112. DOI:10.17759/chp.2022180313 (In Russ.).
3. Ishmuratova Yu. A., Potanina A. M., Tsyganov I. Yu., Morosanova V. I. Nekognitivnye prediktory akademicheskikh dostizhenii v razlichnye periody obucheniya [Noncognitive predictors of academic success at different stages of education]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology]*, 2019. Vol. 3, pp. 25–40. DOI:10.18384/2310-7235-2019-3-25-40 (In Russ.).
4. Kanonir T.N. Sub"ektivnoe blagopoluchie v shkole i otnosheniya s odnoklassnikami u uchashchikhsya nachal'noi shkoly s raznym urovnem uchebnykh dostizhenii [Subjective Well-Being of Primary School Students with Different Achievement Levels]. *Psikhologiya. Zhurnal*

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

Vysshei shkoly ekonomiki [Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki], 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 378–390. DOI:10.17323/1813-8918-2019-2-378-390 (In Russ.).

5. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14 Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2021. Vol. 1, pp. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).

6. 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(3), pp. 58–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).

7. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i lichnostno-motivatsionnye osobennosti mladshih podrostkov s razlichnoj dinamikoj psihologicheskogo blagopoluchiya [Conscious self-regulation and personality-motivational features of young adolescents with different dynamics of psychological well-being]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24(4), pp. 5–21. DOI:10.17759/pse.2019240401 (In Russ.).

8. Oboznov A.A., Petrovich D.L., Kozhanova I.V., Bessonova Yu.V. Konstrukt sub"ektivnogo professional'nogo blagopoluchiya: verifikatsiya na rossiiskoi vyborke [The construct of subjective occupational well-being: Russian sample testing]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika RUDN [Journal of Psychology and Pedagogics]*, 2020. Vol. 17(2), pp. 247–262. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-2-247-262 (In Russ.).

9. Fomina T.G., Morosanova V.I. Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii, sub"ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti u mladshikh shkol'nikov [Specifics of relationship between conscious self-regulation, subjective well-being, and academic achievement of primary schoolchildren]. *Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental Psychology]*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 164–175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313 (In Russ.).

10. Amholt T.T., Dammeyer J., Carter R., Niclasen J. Psychological well-being and academic achievement among school-aged children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 2020. Vol. 13, pp. 1523–1548. DOI:10.1007/s12187-020-09725-9

11. Antaramian S. The importance of very high life satisfaction for students' academic success. *Cogent Education*, 2017. Vol. 4(1), pp. 1307622. DOI:10.1080/2331186X.2017.1307622

12. Bücken S., Nuraydin B.A., Simonsmeier M., Schneider M., Luhmann M. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 2018. Vol. 74, pp. 83–94. DOI:10.1016/j.jrp.2018.02.007

13. Chen J., Wang X., Wu S., Zhong J., Chen W. Potential predictors of psychological wellbeing in elementary school students. *Children*, 2021. Vol. 8(9), pp. 798. DOI:10.3390/children8090798

14. Clarke T. Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and research in education*, 2020. Vol. 18(3), pp. 263–294. DOI:10.1177/1477878520980197

15. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10(3), pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067

16. Gestsdottir S., Geldhof G.J., Lerner J.V., Lerner R.M. What drives positive youth

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

- development? Assessing intentional self-regulation as a central adolescent asset. *International Journal of Developmental Science*, 2017. Vol. 11(3-4), pp. 69–79. DOI:10.3233/DEV-160207
17. Gestsdottir S., Lerner R.M. Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 2008. Vol. 51(3), pp. 202–224. DOI:10.1159/000135757
 18. Heller-Sahlgren G. Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education. *Economics of Education Review*, 2018. Vol. 62, pp. 66–81. DOI:10.1016/j.econedurev.2017.10.005
 19. Hofmann W., Schmeichel B.J., Baddeley A.D. Executive functions and self-regulation. *Trends in cognitive sciences*, 2012. Vol. 16(3), pp. 174–180. DOI:10.1016/j.tics.2012.01.006
 20. Kaya M., Erdem C. Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 2021. Vol. 14(5), pp. 1743–1767. DOI:10.1007/s12187-021-09821-4
 21. Martin A.J., Steinbeck K. The role of puberty in students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 2017. Vol. 53, pp. 37–46. DOI:10.1016/j.lindif.2016.11.003
 22. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: Intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2015. Vol. 8(3), pp. 136–157. DOI:10.11621/pir.2015.03011
 23. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Dynamics of Interrelationships between Conscious Self-regulation, Psychological Well-being and School-related Subjective Well-being in Adolescents: Three-year Cross-lagged Panel Study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14(3), pp. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
 24. Ryff C.D., Singer B. Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. *Personality and social psychology review*, 2000. Vol. 4(1), pp. 30–44. DOI:10.1207/S15327957PSPR0401_4
 25. Salmela-Aro K., Tynkkynen L. Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education: Do adolescents follow different pathways? *Journal of youth and adolescence*, 2010. Vol. 39(8), pp. 870–881. DOI:10.1007/s10964-009-9464-2
 26. Schaufeli W.B., Maslach C., Marek T. (Eds.). Professional burnout: Recent developments in theory and research. Taylor & Francis, 2017.
 27. Steinmayr R., Heyder A., Naumburg C., Michels J., Wirthwein L. School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in psychology*, 2018. Vol. 9, pp. 2631. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02631
 28. Suldo S.M., Riley K.N., Shaffer E.J. Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 2006. Vol. 27(5), pp. 567–582. DOI:10.1177%2F0143034306073411
 29. Welsh M., Peterson E. Issues in the conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 2014. Vol. 20(2), pp. 152–156. DOI:10.1017/S1355617713001379
 30. Wrosch C., Scheier M.F. Adaptive self-regulation, subjective well-being, and physical health: The importance of goal adjustment capacities. *Advances in motivation science*, 2020. Vol. 7, pp. 199–238. DOI:10.1016/bs.adms.2019.07.001
 31. Yang Q., Tian L., Huebner E.S., Zhu X. Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г.
Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37.

Bondarenko I.N., Fomina T.G.
Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37.

model. *School Psychology*, 2019. Vol. 34(3), pp. 328–340. DOI:10.1037/spq0000292

Информация об авторах

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Information about the authors

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

Tatiana G. Fomina, PhD in Psychology, Leading Researcher, Department of Self-Regulation Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Получена 19.05.2023
Принята в печать 01.09.2023

Received 19.05.2023
Accepted 01.09.2023

Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет

Чичинина Е.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/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Бухаленкова Д.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Чурсина А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-7746>, e-mail: avchurs@gmail.com

Болдырева (Фоминих) А.Я.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>, e-mail: aj.boldyreva@gmail.com

Данное исследование было направлено на изучение особенностей использования цифровых устройств дошкольниками в зависимости от пола. Представлены результаты интервьюирования 495 детей (50% девочек) в возрасте 6-7 лет ($M=63,6$ мес., $SD=4,7$ мес.) из детских садов города Москвы. Интервью содержало вопросы о частоте использования цифровых устройств, о привычных и любимых вариантах цифрового досуга. Показано, что мальчики пользуются цифровыми устройствами чаще, чем девочки. Девочки пользуются цифровыми устройствами более разнообразными способами, чем мальчики, чаще используют цифровые устройства для рисования, общения и создания фотографий. У мальчиков по сравнению с девочками чаще любимым цифровым занятием являются видеоигры. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что девочки при помощи цифровых устройств в большей мере осваивают пространство культуры. Так, присущее девочкам менее частое по сравнению с мальчиками использование цифровых устройств и использование их в качестве культурных средств более благоприятно для развития саморегуляции. По результатам работы сделан вывод о том, что родителям, педагогам и психологам стоит уделять особое внимание тому, чтобы мальчики не превышали нормы экранного времени и знакомились с различными возможностями использования цифровых устройств помимо игр.

Ключевые слова: дошкольный возраст; цифровые устройства; культурно-исторический подход; интервью; половые различия; экранное время; саморегуляция.

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6–7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

Для цитаты: Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В., Болдырева (Фоминых) А.Я. Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 38–51. DOI:10.17759/psyedu.2023150303

Sex Differences in Media Use in 6–7-year-old Children

Elena A. Chichinina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Daria A. Bukhalenkova

Lomonosov Moscow State University; Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Apollinaria V. Chursina

Lomonosov Moscow State University; Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-7746>, e-mail: avchurs@gmail.com

Anna Y. Boldyreva (Fominykh)

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>, e-mail: aj.boldyreva@gmail.com

This investigation aims to study the features of the use of digital devices by preschool children depending on sex. The results of an interview with 495 children (50% girls) aged 6-7 (M=63,6 months, SD=4,7 months) from Moscow kindergartens are presented. The interview contains questions about the frequency of digital devices use and about familiar and favorite digital leisure activities. The results of the study demonstrate that boys use digital devices more often than girls. Girls use digital devices in more varied ways than boys, using digital devices more often for drawing, communication and taking pictures. Boys are more likely than girls to have videogames as their favorite digital activity. The results suggest that girls, with the help of digital devices, are more likely to explore the space of culture, and their way of digital leisure time is more conducive to the self-regulation development. The conclusion from this result is that parents, educators, and psychologists should pay special attention to ensure that boys do not exceed the norms of screen time and get acquainted with the various possibilities of digital devices, in addition to games.

Keywords: preschool age; digital devices; cultural-historical approach; interviews; sex differences; screen time; self-regulation.

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминих) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6–7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

For citation: Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V., Boldyreva (Fominykh) A.Y. Sex Differences in Media Use in 6–7-year-old Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 38–51. DOI:10.17759/psyedu.2023150303

Введение

Цифровое пространство является одним из важных источников социализации современных детей [2; 5]. Если в раннем детстве цифровые активности в основном протекают с ведома и под контролем родителей, то с дошкольного возраста дети начинают пользоваться планшетами, смартфонами, компьютером, телевизором, то есть цифровыми устройствами (далее – ЦУ), самостоятельно. Большинство исследований сосредоточены на вопросе о том, как использование ЦУ связано с когнитивным и эмоционально-личностным развитием дошкольников. Особенно значимой темой исследований является изучение того, как использование ЦУ связано с развитием саморегуляции. Ведь с точки зрения культурно-исторического подхода именно саморегуляция является ключевым показателем овладения высшими психическими функциями, то есть показателем освоения культурных средств. Однако прежде чем говорить о влиянии ЦУ на развитие дошкольников, важно изучить содержание и специфику их цифрового досуга. На данный момент такие особенности использования ЦУ детьми слабо изучены и редко оказываются в фокусе внимания исследователей [6]. Понимание особенностей использования ЦУ необходимо, так как дает возможность дифференцированного анализа влияния этих особенностей на развитие ребенка, что, соответственно, открывает возможность выбирать более благоприятные для его развития варианты цифрового досуга. Например, показано, что частота использования ЦУ обратно связана с уровнем развития большинства компонентов регуляторных функций (слуховой рабочей памяти, когнитивной гибкости и сдерживающего контроля) у детей 6–7 лет [1]. В этом же исследовании показано, что дети, которые используют ЦУ в том числе для связи, имеют выше уровень когнитивной гибкости и сдерживающего контроля, чем дети, не использующие ЦУ для связи [1].

При выборе оптимальной для развития стратегии использования ЦУ важно учитывать и пол дошкольников, ведь пол – это фактор, который может существенно влиять на специфику использования ЦУ ребенком [15]. В большом количестве исследований показано, что уже с 3–4 лет у мальчиков больше и экранное время, и частота использования ЦУ, чем у девочек [9; 15; 18; 20; 22]. Половые различия в предпочитаемых видах цифрового досуга для дошкольников практически не изучены [15], в то время как для подросткового возраста этот вопрос активно рассматривается – часто изучается, какие есть особенности у мальчиков и девочек в выборе видеоигр и в поведении в социальных сетях [15; 16; 21]. С точки зрения культурно-исторического подхода именно содержание цифровой деятельности и контент крайне важны для изучения, потому что через них ребенок усваивает нормы культуры. В рамках культурно-исторического подхода большое значение имеет роль родителей в том, как дети осваивают цифровое пространство. Можно предположить, что цифровые активности мальчиков и девочек дошкольного возраста существенно отличаются, потому что в зависимости от пола родители могут выбирать для своих детей разные видеоигры и

мультфильмы, могут по-разному обсуждать с ребенком его или ее цифровой опыт, по-разному организовывать иные детские активности помимо цифровых.

В логике культурно-исторического подхода, который является методологической основой данной работы, ЦУ можно рассматривать как многомерные средства [3]. В учении Л.С. Выготского выделяются культурные средства – это психологические инструменты, с помощью которых человек совершает воздействие на чужое или свое поведение. Л.С. Выготский подчеркивал, что система культурных средств является основополагающим фактором, определяющим развитие детей: «Создание и употребление искусственных стимулов в качестве вспомогательных средств для овладения собственными реакциями и служит основой той новой формы определяемости поведения, которая отличает высшее поведение от элементарного» [3, с. 90]. Исходя из идеи о культурных средствах, были выделены два типа использования ЦУ: ЦУ как культурное средство и ЦУ как развлечение [19]. Примеры использования ЦУ как культурного средства – это общение, обучение и творчество при помощи ЦУ, использование ЦУ для ориентации в пространстве и времени (навигатор, таймер, календарь и т.п.), использование ЦУ для организации собственной деятельности (заметки, напоминания, планнер и т.п.) [19]. В этих случаях ЦУ выступает психологическим средством для регуляции собственного или чужого поведения, что является признаком проявления и развития произвольности [3]. Использование ЦУ как культурного средства подразумевает участие взрослого, без которого ребенок не сможет узнать и освоить культурно опосредованные способы использования ЦУ. При этом для того чтобы дошкольнику освоить второй тип использования ЦУ, то есть понять, как использовать ЦУ как развлечение, взрослый не нужен, ведь развлекательные возможности ЦУ ясны из свойств этих устройств [18]. Когда ребенок использует ЦУ как развлекательное средство (для видеоигр, просмотра мультфильмов и иного видеоконтента), единственной целью этой деятельности является получение удовольствия, то есть при этом развития произвольности и освоения пространства культуры напрямую не происходит. Данная типология использования ЦУ является принципиально новой, поэтому пока что мало сведений о том, какие есть в дошкольном возрасте половые различия в использовании ЦУ как культурного средства и использовании ЦУ исключительно для развлечения.

Таким образом, первый исследовательский вопрос данной работы: есть ли различия между мальчиками и девочками в привычных и любимых видах (например, общение, видеоигры, просмотр мультфильмов, рисование, обучение при помощи ЦУ и т.д.) и типах (использование ЦУ только для развлечения и использование ЦУ как культурного средства) цифровой деятельности? Второй исследовательский вопрос звучит следующим образом: есть ли различия между мальчиками и девочками в том, как часто они пользуются ЦУ? Исходя из результатов других исследований [9; 15; 18; 20; 22], можно выдвинуть предположение относительно ответа на второй вопрос: вероятно, мальчики пользуются ЦУ чаще.

Новизна данного исследования заключается в том, что информация о том, как дети пользуются ЦУ, собрана при помощи интервьюирования самих детей, в то время как обычно сведения собираются от родителей дошкольников. Ответы родителей – менее достоверный источник информации, так как, во-первых, родители не контролируют цифровой досуг дошкольников полностью. А во-вторых, родители могут давать социально желательные ответы. Кроме того, цифровой досуг детей рассматривается в культурно-исторической

парадигме, с позиции сравнения использования ЦУ как культурного средства или развлечения, что также является новой призмой анализа для данной темы.

Методы

Выборка. В исследовании приняли участие 495 детей (50% девочек) в возрасте 6–7 лет ($M=63,6$ мес., $SD=4,7$ мес.), воспитанники подготовительных групп муниципальных детских садов города Москвы. Родители 76% детей оценили уровень обеспеченности своей семьи как средний, 16% – выше среднего, 8% – ниже среднего. Родители 93% детей имеют высшее образование.

Методы. Для изучения особенностей использования ЦУ современными дошкольниками было проведено полуструктурированное интервью с детьми о том, как они пользуются ЦУ. Ниже приводятся те вопросы интервью, которые будут рассмотрены в данной статье:

1. Как часто ты пользуешься компьютером, планшетом, мобильным телефоном?
2. Для чего ты обычно используешь компьютер, планшет, мобильный телефон?
3. Какое твое самое любимое занятие на планшете, телефоне, компьютере?

Процедура исследования. Предварительно было получено информированное согласие родителей на участие детей в исследовании. Интервью с каждым ребенком проводилось в индивидуальном порядке, в тихом помещении в детском саду. Как правило, это была спальня или кабинет психолога. Интервью проводил подготовленный специалист. Вопросы интервью задавались в одном и том же порядке, в одних и тех же формулировках, однако при необходимости специалист мог задавать уточняющие вопросы и пояснить что-то, что ребенку было непонятно.

Ответы детей на вопросы интервью записывались на диктофон, затем проводилось стенографирование аудиозаписей. После этого развернутые ответы детей на каждый вопрос были отнесены к соответствующей категории. Для вопроса № 1 про частоту использования ЦУ были выделены следующие категории ответов: «Каждый день», «Несколько раз в день», «По выходным», «1 раз в неделю», «Реже чем 1 раз в неделю». Для вопросов № 2 и № 3 про виды деятельности при помощи ЦУ были выделены следующие категории ответов: «Видеоигры», «Общение», «Просмотр мультфильмов», «Просмотр видеороликов», «Поиск информации в интернете», «Прослушивание музыки», «Фотографирование», «Просмотр фотографий», «Образование», «Ориентировка» (во времени и пространстве), «Рисование». Ответ каждого ребенка на вопросы про виды деятельности при помощи ЦУ был отнесен к одному из трех типов, выделенных с точки зрения разделения способов использования ЦУ как культурных средств или для развлечения. Так, если ребенок давал ответы только из категорий «Видеоигры», «Просмотр мультфильмов», «Просмотр видеороликов», то такой тип использования ЦУ был обозначен как «Использование ЦУ только для развлечения». Если же, наоборот, ребенок называл любые другие категории ответов, кроме этих трех, то его тип использования был обозначен как «Использование ЦУ только как культурного средства». Если ребенок называл категории ответов, принадлежащие к обоим типам, то его ответ обозначался как «Использование ЦУ и как культурного средства, и для развлечения».

Результаты

При помощи критерия Хи-квадрат проведено сравнение частоты использования ЦУ мальчиками и девочками. Показано, что больше мальчиков, чем девочек, сообщают о том, что они пользуются ЦУ каждый день (см. табл. 1). При этом больше девочек говорят о том, что они пользуются ЦУ примерно через день (табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов детей на вопрос интервью «Как часто ты пользуешься компьютером, планшетом, мобильным телефоном?» (N=333)

	Мальчики, N=169	Девочки, N=164	p-level
Каждый день*	69,8%	50,6%	0,000
Несколько раз в день*	16,6%	30,9%	0,003
По выходным	5,9%	9,8%	0,192
1 раз в неделю	5,9%	7,3%	0,607
Реже чем 1 раз в неделю	1,8%	1,8%	0,970

Примечания. * – статистически значимые различия между группами, $p\text{-level} \leq 0,05$.

При помощи критерия Хи-квадрат проведено также сравнение способов использования ЦУ мальчиками и девочками. Отвечая на вопрос о том, для чего они обычно используют ЦУ, больше девочек по сравнению с мальчиками сказали о том, что пользуются ЦУ как культурным средством: для общения, фотографирования, рисования (табл. 2). При этом мальчики чаще пользуются ЦУ только для развлечения – для игр и просмотра видеоконтента (табл. 2). Таким образом, девочки чаще используют ЦУ более разнообразными способами, в том числе как культурные средства.

Таблица 2

Распределение ответов детей на вопрос интервью «Для чего ты обычно используешь компьютер, планшет, мобильный телефон?» (N=366)

	Мальчики, N=184	Девочки, N=182	p-level
Видеоигры	84,2%	76,4%	0,058
Общение*	18,5%	31,3%	0,004
Просмотр мультфильмов	27,7%	30,8%	0,521
Просмотр видеороликов	13,6%	15,9%	0,527
Поиск информации в интернете	2,7%	3,8%	0,544
Прослушивание музыки	1,6%	1,6%	0,989
Фотографирование*	3,8%	11,5%	0,005
Просмотр фотографий	2,2%	3,8%	0,349
Образование	9,8%	15,4%	0,106
Ориентировка (во времени и пространстве)	1,1%	1,6%	0,644
Рисование*	1,1%	5,5%	0,018
Использование цифровых устройств только как культурного средства	6,5%	11,6%	0,091

Использование цифровых устройств и как культурного средства, и для развлечения*	25,5%	44,2%	0,000
Использование цифровых устройств только для развлечения*	67,9%	44,2%	0,000

Примечания. * – статистически значимые различия между группами, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Как показано при помощи критерия Хи-квадрат, ответы на вопрос о любимом цифровом занятии также различаются между мальчиками и девочками: мальчики чаще называли видеоигры, девочки – рисование при помощи ЦУ (табл. 3). Кроме того, в целом девочки давали чаще ответы из категории «использование цифровых устройств только как культурного средства», а мальчики – «использование цифровых устройств только для развлечения» (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов детей на вопрос интервью «Какое твое самое любимое занятие при помощи компьютера, планшета, мобильного телефона?» (N=366)

	Мальчики, N=184	Девочки, N=182	p-level
Видеоигры*	68,8%	53,8%	0,004
Общение	2,3%	5,5%	0,116
Просмотр мультфильмов	15,9%	21,4%	0,181
Просмотр видеороликов	11,4%	10,4%	0,779
Поиск информации в интернете	0,6%	1,6%	0,331
Прослушивание музыки	0,6%	2,7%	0,108
Фотографирование	2,3%	3,8%	0,388
Просмотр фотографий	2,2%	3,8%	0,349
Образование	5,1%	4,4%	0,749
Рисование*	4,0%	11,0%	0,012
Использование цифровых устройств только как культурного средства*	11,9%	25,3%	0,001
Использование цифровых устройств и как культурного средства, и для развлечения	2,8%	3,8%	0,597
Использование цифровых устройств только для развлечения*	85,2%	70,9%	0,001

Примечания. * – статистически значимые различия между группами, $p\text{-level} \leq 0,05$.

Обсуждение результатов

Исследование было направлено на изучение различий в ответах мальчиков и девочек о том, как часто они пользуются ЦУ, и о том, какие виды цифровых активностей они предпочитают. Также ответы детей о видах деятельности при помощи ЦУ были проанализированы с точки зрения типологии использования ЦУ – использования ЦУ как культурного средства или для развлечения.

Показано, что мальчики пользуются ЦУ чаще, чем девочки. Этот результат подтвердил изначальное предположение и данные других исследований, демонстрирующих, что экранное время у мальчиков больше, чем у девочек [9; 15; 18; 20; 22]. Данный результат можно объяснить особенностями воспитания детей в зависимости от пола: родители девочкам чаще предлагают альтернативный досуг, не связанный с играми и, в частности, с играми в ЦУ [15]. В исследовании Sowmya и Manjuvani показано, что экранное время мальчиков и девочек не различается в будние дни, но в выходные экранное время мальчиков выше [20]. Этот результат подтверждает важную роль родителей: в выходные дни родители, как правило, проводят время с детьми, значит, именно от них зависит распорядок выходного дня ребенка, в том числе продолжительность экранного времени. В этом исследовании было показано, что, по мнению родителей, экранное время девочек легче контролировать, чем экранное время мальчиков, и мальчики чаще выражают негативную эмоциональную реакцию при необходимости завершить использование ЦУ [20]. Можно предположить, что мальчики дошкольного возраста больше времени проводят с ЦУ и так остро реагируют на завершение использования ЦУ, так как в этом возрасте регуляторные функции развиваются у мальчиков медленнее, чем у девочек [7]. Возможно, в силу этого девочкам по сравнению с мальчиками легче переключаться на другие виды деятельности с цифрового досуга и соблюдать ограничения по экранному времени. Однако это предположение нуждается в эмпирической проверке.

Проведенное исследование показало, что девочки чаще пользуются ЦУ для общения, фотографирования и рисования. Девочки чаще, чем мальчики, называют своим любимым цифровым занятием рисование, а мальчики – видеоигры. Общая тенденция заключается в том, что девочки чаще, чем мальчики, пользуются ЦУ как культурным средством, а мальчики чаще, чем девочки, видят в ЦУ только развлечение. Данный результат согласуется с теми работами, где показано, что пол дошкольника играет роль в том, как родители организуют досуг ребенка [4; 12; 15]. Согласно результатам опроса, 1936 родителей дошкольников, и отцы, и матери чаще играют в разные живые игры с сыновьями, чем с дочерьми, а в отношении лепки, чтения и рисования наблюдается обратная закономерность [4]. В опросе 1012 родителей детей в возрасте 3–5 лет показано, что родители больше поддерживают чтение дочерей, чем чтение сыновей, и чаще обсуждают прочитанное именно с девочками [12]. Таким образом, можно заключить, что и в организации цифрового досуга дошкольников их родителями наблюдаются те же тенденции, связанные с полом, что и в других видах совместного досуга.

В связи с более долгим экранным временем мальчики находятся в зоне риска по формированию зависимости от ЦУ [8; 14]. Также длительное экранное время является фактором риска появления проблем с саморегуляцией [9; 10; 17], которая крайне важна для готовности ребенка к школе. Более того, показано, что девочки в среднем имеют преимущество перед мальчиками того же возраста в степени готовности к школе – например, у девочек в среднем выше уровень саморегуляции, грамотности и других пре-академических навыков [6; 13]. Это может быть связано в том числе с особенностями организации досуга мальчиков и девочек. Таким образом, родителям дошкольников, а особенно – родителям мальчиков, для оптимального развития саморегуляции у их детей важно уделять особое

внимание тому, чтобы дети при помощи ЦУ осваивали пространство культуры, и контролировать экранное время.

Ограничением проведенного исследования является отсутствие данных об экранном времени детей. В данном исследовании учтена частота использования ЦУ, но этот параметр не может в полной мере отражать время, которое ребенок тратит на цифровой досуг. Вопрос об экранном времени не был задан в рамках интервью, так как многие дети в 6–7 лет еще не могут точно оценивать время в минутах. В дальнейшем предполагается получать данные об экранном времени из опроса родителей тех детей, с которыми проводится интервью. Также перспективой дальнейших исследований является учет других факторов, потенциально влияющих на развитие регуляторных функций. Кроме того, в дальнейших исследованиях стоит анализировать, как связаны между собой разные параметры использования цифровых устройств.

Заключение

Проведенное исследование позволило увидеть особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками. Показано, что девочки по сравнению с мальчиками более активно осваивают ЦУ как культурные средства. На основе этого результата выдвинуто предположение о том, что различия определяются представлениями или поведением родителей в отношении детей разного пола. Понимание особенностей использования ЦУ мальчиками и девочками будет полезно для родителей, педагогов и психологов. Так, в случае мальчиков дошкольного возраста следует особенно тщательно отслеживать, чтобы экранное время не превышало рекомендованного для данного возраста, и чтобы цифровой досуг мальчиков состоял не только из развлечений, но и из других возможностей использования ЦУ – образовательных, познавательных, творческих. Для исследователей знание специфики использования ЦУ в зависимости от пола позволяет более точно и разносторонне изучать влияния ЦУ на когнитивное и эмоционально-личностное развитие детей в целом и на развитие саморегуляции в частности.

Литература

1. Взаимосвязь использования цифровых устройств и развития регуляторных функций у дошкольников / Веракса Н.Е., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н., Чичина Е.А. // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 1. С. 51–59. DOI:10.31857/S020595920018769-1
2. Володина Л.И. Цифровые технологии – инструмент педагога дошкольного образования // Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал. 2022. № 13. С. 2–5.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16. № 2. С. 56–67.
5. Солдатова Г.У., Войскунский А.Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

- Высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 3. С. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450
6. Сысоева Т.А., Ярошевская С.В. Что дети делают онлайн? Анализ исследований цифровых практик современных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 2. С. 153–173. DOI:10.11621/vsp.2022.02.07
 7. Хохлов Н.А., Яремченко П.И. Половые различия в состоянии высших психических функций у детей и подростков 4-17 лет // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2021. № 1. С. 73–93.
 8. Хохлова Н.И., Муллер О.Ю., Савостина Л.В. Опосредствование продуктивной деятельности как условие преодоления компьютерной зависимости в младшем школьном возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Том 19. № 2. С. 150–160. DOI:10.21702/rpj.2022.2.11
 9. Digital screen time and its effect on preschoolers' behavior in China: results from a cross-sectional study / Xie G., Deng Q., Cao J. et al. // Italian Journal of Pediatrics. 2020. Vol. 46. № 9. DOI:10.1186/s13052-020-0776-x
 10. Executive function and screen-based media use in preschool children / Jusiene R., Rakickiene L., Braidokiene R., Laurinaityte I. // Infant and Child Development. 2020. Vol. 29. e2173. DOI:10.1002/icd.2173
 11. Exploring the development of executive functions in children in a digital world / Veraksa N.E., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Säljö R. // European Journal of Psychology of Education. 2021. DOI:10.1007/s10212-021-00584-8
 12. Formby S. Children's early literacy practices at home and in early years settings: second annual survey of parents and practitioners. London: National Literacy Trust, 2014.
 13. Gender gaps in preschool age: A study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills / Brandlistuen R.E., Flatø M., Stoltenberg C., Helland S.S., Wang M.V. // Scandinavian Journal of Public Health. 2021. Vol. 49. № 5. P. 503–510. DOI:10.1177/1403494820944740
 14. Hawi N.S., Samaha M., Griffiths M.D. The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2019. Vol. 22. № 12. P. 771–778. DOI:10.1089/cyber.2019.0132
 15. Kucirkova N., Littleton K., Kyparissiadis A. The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home // British Journal of Educational Technology. 2017. DOI:10.1111/bjet.12543
 16. Orientations to video games among gender and age groups / Greenberg B.S., Sherry J., Lachlan K., Lucas K., Holmstrom A. // Simulation & Gaming. 2010. Vol. 41. № 2. P. 238–259. DOI:10.1177/1046878108319930
 17. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity / Corkin M.T., Peterson E.R., Henderson A., Waldie K.E., Reese E., Morton S. // Journal of Applied Developmental Psychology. 2021. Vol. 73. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101237
 18. Relationship between Gender, Physical Activity, Screen Time, Body Mass Index and Wellbeing in Irish Children from Social-Disadvantage / O'Brien W., Belton S., Fitzpatrick B., Shannon S., Brennan D., Chambers F., ... Breslin G. // Child Care in Practice. 2021. DOI:10.1080/13575279.2021.1887815

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

19. Shatskaya A.N., Gavrilova M.N., Chichinina E.A. Voluntariness and type of digital device usage: A study in terms of Vygotsky's cultural–historical perspective // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1111613
20. Sowmya A.S.L., Manjivani E. Usage of electronic gadgets among preschool children // *International Journal of Home Science*. 2019. Vol. 5. № 2. P. 01–05.
21. Suchert V., Hanewinkel R., Isensee B. Sedentary behavior, depressed affect, and indicators of mental well-being in adolescence: does the screen only matter for girls? // *Journal of Adolescence*. 2015. Vol. 42. P. 50–58. DOI:10.1016/j.adolescence.2015.03.014
22. The correlates of preschoolers' compliance with screen recommendations exist across multiple domains / Hinkley T., Salmon J., Okely A.D., Crawford D. // *Preventive Medicine*. 2013. Vol. 57. P. 212–219. DOI:10.1016/j.ypmed.2013.05.020

References

1. Veraksa N. et al. Vzaimosvyaz' ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i razvitiya regulyatornykh funktsii u doshkol'nikov [Relationship Between the Use of Digital Devices and Executive Functions Development in Preschool Children]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2022. Vol. 43, no. 1, pp. 51–59. DOI:10.31857/S020595920018769-1
2. Vologdina L.I. Tsifrovye tekhnologii – instrument pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya [Digital technologies as a tool for a teacher of preschool education]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika [Modern preschool education: theory and practice]*, 2022. Vol. 1, pp. 2–5. (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6-ti t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the development of the psyche]. Pod red. A.M. Matyushkina. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Sobkin V.S., Skobel'tsina K.N. Igrovye predpochteniya sovremennykh doshkol'nikov (po materialam oprosa roditelei) [Game preferences of modern preschoolers (based on a survey of parents)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 16, no. 2, pp. 56–67. (In Russ.).
5. Soldatova G.U., Voiskunskii A.E. Sotsial'no-kognitivnaya kontseptsiya tsifrovoi sotsializatsii: novaya ekosistema i sotsial'naya evolyutsiya psikhiki [Socio-cognitive concept of digital socialization: a new ecosystem and social evolution of the psyche]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 431–450. DOI:10.17323/1813-8918-2021-3-431-450 (In Russ.).
6. Sysoeva T.A., Yaroshevskaya S.V. Chto deti delayut onlain? Analiz issledovaniy tsifrovyykh praktik sovremennykh podrostkov [What are kids doing online? Evidence from studies on adolescents' digital practices]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2022. Vol. 2, pp. 153–173. DOI:10.11621/vsp.2022.02.07 (In Russ.).
7. Khokhlov N.A., Yaremchenko P.I. Polovye razlichiya v sostoyanii vysshikh psikhicheskikh funktsii u detei i podrostkov 4-17 let [Sex Differences in the State of Higher Mental Functions in Children and Teenagers Aged 4-17 Years]. *Vestnik po pedagogike i psikhologii Yuzhnoi Sibiri [The bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia]*, 2021. Vol. 1, pp. 73–93. (In Russ.).

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

8. Khokhlova N.I., Muller O.Yu., Savostina L.V. Oposredstvovanie produktivnoi deyatelnosti kak uslovie preodoleniya komp'yuternoї zavisimosti v mladshem shkol'nom vozraste [Mediation of Productive Activity as a Condition for Overcoming Computer Addiction in Primary School Age]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 150–160. DOI:10.21702/rpj.2022.2.11 (In Russ.).
9. Xie G. et al. Digital screen time and its effect on preschoolers' behavior in China: results from a cross-sectional study. *Italian Journal of Pediatrics*, 2020. Vol. 46, no. 9. DOI:10.1186/s13052-020-0776-x
10. Jusiene R. et al. Executive function and screen-based media use in preschool children. *Infant and Child Development*, 2020. Vol. 29, e2173. DOI:10.1002/icd.2173
11. Veraksa N.E. et al. Exploring the development of executive functions in children in a digital world. *European Journal of Psychology of Education*, 2021. DOI:10.1007/s10212-021-00584-8
12. Formby S. Children's early literacy practices at home and in early years settings: second annual survey of parents and practitioners. London: National Literacy Trust, 2014.
13. Brandlistuen R.E. et al. Gender gaps in preschool age: A study of behavior, neurodevelopment and pre-academic skills. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2021. Vol. 49, no. 5, pp. 503–510. DOI:10.1177/1403494820944740
14. Hawi N.S., Samaha M., Griffiths M.D. The Digital Addiction Scale for Children: Development and Validation. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2019. Vol. 22, no. 12, pp. 771–778. DOI:10.1089/cyber.2019.0132
15. Kucirkova N., Littleton K., Kyparissiadis A. The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British Journal of Educational Technology*, 2017. DOI:10.1111/bjet.12543
16. Greenberg B.S. et al. Orientations to video games among gender and age groups. *Simulation & Gaming*, 2010. Vol. 41, no. 2, pp. 238–259. DOI:10.1177/1046878108319930
17. Corkin M.T. et al. Preschool screen media exposure, executive functions and symptoms of inattention/hyperactivity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2021. Vol. 73. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101237
18. O'Brien W. et al. Relationship between Gender, Physical Activity, Screen Time, Body Mass Index and Wellbeing in Irish Children from Social-Disadvantage. *Child Care in Practice*, 2021. DOI:10.1080/13575279.2021.1887815
19. Shatskaya A.N., Gavrilova M.N., Chichinina E.A. Voluntariness and type of digital device usage: A study in terms of Vygotsky's cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1111613
20. Sowmya A.S.L., Manjuvani E. Usage of electronic gadgets among preschool children. *International Journal of Home Science*, 2019. Vol. 5, no. 2, pp. 01–05.
21. Suchert V., Hanewinkel R., Isensee B. Sedentary behavior, depressed affect, and indicators of mental well-being in adolescence: does the screen only matter for girls? *Journal of Adolescence*, 2015. Vol. 42, pp. 50–58. DOI:10.1016/j.adolescence.2015.03.014
22. Hinkley T. et al. The correlates of preschoolers' compliance with screen recommendations exist across multiple domains. *Preventive Medicine*, 2013. Vol. 57, pp. 212–219. DOI:10.1016/j.ypmed.2013.05.020

Чичинина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

Информация об авторах

Чичинина Елена Алексеевна, младший научный сотрудник, кафедра психологии образования и педагогики, факультет 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/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Бухаленкова Дарья Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник, лаборатория психологии детства и цифровизации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Чурсина Аполлинария Вадимовна, младший научный сотрудник, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); младший научный сотрудник, лаборатория психологии детства и цифровизации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-7746>, e-mail: avchurs@gmail.com

Болдырева (Фоминых) Анна Яновна, младший научный сотрудник, лаборатория психологии информационной безопасности подростков, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>, e-mail: aj.boldyreva@gmail.com

Information about the authors

Elena A. Chichinina, Junior Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, e-mail: alchichini@gmail.com

Daria A. Bukhalenkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Scientific Researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>, e-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

Apollinaria V. Chursina, Junior Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Junior Researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3444-7746>, e-mail: avchurs@gmail.com

Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В.,
Болдырева (Фоминых) А.Я.
Особенности использования цифровых устройств
современными мальчиками и девочками 6-7 лет
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 38–51.

*Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V.,
Boldyreva (Fominykh) A.Y.*
Sex Differences in Media Use in 6—7-year-old Children
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 38–51.

Anna Y. Boldyreva (Fominykh), Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Information Security of Adolescents, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6936-887X>, e-mail: aj.boldyreva@gmail.com

Получена 05.05.2023
Принята в печать 01.09.2023

Received 05.05.2023
Accepted 01.09.2023

Роль занятий музыкой в развитии регуляторных функций у детей 6-7 лет

Баянова Л.Ф.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Долгих А.Г.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Якушина А.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/0000-0003-4968-336X>, e-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

Целью данной работы было изучение различий в развитии регуляторных функций у детей старшего дошкольного возраста, которые систематически занимаются музыкой и не занимаются ей. В исследовании приняли участие 236 детей ($M_{age}=78,17$, $SD_{age}=4,3$), 113 из которых занимаются музыкой в центрах дополнительного образования. Для диагностики уровня развития регуляторных функций (торможения, когнитивной гибкости и рабочей памяти) были использованы субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II. В результате сравнения средних с помощью U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что дети, посещающие музыкальные школы, обладают более высокими показателями слухоречевой рабочей памяти, то есть они лучше запоминают и правильно воспроизводят то, что было прослушано. Также они способны лучше сдерживать свои поведенческие импульсы в зависимости от требований ситуации по сравнению с теми, кто не занимается дополнительно музыкой. Таким образом, проведенное исследование продемонстрировало значимые различия в развитии некоторых параметров регуляторных функций у детей в зависимости от их вовлеченности в занятия музыкой, что подчеркивает важность творческого развития ребенка для формирования его когнитивных способностей.

Ключевые слова: регуляторные функции; торможение; когнитивная гибкость; рабочая память; дошкольный возраст; дети; занятия музыкой.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ) № 21-78-10153 «Роль творческих занятий в познавательном и эмоциональном развитии дошкольников».

Для цитаты: Баянова Л.Ф., Долгих А.Г., Якушина А.А. Роль занятий музыкой в развитии регуляторных функций у детей 6-7 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 52–66. DOI: [10.17759/psyedu.2023150304](https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150304)

The Importance of Music in the Development of Executive Functions in 6–7-Year-Old Children

Larisa F. Bayanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Aleksandra G. Dolgikh

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Anastasia A. Yakushina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>, e-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

The aim of this work was to study the differences in the development of executive functions in senior preschool children who are systematically engaged in music and those who are not. The study involved 236 children ($M_{age}=78,17$, $SD_{age}=4,3$), 113 of whom additionally engaged in music at additional education centers. To diagnose the level of development of regulatory functions (inhibition, cognitive flexibility, and working memory) subtests of the neuropsychological diagnostic complex NEPSY-II were used. A comparison of averages using the Mann-Whitney U-criterion revealed that children attending music schools have higher measures of auditory working memory, that is, they are better at remembering and correctly reproducing what has been listened to. They are also better able to restrain their behavioral impulses, depending on the demands of the situation, compared to those who do not additionally study music. Thus, the study demonstrated significant differences in the development of some parameters of regulatory functions in children depending on their involvement in music lessons, which emphasizes the importance of children's creative development for the formation of their cognitive abilities.

Keywords: executive functions; inhibition; cognitive flexibility; working memory; preschool age; children; music lessons.

Funding. This research was supported by Grant No. 21-78-10153 "The role of creative activities in the cognitive and emotional development of preschool children" of the Russian Science Foundation.

For citation: Bayanova L.F., Dolgikh A.G., Yakushina A.A. The Importance of Music in the Development of Executive Functions in 6–7-Year-Old Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 52–66. DOI:10.17759/psyedu.2023150304

Введение

Регуляторные функции относятся к общим когнитивным функциям, которые необходимы для реализации целенаправленного поведения и адаптации к различным жизненным условиям [3; 4; 12; 28]. Регуляторные функции включают в себя такие

компоненты, как торможение, когнитивная гибкость и рабочая память, которые наиболее активно развиваются с дошкольного возраста до подросткового [22; 23; 31; 39]. Несмотря на то, что компоненты регуляторных функций имеют долгосрочную перспективу развития, которая распространяется и на взрослую жизнь, формирование саморегуляции быстрее всего происходит в раннем детстве [5; 15; 18]. Это связано с тем, что префронтальные области мозга, которые играют важную роль для формирования саморегуляции, структурно развиваются на протяжении всего детства. Как отмечается в исследовании Дж. Зак и соавторов [41], существует связь между уменьшением толщины коры в различных областях мозга и повышением эффективности выполнения различных заданий на диагностику регуляторных функций у детей в возрасте от пяти до десяти лет. Однако траектории развития отдельных компонентов регуляторных функций различаются [8; 10]. Например, в дошкольном возрасте торможение показывает быстрое улучшение, в то время как у детей школьного возраста эта скорость замедляется [32; 37]. Как и торможение, рабочая память развивается в раннем возрасте. Однако способность удерживать в уме множество объектов или мысленно работать с репрезентациями развивается более линейно и медленнее, чем торможение [9]. По сравнению с торможением и рабочей памятью, созревание когнитивной гибкости происходит медленнее всего. Переключение менее развито у детей дошкольного возраста, потому что оно опирается на торможение и рабочую память [32; 36]. В то время как дошкольники хорошо справляются с простыми заданиями на переключение, более сложные задачи становятся доступны только для более взрослых детей [13; 15; 39].

Как отмечают многие исследователи, регуляторные функции являются важнейшими предикторами успеха в учебе, социальной адаптации и благополучия [6; 11; 17; 21; 27]. В связи с тем, что развитие компонентов регуляторных функций имеет значение для успешного будущего, существует большой потенциал в разработке образовательных стратегий, направленных на развитие и укрепление этих способностей начиная с самого детства. Согласно А. Даймонду и К. Ли, показатели регуляторных функций могут быть улучшены с помощью специально разработанных программ [19]. Обучение должно учитывать интересы детей и быть направлено не только на отработку конкретных навыков, но и на эмоциональное и социальное развитие. Более того, тренировка должна быть непрерывной с постепенным усложнением. Одной из таких деятельностей могут выступать целенаправленные занятия музыкой в центрах дополнительного образования [2].

Как отмечают многие исследователи, обучение игре на музыкальном инструменте может развивать регуляторные функции детей, так как занятия музыкой в значительной степени опираются на различные компоненты регуляторных функций [7; 14; 16; 20; 25; 29]. Например, в исследовании А. Джаске и соавторов [25] участвовали 74 ребенка, которые были разделены на музыкальную, изобразительную группы и группу без дополнительных занятий. В результате наблюдения за детьми в течение 2,5 лет было показано, что дети из группы изобразительного искусства лучше справляются с заданиями на визуально-пространственную память по сравнению с другими группами. Однако результаты тестов на торможение, планирование и вербальный интеллект значительно улучшились в музыкальной группе с течением времени, в отличие от изобразительной группы и группы без дополнительных занятий [25]. В исследовании И. Роден и соавторов [29] было проведено сравнение группы детей, занимающихся музыкой, с группой, изучающей естественные науки. Авторы пришли к выводу, что музыкальная группа увеличила объем слуховой рабочей памяти за период 18

месяцев [29].

Таким образом, целью данного исследования было изучение различий регуляторных функций детей шести-семи лет, которые систематически занимаются музыкой и не занимаются ей.

Методы и организация исследования

Для исследования основных компонентов регуляторных функций (рабочая память, когнитивная гибкость и тормозной контроль) были использованы субтесты из нейропсихологического комплекса NEPSY-II [26].

Слухоречевая рабочая память. Был использован субтест NEPSY-II «Повторение предложений». Стимулы включали 17 предложений возрастающей длины и сложности. Ребенку читали одно предложение и просили повторить его сразу после предъявления. Каждое правильное повторение предложения оценивалось в 2 балла.

Зрительная рабочая память. Был использован субтест «Память на конструирование». Стимулы включают в себя четыре изображения сетки с четырьмя-восемью цветными рисунками на ней. Ребенку показывали картинку в течение 10 с, а затем убрали ее из поля зрения. Ребенок выбирал рисунки из набора карточек и размещал их в сетке в том же месте, которое было показано ранее.

Когнитивное торможение. Был использован субтест «Торможение». Субтест состоит из двух блоков: серии белых и черных фигур (кругов и квадратов) и серии стрелок, направленных в разные стороны (вверх и вниз). С каждой серией картинок выполнялись два задания: задание на называние фигур (в этом случае ребенок просто должен был назвать фигуры, которые он видел, как можно быстрее), задание на торможение (в этом случае ребенок должен был сказать противоположное тому, что он видел).

Физическое торможение. Был использован субтест «Статуя», который направлен на исследование торможения и самоконтроля телесных движений. В этом задании ребенок должен был стоять в определенной позе в течение 75 с, не двигаясь и не отвлекаясь на внешние звуковые стимулы. Для каждого 5-секундного интервала регистрировались ошибки, т.е. такие движения, как открывание глаз, покачивания и др.

Когнитивная гибкость. Был использован субтест «Сортировка по изменяемому признаку». Детям требовалось отсортировать серию тестовых карточек с изображениями красного кролика и синей лодки. Сначала они сортировали 6 карточек по одному измерению (цвет), а затем 6 карточек по другому признаку (форма). В третьей серии ребенок должен был отсортировать 12 карточек в соответствии с более сложным правилом с дополнительным фактором (если карточка имела рамку, то нужно отсортировать ее по цвету, а если рамки не было, то по форме).

Выборка. В исследовании приняли участие 236 детей ($M_{age}=78,17$, $SD_{age}=4,3$), из них 108 мальчиков и 128 девочек. Все участвующие в исследовании дети посещали подготовительную группу детского сада. 113 детей занимались музыкой в учреждениях дополнительного образования (детские музыкальные школы и детские школы искусств) г. Москвы и г. Краснодара. Дети обучались в 1 классе музыкальной школы и посещали занятия от 1 до 3 раз в неделю. Занятия представляли собой непосредственно обучение игре на музыкальном инструменте, пение в хоре и изучение нотной грамоты. С каждым ребенком проводилось 2 встречи длительностью 20-25 минут. Порядок предъявления заданий в каждой встрече для

всех детей был одинаковым.

Результаты

Для обработки эмпирических данных использовались программы Microsoft Excel 2016 и IBM SPSS Statistics 22. В результате проверки распределения на нормальность было выявлено, что распределение по выборке носит смешанный характер (критерий Колмогорова-Смирнова), поэтому далее для проверки гипотез были применены непараметрические методы обработки данных.

Таблица 1

Описательные статистики

Параметры регуляторных функций	Среднее и стандартное отклонение детей, посещающих занятия музыкой	Среднее и стандартное отклонение детей, не посещающих занятия музыкой
Когнитивная гибкость	M=20,9; SE=2,7	M=18,9; SE=3,5
Зрительная рабочая память	M=85,9; SE=21,5	M=79,9; SE=2,4
Слухоречевая рабочая память	M=21,5; SE=4,5	M=19,6; SE=4,3
Торможение	M=10,9; SE=3,2	
Ошибки	M=11,2; SE=3,5	
Физический контроль	M=27; SE=3,2	

В результате анализа описательных статистик показателей регуляторных функций детей было продемонстрировано, что показатели детей дошкольного возраста, посещающих дополнительные музыкальные занятия, находятся в рамках нормы относительно показателей детей, не посещающих дополнительные занятия по музыке, такого же возраста (табл. 1) [1].

Далее мы провели сравнение средних по показателям регуляторных функций в зависимости от пола детей.

Таблица 2

Показатели регуляторных функций, дифференцированные по полу

	U-критерий Манна-Уитни и уровень значимости	Размер эффекта (рангово-бисериальный коэффициент)	Пол	N	M	SD
Когнитивное торможение	U=5289,5 p=0,008	0,2	Мужской	108	10,3	3,2
			Женский	128	11,4	3,1
Физический контроль	U=4857,5 p=0,001	0,253	Мужской	108	26,5	3,3
			Женский	128	27,6	3,1

В результате было продемонстрировано, что девочки лучше, чем мальчики, справляются с заданиями, связанными с контролем своих побуждений, как физических, так и когнитивных (табл. 2). Девочки меньше обращают внимание на отвлекающие факторы при выполнении указанной задачи и способны дольше сдерживать свои импульсы.

Для анализа различий в развитии регуляторных функций у детей, посещающих и не посещающих дополнительные музыкальные занятия, было проведено сравнение средних с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Таблица 3

Различия в показателях регуляторных функций, дифференцированные по полу

	U-критерий Манна-Уитни и уровень значимости	Размер эффекта (рангово-бисериальный коэффициент)	Посещение музыкальных занятий	N	M	SD
Слухоречевая рабочая память	U=3041 p<0,0001	0,551	Посещают	103	23,7	4,1
			Не посещают	123	19,4	3,9
Физический контроль	U=4346,5 p<0,0001	0,339	Посещают	103	26,5	3,4
			Не посещают	123	27,7	3,1

Было показано, что существуют значимые различия в таких показателях, как слухоречевая рабочая память и физический контроль (табл. 3). Дети, посещающие дополнительные музыкальные занятия, лучше справляются с заданиями на запоминание и воспроизведение на слух, а также им проще не реагировать на внешние стимулы и сдерживать себя, если того требует ситуация.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования были получены значимые различия в развитии регуляторных функций у детей, посещающих и не посещающих дополнительные музыкальные занятия. Было продемонстрировано, что те, кто регулярно занимается музыкой, имеют более высокие показатели слухоречевой памяти и физического сдерживающего контроля. Дети, которые регулярно занимаются музыкой, лучше запоминают и воспроизводят на слух то, что услышали. Данные результаты согласуются с результатами других исследовательских работ [7; 24]. На наш взгляд, это объясняется тем, что обучение музыке в специализированных учреждениях связано с частым прослушиванием и воспроизведением на слух мелодий, а также повторением ритмических рядов и музыкальных интервалов на уроках сольфеджио. Подобные упражнения способствуют не только обучению нотной грамоте и развитию музыкальных способностей, но и приводят к улучшению регуляторных функций, в частности, рабочей памяти [33; 34].

Кроме того, данная работа показала, что дети, которые регулярно посещали дополнительные музыкальные занятия, имели более высокий уровень физического тормозного контроля. Полученные результаты согласуются с результатами множества исследований, демонстрирующих улучшение показателей торможения у детей, посещающих

уроки музыки [20; 30]. Это может быть связано с тем, что игра на музыкальном инструменте подразумевает концентрацию внимания на произведении и контроль за движениями рук и пальцев. В это время ребенок фактически должен подавлять свое импульсивное поведение, чтобы иметь возможность играть на инструменте продолжительное время. Занятия музыкой также способствуют развитию сдерживающего контроля, так как во время обучения дети должны следовать инструкциям преподавателя и в целом отражать ладовые особенности музыкального произведения.

Стоит отметить, что в нашем исследовании не были выявлены значимые различия в уровне развития когнитивной гибкости у детей, посещающих и не посещающих музыкальные занятия. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что дети в нашем исследовании занимались музыкой не больше двух лет. На данном этапе в музыкальных школах еще не требуется выполнение большого количества задач на переключение внимания, например, подстраиваться под партии партнеров во время игры в ансамбле или читать нотные записи с листа, играя одновременно партии двух рук. Кроме того, согласно некоторым исследованиям [13; 40], когнитивная гибкость начинает развиваться в более позднем возрасте и наибольшую активность приобретает, когда ребенок уже овладел определенными навыками, в процессе же начального обучения эта способность имеет наименьшее значение, в отличие от рабочей памяти и торможения.

Дополнительно были выявлены значимые половые различия в развитии регуляторных функций у детей в возрасте 6-7 лет. Было показано, что девочки имеют более высокие показатели по таким параметрам, как когнитивное торможение и физический сдерживающий контроль. Они в большей степени, по сравнению с мальчиками, способны выполнять задания, связанные со способностями отключаться от стимулов, которые не имеют отношения к текущей задаче, и концентрироваться на том, что актуально сейчас. На наш взгляд, данные различия могут быть связаны с особенностями развития областей мозга, которые включаются при решении задач на торможение [18; 23]. Также девочки лучше справляются с заданиями, включающими в себя необходимость подавлять свои физические импульсы и удерживать неподвижное положение тела в течение заданного времени. Это может быть связано с более ранней и частой вовлеченностью девочек в социально-ролевые игры, позволяющие детям играть роли взрослых в различных жизненных ситуациях и способствующие развитию общей поведенческой регуляции за счет подавления своих импульсов и соблюдения правил поведения, типичных для тех или иных ситуаций, в которых обычно находится взрослый [35; 38]. Однако стоит отметить, что гендерные различия в развитии регуляторных функций носят противоречивый характер и не всегда подтверждаются эмпирически. Это связано с другими факторами, оказывающими влияние на формирование регуляторных функций, в частности, особенностями воспитания, социальным окружением ребенка, его физической активностью и др.

В качестве ограничений данного исследования можно отметить, что нами не были учтены иные активности детей (например, занятие спортом или танцами, изучение иностранного языка), особенности семейной ситуации (например, совместное прослушивание музыки дома, занятия творчеством, использование цифровых устройств) и другие факторы, которые могут вносить значимый вклад в результаты. Кроме того, проведенное исследование демонстрирует лишь наличие различий в группах, однако чтобы говорить о полноценном влиянии музыкальных занятий на когнитивное развитие ребенка, необходимо проведение

лонгитюдного исследования, учитывающего особенности развития.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного исследования были выявлены более высокие показатели развития таких регуляторных функций, как сдерживающий контроль и слухоречевая рабочая память, у детей в возрасте 6-7 лет, посещающих дополнительные музыкальные занятия, по сравнению с детьми того же возраста, которые не посещают подобные занятия. Поскольку регуляторные функции являются одним из предикторов успешности ребенка в дальнейшей жизни, то полученные результаты могут свидетельствовать о необходимости разработки специализированных программ обучения музыке для создания условий, способствующих целенаправленному формированию регуляторных функций у детей в период их наибольшей чувствительности.

Литература

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Том 16. № 2. С. 302–317.
2. Баянова Л.Ф., Хаматвалеева Д.Г. Обзор зарубежных исследований творческого мышления в психологии развития // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2022. Том 2. С. 51–72.
3. Баянова Л.Ф., Веракса А.Н., Попова Р.Р., Никанорова С.А. О регуляторных функциях дошкольников в контексте нормативной ситуации // Современное дошкольное образование. 2018. № 5(87). С. 4–15.
4. Бухаленкова Д.А., Алмазова О.В., Веракса А.Н. Методики CLASS и ECERS-R в исследовании качества образовательной среды как предиктора развития регуляции у дошкольников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 24–51. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-24-51
5. Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Айрапетян З.В., Тарасова К.С., Семенов Ю.И. Связь между игровыми предпочтениями в домашних условиях и развитием саморегуляции у детей дошкольного возраста // Национальный психологический журнал. 2020. Том 2. С. 99–108. DOI:10.11621/npj.2020.0209
6. Веракса А., Ощепкова Е., Асланова М., Якупова В. Факторы, влияющие на социометрический статус ребенка в старшем дошкольном возрасте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Том 12. № 4. С. 410–430. DOI:10.21638/spbu16.2022.402
7. Bayanova L., Chichinina E., Veraksa A., Almazova O., Dolgikh A. Difference in Executive Functions Development Level between Two Groups: Preschool Children Who Took Extra Music Classes in Art Schools and Children Who Took Only General Music and Dance Classes Offered by Preschools // Education Science. 2022. Vol. 12(119). DOI:10.3390/educsci12020119
8. Best J.R., Miller P.H. A developmental perspective on executive function // Child Development. 2010. Vol. 81(6). P. 1641–1660. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
9. Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates // Developmental Review. 2009. № 29. P. 180–200.

10. Carlson S.M. Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children // *Developmental Neuropsychology*. 2005. Vol. 28(2). P. 595–616. DOI:10.1207/s15326942dn2802
11. 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. № 2. P. 121–149. DOI:10.1080/09297049.2013.879111
12. Chichinina E.A., Gavrilova M.N. Growth of Executive Functions in Preschool-Age Children during the COVID-19 Lockdown: Empirical Evidence // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2022. Vol. 15(2). P. 124–136. DOI:10.11621/pir.2022.0209
13. Crone E.A., Bunge S.A., van der Molen M.W., Ridderinkhof K.R. Switching between tasks and responses: a developmental study // *Developmental Science*. 2006. Vol. 9. P. 278–287.
14. D'Souza A., Moradzadeh L., Wiseheart M. Musical training, bilingualism, and executive function: working memory and inhibitory control // *Cognitive Research: Principles and Implications*. 2018. Vol. 3. № 11. DOI:10.1186/s41235-018-0095-6
15. Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching // *Neuropsychologia*. 2006. Vol. 44. № 11. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
16. Degé F., Schwarzer G. Music lessons and verbal memory in 10- to 12-year-old children: investigating articulatory rehearsal as mechanism underlying this association // *Psychomusicology*. 2017. Vol. 27. P. 256–266. DOI:10.1037/pmu0000201
17. Diamond A. Executive functions // *Annual Review of Psychology*. 2013. Vol. 64. P. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750
18. Diamond A. Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy and biochemistry. In: *Principles of frontal lobe function* (Stuss D.T., Knight R.T., eds.). London: Oxford UP, 2002. P. 466–503.
19. Diamond A., Lee K. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old // *Science*. 2011. № 333. P. 959–964.
20. Frischen U., Schwarzer G., Degé F. Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children // *Learning and Instruction*. 2021. № 74. 101442.
21. Gagne J.R. Self-control in childhood: a synthesis of perspectives and focus on early development // *Child Development Perspectives*. 2017. Vol. 11. P. 127–132. DOI:10.1111/cdep.12223
22. Garon N., Bryson S.E., Smith I.M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework // *Psychological Bulletin*. 2008. № 134. P. 31–60.
23. Giedd J., Blumenthal J., Jeffries N. et al. Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study // *Nature Neuroscience*. 1999. Vol. 2. P. 861–863. DOI:10.1038/13158
24. Ho Y.-C., Cheung M.-C., Chan A.S. Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and Longitudinal explorations in children // *Neuropsychology*. 2003. Vol. 17. P. 439–450.
25. Jaschke A., Honing H., Scherder E. Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children // *Frontiers in Neuroscience*. 2018. Vol. 12. № 103.

26. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative Manual. Psychological Corporation: San Antonio, TX, USA, 2007.
27. Kovyazina M.S., Oschepkova E.S., Airapetyan Z.V., Ivanova M.K., Dedyukina M.I., Gavrilova M.N. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children // *Psychology in Russia: State Art*. 2021. Vol. 14. P. 66–78.
28. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49–100.
29. Roden I., Könen T., Bongard S., Frankenberg E., Friedrich E.K., Kreutz G. Effects of Music Training on Attention, Processing Speed and Cognitive Music Abilities-Findings from a Longitudinal Study // *Applied Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 28. № 4. P. 545–557. DOI:10.1002/acp.3034
30. Rodriguez-Gomez D.A., Talero-Gutiérrez C. Effects of music training in executive function performance in children: A systematic review // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.968144
31. Romine C.B., Reynolds C.R. A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis // *Applied Neuropsychology*. 2005. Vol. 12. № 4. P. 190–201. DOI:10.1207/s15324826an1204_2
32. Senn T.E., Espy K.A., Kaufmann P.M. Using path analysis to understand executive function organization in preschool children // *Developmental Neuropsychology*. 2004. Vol. 26. P. 445–464. DOI:10.1207/s15326942dn2601_5
33. Slevc L.R., Davey N.S., Buschkuhl M., Jaeggi S.M. Tuning the mind: exploring the connections between musical ability and executive functions // *Cognition*. 2016. № 15. P. 199–211.
34. Wang J., Xu R., Guo X., Guo S., Zhou J., Lu J., Yao D. Different Music Training Modulates Theta Brain Oscillations Associated with Executive Function // *Brain Sciences*. 2022. Vol. 12. DOI:10.3390/brainsci12101304
35. Wanless S.B., McClelland M.M., Lan X., Son S.-H., Cameron C.E., Morrison F.J., Sung M. Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China // *Early Childhood Research Quarterly*. 2013. Vol. 28. № 3. P. 621–633. DOI:10.1016/j.ecresq.2013.04.002
36. Wiebe S.A., Sheffield T.D., Espy K.A. Separating the fish from the sharks: a longitudinal study of preschool response inhibition // *Child Development*. 2012. Vol. 83. P. 1245–1261. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01765.x
37. Wiebe S.A., Espy K.A., Charak D. Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure // *Developmental Psychology*. 2008. Vol. 44. P. 575–587. DOI:10.1037/0012-1649.44.2.575
38. Yamamoto N., Imai-Matsumura K. Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan // *Early Child Development and Care*. 2017. DOI:10.1080/03004430.2017.1299148
39. Zelazo P.D., Craik F.I., Booth L. Executive function across the life span // *Acta Psychologica*. 2004. № 115. P. 167–183.

40. Zelazo P.D., Carlson S.M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity // *Child Development Perspectives*. 2012. Vol. 6. № 4. P. 354–360. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x
41. Zuk J., Benjamin C., Kenyon A., Gaab N. Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9. № 6. DOI:10.1371/journal.pone.0099868

References

1. Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Veraksa A.N. Diagnostika urovnya razvitiya regulyatornykh funktsiy v starshem doshkol'nom vozraste [Diagnostics of the level of development of regulatory functions in senior preschool age]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ehkonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2019. Vol. 16, no. 2, pp. 302–317. (In Russ.).
2. Bayanova L.F., Veraksa A.N., Popova R.R., Nikanorova S.A. O regulyatornykh funktsiyakh doshkol'nikov v kontekste normativnoy situatsii [On the regulatory functions of preschoolers in the context of the normative situation]. *Sovremennoe doshkolnoe obrasovanie [Modern preschool education]*, 2018. Vol. 87, no. 5, pp. 4–15.
3. Bayanova L.F., Khamatvaleeva D.G. Obzor zarubezhnykh issledovaniy tvorcheskogo myshleniya v psikhologii razvitiya [Review of Foreign Research on Creative Thinking in Developmental Psychology]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2022. No. 2, pp. 51–72. DOI:10.11621/vsp.2022.02.03 (In Russ.).
4. Bukhalenkova D.A., Almazova O.V., Veraksa A.N. Metodiki CLASS i ECERS-R v issledovanii kachestva obrazovatel'noy sredy kak prediktora razvitiya regulyatsii u doshkol'nikov [The CLASS and ECERS-R methods in the study of the quality of the educational environment as a predictor of the self-regulation development in preschoolers]. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 11, pp. 24–51. DOI:10.24412/2073-0861-2022-1-24-51 (In Russ.).
5. Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N., Airapetyan Z.V., Semenov Yu.I., Tarasova K.S. Svyaz' mezhdru igrovymi predpochteniyami v domashnikh usloviyakh i razvitiem samoregulyatsii u detey doshkol'nogo vozrasta [Relation between play preferences at home and self-regulation in preschool children]. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal [National Psychological Journal]*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 99–108. DOI:10.11621/npj.2020.0209 (In Russ.).
6. Veraksa A.N., Oshchepkova E.S., Aslanova M.S., Yakupova V.A. Faktory, vliyayushchie na sotsiometricheskiiy status rebenka v starshem doshkol'nom vozraste [Factors of a child's social development in the senior preschool age]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya [Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology]*, 2022. Vol.12, no. 4, pp. 410–430. DOI:10.21638/spbu16.2022.402 (In Russ.).
7. Bayanova L., Chichinina E., Veraksa A., Almazova O., Dolgikh A. Difference in Executive Functions Development Level between Two Groups: Preschool Children Who Took Extra

- Music Classes in Art Schools and Children Who Took Only General Music and Dance Classes Offered by Preschools. *Education Science*, 2022, no.12 Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/119>. (Accessed 25.02.2023). DOI:10.3390/educsci12020119
8. Best J.R., Miller P.H. A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 2010. Vol. 81, no. 60, pp. 1641–1660. DOI:10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x
 9. Best J.R., Miller P.H., Jones L.L. Executive Functions after Age 5: Changes and Correlates. *Developmental Review*, 2009, no. 29, pp. 180–200.
 10. Carlson S.M. Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 2005. Vol. 28, no. 2, pp. 595–616. DOI:10.1207/s15326942dn2802
 11. 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
 12. Chichinina E.A., Gavrilova M.N. Growth of Executive Functions in Preschool-Age Children during the COVID-19 Lockdown: Empirical Evidence. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 2, pp. 124–136. DOI:10.11621/pir.2022.0209
 13. Crone E.A., Bunge S.A., Van der Molen M.W., Ridderinkhof K.R. Switching between tasks and responses: a developmental study. *Developmental Science*, 2006, no. 9, pp. 278–287
 14. D’Souza A.A., Moradzadeh L., Wiseheart M. Musical training, bilingualism, and executive function: working memory and inhibitory control. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2018. Vol. 3, no. 11. Available at: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-018-0095-6> (Accessed 25.02.2023). DOI:10.1186/s41235-018-0095-6
 15. Davidson M.C., Amso D., Anderson L.C., Diamond A. Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 2006. Vol. 44, no. 11, pp. 2037–2078. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006.
 16. Degé F., Schwarzer G. Music lessons and verbal memory in 10- to 12-year-old children: investigating articulatory rehearsal as mechanism underlying this association. *Psychomusicology*, 2017. Vol. 27, pp. 256–266. DOI:10.1037/pmu0000201
 17. Diamond A. Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy and biochemistry. In: Principles of frontal lobe function (Stuss DT, Knight RT, eds). London: Oxford UP, 2002, pp. 466–503.
 18. Diamond A. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 2013. Vol. 64, pp. 135–168. DOI:10.1146/annurev-psych-113011-143750
 19. Diamond A., Lee K. Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 2011. Vol. 333, pp. 959–964.
 20. Frischen U., Schwarzer G., Degé F. Music lessons enhance executive functions in 6- to 7-year-old children. *Learning and Instruction*, 2021, no 74. Available at:

- <https://www.semanticscholar.org/paper/Music-lessons-enhance-executive-functions-in-6-to-Frischen-Schwarzer/d52d7bd29b284e15cf3fe718db4f0e5da4b66515> (Accessed 25.02.2023). DOI:10.1016/J.LEARNINSTRUC.2021.101442
21. Gagne J.R. Self-control in childhood: a synthesis of perspectives and focus on early development. *Child Development Perspectives*, 2017. No. 11, pp. 127–132. DOI:10.1111/cdep.12223
 22. Garon N., Bryson S.E., Smith I.M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 2008, no. 134, pp. 31–60.
 23. Giedd J., Blumenthal J., Jeffries N. et al. Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 1999, no. 2, pp. 861–863. DOI:10.1038/13158
 24. Ho Y.-C., Cheung M.-C., Chan A.S. Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and Longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 2003, no. 17, pp. 439–450.
 25. Jaschke A.C., Honing H., Scherder E. Longitudinal Analysis of Music Education on Executive Functions in Primary School Children. *Frontiers in Neuroscience*, 2018, no. 12. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2018.00103/full> (Accessed 28.02.2023). DOI:10.3389/fnins.2018.00103
 26. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative Manual; Psychological Corporation: San Antonio, TX, USA, 2007.
 27. Kovyazina M.S., Oschepkova E.S., Airapetyan Z.V., Ivanova M.K., Dedyukina M.I., Gavrilova M.N. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in. Russia: State Art*, 2021, no. 14, pp. 66–78.
 28. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000, no. 41, pp. 49–100.
 29. Roden I., Könen T., Bongard S., Frankenberg E., Friedrich E., Kreutz G. Effects of Music Training on Attention, Processing Speed and Cognitive Music Abilities-Findings from a Longitudinal Study. *Applied Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 28, no. 4, pp. 545–557. DOI:10.1002/acp.3034
 30. Rodriguez-Gomez D.A., Talero-Gutiérrez C. Effects of music training in executive function performance in children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 2022, no. 13. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.968144/full> (Accessed 27.02.2023). DOI:10.3389/fpsyg.2022.968144
 31. Romine C.B., Reynolds C.R. A model of the development of frontal lobe functioning: Findings from a meta-analysis. *Applied Neuropsychology*, 2005. Vol. 12, no. 4, pp.190–201. DOI:10.1207/s15324826an1204_2
 32. Senn T.E., Espy K.A., Kaufmann P.M. Using path analysis to understand executive function organization in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 2004, no. 26, pp. 445–464. DOI:10.1207/s15326942dn2601_5

33. Slevc L.R., Davey N.S., Buschkuehl M., Jaeggi S.M. Tuning the mind: exploring the connections between musical ability and executive functions. *Cognition*, 2016, no. 152, pp. 199–211.
34. Wang J., Xu R., Guo X., Guo S., Zhou J., Lu J., Yao D. Different Music Training Modulates Theta Brain Oscillations Associated with Executive Function. *Brain Sciences*, 2022, no 12. Available at: <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/10/1304> (Accessed 25.02.2023). DOI:10.3390/brainsci12101304
35. Wanless S.B., McClelland M.M., Lan X., Son S.-H., Cameron C.E., Morrison F. J., Sung M. Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea, and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 2013. Vol. 28, no. 3, pp. 621–633. DOI:10.1016/j.ecresq.2013.04.002
36. Wiebe S.A., Espy K.A., Charak D. Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*, 2008, no. 44, pp. 575–587. DOI:10.1037/0012-1649.44.2.575
37. Wiebe S.A., Sheffield T.D., Espy K.A. Separating the fish from the sharks: a longitudinal study of preschool response inhibition. *Child Development*, 2012, no. 83, pp. 1245–1261. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01765.x
38. Yamamoto N., Imai-Matsumura K. Gender differences in executive function and behavioural self-regulation in 5 years old kindergarteners from East Japan. *Early Child Development and Care*, 2017. DOI:10.1080/03004430.2017.1299148
39. Zelazo P.D., Carlson S.M. Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 2012. Vol. 6, no. 4, pp. 354–360. DOI:10.1111/j.1750-8606.2012.00246.x
40. Zelazo P.D., Craik F.I., Booth L. Executive function across the life span. *Acta Psychologica*, 2004, no. 115, pp. 167–183.
41. Zuk J., Benjamin C., Kenyon A., Gaab N. Behavioral and Neural Correlates of Executive Functioning in Musicians and Non-Musicians. *PLoS ONE*, 2014. Vol. 9, no. 6. Available at: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0099868> (Accessed 27.02.2023). DOI:10.1371/journal.pone.0099868

Информация об авторах

Баянова Лариса Фаритовна, доктор психологических наук, научный сотрудник лаборатории детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Долгих Александра Георгиевна, кандидат психологических наук, заведующая лабораторией психологии информационной безопасности подростков, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Якушина Анастасия Александровна, преподаватель 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,

Баянова Л.Ф., Долгих А.Г., Якушина А.А.
Роль занятий музыкой в развитии регуляторных
функций у детей 6-7 лет.
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 52–66.

Bayanova L.F., Dolgikh A.G., Yakushina A.A.
The Importance of Music in the Development of
Executive Functions in 6–7-Year-Old Children.
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 52–66.

Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>, e-mail:
anastasia.ya.au@yandex.ru

Information about the authors

Larisa F. Bayanova, Doctor of Psychology, Researcher at the Laboratory of Childhood and Digital socialization, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7410-9127>, e-mail: balan7@yandex.ru

Aleksandra A. Dolgikh, PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Psychology of Information Security of Adolescents, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8845-1575>, e-mail: ag.dolgikh@mail.ru

Anastasia A. Yakushina, Lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4968-336X>, e-mail: anastasia.ya.au@yandex.ru

Получена 16.03.2023

Received 16.03.2023

Принята в печать 01.09.2023

Accepted 01.09.2023

Опосредствование переживаний как фактор саморегуляции подростков с задержкой психического развития

Федосеева А.М.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoceeva@ikp.email

Бабкина Н.В.

ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Обсуждается проблема развития эмоциональной саморегуляции как процесса становления самостоятельности переживания в его культурном знаково-символическом опосредствовании. Представлены результаты исследования процесса становления самостоятельности переживания у подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Выборку составили 25 подростков с ЗПР и 42 нормотипичных подростка. Методы исследования: рисунок «Мое эмоциональное состояние», авторская анкета, сочинение «Значение музыки в моей жизни». Анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью метода обоснованной теории (B.G. Glaser, A.L. Strauss), контент-анализа, статистических методов: частотного анализа, χ^2 -критерия углового преобразования Фишера. Делается обобщающий вывод о том, что опосредствование переживания подростка с ЗПР оказывается в значительной степени затрудненным; музыка выполняет роль «активации» – усиления актуального состояния подростка, но переживание остается неполным, поскольку происходит исключительно насыщение непосредственного телесно-ощущаемого его уровня. Низкие когнитивные и рефлексивные возможности подростков с ЗПР не позволяют использовать художественный образ как средство-стимул для «овладения собой».

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция; опосредствование переживаний; подростки с задержкой психического развития.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00063-23-01.

Для цитаты: Федосеева А.М., Бабкина Н.В. Опосредствование переживаний как фактор саморегуляции подростков с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 67–79. DOI:10.17759/psyedu.2023150305

Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of Emotional Self-Regulation of Adolescents with Developmental Delay

Anna M. Fedoseeva

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoseeva@ikp.email

Nataliya V. Babkina

Institute of Special Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

The problem of the development of emotional self-regulation as a process of becoming an independent experiencing in its cultural sign-symbolic mediation is discussed. The results of the study are presented: the process of becoming an independent experience in adolescents with developmental delay. The sample consisted of 42 normotypic adolescents and 25 adolescents with developmental delay. Methods: psychodiagnostic – drawing “My emotional state”, author's questionnaire, composition “The meaning of music in my life”; methods of qualitative data analysis: methods of grounded theory, content analysis. Methods of mathematical statistics: frequency analysis, criterion – Fisher angular transformation. A generalizing conclusion is made that the mediation of the experience of a teenager with developmental delay is largely difficult. Music plays the role of “activation” – strengthening the actual state of a teenager, but the experiencing remains incomplete, since there is only saturation of the immediate bodily-perceived level of it. Low cognitive and reflexive abilities of adolescents with developmental delay do not allow using an artistic image as a means-incentive for “mastering oneself”.

Keywords: emotional self-regulation; mediation of experiencing; adolescents with developmental delay.

Funding. The work was supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task number 073-00063-23-01.

For citation: Fedoseeva A.M., Babkina N.V. Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of Emotional Self-Regulation of Adolescents with Developmental Delay. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 67–79. DOI:10.17759/psyedu.2023150305

Введение

Становление эмоциональной саморегуляции подростков с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наиболее острых проблем, стоящих перед системой общего образования. Отсутствие адекватной психолого-педагогической поддержки процесса личностного развития подростков с ЗПР приводит к социальной дезадаптации таких

учеников [1]. Существуют исследования социализации подростков, ее феноменологии, социологии и методов коррекции, однако они не дают достаточно полного понимания базовых психологических механизмов становления саморегуляции – эмоциональной, и шире – личностной, – которая во многом определяет способность управлять своим поведением, совершать поступки, основанные на культурных ценностях общества [12].

Мы рассматриваем становление эмоциональной саморегуляции в развитии ребенка и подростка как процесс возникновения самостоятельности переживания, причем переживание понимается как деятельность по осмыслению критической ситуации в методологии культурно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ф.Е. Василюк). Поскольку психические предпосылки становления самостоятельности переживания складываются только к подростковому возрасту, именно этот возраст является наиболее сензитивным и социально значимым – как переходный к юношескому, в котором становится возможным полноценная субъектность и самостоятельность переживания. В доступной литературе не обнаружено исследований возрастных особенностей становления переживания как высшей психической функции у подростков как с нормотипичным развитием, так и с задержкой психического развития, что и определяет актуальность данного исследования. В статье представлены результаты исследования, первая часть которого обсуждалась в 2022 г. [09].

Теоретическими основаниями исследования послужили следующие положения:

1. Эмоциональная регуляция как составляющая опосредствования переживания

В отечественной психологии эмоциональная регуляция рассматривается в рамках изучения саморегуляции в целом: как эффект организации человеком своей активности на основе самоорганизации различных подсистем первичных психических процессов, свойств и состояний, выступающих средствами реализации этой активности [04], как регуляция психических состояний [06], саморегуляция функциональных состояний в профессиональной деятельности [7], в исследованиях контроля поведения [07].

Рассматривая эмоциональную саморегуляцию как составляющую процесса опосредствования, можно понимать ее как динамику перехода от низших к высшим аффективным образованиям, непосредственно связанным с изменением отношений между аффектом и интеллектом [6]. Опосредствование можно определить как произвольное смыслообразование, управление собственной смысловой сферой через ее *осознание и перестройку* [8]. Следовательно, эмоциональная саморегуляция рассматривается нами как эффект становления самостоятельности переживания [20], при котором субъектом решается «задача на смысл» [3].

Опосредствование предполагает как выход в поле когнитивных средств, так и произвольную регуляцию – удержание субъекта в ситуации трудности [01]. Взрослый «удерживает» ребенка в субъектной по отношению к собственному переживанию позиции – побуждает его «развернуться к самому себе». Регулятивная функция самосознания личности – вот ключевое место объединения интеллекта и аффекта. Именно с этой позиции – субъектной регуляции эмоциональных поведенческих реакций – возможно обсуждение мотивационно-смысловых оснований.

2. Художественный образ как символ и средство развития переживания-деятельности

Федосеева А.М., Бабкина Н.В.
Опосредствование переживаний как фактор
саморегуляции подростков с задержкой психического
развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 67–79.

Fedoseeva A.M., Babkina N.V.
Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of
Emotional Self-Regulation of Adolescents with
Developmental Delay
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 67–79.

подростков

Рассматривая средства-стимулы опосредствования, можно говорить о некотором континууме, с одной стороны которого находятся средства символического опосредствования, а с другой – знакового [5; 15]. В опосредствовании натуральных процессов переживания символ оказывается наиболее доступным субъекту когнитивным знаком-стимулом, который представляется средством управления эмоциями, поскольку фиксирует даже смутно ощущаемое напряжение [5, с. 53], неясные телесно-чувствуемые состояния [6; 18; 20; 21]. Художественный образ, соединяющий чувственную ткань сознания с его смысловым компонентом, оказывается разновидностью символической формы [4; 15].

Говоря на языке психотехники, символизация – это орудие преобразования телесных переживаний в психическую форму символа и значения в со-переживании Другому [5; 20]. В момент символизации переживания появляется его *субъект* – тот, кто осмысляет «внутренний поток впечатлений». Художественный образ музыкальной композиции для подростка оказывается средством символизации собственного переживания [09]. Опосредствование натурального переживания, которое происходит при прослушивании музыки, проявляется как движение от телесного ощущения к осмысленности, когда слово «песни» оказывается некоторым промежуточным итогом и средством эмоциональной саморегуляции.

Исследования эмоциональной саморегуляции детей и подростков с ЗПР доказывают недостаточное развитие самоконтроля эмоций и поведения, а также недостаточный уровень стрессоустойчивости [2; 10]; низкий уровень сформированности нравственных представлений и нравственного самосознания, внутреннюю пассивность – недостаточную потребность в самопознании и саморазвитии; более слабое развитие рефлексии [9; 10; 13; 20]. Было доказано, что музыка (песня) является культурным средством овладения субъектом собственным переживанием у нормотипично развивающихся подростков [09]. Исследований знаково-символического опосредствования переживания у подростков с ЗПР обнаружить не удалось.

В рамках данной работы были поставлены *исследовательские вопросы* о том, как происходит опосредствование переживания у подростка с ЗПР, насколько возможна самостоятельность переживания при таком варианте развития.

Методы и организация исследования

Выборка. Исследование проводилось в феврале–октябре 2022 г. на базе общеобразовательных школ г. Омска (№ 12, № 33), г. Москвы (№ 657) и специальной (коррекционной) школы № 522 г. Санкт-Петербурга. В нем приняли участие 67 подростков: 42 нормотипичных подростка и 25 подростков с ЗПР в возрасте 14–15 лет. Причиной выбора именно этого возрастного периода являлся тот факт, что 14–15 лет – это возраст, в котором активно развивается и проявляется в самосознании подростка личностная рефлексия.

Для исследования опосредствования переживания как фактора эмоциональной саморегуляции у подростков был организован *эксперимент*¹: 1) подросткам предлагалось нарисовать свое актуальное эмоциональное состояние в виде образа (*рисунок «Мое эмоциональное состояние»*) и заполнить первую часть *авторской анкеты*; 2) на следующем

¹ План исследования – квазиэкспериментальный.

этапе подростки выбирали музыкальную композицию и прослушивали ее; 3) на последнем этапе подростки снова рисовали свое эмоциональное состояние и заполняли вторую часть анкеты. 4) Задание изобразить собственное эмоциональное состояние и ответить на вопросы анкеты было предложено подросткам как стимул для лучшего осознания происходящих с ними изменений во время прослушивания музыкальных композиций.

Методы сбора данных: проективный рисунок, анкета, сочинение.

Рисунок «Мое эмоциональное состояние» использовался для осознания и выражения в образе содержания эмоционального состояния с помощью художественных средств.

Авторская анкета была разработана А.М. Федосеевой на основе теории и практики экспириентальной психотерапии [3; 20]. Цель авторской анкеты: определение того, как любимая музыка влияет на настроение. Полученные данные обрабатывались с помощью *контент-анализа*.

Выбор музыкальной композиции. Подросткам предлагалось выбрать какую-то из любимых музыкальных композиций в своих сборниках в социальных сетях и прослушать ее в наушниках (внутриканальных). Поскольку задача эксперимента состояла в исследовании индивидуального процесса опосредствования переживания, то музыкальная композиция должна была соответствовать именно тому переживанию, которое было актуализировано участником. В этом контексте было неважно, какую именно музыку слушали подростки; важен был именно самостоятельный ее выбор в момент актуализации переживания.

Методы анализа и интерпретации качественных данных. Для анализа эмпирических данных использовался *метод обоснованной теории* Б. Глазера и А. Штрауса (B.G. Glaser, A.L. Strauss, 1967). Метод предполагает процесс отбора данных, в котором совмещаются их сбор, кодирование и анализ. Для обработки ответов на вопросы анкеты был использован метод *контент-анализа*. *Методы математической статистики:* частотный анализ, ϕ^2 -критерий угловое преобразование Фишера.

Результаты исследования

В результате эксперимента не удалось получить релевантных данных для сравнения подростков разных групп по рисуночной методике «Мое эмоциональное состояние»: подростки с ЗПР не смогли изобразить свое состояние в виде образа-символа (за исключением 4 человек). Сравнение групп показало, что трудность отображения эмоционального состояния в виде образа-символа является общей для подростков этого возраста. Тем не менее в группе нормотипичных подростков 36 человек (85,7%) смогли символически отобразить в рисунке свое эмоциональное состояние до и после эксперимента, в то время как в группе подростков с ЗПР это смогли сделать лишь 4 человека (16,0%); после прослушивания музыки подростки с ЗПР смогли только *описать словами*, но не символически изобразить свое состояние.

Этот результат отражен в категории «Качество изменения эмоционального состояния»: если все нормотипичные подростки указывали на то, что внутренние изменения происходили, то 48,0% (12 чел.) подростков с ЗПР указали на то, что никаких изменений состояния не произошло.

В табл. 1 представлены результаты изменения эмоциональной «тональности» состояния подростков. Если в группе нормотипичных подростков после прослушивания музыкальной

композиции снизилось количество участников, находящихся в нейтральном состоянии ($\varphi^*=3,400$, $p<0,01$), и увеличилось количество подростков, испытывающих положительные эмоции ($\varphi^*=5,582$, $p<0,01$), то в группе подростков с ЗПР, несмотря на некоторое увеличение положительного эмоционального состояния, статистически существенных изменений не произошло. Также важно отметить, что 35,3% подростков с ЗПР находились в негативном состоянии на момент исследования, это состояние у них практически не изменилось (негативное эмоциональное состояние сохранилось у 7 из 8 подростков).

Таблица 1

Изменение эмоционального состояния подростков в ходе прослушивания музыкальной композиции

Эмоциональное состояние	Группа	До прослушивания музыкальной композиции, %	После прослушивания музыкальной композиции, %	φ^* -критерий Фишера
Положительное	Подростки нормотипичные	21,4	78,6	5,582**
	Подростки с ЗПР	17,6	35,3	1,184
Нейтральное	Подростки нормотипичные	35,7	7,1	3,400**
	Подростки с ЗПР	29,4	23,5	0,391
Негативное	Подростки нормотипичные	28,6	14,3	1,618
	Подростки с ЗПР	35,3	35,3	0,0
Не настроение, а отношение	Подростки нормотипичные	14,3	0,0	–
	Подростки с ЗПР	17,6	5,9	1,093

Примечание: ** – $p<0,01$.

Обращает на себя внимание экспрессивность изображений у подростков с ЗПР: или ее невозможно оценить – подросток отказывается от изображения (символизации) состояния, или рисунки изображаются с высокой степенью экспрессивности – по символике или по качеству использования изобразительных средств.

В табл. 2 представлена частота встречаемости категорий, выделенных в интерпретативном анализе у подростков. Необходимо сделать замечание: 1) категории, полученные в ходе анализа результатов у нормотипичных подростков, оказались избыточными по отношению к результатам, полученным на выборке подростков с ЗПР [09]; 2) были выделены категории, которые встречаются только в группе подростков с ЗПР.

Таблица 2

Сравнение частоты категорий изменения переживаний в ходе прослушивания музыки в разных группах подростков

Категории	Группа нормотип. подростков,	Группа подростков с ЗПР, частота	φ^* -критерий Фишера
-----------	------------------------------	----------------------------------	------------------------------

		частота (%), n=42	(%), n=25	
1. Погружение в переживание	1.1. Психологические защиты: вытеснение, защитное фантазирование	6 (14,3)	3 (12,0)	0,273
	1.2. Погружение в натуральное переживание	6 (14,3)	10 (40,0)	2,348**
2. Причины выбора музыки	2.1. Активация переживания- испытывания	20 (47,6)	7 (28,0)	2,652**
	2.2. Соотношение с первичной чувствительностью: нравится ритм	0 (0,0)	8 (32,0)	–
	2.3. Личностно-соотнесенное: про меня, мое душевное состояние, настроение	10 (23,8)	0 (0,0)	–
	2.4. Нереплексивное – нравится	0 (0,0)	18 (72,0)	–
	2.5. Реплексивное – объяснение причины	22 (52,4)	0 (0,0)	–
3. Осознание личностного смысла переживания	3.1. Осознание переживания: образное проживание	2 (4,76)	0 (0,0)	–
	3.2. Ведущая фраза с расшифровкой смысла	18 (42,9)	0 (0,0)	–
	3.3. Ведущая фраза без расшифровки смысла	2 (4,8)	10 (40,0)	3,670**
	3.4. Нет осознания	4 (9,5)	15 (60,0)	4,533**
4. Качество изменения состояния	4.1. Не изменилось	0 (0,0)	12 (48,0)	–
	4.2. Положительная динамика (нереплексивные ответы)	4 (9,5)	9 (36,0)	4,533**
	4.3. Нет понятной эмоциональной динамики	2 (4,8)	4 (16,0)	1,508
	4.4. Переживание фрустрации – злости	2 (4,8)	1 (4,0)	0,154
	4.5. Инфантильное: активация, напряжение – расслабление, успокоение	4 (9,5)	3 (12,0)	0,317
	4.6. Активация: из спокойствия в активность	4 (9,5)	5 (20,0)	1,188
	4.7. Провал в произвольное переживание	0 (0,0)	4 (16,0)	–
	4.8. Инфантильное: виртуальное удовлетворение потребности	5 (11,9)	1 (4,0)	1,192

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Раскроем более подробно выделенные в сравнении категории, акцентируя особенности опосредствования переживания подростками с ЗПР.

Категория 1. Погружение в переживание

1.1. Активизация непосредственного переживания: подросток под влиянием музыкального интонирования погружается в непосредственное переживание. Примеры высказываний: «Музыка мотивирует меня делать то, что хочется...», «Если петь с криками, то полегче становится...». Отличие подростков с ЗПР в том, что в высказываниях у них нет субъекта, чьи переживания активизируются. Это неосознаваемый процесс, и в ответах подростков мы видим только фиксацию результатов вовлечения или действий.

1.2. Психологическая защита: в описании подростков обеих групп встречается защитное фантазирование. Пример: «Когда я включила музыку, я вернулась в дивный мир. А когда слушала – время будто остановилось...». В сравнении с активным воображением нормотипичных подростков (например, сравните: «Я представляю, как вечером все вместе сидят за столом...»), воображение подростков с ЗПР пассивно.

Категория 2. Причины выбора музыки

В отличие от нормотипичных подростков, подростки с ЗПР называют только одну причину выбора музыкальной композиции – «мне нравится». Если нормотипичные подростки говорят о том, что хотят расслабиться или «повеселиться», а также вовлечься в актуальное переживание, то подростки с ЗПР чаще не могут осознать, чего именно им хочется в момент выбора, у них нет соотношения настроения музыкальной композиции со своим состоянием – 18 (72,0%). Также подростки с ЗПР фиксируют причину выбора музыкальной композиции, которая не встречается у нормотипичных подростков, – ритм: 8 (32,0%).

Категория 3. Осознание личностного смысла переживания

В группе нормотипичных подростков встречается разные варианты – фокусировка на ключевом высказывании текста песни без интерпретации его смысла в контексте своего переживания (хотя вопрос анкеты стимулирует это сделать), фокусировка с интерпретацией и отказ от опосредствования натурального переживания словом или образом. Подростки с ЗПР не осознают свои переживания (нет отражения переживания в тексте ответа) – 15 (60,0%) или фиксируется фраза из песни без расшифровки ее личностного смысла – 10 (40,0%). Мы предполагаем, что подростки выполняли инструкцию, не прислушиваясь к себе: скорее это было рациональное выполнение задания, а не вовлечение в процесс осмысления.

Категория 4. Качество изменения состояния

В группе подростков с ЗПР 48,0% участников указали, что их состояние не изменилось в процессе слушания музыки. То есть музыка не выступила средством эмоциональной регуляции, не опосредствовала их переживание. Также важно выделить категорию 4.7. Провал в произвольное переживание: у 4 (16%) подростков с ЗПР слушание музыки привело к нерелексивному вовлекающему натуральному переживанию актуального эмоционального состояния. Таким образом, музыкальное интонирование вызывает почти гипнотическое – измененное – состояние сознания, когда «музыка уносит».

Обсуждение результатов

Полученные результаты показали трудности в опосредствовании собственного переживания в обеих группах подростков. Символизация переживаний подросткам с ЗПР практически недоступна: даже самый «простой» и первично возникающий в игре дошкольников способ опосредствования – символ – труден как средство овладения

собственным переживанием. Соотношение символов как образов, метафор и значений – слов, которые использовали подростки для описания своих переживаний, – показывает, что словесные описания условно доступнее подростку для сообщения о своем состоянии. Можно предположить, что этот парадокс разрешается следующим образом: слово используется подростком как наполненное личностным смыслом значение, но может использоваться и как форма этого значения – без осознания его личностного смысла, без попытки использовать его как инструмент осмысления своего неясного, недифференцированного эмоционального состояния.

Результаты исследования позволяют констатировать тот факт, что музыкальные композиции не являются естественно складывающимся орудием опосредствования переживания у подростка с ЗПР. Становления позиции субъекта переживания у подростков с ЗПР не происходит даже в стимулированной взрослым ситуации. Музыка оказывается средством усиления телесно-ощуяемого эмоционального состояния, такой протопатической чувствительности: на уровне ритма, а не эмоций и чувств. Можно предположить, что это следствие недостаточности когнитивных средств осознания себя у подростков; также это может быть следствием того, что подросток не обнаруживает в себе того содержания, которое можно опосредствовать – недостаточно рефлексивных способностей, которые еще не возникли как новообразование возраста.

Тем не менее подростки с ЗПР так же увлекаются слушанием музыки, как и нормотипичные подростки. Художественные образы музыкальных композиций оказываются для них средством насыщения уровня непосредственного переживания. Без развитой способности когнитивного контроля и рефлексивной позиции субъекта переживания подростку оказывается трудно выдержать сильные эмоции, что приводит к неспособности к осознанной эмоциональной саморегуляции. Примером сформированности такой саморегуляции может быть ситуация, когда подросток *ставит цель* – справиться со своими чувствами, успокоить себя.

Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что опосредствование переживания подростка с ЗПР оказывается в значительной степени затрудненным. Музыка выполняет роль «активации» – усиления актуального состояния подростка, но переживание остается неполным, поскольку происходит насыщение непосредственного телесно-ощуяемого его уровня. Низкие когнитивные и рефлексивные возможности подростков с ЗПР не позволяют использовать средства-стимулы для «овладения собой». Соответственно, становление самостоятельности переживания как условия личностного развития и социальной адаптации подростка с ЗПР требует посреднического действия взрослого.

Литература

1. Бабкина Н.В. Жизненные компетенции как неотъемлемая составляющая содержания образования детей с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 1. С. 138–156. DOI:10.17759/psyclin.2017060109
2. Бабкина Н.В. Роль осознанной саморегуляции в реализации когнитивных и личностных ресурсов ребенка с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Клиническая и

Федосеева А.М., Бабкина Н.В.
Опосредствование переживаний как фактор
саморегуляции подростков с задержкой психического
развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 67–79.

Fedoseeva A.M., Babkina N.V.
Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of
Emotional Self-Regulation of Adolescents with
Developmental Delay
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 67–79.

специальная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 40–55. DOI:10.17759/psyclin.2016050303

3. *Васильюк Ф.Е.* Понимающая психотерапия как психотехническая система. М.: Питер, 2023. 448 с.

4. *Великанова Л.В.* Место символизации в психоаналитической модели мышления: вербальный и до-вербальный аспекты // *LogosetPraxis*. 2021. Том 20. № 3. С. 82–92. DOI:10.15688/lp.jvolsu.2021.3.9

5. *Веракса А.Н.* Особенности символического опосредствования у младших школьников // *Психологическая наука и образование*. 2008. Том 13. № 1. С. 50–57.

6. *Выготский Л.С.* Проблема умственной отсталости // *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой*. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

7. *Дикая Л.Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. 318 с.

8. *Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С.* Саморегуляция поведения в норме и патологии // *Психологический журнал*. 1989. № 2. С. 122–132.

9. *Инденбаум Е.Л.* К вопросу о мониторинге личностных результатов образования школьников с задержкой психического развития // *Дефектология*. 2021. № 2. С. 31–39.

10. *Карпушкина Н.В., Конева И.А., Семенова Л.Э.* Особенности психических состояний подростков с задержкой психического развития в период сдачи экзаменов // *Психолого-педагогический поиск*. 2022. № 4(64). С. 151–157. DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.016

11. *Корнилова Т.В.* Эмпатия в структурах интеллектуально-личностного потенциала: единство интеллекта и аффекта // *Психологический журнал*. 2022. Том 43. № 3. С. 57–68. DOI:10.31857/S020595920020496-1

12. *Коробейников И.А., Бабкина Н.В.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде [Электронный ресурс] // *Клиническая и специальная психология*. 2021. Том 10. № 2. С. 239–252. DOI:10.17759/cpse.2021100213

13. *Матанцева Т.Н.* Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2012. № 1. С. 162–166.

14. *Моросанова В.И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2022. Том 15. № 3. С. 57–83. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82

15. *Поляков А.М.* Развитие сознания в контексте проблемы знакового и символического опосредствования // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 2. С. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201

16. *Прохоров А.О.* Образ психического состояния. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 352 с.

17. *Сергиенко Е.А., Виленская Г.А.* Контроль поведения / *Разработка понятий в современной психологии*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 343–378.

18. *Торопова А.В.* Архитектоника интонированного переживания (к обсуждению некоторых идей Л.С. Выготского) // *Развитие личности*. 2017. № 3. С. 78–93.

19. *Федосеева А.М., Кичигина А.А., Удалова Т.Ю.* Прослушивание музыки подростком как процесс опосредствования переживания // *Теоретическая и экспериментальная психология*.

Федосеева А.М., Бабкина Н.В.
Опосредствование переживаний как фактор
саморегуляции подростков с задержкой психического
развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 67–79.

Fedoseeva A.M., Babkina N.V.
Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of
Emotional Self-Regulation of Adolescents with
Developmental Delay
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 67–79.

2022. Том 15. № 4. С. 90–106. DOI:10.24412/2073-0861-2022-4-90-105

20. Федосеева А.М. Особенности эмоционально-волевой саморегуляции у подростков с задержкой психического развития // Дефектология. 2022. № 1. С. 15–27.

21. Gendlin E.T. Arakawa and Gins: the Organism-Person-Environment Process // *Inflexions Journal*. 2013. No. 6. P. 225–236.

References

1. Babkina N.V. Zhiznennyye kompetentsii kak neot'yemlemaya sostavlyayushchaya sodержaniya obrazovaniya detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Life Competences as Integral Part of Educational Context for Children with Learning Delay] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2017. Vol. 6, no. 1, pp. 138–156. DOI:10.17759/psycljn.2017060109 (In Russ.).
2. Babkina N.V. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v realizatsii kognitivnykh i lichnostnykh resurov rebenka s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [The Role of Conscious Self-Regulation in Realization of Cognitive and Personal Resources in a Child with Developmental Delay] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 40–55. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema [Co-experiencing psychotherapy as a psychotechnical system]. Moscow: Piter, 2023. 448 p. (In Russ.).
4. Velikanova L.V. Mesto simvolizatsii v psichoanaliticheskoy modeli myshleniya: verbal'nyy i do-verbal'nyy aspekty [The place of symbolization in the psychoanalytic model of thinking: verbal and pre-verbal aspects]. *Logos et Praxis*, 2021. Vol. 20, no. 3, pp. 82–92. DOI:10.15688/lp.jvolsu.2021.3.9 (In Russ.).
5. Veraksa A.N. Osobennosti simvolicheskogo oposredstvovaniya u mladshikh shkol'nikov [Features of Symbolic Mediation in Early School-Age Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2008. Vol. 13, no. 1, pp. 50–57. (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. Problema umstvennoy otstalosti [The problem of mental retardation]. *Sobranie sochinenie [Collection essay]*. Vol. 5. *Osnovy defektologii. Pod red. T.A. Vlasovoi [Fundamentals of defectology. Ed. T.A. Vlasova]*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
7. Dikaya L.G. Psikhicheskaya samoregulyatsiya funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka (sistemno-deyatelnostnyy podkhod) [Mental self-regulation of the functional state of a person (system-activity approach)]. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2023. 318 p. (In Russ.).
8. Zeigarnik B.V., Kholmogorova A.B., Mazur E.S. Samoregulyatsiya povedeniya v norme i patologii [Self-regulation of behavior in norm and pathology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 1989, no. 2, pp. 122–132. (In Russ.).
9. Indenbaum E.L. K voprosu o monitoringe lichnostnykh rezul'tatov obrazovaniya shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [On the issue of monitoring the personal results of the education of schoolchildren with mental retardation]. *Defektologiya [Defectology]*, 2021, no. 2, pp. 31–39. (In Russ.).
10. Karpushkina N.V., Koneva I.A., Semenova L.E. Osobennosti psikhicheskikh sostoyaniy podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya v period sdachi ekzamenov [Features of mental states of adolescents with mental retardation during exams]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and pedagogical search]*, 2022, no. 4(64), pp. 151–157.

Федосеева А.М., Бабкина Н.В.
Опосредствование переживаний как фактор
саморегуляции подростков с задержкой психического
развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 67–79.

Fedoseeva A.M., Babkina N.V.
Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of
Emotional Self-Regulation of Adolescents with
Developmental Delay
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 67–79.

DOI:10.37724/RSU.2022.64.4.016 (In Russ.).

11. Kornilova T.V. Empatiya v strukturakh intellektual'no-lichnostnogo potentsiala: yedinstvo intellekta i affekta [Empathy in the structures of intellectual and personal potential: the unity of intelligence and affect]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2022. Vol. 43, no. 3, pp. 57–68. DOI:10.31857/S020595920020496-1 (In Russ.).

12. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Rebenok s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: prognozirovaniye psikhosotsial'nogo razvitiya v sovremennoy obrazovatel'noy srede [Students with Special Needs and Disabilities: Predicting the Psychosocial Development in a Modern Educational Environment]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2021. Vol. 10, no. 2, pp. 239–252. DOI:10.17759/cpse.2021100213 (In Russ.).

13. Matantseva T.N. Vozrastnyye i spetsificheskiye osobennosti lichnostnoy samoregulyatsii podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Age and specific features of personal self-regulation of adolescents with mental retardation]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta [Bulletin of Vyatka State University for the Humanities]*, 2012, no. 1, pp. 162–166. (In Russ.).

14. Morosanova V.I. Psikhologiya osoznannoy samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of Conscious Self-regulation: from the Origins to Modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 57–83. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).

15. Polyakov A.M. Razvitiye soznaniya v kontekste problemy znakovogo i simvolicheskogo oposredstvovaniya [The Development of Consciousness in the Context of the Problem of Sign and Symbolic Mediation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 4–12. DOI:10.17759/chp.2022180201 (In Russ.).

16. Prokhorov A.O. Obraz psikhicheskogo sostoyaniya [Image of a mental state]. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2016. 352 p. (In Russ.).

17. Sergienko E.A., Vilenskaya G.A. Kontrol' povedeniya [Behavior control]. *Razrabotka ponyatiy v sovremennoy psikhologii [Development of concepts in modern psychology]*. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2018, pp. 343–378. (In Russ.).

18. Toropova A.V. Arkhitektonika intonirovannogo perezhivaniya (k obsuzhdeniyu nekotorykh idey L.S. Vygotskogo) [Architectonics of intoned experience (to discuss some ideas of L.S. Vygotsky)]. *Razvitie lichnosti [Personality development]*, 2017, no. 3, pp. 78–93. (In Russ.).

19. Fedoseeva A.M., Kichigina A.A., Udalova T.Yu. Proslushivaniye muzyki podrostkom kak protsess oposredstvovaniya perezhivaniya [Listening to music as a mediation of a teenager's experiencing]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 90–106. DOI:10.24412/2073-0861-2022-4-90-105 (In Russ.).

20. Fedoseeva A.M. Osobennosti emotsional'no-volevoy samoregulyatsii u podrostkov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Features of emotional-volitional self-regulation in adolescents with developmental delay]. *Defektologiya [Defectology]*, 2022, no. 1, pp. 15–27. (In Russ.).

21. Gendlin E.T. Arakawa and Gins: the Organism-Person-Environment Process. *Inflexions Journal*, 2013, no. 6, pp. 225–236.

Федосеева А.М., Бабкина Н.В.
Опосредствование переживаний как фактор
саморегуляции подростков с задержкой психического
развития
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 67–79.

Fedoseeva A.M., Babkina N.V.
Mediation of a Teenager's Experiencing as Predictor of
Emotional Self-Regulation of Adolescents with
Developmental Delay
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 67–79.

Информация об авторах

Федосеева Анна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoseeva@ikp.email

Бабкина Наталья Викторовна, доктор психологических наук, доцент, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с задержкой психического развития, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» (ФГБНУ «ИКП»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Information about the authors

Anna M. Fedoseeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher at the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Learning Disabilities, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>, e-mail: fedoseeva@ikp.email

Nataliya V. Babkina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Education and Comprehensive Rehabilitation of Children with Learning Disabilities, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7127>, e-mail: babkina@ikp.email

Получена 17.05.2023
Принята в печать 01.09.2023

Received 17.05.2023
Accepted 01.09.2023

Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшекласников

Воропаев М.В.

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru

Неумывакин В.С.

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

В работе представлена авторская система педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности старшекласников профильных классов. Теоретическим основанием для ее разработки послужил структурно-функциональный подход к изучению саморегуляции В.И. Моросановой. В соответствии с ним система проектировалась не только с целью формирования навыков саморегуляции учебной деятельности, но и с учетом необходимости создания условий для их развития. Основными педагогическими средствами, направленными на достижение целей разработанной программы, выступили специальные занятия по развитию саморегуляции учебной деятельности, создание ситуаций ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития и помощь старшекласникам при его совершении, консультационная и разъяснительная работа с опорой на планы личностно-профессионального развития. Целью исследования являлось определение эффективности разработанной авторами системы. Экспериментальная проверка осуществлялась на выборке из 208 старшекласников, обучающихся в профильных классах московских школ. Методы исследования были направлены на измерение степени сформированности операционального и регуляторно-личностного компонентов саморегуляции учебной деятельности (опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности»), а также ценностно-смыслового уровня субъектной регуляции (опросник «Уровни развития субъектности личности» М.А. Щукиной и методика изучения статусов профессиональной идентичности А.А. Азбель и А.Г. Грецова). Результаты сравнительного исследования изучаемых параметров в экспериментальной и контрольной группах свидетельствуют об эффективности применения разработанной системы педагогического сопровождения: в среднем относительное увеличение уровней саморегуляции учебной деятельности старшекласников составило около 20–30%.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности; профильное обучение; психология выбора; педагогическое сопровождение.

Воропаев М.В., Неумывакин В.С.
Педагогическое сопровождение развития
саморегуляции учебной деятельности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 80–95.

Voropaev M.V., Neumyvakin V.S.
Pedagogical Support for Development of Learning
Activity Self-regulation in High School Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 80–95.

Для цитаты: *Воропаев М.В., Неумывакин В.С.* Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306

Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-regulation in High School Students

Michail V. Voropaev

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru

Victor S. Neumyvakin

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

The article describes the author's system of pedagogical support for the development of the learning activity self-regulation in high school students educated in specialized classes. Theoretically, the system is based on the structural-functional approach to the study of self-regulation proposed by V.I. Morosanova. According to its principles, the system was designed not only to develop the skills of the learning activity self-regulation, but also to create conditions for their development. As the main pedagogical means aimed at achieving its goals, the program proposes special master-classes on the development of different levels of self-regulation of educational activities, creating the situations of responsible choice related to the students' personal and professional development and assisting to high school students in making their professional choice, consulting on the plans for their personal and professional development. The study had its purpose to verify the effectiveness of the system developed by the authors. An experimental testing was carried out on a sample of 208 high school students educated in specialized classes of Moscow schools. The research methods were selected to measure the levels of development of the operational and regulatory-personal components of self-regulation (V.I. Morosanova's "Self-regulation Profile of Learning Activity Questionnaire"), as well as the value-semantic level of subjective regulation ("Levels of Development of Personality Subjectivity" by M.A. Shchukina and the methodology of A.A. Azbel, A.G. Gretsov for studying the status of professional identity). The results of a comparative study between the experimental and control groups indicate the effectiveness of the developed system of pedagogical support: on average, the relative increase in the levels of the learning activity self-regulation in the high school students was about 20-30%.

Keywords: self-regulation of learning activities; profile education; psychology of choice; pedagogical support.

For citation: Voropaev M.V., Neumyvakin V.S. Pedagogical Support for Development of Learning Activity Self-regulation in High School Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306

Введение

В отечественной и европейской культуре и образовании саморегуляция всегда признавалась важнейшим качеством человека, позволяющим достигать самые амбициозные цели в разнообразных сферах его жизнедеятельности. Результаты многолетних исследований показали объективную значимость и практическую ценность регуляторных компетенций для современного профессионала. В связи с этим представляется особенно актуальной разработка программ, направленных на развитие регуляторных навыков еще на этапе выбора профессии, в условиях хорошо знакомой старшеклассникам учебной деятельности.

«Саморегулируемое обучение» (Self-regulated learning (SRL)) с 1980-х гг. достаточно интенсивно изучалось в западной психологии. Значительную роль в формировании этого направления сыграли работы В.Ж. Zimmerman [33]. Многие авторы подчеркивали значение личностных и даже этических компонентов в процессах саморегуляции [31]. Были сформированы различные подходы к изучению этого феномена, от метакогнитивных до социально-конструктивистских и целого ряда других.

В отечественных исследованиях проблема развития саморегуляции также изучалась с разных методологических позиций. Самостоятельное место занимают работы Н.М. Пейсахова [22], А.В. Быков [3] и Т.И. Шульга [30] изучали волевую регуляцию деятельности. В работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова [4] формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривалось как важнейший признак высокого уровня развития учебной деятельности. Исследования субъектности человека также подтвердили важность проблемы развития саморегуляции (В.И. Слободчиков [27], А.В. Брушлинский [2], В.А. Петровский [23], В.И. Моросанова [15]).

Но, несомненно, наиболее известным научным направлением, в русле которого изучается феномен саморегуляции, в настоящее время является структурно-функциональный подход (О.А. Конопкин [9], В.И. Моросанова [17], А.К. Осницкий [20] и др.). С именем В.И. Моросановой связано развитие одной из наиболее известных научных школ, принадлежащих данному направлению. Исследователь выделяет два уровня (фактически subsystemы) саморегуляции: операциональный и регуляторно-личностный (в терминологии В.И. Моросановой – субъектный). В.И. Моросанова отмечает важную роль в саморегуляции самосознания человека, точнее, – его регулятивных функций [15]. В настоящем исследовании мы будем опираться на определение уровней саморегуляции учебной деятельности, которые приняты в данной научной школе: «операциональный» – проявление индивидуально-типических черт в стилевых особенностях саморегуляции учебной деятельности, «регуляторно-личностный» – личностные качества, обеспечивающие процессы регуляции, «ценностно-смысловой» – проявление регуляторной функции самосознания обучающегося, его ценностная и мотивационная направленность в учебной деятельности.

Задача создания условий для развития саморегуляции рассматривалась и решалась как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Были предложены методы и формы развития как операциональных компонентов саморегуляции учебной деятельности (эффективности субъекта в планировании целей, моделировании условий, программировании, корректировании активности и ее результатов), так и ее личностных компонентов [24].

Были разработаны как технологии обучения старшеклассников саморегуляции, такие как «SREP» (B.J. Zimmerman), так и технологии, использующие элементы такой подготовки, например, в технологии обучения математике «IMPROVE» (Z.R. Mevarech, B. Kramarski). Упомянутая программа улучшения саморегуляции «SREP» (Self-Regulation Empvovement Program) направлена на поддержку самомотивации учащихся средней школы, расширение их представлений о метакогнитивных стратегиях и оказание им помощи в овладении этими стратегиями [32]. Реализация SREP предполагает работу специального коуча. Важным принципом этой программы является актуализация возможности учащихся управлять своей жизнью в школе [3434].

Во многом близкие способы и технологии развития саморегуляции использовали отечественные исследователи. Технология освоения навыков саморегуляции, предложенная А.К. Осницким, основана на постепенном усложнении действий ребенка: от простого воспроизведения действий взрослого (учителя) вплоть до полностью самостоятельного осуществления всех звеньев саморегуляции [20].

На базе лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО разработаны и экспериментально проверены в условиях формирующего эксперимента программы по развитию личностной саморегуляции и осознанной саморегуляции учебной деятельности. Показано, что развитие осознанной саморегуляции может быть использовано как средство повышения психологической надежности действий обучающихся в ситуации экзамена и способствовать формированию у них психологических компетенций, позволяющих обеспечить стабильность их результата на экзамене [24; 28].

М.В. Полянцева подчеркивает роль осознанных целей и самостоятельности обучающегося в осуществлении тех или иных процессов саморегуляции учебной деятельности. Модель формирования учебной деятельности М.В. Полянцевой включает компоненты личностной саморегуляции, предполагает широкое использование рефлексии и учет эмоциональных и мотивационных факторов [25, с. 10–16]. Близкую по содержанию технологию, но адаптированную к специфике одной учебной дисциплины, предлагает Г.М. Кортуннов [10].

Существенно отличается подход И.В. Лысенко. Опираясь на концепцию В.В. Серикова [26], она предлагает технологию, основанную на использовании личностно ориентированных ситуаций для формирования субъективного опыта саморегуляции [12]. Автор отмечает, что формирование навыков саморегуляции возможно посредством формирования у обучающихся субъектного отношения к каждому компоненту саморегуляции (целеполаганию, моделированию, самоконтролю и т.п.) в сочетании с обязательным упражнением и испытанием своих возможностей. Модель И.В. Лысенко предполагает особую технологию «принятия» цели учебной деятельности путем «договоренности» учителя и ученика, создание личностно развивающих ситуаций, требующих проявления

субъектности учеников. Определенным подтверждением логики, использованной И.В. Лысенко в разработанной ею технологии, может служить вывод Д.А. Леонтьева о том, что «выбор является неотъемлемой частью самых разных этапов саморегуляции деятельности» [12, с. 95].

Близка по тематике к нашему исследованию работа Е.В. Камалетдиновой, посвященная изучению того, как самоорганизация учебной деятельности в профильном обучении способствует становлению субъектности старшеклассников. Автор трактует самоорганизацию как принцип, который является совокупностью: 1) процесса организации учебной деятельности в соответствии с ее структурой; 2) реализации субъектной позиции ученика; 3) особого характера взаимодействия учеников и учителей [8, с. 13–15]. Основными формами и средствами, которые автор использовала при создании своей модели, были модульное обучение, индивидуальные учебные планы, предоставление учащимся возможности выбора средств и способов выполнения деятельности, лекции, семинары, коллективный способ обучения, имитационно-игровые ситуации [8, с. 18–19].

В публикациях представлены весьма различные по своим методологическим и теоретическим основам подходы к формированию саморегуляции учебной деятельности. Тем не менее в работах исследователей можно выделить ряд общих моментов, существенных для разработки технологий и программ развития саморегуляции обучающихся:

1. Саморегуляция учебной деятельности, как и в целом процессы саморегуляции, может развиваться у учащихся исключительно при опоре на их собственную активность. Педагог, учитель может лишь содействовать этому процессу, создавая для него благоприятные условия, то есть используя различные формы педагогического сопровождения. И если на начальных этапах этого сопровождения допустимо директивное предъявление образцов деятельности со стороны педагога, то в дальнейшем процесс развития саморегуляции должен опираться преимущественно на личностные и ценностно-смысловые структуры самого ребенка (подростка).

2. Существуют серьезные основания полагать, что процессы развития субъектности и процессы развития саморегуляции теснейшим образом связаны, и, следовательно, в силу этого технологии развития, которые использовались в отношении каждого из названных феноменов, могут быть распространены на другой.

3. Несмотря на то, что психологи выделяют различные подсистемы (уровни) саморегуляции, в образовательной среде, в повседневной учебной деятельности разница между их проявлениями приобретает вторичный характер. Неудача в выполнении учебной деятельности для ученика является гораздо более значимым фактом, нежели причины, которые к нему привели (будь то недостаточная мотивация или несформированность способов саморегуляции). Поэтому, если мы ставим задачу разработки именно педагогической технологии, то она не может ограничиться в своем предмете лишь одним уровнем (элементом) саморегуляции, а должна охватывать их в совокупности.

Таким образом, система сопровождения развития саморегуляции может быть разработана только как система педагогического (психолого-педагогического) сопровождения, предполагающая комплексное воздействие на все подсистемы саморегуляции учебной деятельности.

При разработке нашей системы мы опирались на работы отечественных авторов, изучавших педагогическое сопровождение (Л.А. Максимова, С.А. Шайхулина [13]) и содержательно близкие технологии, выполненные в рамках научных школ О.С. Газмана (Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.), концепции «индивидуальной помощи» А.В. Мудрика, Е.И. Казаковой, концепции психологической поддержки, в том числе в формировании универсальных учебных действий (М.Р. Битянова [1]), тьюторства (Л.А. Емельянова, М.И. Солодкова, И.Д. Борченко [6], А.Е. Метлина [14]).

Предлагаемая нами система педагогического сопровождения обучающихся предполагает использование определенных педагогических средств, ориентированных как на формирование навыков саморегуляции учебной деятельности, так и на создание условий для развития регулятивных функций самосознания.

Обозначим обязательные условия успешного функционирования предлагаемой педагогической системы. Их два: использование школой модели профильного обучения, основанной на индивидуальных учебных планах (такая реальная возможность должна быть у каждого ученика), и формирование самостоятельной консультационной структуры, которая бы взяла на себя организацию педагогического сопровождения (что включает предварительную подготовку учителей и других специалистов для работы по указанной программе).

Конкретизируем содержательно основные принципы разработанной нами системы педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности у обучающихся.

1. Организация специальных занятий по развитию саморегуляции учебной деятельности с учениками в микрогруппах, организованных по каждой учебной дисциплине (в среднем от 3 до 5 групп на один класс). Общая логика этих занятий – актуализация всех основных этапов (планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности и ее результатов) решения типовых, в первую очередь, учебных задач.

В силу специфики отдельных предметов детализация содержания этой работы возможна лишь до определенной степени. На начальных этапах работы предполагается совместный разбор того, как решаются задачи (задания) учениками: правильно ли формулируются цели, выделяются условия для их реализации, намечаются возможные шаги по их достижению и т.д. В том случае, если учащиеся в группе не могут адекватно предложить варианты прохождения каждого этапа, педагог предлагает им образец решения. Активно используется технология взаимообучения – учащимся в том случае, если их действия по решению были правильными, предлагается объяснить их членам микрогруппы. Со временем объем использования самообучения увеличивается. Одной из функций педагога при сопровождении данных групп является выявление у определенных учащихся сложностей в формировании навыков саморегуляции учебной деятельности, которые приобретают хронический характер. Таким старшеклассникам предлагается воспользоваться услугами школьной психологической службы.

2. Создание условий для ситуаций ответственного выбора в отношении своего личностно-профессионального развития и помощь старшеклассникам при его совершении. Повышение степени ответственности в ситуации выбора прямо связано с развитием регулятивных

функций самосознания. Данное направление реализуется посредством разъяснительной работы как с самими старшеклассниками, так и с их родителями с целью придания дополнительной символической значимости акту выбора профиля обучения. Сюда же можно отнести и использование элементов экономического стимулирования для повышения ответственности старшеклассников за принятые решения.

Разъяснительная работа осуществляется классными руководителями и психологами школы и направлена на осознание старшеклассниками значимости формирования навыков саморегуляции для дальнейшего профессионального развития. В школе процедура выбора профиля организуется как торжественное мероприятие и сопровождается дополнительными символическими действиями (достаточно длительным периодом подготовки, вручением специальных значков и пр.). Экономическое стимулирование заключается в том, что учащимся предоставляется возможность в случае успешного овладения навыками саморегуляции сэкономить денежные средства семьи – школа обеспечивает бесплатное посещение программ дополнительного образования.

3. Планы личностно-профессионального развития используются как самостоятельная форма для актуализации отдаленных целей, связанных с профессионально-личностным развитием, и для развития способности саморегуляции (планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов) в отношении учебной деятельности. Данный вид педагогического сопровождения реализуется преимущественно в консультационной работе школьного психолога, направленной на осознание учащимися своей учебной деятельности в профильном классе как важного этапа профессионально-личностного развития.

Целью настоящего исследования являлась проверка эффективности разработанной системы педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в условиях профильного обучения в массовой школе.

Выборка

В исследовании приняли участие 208 учащихся профильных классов московских школ.

Выборка состояла из двух групп учащихся: ГБОУ г. Москвы «Школа № 2087 “Открытие”» (контрольная группа) и ГБОУ г. Москвы «Школа 1367» (экспериментальная группа). Распределение учащихся по профильным классам представлено в табл. 1.

Таблица 1

Состав экспериментальной и контрольной групп выборки

Профиль	Школа № 2087 (контрольная)		Школа № 1367 (экспериментальная)		Итого	
	муж.	жен.	муж.	жен.		
Математический (инженерный)	27	15	12	27	13	14
Гуманитарный	27	10	17	27	11	16
Кадетский	26	16	10	24	15	9
Медицинский (химико-биологический)	27	13	14	23	9	14

Всего	107	54	53	101	48	53	208
-------	-----	----	----	-----	----	----	-----

При формировании выборки была учтена близость учебных планов ряда профилей (например, математического и инженерного, химико-биологического и медицинского). Состав профилей является типичным для московских школ, в то же время он достаточно разнообразен для экстраполяции выводов на другие регионы. По половому признаку выборка фактически распределена равномерно.

Методы исследования

Формируя диагностический комплекс, мы исходили из необходимости измерить все уровни саморегуляции, включая ценностно-смысловой.

Для измерения операционального и регуляторно-личностного уровней саморегуляции учебной деятельности использовался опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУД-М 2013» [16].

Соответственно, для измерения степени сформированности операционального уровня использовались его шкалы «Планирование» (Пл), «Моделирование» (М), «Программирование» (Пр), «Оценивание результатов» (Ор), а регуляторно-личностного – «Гибкость» (Г), «Самостоятельность» (С), «Надежность» (Н), «Ответственность» (Отв).

Для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции и соотнесения его с личностно-профессиональным развитием учащихся мы использовали соответственно две методики: опросник «Уровни развития субъектности личности, УРСЛ» М.А. Щукиной (2004 [29]) и методику А.А. Азбель, А.Г. Грецова для изучения статусов профессиональной идентичности (2004 [5]). Методика УРСЛ основана на представлении о субъектности личности как психологическом качестве, в основе которого лежит самоуправление. Определение субъектности в данной методике содержательно совпадает с пониманием сформированности регулятивных функций самосознания, что позволяет использовать ее для диагностики ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности. Методика изучения статусов профессиональной идентичности позволяет определить уровень сформированности четырех статусов. Для целей нашего исследования мы выбрали один из них, измеряемый шкалой «Сформированная профессиональная идентичность». Высокие значения по этой шкале характеризуют тех юношей и девушек, которые самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях и определились, чего хотят достигнуть.

Результаты исследования

Экспериментальная работа началась в 2019–2020 (подготовка к ней – в конце 2018–2019) и продолжилась в 2020–2021 учебных годах. Определенное влияние на ход экспериментальной работы оказала пандемия, в результате которой в марте 2020 г. и в октябре 2020 – январе 2021 гг. учебный процесс проходил дистанционно. Однако большую часть учебного года старшеклассники все же учились в условиях обычного образовательного процесса, и даже в период дистанционного образования в школах многие формы работы в микрогруппах и особенно индивидуальные и парные занятия были доступны в привычном режиме.

В начале экспериментальной работы было проведено сравнение распределений в контрольной и экспериментальной группах для того, чтобы обосновать возможность их использования в эксперименте. Средние значения переменных представлены в табл. 2. Сравнение проводилось по каждому показателю независимо с использованием критерия U Манна-Уитни. Результаты расчета статистики во всех случаях не превышали уровня значимости $\alpha=0,05$, и это позволяет утверждать, что существенных различий в наблюдаемых значениях переменных нет, что в свою очередь демонстрирует возможность использовать данную выборку для проведения эксперимента.

Численные значения изменения основных показателей в контрольной и экспериментальной группах в результате применения разработанной системы развития саморегуляции учебной деятельности указаны в табл. 2.

Таблица 2

Значения основных показателей саморегуляции учебной деятельности в начале и в конце эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (N=208)

Группа	Оп		РЛ		Оу		Прид		СУБ	
	Начало	Окончание								
Контр.	12,01	13,48	10,58	11,32	22,59	24,8	08,54	11,10	153,54	152,92
Эксп.	11,50	17,62	9,74	16,97	21,24	34,59	08,68	18,03	146,11	196,00

Условные обозначения. Оп – сформированность операционального уровня регуляции (ССУД-М); РЛ – сформированность регуляторно-личностного уровня регуляции (ССУД-М); Оу – общий уровень саморегуляции (ССУД-М); Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности (методика А.А. Азбель, А.Г. Грецова); СУБ – общий уровень субъектности (УРСЛ). Данные приведены в абсолютных значениях.

Так как в табл. 2 данные приведены в абсолютных значениях, то для удобства визуализации мы нормировали их по 100-балльной шкале и сформировали на их основе гистограмму (рис. 1). Визуально наблюдаются достаточно выраженные различия. Для проверки их статистической значимости мы использовали критерий U Манна-Уитни для независимых выборок. Результаты показали уровень значимости различий $\alpha=0,05$.

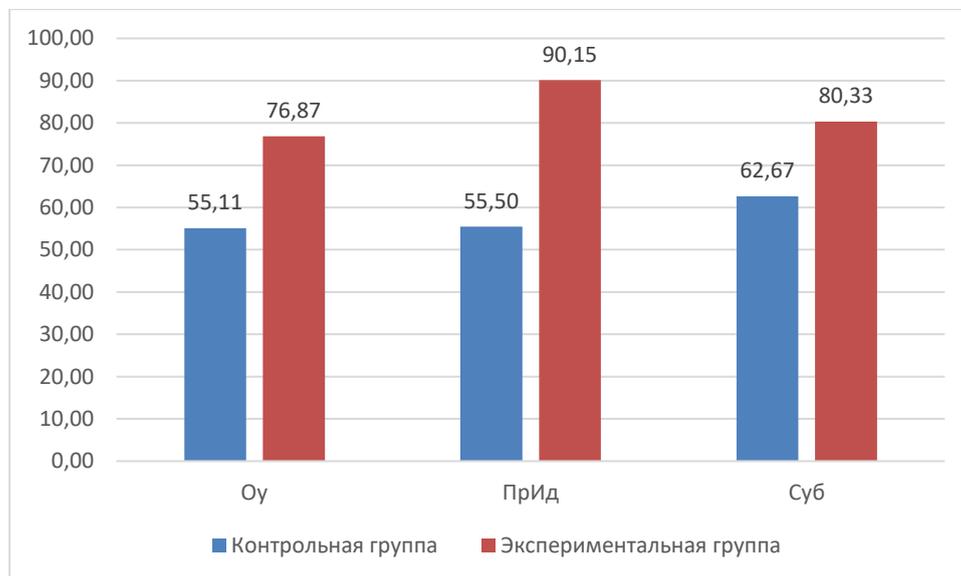


Рис. 1. Гистограмма соотношения значений основных переменных (нормированные данные): Оу – общий уровень саморегуляции; Прид – уровень сформированности профессиональной идентичности; СУБ – общий уровень субъектности; данные нормированы на 100-балльную шкалу

Хотя нами не ставилась задача исследования гендерных различий, мы провели сравнение распределений основных переменных для обучающихся разного пола. При анализе различий по половому признаку было выявлено, что единственным различающийся параметр – регуляторно-личностный уровень саморегуляции, показатели которого выше у мальчиков.

Анализ корреляционных отношений между основными переменными, на основании которых мы характеризовали саморегуляцию учебной деятельности, показал, что все они связаны друг с другом значимыми корреляциями. Причем связь показателя «субъектность» с остальными переменными количественно более выражена: так, с профессиональной идентичностью она составляет 0,36, с операциональным уровнем регуляции – 0,53, с регуляторно-личностным – 0,41. Для размеров выборки в несколько сот человек это весьма высокие показатели. Такие значения корреляции свидетельствуют о большой роли самосознания и субъектно-личностных компонентов в регуляции учебной деятельности обучающихся профильных классов.

Заключение

Предложенная система педагогического сопровождения развития саморегуляции учебной деятельности в профильных классах способствует повышению ее операционального и регуляторно-личностного уровней, а также развитию ценностно-смысловых характеристик самосознания учащихся. Актуализация ценностно-смыслового уровня саморегуляции учебной деятельности у старшеклассников достигается во многом за счет организации ситуаций личностно-профессионального выбора и создания условий, повышающих ответственность за него.

Результаты экспериментального исследования показали эффективность применения разработанной системы в профильных классах общеобразовательной школы. В среднем относительное увеличение всех уровней саморегуляции учебной деятельности составило около 20–30% (сравнительно с контрольной группой).

Дальнейшие исследования развития саморегуляции учебной деятельности могут быть направлены на изучение организации и функционирования различных вариантов ее педагогического сопровождения в зависимости от разных типов образовательных сред. В целом изучение проблематики саморегуляции учебной деятельности будет сохранять актуальность и в отдаленной перспективе, поскольку соответствует основным направлениям развития системы образования.

Литература

1. *Беглова Т.В., Битянова М.Р., Меркулова Т.В., Теплицкая А.Г.* Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования. Самара: Федоров, 2016. 301 с.
2. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
3. *Быков А.В.* Генезис волевой регуляции. М.: УРАО, 2007. 247 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
5. *Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова.* Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. 112 с.
6. *Емельянова Л.А., Солодкова М.И., Борченко И.Д.* Тьюторство как технология современного качества индивидуализации образования // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 3. С. 144–153. DOI:10.23951/2307-6127-2018-3-144-153
7. *Казакова Е.И., Галактионова Т.Г., Пугач В.Е.* Основные приемы и технологии в работе тьютора. М.: АПКИППРО, 2009. 64 с.
8. *Камалетдинова Е.В.* Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2008. 29 с.
9. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 156 с.
10. *Кортунов Г.М.* Развитие саморегуляции учебной деятельности учащихся при изучении химии в основной школе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2018. 18 с.
11. *Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х.* Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 463 с.
12. *Лысенко И.В.* Формирование у старшеклассников опыта личностной саморегуляции учебной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2003. 22 с.
13. *Максимова Л.А., Шайхулина С.А.* Программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта как основы формирования «мягких» навыков в процессе профессионального самоопределения подростков // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 4. С. 311–320. DOI:10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320
14. *Метлина А.Е.* Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского государственного педагогического

- университета. 2022. № 2. С. 50–57. DOI:10.23951/1609-624X-2022-2-50-57
15. *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13–24.
 16. *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
 17. *Моросанова В.И., Ванин А.В.* Субъектные и личностные предпосылки принятия решения о выборе профессии старшеклассниками // Теоретическая и экспериментальная психология. 2011. № 4. С. 60–71.
 18. *Мудрик А.В.* Социально-педагогические проблемы социализации. М.: МПГУ, 2016. 248 с.
 19. *Осницкий А.К.* Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 42–51.
 20. *Осницкий А.К.* Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. М.: Знание, 1986. 80 с.
 21. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с.
 22. *Пейсахов Н.М.* Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1974. 253 с.
 23. *Петровский В.А.* Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2(105). С. 174–193.
 24. *Плахотникова И.В., Моросанова В.И.* Развитие личностной саморегуляции: Методическое пособие. М.: Вербум-М, 2004. 48 с.
 25. *Полянцева М.В.* Формирование саморегуляции учебной деятельности старшеклассников в процессе обучения математике: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Самара, 2005. 23 с.
 26. *Сериков В.В.* Личностно-ориентированное образование: опыт методологической рефлексии. Волгоград: Перемена, 2001. 174 с.
 27. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. М.: Школа-пресс, 1995. 384 с.
 28. *Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* Программа развития осознанной саморегуляции как средства повышения надежности учебных действий учащихся в ситуации экзамена и экспериментальная проверка ее эффективности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2015. № 4. С. 55–65.
 29. *Щукина М.А.* Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 2. С. 7–22.
 30. *Шульга Т.И.* Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2020. № 1. С. 8–21.
 31. *McInerney D.M., King R.B.* Culture and Self-Regulation in Educational Contexts // Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Ed. by D.H. Schunk, J.A. Greene. 2nd edition. N.Y.: Routledge, 2018. P. 442–434.
 32. *Zimmerman B.J.* Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // Handbook of self-

regulation. Orlando, FL: Academic Press, 2000. P. 13–39.

33. Zimmerman B.J. Handbook of self-regulation of learning and performance: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.). New York: Routledge, 2011. 499 p.
34. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis // Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives. Zimmerman B.J., Schunk D. (eds.). New York, London: LEA, 2001. P. 1–37.

References

1. Beglova T.V. et all. Universal'nyye uchebnyye deystviya: teoriya i praktika proyektirovaniya [Universal learning activities: theory and practice of design]. Samara: Publ. Fedorov, 2016. 301 p. (In Russ.).
2. Brushlinskiy A.V. Problemy psikhologii sub'yekta [Problems of the psychology of the subject]. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 1994. 109 p. (In Russ.).
3. Bykov A.B. Genezis volevoy regul'yatsii [Genesis of volitional regulation]. Moscow: Publ. URAO, 2007. 247 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).
5. Diagnostika professional'nogo samoopredeleniya [Diagnostics of professional self-determination: textbook]. Ed. by Y.S. Suntsova. Izhevsk: Publ. Izdatel'stvo "Udmurtskiy universitet", 2009. 112 p. (In Russ.).
6. Yemel'yanova L.A., Solodkova M.I., Borchenko I.D. T'yutorstvo kak tekhnologiya sovremennogo kachestva individualizatsii obrazovaniya [Tutorship as a technology of modern quality of individualization of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye [Scientific and Pedagogical Review]*, 2018, no. 3, pp. 144–153. DOI:10.23951/2307-6127-2018-3-144-153 (In Russ.).
7. Kazakova Y.I., Galaktionova T.G., Pugach V.Y. Osnovnyye priyemy i tekhnologii v rabote t'yutora [Basic techniques and technologies in the work of a tutor]. Moscow: Publ. APKIPRO, 2009. 64 p. (In Russ.).
8. Kamaletdinova Ye.V. Samoorganizatsiya uchebnoy deyatel'nosti kak faktor stanovleniya sub'yektnosti starsheklassnikov v profil'nom obuchenii: Avtopef. diss. kand. ped. nauk. [Self-organization of educational activity as a factor in the formation of the subjectivity of high school students in profile education. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Moscow, 2008. 29 p. (In Russ.).
9. Konopkin O.A. Psikhologicheskiye mekhanizmy regul'yatsii deyatel'nosti [Psychological mechanisms of activity regulation]. Moscow: Publ. Nauka, 1980. 156 p. (In Russ.).
10. Kortunov G.M. Razvitiye samoregul'yatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya pri izuchenii khimii v osnovnoy shkole: Avtopef. diss. kand. ped. nauk [The development of self-regulation of educational activities of students in the study of chemistry in basic school. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Moscow, 2018. 189 p. (In Russ.).
11. Leont'yev D.A. et all. Psikhologiya vybora [Psychology of choice]. Moscow: Publ. Smysl, 2015. 463 p. (In Russ.).
12. Lysenko I.V. Formirovaniye u starsheklassnikov opyta lichnostnoy samoregul'yatsii uchebnoy deyatel'nosti: Avtopef. diss. kand. ped. nauk [Formation of the experience of personal self-

- regulation of educational activity among high school students. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Volgograd, 2003. 181 p. (In Russ.).
13. Maksimova L.A., Shaykhulina S.A. Programma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya emotsional'nogo intellekta kak osnovy formirovaniya «myagkikh» navykov v protsesse professional'nogo samoopredeleniya podrostkov [The program of psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence as the basis for the formation of "soft" skills in the process of professional self-determination of adolescents]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii* [Human Psychology in Education], 2020. Vol. 2, no. 4, pp. 311–320. DOI:10.33910/2686-9527-2020-2-4-311-320 (In Russ.).
 14. Metlina A.Ye. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya v povyshenii produktivnosti obrazovatel'nogo protsessa [A model of tutor support in increasing the productivity of the educational process]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2022, no. 2, pp. 50–57. DOI:10.23951/1609-624X-2022-2-50-5 (In Russ.).
 15. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tseley [Conscious self-regulation as a psychological resource for achieving educational and professional goals]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 10, pp. 13–24. (In Russ.).
 16. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika samoregulyatsii cheloveka [Diagnosis of human self-regulation]. Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2015. 304 p. (In Russ.).
 17. Morosanova V.I., Vanin A.V. Sub'yektnyye i lichnostnyye predposylki prinyatiya resheniya o vybore professii starsheklassnikami [Subjective and personal prerequisites for making a decision on the choice of a profession by high school students]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2011, no. 4, pp. 60–71. (In Russ.).
 18. Mudrik A.V. Sotsial'no-pedagogicheskiye problemy sotsializatsii [Socio-pedagogical problems of socialization]. Moscow: Publ. MPGU, 2016. 248 p. (In Russ.).
 19. Osnitskiy A.K. Rol' osoznannoy samoregulyatsii v uchebnoy deyatel'nosti podrostkov [The role of conscious self-regulation in the educational activities of adolescents]. *Voprosy psikhologii* [Problems of Psychology], 2007, no. 3, pp. 42–51. (In Russ.).
 20. Osnitskiy A.K. Samoregulyatsiya deyatel'nosti shkol'nika i formirovaniye aktivnoy lichnosti [Self-regulation of the student's activity and the formation of an active personality]. Moscow: Publ. Znaniye, 1986. 80 p. (In Russ.).
 21. Pedagogicheskaya podderzhka rebenka v obrazovanii: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedeniy [Pedagogical support of the child in education: textbook. allowance for students. higher textbook institutions]. V.A. Slastenina, I.A. Kolesnikovoy (eds.). Moscow: Publ. Akademiya, 2006. 288 p. (In Russ.).
 22. Peysakhov N.M. Samoregulyatsiya i tipologicheskiye svoystva nervnoy sistemy [Self-regulation and typological properties of the nervous system]. Kazan': Publ. Kazansk. un-ta, 1974. 253 p. (In Russ.).
 23. Petrovskiy V.A. Sub'yektnost' Ya v personologicheskoy retrospektive [Subjectivity of I in personological retrospective]. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2021, no. 1–2(105), pp. 174–193. (In Russ.).

24. Plakhotnikova I.V., Morosanova V.I. *Razvitiye lichnostnoy samoregulyatsii: Metodicheskoye posobiye* [Development of personal self-regulation: Methodological guide]. Moscow: Publ. Verbum-M, 2004. 48 p. (In Russ.).
25. Polyantseva M.V. *Formirovaniye samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov v protsesse obucheniya matematike: Avtopef. diss. kand. ped. nauk* [Formation of self-regulation of educational activity of high school students in the process of teaching mathematics. Ph. D. (Pedagogic) Thesis]. Samara, 2005. 23 p. (In Russ.).
26. Serikov V.V. *Lichnostno-oriyentirovannoye obrazovaniye: opyt metodologicheskoy refleksii*. [Student-centered education: experience of methodological reflection]. Volgograd: Publ. Peremena, 2001. 174 p.
27. Slobodchikov V.I., Isayev Y.I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka. Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow: Publ. Shkola-press, 1995. 384 p. (In Russ.).
28. Filippova Y.V., Fomina T.G., Morosanova V.I. *Programma razvitiya osoznannoy samoregulyatsii kak sredstva povysheniya nadezhnosti uchebnykh deystviy uchashchikhsya v situatsii ekzamina i eksperimental'naya proverka yeye effektivnosti* [The program for the development of conscious self-regulation as a means of increasing the reliability of educational actions of students in an exam situation and experimental verification of its effectiveness]. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ep. 14. Psychology], 2015, no. 4, pp. 55–65. (In Russ.).
29. Shchukina M.A. *Sub'yektnyy podkhod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i empiricheskogo izucheniya* [Subjective approach to personal self-development: the possibility of theoretical understanding and empirical study]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2014, no. 2, pp. 7–22. (In Russ.).
30. Shul'ga T.I. *Nekotoryye itogi razvitiya problemy voli i volevoy regul'yatsii v issledovaniyakh nauchnoy shkoly* [Some results of the development of the problem of will and volitional regulation in the research of a scientific school]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskkiye nauki* [Vestnik MGOU. Series: Psychological sciences], 2020, no. 1, pp. 8–21. (In Russ.).
31. McInerney D.M., King R.B. *Culture and Self-Regulation in Educational Contexts*. In: Schunk D.H. (Ed.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance (2nd ed.)*. Routledge, 2018, pp. 442–434.
32. Zimmerman B.J. *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. *Handbook of self-regulation*. Orlando, FL: Academic Press, 2000, pp. 13–39.
33. Zimmerman B.J. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (eds.). New York: Routledge, 2011. 499 p.
34. Zimmerman B.J. *Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis*. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Zimmerman B.J., Schunk D. (eds.). New York, London: LEA, 2001, pp. 1–37.

Информация об авторах

Воропаев Михаил Владимирович, доктор педагогических наук, профессор департамента

Воропаев М.В., Неумывакин В.С.
Педагогическое сопровождение развития
саморегуляции учебной деятельности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 80–95.

Voropaev M.V., Neumyvakin V.S.
Pedagogical Support for Development of Learning
Activity Self-regulation in High School Students
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 80–95.

педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru
Неумывакин Виктор Сергеевич, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук, департамент педагогики Института педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО г. Москвы «МГПУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

Information about the authors

Michail V. Voropaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-7277>, e-mail: vrpmv@mail.ru
Victor S. Neumyvakin, Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>, e-mail: vs_neumyvakin@mail.ru

Получена 20.06.2023
Принята в печать 01.09..2023

Received 20.06.2023
Accepted 01.09..2023

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ | PSYCHOLOGICAL TOOLS

**Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас
на российской выборке родителей старших дошкольников**

Денисенкова Н.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliy-denisenkova@yandex.ru

Тарунтаев П.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Федоров В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Проблема цифровизации современного детства все больше привлекает внимание исследователей. Анализ литературы показал, что наиболее адекватным параметром для изучения родительского посредничества детской медиаактивности многие авторы считают стратегии, с помощью которых взрослый регулирует и опосредует влияние цифровых устройств и различных медиапродуктов на ребенка. При этом инструментов для изучения этого явления не много, и они встречаются чаще всего в англоязычной литературе. Была поставлена задача адаптировать для русскоязычной выборки опросник «Родительское посредничество детской медиаактивности» Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас. В исследовании приняли участие 322 родителя детей старшего дошкольного возраста, посещающие детские сады крупных и малых городов. Исследование показало, что адаптированный русскоязычный опросник отличается от оригинального по своей факторной структуре и состоит из 12 утверждений и трех шкал – ограничительной стратегии посредничества, инструктивной стратегии посредничества и совместного использования. Русскоязычный опросник обладает тест-ретестовой надежностью, внутренней согласованностью, конструктивной и конвергентной валидностью и может быть использован для изучения родительского посредничества и оценки детской медиаактивности для русскоязычной выборки.

Ключевые слова: цифровые устройства; дошкольная медиаактивность; родительское посредничество детской медиаактивности; адаптация опросника; надежность; валидность.

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

Для цитаты: Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В. Адаптация опросника родительского посредничества детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас на российской выборке родителей старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 96–114. DOI:10.17759/psyedu.2023150307

Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias on a Russian Sample of Parents of Older Preschoolers

Nataliya S. Denisenkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Pavel I. Taruntaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Valeriy V. Fedorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

The issue of digitization of modern childhood is attracting increasing attention from researchers. Literature analysis has shown that many authors consider the strategies through which adults regulate and mediate the influence of digital devices and various media products on children as the most adequate parameter for studying parental mediation of children's media activity. However, there are not many tools available for studying this phenomenon and they are more common in English-language literature. The task was to adapt the questionnaire "Parental Mediation of Children's Media Activity" by G. Nimrod, D. Lemish, and N. Elias, for the Russian-speaking sample. The study involved 322 parents of children in the upper preschool age group attending kindergartens in large and small cities (average age of parents was 28,5 years, including 237 women and 85 men). The study showed that the adapted Russian-language questionnaire differs from the original in its factor structure and consists of 12 statements and three scales: restrictive mediation strategy, instructive mediation strategy, and co-use. The Russian-language questionnaire demonstrates test-retest reliability, internal consistency, construct, and convergent validity, and can be used to study parental mediation and assess children's media activity for the Russian-speaking sample.

Keywords: digital devices; parental mediation of children's media activity; questionnaire adaptation; reliability; validity.

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

For citation: Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V. Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N. Elias on a Russian Sample of Parents of Older Preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 96–114. DOI:10.17759/psyedu.2023150307.

Введение

Процессы компьютеризации и информатизации практически всех сфер жизни общества приводят к широким технологическим и социальным последствиям, трансформируются отношения между людьми, в частности, между родителями и детьми, взрослым и ребенком, ребенком и ребенком.

Современные исследователи активно создают и разрабатывают концепцию цифровой социализации и нового социального и культурно-психологического феномена – цифрового детства как особого исторического типа детства [9; 10; 14]. Зарубежные авторы все чаще говорят о «медиатизации» детства – проникновении медиа во все аспекты и уровни детской жизни [20; 25].

Роль взрослого в использовании цифровых устройств ребенком, в его медиаактивности становится предметом все большего количества отечественных и зарубежных исследований [2; 3; 4; 7; 13; 16; 17; 31].

Особо актуальным направлением исследований данного вопроса является изучение родительского посредничества детской медиаактивности. В рамках нашего исследования родительское посредничество детской медиаактивности (или медиация (Parental mediation of children's media use)) понимается как организация родителями взаимодействия ребенка с медиасодержанием через любое цифровое устройство [26; 30]. Она представляет собой воспитательные воздействия, направленные на сферу медиапродуктов и цифровых устройств и опосредующие влияние медиасодержания на ребенка [26; 29]. Она относится к воспитательным воздействиям родителя в контексте использования цифровых устройств, в частности – к ограничению использования цифровых устройств ребенком, совместному обсуждению различного медиаконтента и т.д. Медиация применяется к широкому спектру цифровых устройств: ТВ, компьютеры, смартфоны, планшеты и т.д. Это направление исследований позволяет напрямую изучать вопросы того, как взрослый регулирует и опосредует влияние цифровых устройств и различных медиапродуктов на ребенка и его развитие [7; 12; 13; 30].

Наиболее часто в исследованиях выделяются четыре основных стратегии: ограничительная, инструктивная (активная), совместное использование и стратегия супервизии [12; 19; 27; 28].

Ограничительная стратегия связана с применением родителями ограничений по времени и содержанию использования цифровых устройств. Это приводит к введению определенных правил в использовании ребенком цифровых устройств.

Инструктивная (активная) стратегия подразумевает обсуждение с детьми содержания медиапродуктов, например, обучающие и оценочные беседы. Родители таким образом помогают ребенку понять медиасодержание и связать его с реальным опытом.

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

Стратегия совместного использования подразумевает «молчаливый» совместный просмотр различных медиапродуктов или видеоигр с ребенком. При этом отсутствуют какие-либо дополнительные взаимодействия и обсуждения происходящего на экране.

Стратегия супервизии включает наблюдение родителями за тем, как ребенок использует цифровые устройства без участия в его деятельности [15; 19; 27]. Кроме того, подчеркивается, что при наблюдении родителями за медиаактивностью ребенка они все равно прибегают к другим стратегиям – ограничительной, активной или совместному использованию [16; 18].

Как отмечают исследователи, активная и ограничительная стратегии позитивно сказываются на развитии ребенка в том случае, если они сочетаются с совместным детско-родительским обсуждением правил использования медиаконтента, пониманием ребенком причин принятых ограничений, а также искренней включенностью родителей в диалог и взаимодействие с ребенком [18; 29]. Помимо этого, ограничительная стратегия более эффективна для защиты ребенка от «нежелательного» содержания. Стратегии «супервизия» и «совместное использование», как показывают исследования, не оказывают позитивного влияния на ребенка [18]. Родительская медиация цифровой активности ребенка опосредует прямое, непосредственное влияние различного медиасодержания на ребенка. Она позволяет не только снижать негативные эффекты медиа и защищать ребенка от нежелательного содержания, но и способствует раскрытию развивающего и воспитательного потенциала различных медиапродуктов.

В настоящий момент в отечественной психологии активно разрабатывается различный инструментарий для изучения использования цифровых устройств дошкольниками и роли взрослых в этом процессе [1; 3; 5; 7; 11; 13]. В этих инструментах в той или иной степени, безусловно, затрагиваются различные аспекты родительского посредничества. Однако методики, направленные на изучение различных параметров применения родителями различных стратегий посредничества дошкольной медиаактивности, в настоящий момент в отечественной психологии слабо представлены.

Целью нашего исследования стали поиск и адаптация инструмента для изучения родительских стратегий посредничества детской медиаактивности для российской выборки. Нами был адаптирован Опросник родительского посредничества Г. Нимрод, Д. Лемиш и Н. Элиас [19]. Данный опросник выбран по ряду причин.

Во-первых, он позволяет изучать все четыре наиболее распространенные стратегии родительского посредничества (ограничительная, инструктивная, совместное использование и супервизия).

Во-вторых, Г. Нимрод с коллегами учитывают специфику современного использования цифровых устройств с разделением на неинтерактивное, или пассивное (просмотр различной видеопродукции, не предусматривающий активного взаимодействия с устройством), и интерактивное, или активное (использование приложений и видеоигр, предусматривающее активное взаимодействие с устройством), использование. Как показывают исследования, интерактивное и неинтерактивное использование цифровых устройств может оказывать различное влияние на развитие ребенка [19; 21; 24].

В-третьих, опросник в оригинальном варианте обладает высокими показателями

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

психометрических характеристик.

Гипотеза нашего исследования заключалась в том, что факторная структура зарубежного опросника родительских стратегий посредничества детской медиаактивности будет аналогичной факторной структуре данного опросника, примененного на российской выборке.

Методы

Адаптируемый опросник. Оригинальный опросник родительского посредничества детской медиаактивности состоит из 16 утверждений, ответы на которые построены по шкале Лайкерта, где родителям необходимо оценить каждое утверждение по шкале от 1 до 5, где 1 – никогда, 5 – всегда.

В оригинальном опроснике авторы приводят модель, в которой имеется две основные шкалы «активного» (интерактивного) и «пассивного» (неинтерактивного) посредничества, которые, в свою очередь, подразделяются на субшкалы: ограничительного, инструктивного посредничества, а также стратегии супервизии и совместного использования. Эти шкалы имели по 8 утверждений в каждой.

Выборка и процедура. В исследовании приняли участие 322 родителя детей старшего дошкольного возраста, посещающих детские сады г. Москвы, г. Великого Новгорода, г. Подольска, г. Химок и трех подмосковных сельских поселений. Минимальный возраст респондентов – 23 года, максимальный – 51 год ($M=28,5$; $SD=7,4$). Для проверки конвергентной валидности нами использовались дополнительные методики. С целью исследования общего экранного времени дошкольников в неделю нами использовалась соответствующая шкала опросника «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова [1]. Для выявления позиции родителей по отношению к психическому развитию детей нами была использована шкала «активность-пассивность» опросника Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова [8].

Исследование проводилось в период 2020-2021 годов. Участники заполняли опросники как очно, так и дистанционно, посредством сервиса «Google Forms».

Нами использовались следующие методы статистической обработки данных. Программа IBM SPSS v 23 использовалась для расчетов коэффициента корреляции Спирмена, альфа Кронбаха и исследовательского анализа – метода главных компонент (PCA), с использованием метода вращения «Varimax». Программа Mplus 8.8 использовалась для конфирматорного факторного анализа (CFA) с применением метода диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS), с опорой на статистики Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Weighted Root Mean Square Residual (WRMSR).

Результаты

Все пункты методики и инструкция были предварительно переведены на русский язык и проверены с помощью процедуры обратного перевода, а также представлены для обсуждения и внесения исправлений компетентным экспертам.

Авторами оригинального опросника посредством конфирматорного факторного анализа

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

была получена структура, в которой имеется две основные шкалы – активного и пассивного посредничества, которые, в свою очередь, подразделяются на ограничительную, инструктивную, стратегии супервизии и совместного использования гаджетов.

Для проверки структуры оригинальной версии опросника нами был проведен конфирматорный факторный анализ методом диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS), который является наиболее подходящим для порядковых данных, к которым относится и шкала Лайкерта, на которой построен настоящий опросник [23]. При оценке соответствия модели мы руководствовались следующими критериями: $TLI \geq 0,95$; $RMSEA \leq 0,08$; $CFI \geq 0,95$ [22]. При этом современные авторы отмечают, что соответствие модели необходимо оценивать в совокупности параметров [23]. Повторение модели авторов опросника показало, что построенная модель не соответствует полученным данным ($RMSEA=0,130$; $CFI=0,789$; $TLI=0,734$; $WRMR=1,300$).

Далее нами был проведен исследовательский факторный анализ полученных данных методом главных компонент (PCA) с использованием метода вращения «Varimax». Тест Кайзера–Мейера–Олкина показал пригодность данных для проведения факторного анализа ($KMO=0,84$). Критерий сферичности Бартлетта $\chi^2=2514,45$; $df=120$; $p<0,001$. Мы запросили факторное решение с четырьмя факторами в соответствии с количеством субшкал в оригинальной версии опросника. Данное факторное решение объясняло 65,6% общей дисперсии.

Таблица 1

Исследовательский факторный анализ утверждений опросника с использованием метода вращения «Varimax»

№	Стратегия	Утверждение из опросника	Ф.1	Ф.2	Ф.3	Ф.4
1	Ограничительная	Заранее предупреждаете, когда и сколько по времени ребенок может смотреть фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д.	0,077	0,765	-0,039	0,193
2	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время просмотра	0,747	-0,056	-0,094	0,250
3	Супервизия	Следите за происходящим на экране, когда ребенок смотрит фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., оставаясь с ним в одной комнате	0,745	-0,017	-0,264	0,039
4	Совместное использование	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые он выбрал сам и хочет, чтобы Вы к нему присоединились	0,664	0,019	-0,072	0,414
5	Ограничительная	Заранее предупреждаете ребенка, какие именно фильмы, мультфильмы, видео на YouTube и т.д. он может посмотреть	0,298	0,725	-0,102	0,144
6	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком различные фильмы, мультфильмы, видео на	0,575	0,129	0,092	0,556

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

		YouTube и т.д. (в общем, а не в момент просмотра)				
7	Супервизия	Спрашиваете ребенка, что он смотрит в данный момент	0,526	0,284	0,105	0,070
8	Совместное использование	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые Вы выбрали сами, и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился	0,291	0,135	0,373	0,593
9	Ограничительная	Заранее предупреждаете, когда и как долго ребенок может играть в игры, использовать различные приложения, веб-сайты и т.д.	0,201	0,825	0,098	-0,080
10	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время игры или при использовании приложения, веб-сайта и т.д.	0,797	0,152	0,192	-0,109
11	Супервизия	Следите за происходящим на экране, когда ребенок играет или использует приложения, веб-сайты и т.д., оставаясь с ним в одной комнате	0,827	0,159	0,082	-0,239
12	Совместное использование	Вместе с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрал ребенок и хочет, чтобы Вы присоединились к нему	0,541	-0,028	0,678	0,051
13	Ограничительная	Заранее предупреждаете, какие игры, приложения, веб-сайты и т.д. может использовать ребенок	0,393	0,647	0,111	-0,277
14	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком различные игры, приложения, веб-сайты и т.д. (в общем, а не в момент просмотра)	0,641	0,122	0,476	0,063
15	Супервизия	Спрашиваете ребенка, что он делает в игре, приложении, веб-сайте и т.д. в данный момент	0,697	0,135	0,328	-0,247
16	Совместное использование	Совместно с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрали Вы, и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился	0,402	0,006	0,751	0,157

Как мы можем видеть из табл. 1, данные не продемонстрировали четкую структуру, в соответствии с теоретическими воззрениями четко выделился только фактор ограничительного мониторинга (Фактор 2).

Проанализировав полученные данные, мы приняли решение убрать из опросника утверждения, направленные на выявление стратегии супервизии. Наше решение было обусловлено тем, что, во-первых, мы уже отмечали, данную стратегию достаточно трудно выделить в отдельный конструкт, и далеко не все исследователи выделяют супервизию как самодостаточную стратегию; во-вторых, данные утверждения вносили путаницу в факторную

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемеш, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

структуру.

После сокращения в опроснике осталось 12 утверждений, которые мы повторно подвергли процедуре исследовательского анализа методом главных компонент PCA с вращением «Varimax» (табл. 2).

Тест Кайзера–Мейера–Олкина показал пригодность данных для проведения исследовательского факторного анализа (КМО=0,79) с меньшим количеством пунктов (n=12). Критерий сферичности Бартлетта $\chi^2=1647,80$; $df=66$; $p<0,001$. На основании графика scree-plot и факторных нагрузок было выделено три фактора, совокупно объясняющие 63,6% общей дисперсии.

Таблица 2

Исследовательский факторный анализ утверждений опросника с использованием метода вращения «Varimax» после удаления утверждений стратегии «Супервизия»

№	Стратегии	Утверждение из опросника	Ф.1	Ф.2	Ф.3
1	Ограничительная	Заранее предупреждаете, когда и сколько по времени ребенок может смотреть фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д. (r1)	-0,055	0,750	0,106
2	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время просмотра (i1)	0,189	0,055	0,793
3	Совместное использование	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые он выбрал сам и хочет, чтобы Вы к нему присоединились (t1)	0,194	0,102	0,750
4	Ограничительная	Заранее предупреждаете ребенка, какие именно фильмы, мультфильмы, видео на YouTube и т.д. он может посмотреть (r2)	0,016	0,748	0,246
5	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком различные фильмы, мультфильмы, видео на YouTube и т.д. (в общем, а не в момент просмотра) (i2)	0,223	0,150	0,766
6	Совместное использование	Вместе с ребенком смотрите фильмы, мультфильмы, YouTube и т.д., которые Вы выбрали сами, и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился (t2)	0,450	0,107	0,326
7	Ограничительная	Заранее предупреждаете, когда и как долго ребенок может играть в игры, использовать различные приложения, веб-сайты и т.д. (r3)	0,150	0,854	0,009
8	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком происходящее на экране во время игры или при использовании приложения, веб-сайта и т.д. (i3)	0,474	0,278	0,543
9	Совместное использование	Вместе с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрал ребенок и хочет, чтобы Вы присоединились к нему (t3)	0,858	0,037	0,240
10	Ограничительная	Заранее предупреждаете, какие игры, приложения, веб-сайты и т.д. может использовать ребенок (r4)	0,263	0,731	0,089

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

11	Инструктивная	Обсуждаете с ребенком различные игры, приложения, веб-сайты и т.д. (в общем, а не в момент просмотра) (i4)	0,633	0,195	0,456
12	Совместное использование	Совместно с ребенком играете в игры, используете приложения, веб-сайты и т.д., которые выбрали Вы, и хотите, чтобы ребенок к Вам присоединился (t4)	0,878	0,037	0,112

Удаление из опросника утверждений, касающихся стратегии супервизии, позволило получить более четкую факторную структуру. Как мы видим, ограничительный мониторинг четко выделился в отдельный фактор, в то время как утверждения из стратегий совместного использования и инструктивного мониторинга показали чуть смешанную структуру, но тем не менее хорошо читаются. Это не противоречит теоретическим воззрениям, т.к. очень часто инструктивный мониторинг может применяться во время совместного использования цифровых устройств и наоборот.

Для подтверждения трехфакторной структуры нами был проведен повторный конфирматорный факторный анализ методом диагонально взвешенных наименьших квадратов (DWLS). Полученная модель показала достаточное соответствие полученным данным $RMSEA=0,082$; $CFI=0,975$; $TLI=0,963$; $WRMR=0,871$. Данные позволяют выделить три шкалы в опроснике: ограничительный мониторинг, инструктивный мониторинг и совместное использование цифровых устройств. Разделение на интерактивное и неинтерактивное использование цифровых устройств не выявилось в русскоязычной выборке.

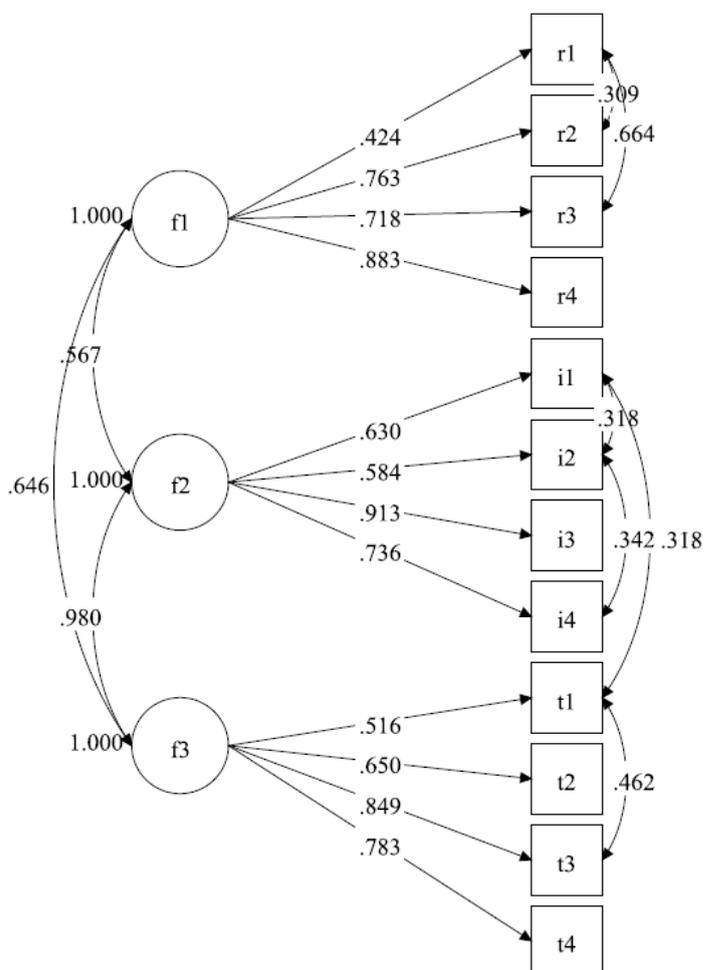


Рис. Трехфакторная структура опросника, проверенная с помощью конфирматорного факторного анализа (CFA): f1 – фактор «Ограничительная стратегия», f2 – фактор «Инструктивная стратегия», f3 – фактор «Стратегия совместного использования», r1-r4, i1-i4, t1-t4 – пункты, относящиеся к соответствующим факторам

Как видно из рисунка, нами были обозначены дополнительные корреляции между утверждениями из опросника, которые имеют похожую лексическую структуру или могут подразумевать совместное использование различных стратегий (например, совместный просмотр мультфильма и его обсуждение). Все нагрузки пунктов на соответствующие факторы модели оказались значимыми. Таким образом, на русскоязычной выборке была получена несколько иная модель посредничества, основанная на применении различных стратегий без разделения на «активное» и «пассивное» использование цифровых устройств. Различия в моделях также могут быть обусловлены не только культурными особенностями, но и спецификой возрастной группы детей, родители которых приняли участие в исследовании. Нами исследовалось посредничество взрослых медиаактивности старших

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

дошкольников, а оригинальная структура опросника была разработана для более широкого возрастного диапазона детей – от 2 до 8 лет.

Опросник продемонстрировал достаточно высокую степень внутренней согласованности шкал. Показатели альфа Кронбаха: для шкалы ограничительного мониторинга $\alpha=0,79$; для шкалы инструктивного мониторинга $\alpha=0,81$; для шкалы совместного использования $\alpha=0,74$, учитывая тот факт, что в каждую из них входило всего по четыре пункта.

Опросник показал хорошую ретестовую надежность, измеренную с помощью коэффициента корреляции Спирмена при проведении двух замеров с разницей в 3,5-4 недели на тех же участниках. Шкала ограничительного мониторинга $r=0,86$; шкала инструктивного мониторинга $r=0,81$; шкала совместного использования $r=0,79$.

Конвергентная валидность

Проверка внешней конвергентной валидности опросника проводилась с применением опросников «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова и «Позиции родителей относительно развития ребенка» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова (табл. 3). Взаимосвязи шкал нашего опросника со шкалами двух других опросников рассчитывались с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Таблица 3

Корреляционная матрица конвергентной валидности

№	Стратегии посредничества	Опросник «Регламент использования гаджетов» М.В. Борцовой и С.Д. Некрасова	Опросник «Позиция родителей относительно развития ребенка» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова
		Общее время в неделю, которое ребенок проводит перед экраном	Шкала «Активность-Пассивность»
1	Ограничительная стратегия посредничества	-0,31**	0,19**
2	Инструктивная стратегия посредничества	0,19	0,34**
3	Совместное использование	-0,21	0,32**

Примечания: * – $p<0,05$; ** – $p<0,01$.

Прежде всего, нами была получена отрицательная, статистически значимая связь между общим временем в неделю, которое ребенок проводит перед экраном, и ограничительной стратегией посредничества ($r=-0,31$ при $p<0,01$). В рамках нашего исследования мы не можем делать заключений о причинно-следственных связях, однако, учитывая данные зарубежных исследований, можно предположить, что именно ограничительная стратегия посредничества уменьшает то время, которое ребенок проводит перед экраном цифрового устройства.

Нами были получены положительные корреляционные статистически значимые связи

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
 Адаптация опросника родительского посредничества
 детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
 Элиас на российской выборке родителей старших
 дошкольников
 Психолого-педагогические исследования. 2023.
 Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
 Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
 Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
 Elias on a Russian Sample of Parents of Older
 Preschoolers
 Psychological-Educational Studies. 2023.
 Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

между всеми типами родительского посредничества и шкалой «Активность-Пассивность» опросника «Позиция родителей относительно развития ребенка» Е.Л. Пороцкой и В.Ф. Спиридонова. Данная шкала выявляет принятие родителями необходимости своего активного участия в развитии ребенка либо отстранение от него. Как мы видим, ограничительная стратегия ($r=0,19$ при $p<0,01$), инструктивная стратегия ($r=0,34$ при $p<0,01$) и совместное использование ($r=0,32$ при $p<0,01$) положительно связаны с данной шкалой опросника. То есть чем больше родители принимают необходимость своего активного участия в развитии ребенка, чем более они вовлечены в этот процесс, тем более активно они применяют различные стратегии посредничества детской медиаактивности и наоборот.

Полученные взаимосвязи между стратегиями родительского посредничества и экранным временем ребенка, а также активностью родителей в контексте развития ребенка подтверждают конвергентную валидность адаптируемого опросника.

Используя данные, собранные на выборке стандартизации, была проведена процедура процентильной нормализации шкал (табл. 4). Для стандартизации нами была выбрана семибалльная стандартная шкала для каждой стратегии родительского посредничества (со средним $M=4$, стандартным отклонением $S=1$).

Таблица 4

Соответствие сырых баллов опросника стандартным

Ограничительная стратегия	
Сырые баллы	Стандартные баллы
4-5	1
6-9	2
10-14	3
15-18	4
19-20	5
Инструктивная стратегия	
4-5	1
6-8	2
9-12	3
13-15	4
16-18	5
19-20	6
Совместное использование	
4	1
5-7	2
8-10	3
11-14	4
15-17	5
18-20	6

Как мы можем видеть из табл. 4, для инструктивной стратегии посредничества и совместного использования стандартные баллы от 3 до 5 означают средние значения, 2 – низкие, 1 – очень низкие, 6 – высокие. Для ограничительной стратегии от 3 до 5 стандартных баллов – средние значения, 2 – низкие, 1 – очень низкие.

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

Полученные данные по стандартизации не полностью соответствуют нормальному распределению и сдвинуты «вправо», что свидетельствует о высокой вовлеченности родителей в посредничество использования детьми старшего дошкольного возраста цифровых устройств [6].

Выводы

1. Гипотеза нашего исследования о том, что факторная структура зарубежного опросника родительских стратегий посредничества детской медиаактивности будет аналогичной факторной структуре данного опросника, примененного на российской выборке, подтвердилась частично. В факторную структуру в русскоязычной версии вошли три из четырех факторов, обнаруженных в зарубежном варианте опросника: ограничительная стратегия, инструктивная стратегия и совместное использование.

2. Адаптированный на русский язык инструмент обладает тест-ретестовой надежностью, внутренней согласованностью и конструктивной валидностью. В ходе адаптации подтверждена также конвергентная валидность опросника. Подсчитаны нормы для трех шкал данного опросника.

3. Адаптированный нами вариант опросника «Родительский мониторинг детской медиаактивности» Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н. Элиас может быть использован на русскоязычной выборке родителей детей старших дошкольников (5-7 лет).

Заключение

Адаптированный опросник позволяет выявлять применение родителями старших дошкольников трех основных стратегий родительского посредничества детской медиаактивности: ограничительной стратегии, инструктивной стратегии и стратегии совместного использования.

Ограничениями данного исследования являются недостаточный объем в выборке отцов, а также узкая возрастная группа детей – старший дошкольный возраст. Данные ограничения одновременно становятся перспективами дальнейших исследований, которые позволят расширить и уточнить особенности использования родителями различных стратегий посредничества детской медиаактивности. В частности, необходимо более подробно изучить связи с различными параметрами использования цифровых устройств старшими дошкольниками, влияния стратегий посредничества на их психическое развитие, а также соотношение стратегий посредничества с более широким контекстом детско-родительских отношений, что углубит понимание роли взрослого в использовании ребенком цифровых устройств. Отдельно стоит отметить необходимость изучения родительских стратегий посредничества в других возрастных группах – в раннем, дошкольном, младшем школьном и подростковом возрастах.

Каждая из выявленных стратегий, ограничительная, инструктивная и стратегия совместного использования, имеет свои позитивные и негативные стороны с точки зрения развития дошкольника. Полагаем, что данный опросник, позволяющий выявлять эти стратегии, будет полезен практикам, психологам и педагогам для выявления отношения родителей к медиаактивности детей и для дальнейшей его коррекции. Родители смогут

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

выбрать наиболее оптимальную позицию, помогающую ребенку развиваться с помощью цифровых устройств и избегать негативных последствий цифровизации.

Литература

1. Борцова М.В., Некрасов С.Д. Ребенок и гаджеты: практикум. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
2. Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А., Чурсина А.В., Веракса А.Н. Обзор исследований, посвященных изучению взаимосвязи использования цифровых устройств и развития когнитивной сферы у дошкольников // *Science for Education Today*. 2021. № 3. С. 7–25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01
3. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // *Социологические исследования*. 2020. № 6. С. 82–92. DOI:10.31857/S013216250009455-3
4. Веракса А.Н., Корниенко Д.С., Чичина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В. Связь времени использования дошкольниками цифровых устройств с полом, возрастом и социально-экономическими характеристиками семьи // *Наука телевидения*. 2021. Том 17. № 3. С. 179–209. DOI:10.30628/1994-9529-17.3-179-209
5. Вихман А.А., Скорынин А.А. Факторная структура цифровой социализации подростка и ее связь с критическим мышлением и эмоциональным интеллектом // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2022. № 11. С. 53–63. DOI:10.24412/2712-827X-2022-11-53-63
6. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств // *Современная зарубежная психология*. 2022. Том 11. № 2. С. 59–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110205
7. Клоптова Е.Е., Смирнова С.Ю., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях // *Консультативная психология и психотерапия*. 2022. Том 30. № 2. С. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207
8. Пороцкая Е.Л., Спиридонов В.Ф. Выявление представлений родителей о развитии дошкольника // *Вопросы психологии*. 2004. № 4. С. 31–39.
9. Рубцова О.В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (часть первая) // *Культурно-историческая психология*. 2019. Том 15. № 3. С. 117–124. DOI:10.17759/chrp.2019150312
10. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (часть 1) // *Культурно-историческая психология*. 2022. Том 18. № 3. С. 22–31. DOI:10.17759/chrp.2022180303
11. Руднова Н.А., Корниенко Д.С., Волкова Е.Н., Исаева О.М. Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста // *Наука телевидения*. 2023. Том 19. № 1. С. 175–198. DOI:10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198
12. Смирнова Е.О., Смирнова С.Ю., Шеина Е.Г. Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // *Современная зарубежная психология*. 2019. Том 8. № 4. С. 79–87. DOI:10.17759/jmfp.2019080408
13. Смирнова С.Ю., Клоптова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212

14. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308

15. Beyens I., Valkenburg P.M., Piotrowski J.T. Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research* // Advance online publication, 2018. DOI:10.1093/hcr/hqy016

16. Blumberg F.C., Brooks P.J. (Eds.). *Cognitive Development in Digital Contexts*. Cambridge: Academic Press, 2018. 350 p. DOI:10.1016/C2015-0-06250-5

17. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones // *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 66. P. 303–311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063

18. Collier K.M., Coyne S.M., Rasmussen E.E. et al. Parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior // *Developmental Psychology*. 2016. Vol. 52. № 5. P. 798–812. DOI:10.1037/dev0000108

19. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts // *Television & New Media*. 2020. Vol. 22. № 3. 21 p. DOI:10.1177/152747642096133422(3)

20. Genner S., Suss D. Socialization as Media Effect // *The International Encyclopedia of Media Effects* / Eds. P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen. [Hoboken, New Jersey]: John Wiley et Sons, 2017. 15 p. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0138

21. Hu B.Y., Johnson G.K., Teo T., Wu Z. Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development // *Journal of Research in Childhood Education*. 2020. Vol. 34. № 1. P. 41–53. DOI:10.1080/02568543.2019.1702600

22. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // *Structural Equation Modeling*. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118

23. Li C.H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares // *Behavior Research Methods*. 2015. Vol. 48. № 3. P. 936–949. DOI:10.3758/s13428-015-0619-7

24. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers // *Academic Pediatrics*. 2019. Vol. 19. № 5. P. 520–528. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010

25. Nelissen S. Bidirectional Socialization and Media // *The International Encyclopedia of Media Psychology*. 2020. P. 1–10. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0117

26. Nikken P. Parental Mediation of Media // *The International Encyclopedia of Media Effects*. Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (Eds.). John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey, 2017. P. 1–13. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204

27. Nikken P., Schols M. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children // *Journal of Child and Family Studies*. 2015. Vol. 24. P. 3423–3435. DOI:10.1007/s10826-015-0144-

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемеш, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

4

28. Nikken P., Jansz J. Developing Scales to Measure Parental Mediation of Young Children's Internet Use // *Learning, Media and Technology*. 2014. Vol. 39. P. 250–266. DOI:10.1080/17439884.2013.782038

29. Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D. Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective // *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*. 2017. Vol. 11. № 3. 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4

30. Warren R. Parental Mediation of Media Use and Effects // *The International Encyclopedia of Media Psychology*. 2020. P. 1–11. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0168

31. Yan Z. Child and Adolescent Use of Mobile Phones: An Unparalleled Complex Developmental Phenomenon // *Child Development*. 2018. Vol. 89. № 1. P. 5–16. DOI:10.1111/cdev.12821

References

1. Borcova M.V., Nekrasov S.D. Rebenok i gadzhety: praktikum [The children and gadgets]. Krasnodar: Kubanskij gos. un-t, 2020. 30 p. (In Russ.).

2. Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A., Chursina A.V., Veraksa A.N. Obzor issledovaniy, posvyashchennykh izucheniyu vzaimosvyazi ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv i razvitiya kognitivnoy sfery u doskol'nikov [The relationship between the use of digital devices and cognitive development in preschool children: Evidence from scholarly literature]. *Science for Education Today*, 2021, no. 3, pp. 7–25. DOI:10.15293/2658-6762.2103.01 (In Russ.).

3. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Chichinina E.A. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv sovremennymi doskol'nikami [Digital devices use by pre-school children today]. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological researches*, 2020, no. 3, pp. 82–92. DOI:10.31857/S013216250009455-3 (In Russ.).

4. Veraksa A.N., Kornienko D.S., Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V. Svyaz' vremeni ispol'zovaniya doskol'nikami tsifrovyykh ustroystv s polom, vozrastom i sotsial'no-ekonomicheskimi kharakteristikami sem'I [Correlations between Preschoolers' Screen Time with Gender, Age and Socio-Economic Background of the Families]. *Nauka televideniya = The Art and Science of Television*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 179–209. DOI:10.30628/1994-9529-17.3-179-209 (In Russ.).

5. Vikhman A.A., Skorynin A.A. Faktornaya struktura tsifrovoy sotcializatsii podrostka I ee svyaz' s kriticheskim myshleniem I emotsional'nym intellektom [Factor structure of digital socialization of an adolescent and its relationship with critical thinking and emotional intelligence]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2022, no. 11, pp. 53–63. DOI:10.24412/2712-827X-2022-11-53-63 (In Russ.).

6. Denisenkova N.S., Taruntaev P.I. Rol' vzroslogo v ispol'zovanii rebenkom tsifrovyykh ustroystv [The role of an adult in a child's digital use]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 59–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110205 (In Russ.).

7. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Dostupnost' tsifrovyykh ustroystv detyam doskol'nogo vozrasta: razlichiya v roditel'skikh pozitsiyakh [Accessibility of Digital Devices to Preschool Children: Differences in Parents' Positions]. *Konsul'tativnaya*

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемис, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 2022. Vol. 30, no. 2, pp. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207 (In Russ.).

8. Porotskaya E.L., Spiridonov V.F. Vyyavlenie predstavlenii roditeli o razviti doshkol'nika [Identification of parents' representatives on the development of a preschooler]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2004, no. 4, pp. 31–39. (In Russ.).

9. Rubtsova O.V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (chast' pervaya) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

10. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 1) [Digital Media as a New Means of Mediation (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 117–124. DOI:10.17759/chp.2019150312 (In Russ.).

11. Rudnova N.A., Kornienko D.S., Volkova E.N., Isaeva O.M. Tsifrovaya roditel'skaya mediatsiya i ee svyaz' s pokazatelyami psikhologicheskogo blagopoluchiya detey shkol'nogo vozrasta [Parental Digital Mediation and Its Association with the Psychological Well-Being in School-Age Children]. *Nauka televideniya = The Art and Science of Television*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 175–198. DOI:10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198 (In Russ.).

12. Smirnova E.O., Smirnova S.Yu., Sheina E.G. Roditel'skie strategii v ispol'zovanii det'mi tsifrovyykh tekhnologii [Parents' strategies to use of digital technology by children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 79–87. DOI:10.17759/jmfp.2019080408 (In Russ.).

13. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyi sotsiokul'turnyi kontekst [Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212 (In Russ.).

14. Soldatova G.U. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).

15. Beyens I., Valkenburg P.M., Piotrowski J.T. Developmental trajectories of parental mediation across early and middle childhood. *Human Communication Research*. Advance online publication, 2018, pp. 226–250. DOI:10.1093/hcr/hqy016

16. Blumberg F.C., Brooks P.J. (Eds.). *Cognitive Development in Digital Contexts*. Cambridge: Academic Press, 2018. 350 p. DOI:10.1016/C2015-0-06250-5

17. Cho K., Lee J. Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self-assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 2017. Vol. 66, pp. 303–311. DOI:10.1016/j.chb.2016.09.063

18. Collier K.M., Coyne S.M., Rasmussen E.E., Hawkins A.J., Padilla-Walker L.M., Erickson S.E., Memmott-Elison M.K. Does parental mediation of media influence child outcomes? *A meta-*

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемिश, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. Developmental Psychology, 2016. Vol. 52, no. 5, pp. 798–812. DOI:10.1037/dev0000108

19. Elias N., Lemish D., Nimrod G. Factors Explaining Grandparental Mediation of Children's Media Use in Two National Contexts. *Television & New Media*, 2020. Vol. 22, no. 3, pp. 246–266. DOI:10.1177/1527476420961334

20. Genner S., Suss D. Socialization as Media Effect. In P. Rössler, C.A. Hoffner, L. Zoonen (Eds.). *The International Encyclopedia of Media Effects* Hoboken, New Jersey: John Wiley et Sons, 2017, pp. 1–15. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0138

21. Hu B.Y., Johnson G.K., Teo T., Wu Z. Relationship Between Screen Time and Chinese Children's Cognitive and Social Development. *Journal of Research in Childhood Education*, 2020. Vol. 34, no. 1, pp. 41–53. DOI:10.1080/02568543.2019.1702600

22. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118

23. Li C.-H. Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavior Research Methods*, 2015. Vol. 48, no. 3, pp. 936–949. DOI:10.3758/s13428-015-0619-7

24. McNeill J., Howard S.J., Vella S.A., Cliff D.P. Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic Pediatrics*, 2019. Vol. 19, no. 5, pp. 520–528. DOI:10.1016/j.acap.2019.02.010

25. Nelissen S. Bidirectional Socialization and Media. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 2020, pp. 1–10. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0117

26. Nikken P. Parental Mediation of Media. In *The International Encyclopedia of Media Effects*. Rössler P., Hoffner C.A., Zoonen L. (Eds.). John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey, 2017, pp. 1–13. DOI:10.1002/9781118783764.wbieme0204

27. Nikken P., Schols M. How and Why Parents Guide the Media Use of Young Children. *Journal of Child and Family Studies*, 2015. Vol. 24, pp. 3423–3435. DOI:10.1007/s10826-015-0144-4

28. Nikken P., Jansz J. Developing Scales to Measure Parental Mediation of Young Children's Internet Use. *Learning, Media and Technology*, 2014. Vol. 39, pp. 250–266. DOI:10.1080/17439884.2013.782038

29. Smahelova M., Juhova D., Cermak I., Smahel D. Mediation of Young Children's Digital Technology Use: the Parents' Perspective. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2017. Vol. 11, no. 3, Article ID 4, 17 p. DOI:10.5817/CP2017-3-4

30. Warren R. Parental Mediation of Media Use and Effects. *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 2020, pp. 1–11. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0168

31. Yan Z. Mobile Phone Use and Child Development. In *The International Encyclopedia of Media Psychology*, 2020, pp. 1–15. DOI:10.1002/9781119011071.iemp0275

Информация об авторах

Денисенкова Наталья Сергеевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО

Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И., Федоров В.В.
Адаптация опросника родительского посредничества
детской медиаактивности Г. Нимрод, Д. Лемиш, Н.
Элиас на российской выборке родителей старших
дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 96–114.

Denisenkova N.S., Taruntaev P.I., Fedorov V.V.
Adaptation of the Questionnaire Parental Mediation Of
Children's Media Activity by G. Nimrod, D. Lemish, N.
Elias on a Russian Sample of Parents of Older
Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 96–114.

МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Тарунтаев Павел Игоревич, аспирант кафедры социальной психологии развития факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель факультета социальной психологии, старший 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, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Information about the authors

Nataliya S. Denisenkova, PhD in Psychology, Professor Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1740-3995>, e-mail: nataliya-denisenkova@yandex.ru

Pavel I. Taruntaev, Graduate Student of Social Psychology of Development Chair, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8005-3641>, e-mail: taruntaev.pavel@mail.ru

Valeriy V. Fedorov, Senior Lecturer Faculty of Social Psychology, Senior Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Получена 07.06.2023
Принята в печать 01.09.2023

Received 07.06.2023
Accepted 01.09.2023

Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке

Ениколопов С.Н.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Бочкова М.Н.

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1374-2498>, e-mail: boschkova.m84@gmail.com

Мешкова Н.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-mail: meshkovanv@yandex.ru

Мешков И.А.

Независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-4614>, e-mail: ivan_meshkov1985@gmail.com

Актуальность исследования определяется активизацией асоциальной креативности и последствиями ее реализации в поведении в виде информационных войн, мошенничества и терроризма на фоне проведения специальной военной операции в Украине. В условиях угрожающего социально-политического контекста важна роль морали как регулятора поведения. Зарубежные исследования показывают, что связь морали и поведения неоднозначна, а результаты исследований противоречат друг другу. Во многом такие расхождения связаны с использованием инструментов, не пригодных для выявления связи морали с поведением. В статье представлены результаты адаптации русскоязычной версии опросника «Моральная идентичность» (К. Aquino, А. Reed). Достоинством данного опросника является то, что авторы с помощью него показали связь важности для человека моральной идентичности и морального поведения в обыденной жизни. Двухфакторная структура переводной версии соответствует оригинальной версии и включает шкалы «Интернализация» и «Символизация». Устойчивость факторной структуры опросника подтверждена на выборке молодежи (N=303, ср. возраст – 19, SD=2,03; из них 144 девушек). С помощью опросника «Справедливость-Забота» (В.С. Молчанов) и шкалы самоуважения (М. Розенберг) проведена оценка конструктивной и дискриминантной валидности (соответственно). Полученные результаты согласуются с результатами авторов оригинальной версии и служат подтверждением отличия конструкта моральной идентичности от тех конструктов, с помощью которых проверялась дискриминантная и конструктивная валидность. Анализ ретестовой надежности (N=80) выявил скромные, но значимые корреляции, что согласуется с положением авторов оригинальной версии о нестабильности и ситуативности моральной идентичности. Дополнительные исследования конвергентной валидности с помощью опросников агрессии (BRAQ-24), шкал Добросовестность и Сотрудничество («NEO-FFI»), шкалы толерантности как черты (Г.У. Солдатова и др.) на выборке (N=158)

*Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В.,
Мешков И.А.*
Адаптация опросника моральной идентичности на
русской выборке
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 115–134.

*Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V.,
Meshkov I.A.*
Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the
Russian Sample
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 115–134.

выявили положительные корреляции шкал с чертами Большой пятерки и отрицательные связи с агрессией. Сформулированы гипотезы для дальнейшего исследования, согласно которым стабильность моральной идентичности в разных контекстах может определяться чертами Большой пятерки и толерантности. По результатам адаптации переводную версию опросника можно использовать в исследовательских целях и при оценке, мониторинге и коррекции морально-психологического состояния старших подростков и молодежи.

Ключевые слова: мораль; моральная идентичность; черты Большой пятерки; агрессия; толерантность.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00236, <https://rscf.ru/project/23-28-00236>.

Для цитаты: *Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В., Мешков И.А.* Адаптация опросника моральной идентичности на русской выборке [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 115–134. DOI:10.17759/psyedu.2023150308

Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the Russian Sample

Sergey N. Enikolopov

Mental Health Research Center, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Margarita N. Bochkova

Independent Researcher, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1374-2498>, e-mail: Boschkova.m84@gmail.com

Natalya V. Meshkova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-mail: meshkovanv@yandex.ru

Ivan A. Meshkov

Independent Researcher, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-4614>, e-mail: ivan_meshkov1985@gmail.com

The relevance of the study is determined by the activation of malevolent creativity and the consequences of its implementation in behavior in the form of information wars, fraud and terrorism against the background of a special military operation in Ukraine. In a threatening socio-political context, the role of morality as a regulator of behavior is important. Foreign studies show that the relationship between morality and behavior is not unambiguous, and the research results contradict each other. In many ways, such discrepancies are associated with the use of tools that are not suitable for identifying the connection of morality with behavior. The

article presents the results of adaptation of the Russian version of the questionnaire "Moral Identity" (K. Aquino, A. Reed). The advantage of this questionnaire is that the authors used it to show the connection between the importance for a person of moral identity and moral behavior in everyday life. The two-factor structure of the translated version corresponds to the original version and includes the following sections: "Internalization" and "Symbolization". The stability of the factor structure of the questionnaire was confirmed in a sample of young people (N=303, cf. age 19, SD=2,03; 144 of them were girls). With the help of the questionnaire "Justice-Care" (V.S. Molchanov) and the scale of self-respect (M. Rosenberg) conducted an assessment of the constructive and disqualified validity (respectively). The results obtained are consistent with the results of the authors of the original version and serve as confirmation of the difference between the construct of moral identity from those constructs with which discriminant and constructive validity was checked. The analysis of retest reliability (N=80) revealed modest but significant correlations, which is consistent with the position of the authors of the original version about the instability and situativeness of moral identity. Additional studies of constructive validity using aggression questionnaires (BRAQ-24), Conscientiousness and Cooperation scales ("NEO-FFI"), tolerance scales as traits (G.U. Soldatova et al.) on the sample (N=158) revealed positive correlations of scales with the traits of the Big Five and negative associations with aggression. Hypotheses are formulated for further research, according to which the stability of moral identity in different contexts can be determined by the traits of the Big Five and tolerance. According to the results of the adaptation, the translated version of the questionnaire can be used for research purposes and in assessing, monitoring and correcting the moral and psychological state of older adolescents and young people.

Keywords: morality; moral identity; traits of the Big Five; aggression; tolerance.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation project number № 23-28-00236, <https://rscf.ru/project/23-28-00236>.

For citation: Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V., Meshkov I.A. Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the Russian Sample. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 115–134. DOI:10.17759/psyedu.2023150308.

Введение

Регулирующая роль морали в поведении становится критичной в условиях неопределенности и угрожающего социально-политического контекста. Наблюдения за реальной жизнью в условиях специальной военной операции в Украине показывают, что именно в таких условиях активизировалась асоциальная креативность, т.е. информационные войны, мошенничество и террористические акты, в основе которых всегда находится намерение причинить моральный или физический вред противнику

новыми и оригинальными способами. Становится очевидным, что мораль ни в идеопорождении, ни в поведении, наносящем вред, на уровне мировых держав не оказывает своей регулирующей роли, особенно если это касается врага. Между тем вопрос о том, как влияет такого рода социально-политический контекст на мораль и креативность обывателей, остается не выясненным, как и то, отразится ли он на межличностном взаимодействии с представителями сторон, вовлеченных в конфликт. В рамках рабочей схемы динамической модели креативности (см. [5]) важное место отводится моральной идентичности. Согласно этой схеме, контекст (социально-политические условия) оказывает влияние и на креативность, и на моральную идентичность, которая, в свою очередь, также регулирует креативное поведение [5].

Вопрос связи между креативностью и моралью остается открытым, поскольку полученные в исследованиях данные крайне противоречивы: в одних исследованиях выявлена положительная связь, в то время как в других – отрицательная [22]. Неоднозначность результатов можно объяснить разнообразием используемого для диагностики морали инструментария: социальные дилеммы; моральные суждения; черты Темной Триады, опросники этики, ценностей, просоциальной мотивации и т.д. [22]. Так, в исследованиях, выявивших положительную корреляцию креативности и морали, последняя измерялась с помощью различия в распределении моральных и аморальных личностных свойств в отношении субъекта и других людей [17] или с помощью эффективности принятия этических решений [19]. Отрицательные корреляции с моралью были выявлены на примере исследований связи креативной личности с бесчестным, т.е. аморальным поведением [23]. Также была показана негативная связь креативности и морали, объяснявшаяся активацией неэтичных черт и наличием неэтичных суждений [18]. Что касается связи с асоциальной креативностью, то здесь было показано, что негативные моральные черты проявляются в высокой вредоносной креативности в заданиях на дивергентное мышление [15; 16]. В пилотажном исследовании было показано, что более высокий уровень моральной идентичности сочетался с генерированием негативных решений в заданиях с положительной валентностью, и была выявлена регулирующая роль моральной идентичности в ситуациях с негативной коннотацией (мечь за обливание компотом) [7]. Несмотря на имеющееся количество диагностирующего инструментария, исследований явно недостаточно, чтобы делать вывод о том, какую роль играет мораль в реализации креативных вредоносных решений в поведении, наносящем вред другим людям. Более того, и результаты связи морального сознания и поведения неоднозначны, а исследования по этой тематике за последние несколько лет почти отсутствуют [12]. Кроме того, в российской науке отмечается отставание исследований в разработке инструментария для диагностики морали и морального сознания, отсутствуют стандартизированные методы, нет данных о надежности и валидности тестов [11], а имеющиеся тесты трудоемки и ресурсозатратны.

Хотя в зарубежной психологии существует мнение о том, что мораль и негативное идеопорождение никак не взаимосвязаны [21], в наших исследованиях мы обратили внимание на тот факт, что некоторые респонденты, причем разного возраста, отказывались в заданиях на антисоциальную креативность придумывать оригинальные способы мести за нанесенный ущерб собственности [4; 6], объясняя это тем, что месть недопустима. Мы предположили, что регулировать подобное поведение может моральная идентичность, и в пилотажном исследовании [7] получили этому подтверждение, хотя и

на маленькой выборке подростков и студентов-психологов. В ходе изучения влияния социально-политического контекста на антисоциальную креативность (см. [5]) нам потребовалась методика, диагностирующая моральное поведение, и мы остановились на опроснике моральной идентичности.

Цель данной статьи состоит в представлении результатов адаптации на российской выборке опросника моральной идентичности, разработанного К. Акуином и А. Ридом [14]. Опросник был выбран нами по нескольким основаниям.

Особенность моральной идентичности и опросника для ее диагностики

Создавая опросник, диагностирующий моральную идентичность, К. Акуино и А. Рид исходили из нескольких предположений: 1. Индивид обладает способностью отождествить себя с другими людьми по множеству переменных, и, соответственно, Я-концепция индивида может быть организована вокруг моральных характеристик. 2. Моральная идентичность основана на чертах характера, тем не менее она может иметь социальный референт в виде реальной социальной группы. 3. Люди с сильной моральной идентичностью должны стремиться поддерживать согласованность между представлениями о своем моральном «Я» и своими действиями в мире. 4. Для измерения моральной идентичности важна активация подмножества моральных черт, связанных с теми моральными чертами, которые важны для Я-концепции конкретного человека. 5. Моральная идентичность может быть стабильна во времени, но это не личностная характеристика и, подобно другим видам социальной идентичности, может активироваться под влиянием ситуации. Тем не менее, чем выше моральная идентичность человека, тем больше вероятность ее проявления в широком спектре ситуаций и тем сильнее ее связь с моральными представлениями и нравственным поведением. 6. Моральная идентичность отличается от моральных суждений. Мотивационный фактор ее связи с поведением состоит в том, что человек рассматривает определенные моральные качества как существенные для своей Я-концепции [14]. Что касается последнего предположения, то в исследованиях С. Рейнолдс и Т. Цераника было показано, что моральная идентичность и моральное суждение независимо друг от друга влияли на моральное поведение. При этом в ситуациях невысокого общественного консенсуса относительно морального поведения моральные суждения и моральная идентичность взаимодействовали, вызывая моральное поведение. Данный эффект взаимодействия подтверждал мотивационную силу нравственной и моральной идентичности [20].

Авторы опросника моральной идентичности сначала провели исследования, опираясь на имплицитные концепции нравственной личности, позволившие определить набор личностных черт, которые рассматриваются в качестве основополагающих для высоконравственных лиц [3], в результате чего были отобраны 9 характеристик. В инструкции предлагается сначала представить в воображении человека, который обладает этими характеристиками (заботливый; сострадательный; справедливый; дружелюбный; щедрый; помогающий; трудолюбивый; честный; добрый¹), а затем предлагаются утверждения, с которыми нужно согласиться по 7-балльной шкале. В опроснике 10

¹ Представленный список характеристик согласуется с имплицитными представлениями российской выборки о порядочности как нравственной характеристике человека, полученными в исследовании М.И. Воловиковой и А.Л. Журавлева [1].

утверждений (4 и 7 утверждения обратные), каждая шкала включает по 5 утверждений. Опросник моральной идентичности состоит из двух шкал: Интернализация и Символизация. С помощью первой шкалы диагностируется, насколько эти качества важны для респондента, хотел бы он ими обладать и т.д. Вторая шкала показывает, насколько эти качества проявляются в помогающем поведении – в волонтерстве. Оригинальная англоязычная версия опросника показала высокую надежность и валидность: альфа Кронбаха=0,73 для шкалы Интернализация и 0,82 – для шкалы Символизация. Конфирматорный анализ подтвердил теоретическую модель авторов опросника: хи-квадрат (43, N=347)=205,96, $p < 0,001$, RMSR=0,04, GFI=0,87, CFI=0,87, NFI=0,84 [14].

Следует упомянуть об особенностях валидации оригинальной версии опросника: номологическая валидность проверялась с помощью шкалы склонности одобрять использование социально неодобряемого поведения для достижения целей; шкалы религиозности; шкалы сочувствия к оказанию помощи тем, кто в ней нуждается; шкалы мести за причиненный ущерб; теста решающего довода Реста. Дискриминантная валидность проверялась с помощью шкалы самоуважения Розенберга; локуса контроля; социальной тревожности: корреляции оригинальной версии опросника с этими переменными отсутствовали. Тест-ретестовая достоверность по шкалам Интернализация и Символизация составила 0,49 и 0,71 соответственно, во временном промежутке от 4 до 6 недель (N=148). Все проведенные мероприятия по валидации опросника привели авторов к выводам о том, что моральная идентичность отлична от всех измеренных конструктов, не стабильна во времени за счет подверженности влиянию ситуаций или личностных черт. Достоинством данного опросника является то, что авторы с помощью него показали связь важности для человека моральной идентичности и морального поведения: было показано, что инструмент для измерения является внутренне последовательным, стабильным в своей базовой факторной структуре, конструктивно обоснованным и предсказывающим психологические и поведенческие результаты [14].

Метод и методики

В нашем исследовании по адаптации опросника моральной идентичности приняли участие 303 респондента (ср. возраст – 19, SD=2,03; из них 144 девушек), которым были розданы бланки с инструкцией и формой для ответа на вопросы методики. Часть респондентов (134 человека) заполнили опросник онлайн. 80 человек через 6 недель заполнили ретест опросника моральной идентичности и опросники «Справедливость-Забота» [8] и самоуважения (М. Розенберг) для проверки дискриминантной и конструктивной валидности согласно действиям по валидации исходной версии опросника [14]. Исходя из того, что «максимальное соответствие между моральным суждением и поведением наблюдается у людей, находящихся в конце второго и на третьем уровнях морального развития» [2, с. 62–63], мы предполагаем выявить корреляционные связи моральной идентичности с конвенциональным и постконвенциональным уровнем морального развития по Л. Колбергу и с такими стадиями морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг, как самопожертвование и самоуважение (по опроснику В.С. Молчанова [8]). Также мы предположили вслед за авторами оригинальной версии опросника, что шкала самоуважения (Розенберг) не должна коррелировать с моральной идентичностью, т.к. это разные конструкты [14].

Опросник сначала был переведен на русский язык, а потом через Яндекс-переводчик – на английский. Различий между переводом на английский язык и исходной англоязычной версией опросника выявлено не было.

Также дополнительно для проверки конвергентной валидности 158 человек заполнили шкалы Сотрудничество и Добросовестность («NEO-FFI» – сокращенный вариант опросника «NEO PI-R» П. Коста и Р. Макраэ в адаптации В. Орла, И. Сенина), опросник «Индекс толерантности» (Г. Солдатова и др.); BRAQ-24 (А. Басс и М. Перри в адаптации С. Ениколопова, Н. Цыбульского). Здесь мы предположили, что помогающее поведение будет отрицательно связано с агрессией и положительно – с сотрудничеством, а интернализация моральных черт будет положительно связана с толерантностью и отрицательно – с враждебностью.

Статистическая обработка проводилась в программе Jamovi 2.3.24 с использованием описательных статистик, корреляционного, конфирматорного факторного анализа, анализа надежности с помощью альфа Кронбаха и ω Макдональдса, параметрических сравнений по Т-критерию Стьюдента. Поскольку у опросника уже есть известная структура, мы отказались от проведения эксплораторного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Описательные статистики выборки целиком и по полу представлены в табл. 1.

Таблица 1

Описательные статистики шкал опросника моральной идентичности всей выборки (N=303)

Шкалы опросника	Среднее	Медиана	SD	SE	Минимум	Максимум	Асимметрия	SE	Эксцесс	SE
Интернализация	27,0	29	0,391	6,81	5	35	-1,13	0,14	0,813	0,279
Символизация	20,2	21	0,383	6,67	5	35	-0,141	0,14	-0,352	0,279

Оценка нормальности распределения шкал проводилась на основе асимметрии и эксцесса. Шкала «Интернализация» имеет ненормальное распределение, поскольку значение асимметрии больше критического значения для выборки 300 человек, составляющего $\pm 0,230$, шкала «Символизация» имеет нормальное распределение, при этом показатели эксцесса у обеих шкал в пределах критических значений $\pm 0,818$.

Ретестовая надежность

Согласно полученным данным, корреляции теста-ретеста шкал опросника моральной идентичности по критерию Спирмена значимы, хотя и не слишком высокие: для шкалы «Интернализация» $\rho=0,405$, $p<0,001$; для шкалы «Символизация» $\rho=0,438$, $p<0,001$. Здесь мы можем привести значения, полученные авторами оригинальной версии, которые составили 0,49 и 0,71 для шкал Интернализация и Символизация соответственно. Авторы объяснили, что такие значения подтверждают, что моральная идентичность является нестабильной чертой и не должна рассматриваться как стабильная. Она может активироваться в зависимости от ситуации и различных контекстов. Степень ее стабильности в разных ситуациях может определяться наличием сопоставимых или

эквивалентных стимулов, активирующих ее, или личностными чертами [14]. Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о приемлемом уровне надежности русскоязычной версии опросника. Дальнейшими направлениями исследований может стать выявление, как тот или иной контекст влияет на уровень моральной идентичности.

Оценка уровня факторных нагрузок шкал опросника

Анализ факторных нагрузок проводился согласно распределению утверждений по шкалам в оригинальной версии опросника. В табл. 2 представлены распределения пунктов опросника по шкалам и результаты вычисления факторных нагрузок опросника.

Таблица 2

Факторные нагрузки опросника моральной идентичности (N=303)

Фактор	Утверждения	Вес	SE	Z	p	Стандартная оценка
1	1. Мне было бы приятно быть человеком, который обладает этими характеристиками	1,196	0,0839	14,25	< 0,001	0,764
	2. Быть кем-то, кто обладает этими характеристиками, является важной частью меня	1,246	0,0871	14,30	< 0,001	0,761
	4. Мне было бы стыдно быть человеком, который имел бы эти характеристики*	-0,804	0,1328	-6,06	< 0,001	-0,362
	7. Наличие этих характеристик не очень важно для меня*	-0,871	0,1128	-7,72	< 0,001	-0,451
	10. Я очень хочу иметь эти характеристики	1,366	0,0795	17,19	< 0,001	0,872
2	3. Я часто ношу одежду, которая идентифицирует меня как обладателя этих характеристик	1,168	0,0827	14,12	< 0,001	0,738
	5. Мои занятия в свободное время (например, хобби) четко определяют меня как обладающего этими характеристиками	1,281	0,0849	15,08	< 0,001	0,772
	6. Те книги и журналы, которые я читаю, идентифицируют меня с такими характеристиками	1,295	0,0869	14,90	< 0,001	0,766
	8. Тот факт, что я обладаю этими характеристиками, транслируется другим людям благодаря моему членству в определенных организациях	1,103	0,0927	11,90	< 0,001	0,649
	9. Я активно участвую в мероприятиях, которые сообщают другим, что у меня есть эти характеристики	1,267	0,0988	12,83	< 0,001	0,689

Условные обозначения: * – обратные вопросы.

Из табл. 2 видно, что факторные нагрузки отличаются от нуля и все значимы. При этом п.п. 4 и 7 шкалы 1 (Интернализация) имеют отрицательную нагрузку, хотя и небольшую,

но значимую. Происходит это по причине того, что они выпадают в методический фактор из-за подверженности общим эффектам за счет обратного направления формулировок.

Что касается факторных ковариаций шкал опросника, то на основе полученных результатов, согласно которым стандартная оценка=0,780, $p<0,001$, $SE=0,0346$, $Z=22,5$, можно говорить о хорошей связи между шкалами опросника.

Проверка валидности опросника

Полученные результаты, когда каждая шкала анализировалась отдельно, были проверены с помощью конфирматорного факторного анализа (КФА), который позволяет проанализировать все данные по опроснику в совокупности.

При проверке исходной авторской теоретической модели М1 опросника с помощью конфирматорного анализа были получены следующие индексы согласованности: $\chi^2=283$ при $df=34$, $p<0,001$; CFI=0,838; SRMR=0,074; RMSEA=0,156 (90% ДИ 0,139 нижняя и 0,173 верхняя), которые свидетельствуют о неполном соответствии модели. На основе анализа индексов модификации мы добавили ковариации ошибок утверждений 4 и 7 первого фактора и получили модель М2 со следующими индексами соответствия: CFI=0,932; SRMR=0,0452; RMSEA=0,103 (90% ДИ 0,0852 нижняя и 0,121 верхняя); $\chi^2=138$ при $df=33$, $p<0,001$. Чтобы улучшить модель, были добавлены ковариации ошибок утверждений 1 и 2 первого фактора. В результате улучшений была получена модель М3, и проведенный конфирматорный анализ показал хорошее соответствие теоретической двухфакторной модели М3 оригинальной версии опросника: CFI=0,947; SRMR=0,0396; RMSEA=0,091 (90% ДИ 0,0737 нижняя и 0,110 верхняя); $\chi^2=113$ при $df=32$, $p<0,001$. Для сравнения мы провели конфирматорный анализ однофакторной модели, но модель ухудшилась: CFI=0,732; TLI=0,655; SRMR=0,0987; RMSEA=0,201. Таким образом, мы принимаем модель М3 (см. рис. 1).

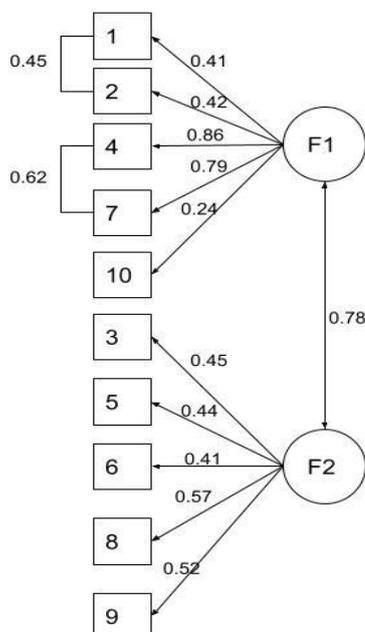


Рис. 1. Модель конфирматорного факторного анализа опросника моральной идентичности: F1 – первый фактор, шкала «Интернализация», F2 – второй фактор, шкала «Символизация»; 1-10 – цифрами представлены пункты утверждений опросника

Проверка надежности опросника

Результаты α Кронбаха и ω Макдональдса утверждений опросника, шкал и опросника целиком представлены в табл. 3.

Таблица 3

α Кронбаха и ω Макдональдса утверждений опросника, шкал и опросника моральной идентичности целиком (N=303)

Утверждения/Шкалы/Опросник целиком	Среднее	SD	α Кронбаха	ω Макдональдса	Корреляция элемент-остаток
1	5,85	1,57	0,757	0,766	0,670
2	5,32	1,64	0,767	0,775	0,628
4* (обратный вопрос)	5,45	2,22	0,810	0,837	0,524
7* (обратный вопрос)	4,97	1,93	0,773	0,826	0,605
10	5,37	1,57	0,768	0,781	0,631
Интернализация	5,39	1,36	0,811	0,830	-
3	3,81	1,59	0,811	0,812	0,673
5	4,35	1,66	0,806	0,808	0,687
6	4,21	1,69	0,811	0,812	0,670
8	3,93	1,70	0,828	0,832	0,605
9	3,94	1,84	0,819	0,823	0,642
Символизация	4,05	1,34	0,846	0,848	-

Опросник целиком	4,72	1,19	0,868	0,881	-
------------------	------	------	-------	-------	---

Согласно полученным результатам анализа надежности, коэффициент α Кронбаха у пунктов опросника выше 0,7, а у шкал – выше 0,8, что входит в разумный диапазон α Кронбаха для личностных тестов-опросников [13] и показывает, что все шкалы опросника надежны и пункты хорошо работают на шкалы. Усредненная общая ω Макдональдса также имеет высокие значения согласованности: для шкал 0,88. Наименьшую согласованность показала шкала Интернализация ($\alpha=0,811$; $\omega=0,830$). Шкала Символизация имела более высокую согласованность ($\alpha=0,846$; $\omega=0,848$). Опросник целиком имеет приемлемую согласованность ($\alpha=0,868$; $\omega=0,881$).

Проверка дискриминантной и конвергентной валидности опросника

Исследовав факторную структуру опросника, мы провели анализ его конвергентной и дискриминантной валидности. Результаты анализа представлены в табл. 4.

Таблица 4

Корреляционная матрица ретеста шкал моральной идентичности с тестом самоуважения (М. Розенберг) и опросником «Справедливость-забота» (С. Молчанов) (N=80)

Переменные	СДИ	СКС	ЗОС	ЗПР	ЗПУ	Самоув. Розенберг
Ретест Интернализация	-	0,294**	-	0,224*	0,337**	0,241*
Ретест Символизация	0,320**	0,270*	0,254*	0,232*	0,331**	-

Условные обозначения: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; СДИ – инструментальный обмен «ты – мне, я – тебе» (доконвенциональный уровень морального развития по Л. Колбергу); СКС – социальный закон и порядок (конвенциональный уровень по Л. Колбергу); ЗОС – ориентация на себя и свои интересы (самоозабоченность – стадия морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг); ЗПР – рефлексивная эмпатическая ориентация (самопожертвование – стадия морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг); ЗПУ – учет интериоризированных ценностей, защита прав других (самопожертвование – стадия морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг).

Мы предполагали, что моральная идентичность будет положительно коррелировать с конвенциональным и постконвенциональным уровнем морального развития по Л. Колбергу и с такими стадиями морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг, как самопожертвование и самоуважение (по опроснику В.С. Молчанова). Опросник «Справедливость-Забота» состоит из двух шкал, названных одноименно названию опросника. Шкала «Справедливость» включает утверждения, по согласию с которыми можно судить о том, на каком уровне морального развития по Л. Колбергу находится респондент. Шкала «Забота» включает утверждения, соответствующие стадиям морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг [8]. Согласно полученным результатам, обе шкалы опросника моральной идентичности значимо положительно по Спирмену коррелируют, хотя и умеренно, со вторым уровнем морального развития по Л.

Колбергу и второй стадией морального развития по К. Гиллиган и Н. Айзенберг, т.е. значимость обладания качествами морального человека согласуется с убеждениями о том, что справедливость там, где все люди подчиняются закону и нормам, принятым обществом и большинством, с ориентацией на закон и порядок; с эмпатией, пониманием, сочувствием, состраданием другим даже в случае разногласий, с установками оказания помощи нуждающимся, пренебрегая собственной выгодой [8].

Корреляционный анализ по Спирмену показал наличие скромных корреляций с самоуважением Розенберга шкалы Интернализации и отсутствие корреляции со шкалой Символизации. Следует отметить, что в оригинальной версии опросника шкала Интернализация положительно коррелировала с моральными рассуждениями и не коррелировала с самооценкой, а шкала Символизация, наоборот, не коррелировала с моральными рассуждениями, но положительно коррелировала с самооценкой. Коэффициенты корреляции были низкими, но значимыми. По мнению авторов опросника, полученные результаты являются аргументом в поддержку их предположений о том, что моральная идентичность отлична от всех использованных в исследовании конструкторов [14]. Полученные нами результаты согласуются с мнением авторов опросника.

Далее мы проверили выдвинутые нами гипотезы о том, что шкала Символизация будет отрицательно связана с агрессией и положительно – с сотрудничеством, а шкала Интернализация будет положительно связана с толерантностью и отрицательно – с враждебностью. Результаты дополнительной проверки конвергентной валидности представлены в табл. 5.

Таблица 5

Корреляционная матрица конвергентной валидности (N=158)

Шкалы/Переменные	Толерантность как черта	Сотрудничество	Добросовестность	Агрессия	Враждебность
Интернализация	0,388***	0,363***	0,400***	-0,209*	-0,196*
Символизация	-	0,191*	0,395***	-0,190*	-

Условные обозначения: * – $p < 0,05$, *** – $p < 0,001$.

Выявлены значимые корреляции шкалы Интернализация с чертами личности: Толерантностью как чертой, Сотрудничеством, Добросовестностью, а также отрицательные корреляции с агрессией и враждебностью. Шкала Символизация значимо, хотя и умеренно, положительно коррелирует с Сотрудничеством и Добросовестностью и отрицательно – с Агрессией.

Для объяснения полученных результатов обратимся к шкалам использованных опросников. В опроснике моральной идентичности шкала Интернализация диагностирует, насколько важны для респондентов такие качества, свойственные моральному человеку, как заботливый; сострадательный; справедливый; дружелюбный; щедрый; помогающий; трудолюбивый; честный; добрый, и хотят ли они ими обладать; шкала Символизация показывает, насколько эти качества проявляются в помогающем поведении – в волонтерстве. Толерантность как черта личности сформирована как совокупность личностных черт, установок и убеждений, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру, т.е. не мстить, не отвечать грубостью на

грубость, быть терпимым к другим людям [10], что сочетается с такими характеристиками морального человека, как сострадательный, дружелюбный, помогающий, добрый. Высокие показатели по шкале Сотрудничество характеризуют отзывчивость, дружелюбие, чувствительность и мягкосердечность, способность помогать другим; на противоположном полюсе находятся люди, безразличные к страданиям других, эгоцентричные и думающие только о собственном благе [9]. Сотрудничество – это черта личности, ответственная за просоциальное поведение и поведение, приносящее пользу другим, отражающая существенные характеристики не только просоциального индивида, но и морального. Показатели переменной Добросовестность высоки у тех, кто мотивирован, дисциплинирован, продуктивен и ответственен [9], что также находит свое отражение в таких характеристиках морального человека, как справедливый и трудолюбивый. Легко заметить, что у респондентов, для которых важно обладать качествами морального человека, и мораль является значимым компонентом для их самоидентификации [14], высокие значения моральной идентичности сочетаются с такими чертами личности, как Толерантность, Сотрудничество и Добросовестность.

Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы. Уточняя предположения авторов оригинальной версии опросника о том, какие личностные черты могут способствовать стабильности моральной идентичности, мы предположили, что ими могут быть толерантность, сотрудничество и добросовестность. Можно предположить, что высокая моральная идентичность, сочетающаяся с надежностью, ответственностью, толерантностью, сочувствием к окружающим и стремлением к сотрудничеству, стабильна и может проявляться во всех ситуациях и контекстах.

Гендерные различия

Половые особенности моральной идентичности представлены на рис. 1 и 2. С помощью Т-критерия Уэлча выявлены различия: у мужской части выборки уровень Интернализации выше по сравнению с женской частью выборки: $t(268)=-2.590$, $p=0,01$, $d=-0,300$ (по Манну-Уитни, $U=9876$, $p=0,039$, $r=0,13$). Описательная статистика представлена в табл. 6. Данный факт означает, что для молодых мужчин более значимым является обладание качествами морального человека, для их самоидентификации мораль более важна, чем для женщин. В рамках теории социальной идентичности моральная идентичность является одним из возможных компонентов социальной Я-схемы личности [14]. Исходя из этого, для молодых женщин более значимым может являться другой компонент социальной идентичности. Характерно, что по шкале Символизация различий по полу не выявлено, и по оказанию помощи другим людям в виде волонтерства молодые женщины не отличаются от мужчин. Результаты представлены на рис. 2 и 3.

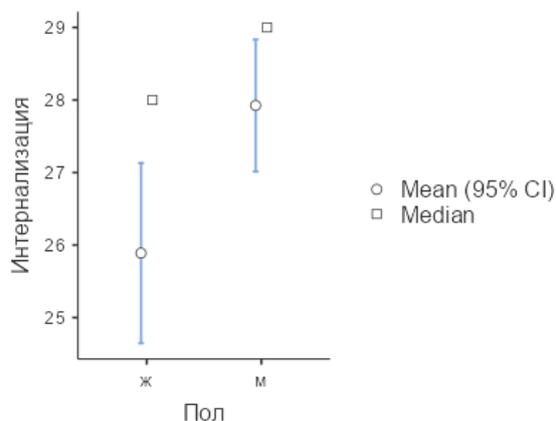


Рис. 2. Различия средних по шкале Интернализация у молодых мужчин и женщин

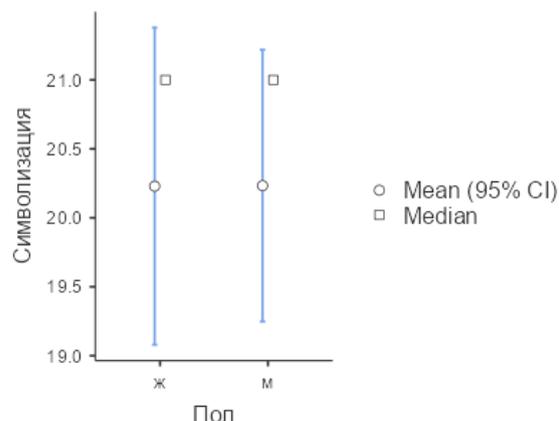


Рис. 3. Различия средних по шкале Символизация у молодых мужчин и женщин

Таблица 6

Описательные статистики шкал опросника моральной идентичности у мужской и женской части выборки

Шкалы опросника	Среднее	Медиана	SD	Стандартная ошибка	Минимум	Максимум
Интернализация (ж – N=144)	25,9	28,0	0,634	7,60	5	35
Интернализация (м – N=159)	27,9	29,0	0,465	5,86	9	35
Символизация (ж – N=144)	20,2	21,0	0,587	7,04	5	35
Символизация (м – N=159)	20,2	21,0	0,503	6,34	5	33

Выводы и заключение

Результаты проведенного психометрического анализа подтверждают пригодность адаптированной русскоязычной версии опросника «Моральная идентичность». Достоинством опросника являются его компактность и малая трудоемкость в сравнении с имеющимися методиками диагностики моральных суждений. Выделенная двухфакторная структура адаптированной версии соответствует теоретическим положениям оригинальной версии опросника и включает шкалы «Интернализация» и «Символизация».

Важным результатом исследования является обнаруженная связь между компонентами опросника моральной идентичности и такими чертами Большой пятерки, как «Добросовестность» и «Сотрудничество», а также Агрессией. Согласно мнению авторов оригинальной версии опросника, моральная идентичность нестабильна и подвержена активации в зависимости от ситуации, в которую попадает субъект. Стабильность же ее определяется чертами личности [14]. Мы можем предположить, что стабильность моральной идентичности может опосредоваться такими чертами, как толерантность, добросовестность и сотрудничество. Последующая работа может быть направлена на исследование связи черт личности и моральной идентичности в различных

социополитических условиях, а также с асоциальной креативностью.

По итогам проведенного исследования мы пришли к следующим выводам: конфирматорный анализ подтвердил двухфакторную модель оригинального опросника; надежность опросника высокая; конвергентная валидность подтверждена; ретест скромен, но лишь подтверждает предположения авторов опросника о ситуационности моральной идентичности. По уже имеющимся результатам можно говорить о том, что опросник может быть использован в исследовательских целях, а также при оценке, мониторинге и коррекции морально-психологического состояния старших подростков и молодежи.

Литература

1. *Воловикова М.И., Журавлев А.Л.* Характеристики нравственной элиты и современные представления о порядочном человеке // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Том 7. Вып. 1(25). С. 44–48. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-1-44-48
2. *Гулевич О.А.* Стадии моральной социализации // Психологические исследования нравственности / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: ИП РАН, 2013. С. 52–66.
3. *Козлова М.А.* Мораль как предиктор индивидуального поведения: перспективы интеграции персонологического и социально-психологического подходов // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. Том 4. № 3(34). С. 133–147.
4. *Мешкова Н.В.* Особенности взаимосвязи антисоциально направленной креативности и ценностей у подростков с разным уровнем агрессии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 77–87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207
5. *Мешкова Н.В.* Социальная креативность и социальный контекст: перспективы исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 1. С. 100–108. DOI:10.17759/jmfp.2023120111
6. *Мешкова Н.В., Дебольский М.Г., Ениколопов С.Н., Масленков А.А.* Особенности креативности в социальном взаимодействии у осужденных, совершивших корыстные и агрессивные преступления [Электронный ресурс] // Психология и право. 2018. Том 8. № 1. С. 147–163.
7. *Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Жаринова Ю.И., Муковнина Д.Д.* О взаимосвязи видов социальной креативности с моральной идентичностью и толерантностью // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 159–178. DOI:10.11621/vsp.2022.04.07
8. *Молчанов С.В., Маркина О.С.* Динамика моральной ориентации в младшем подростковом, старшем подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 4. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov_Markina.phtml (дата обращения: 06.06.2023).
9. *Орел В.Е., Сенгин И.Г.* Опросник NEO PI R. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2004. 33 с.
10. *Солдатова Г.У. и др.* Психодиагностика толерантности / Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хулаев, Л.А. Шайгерова // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень. № 4. / Ред. Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова. М.: Смысл, 2002. С. 59–65.

11. Хвостов А.А. Диагностика морального сознания в зарубежных исследованиях // Развитие личности. 2016. № 3. С. 113–138.
12. Хвостов А.А. Моральное сознание в зарубежных исследованиях // Развитие личности. 2017. № 1. С. 94–126.
13. Шмелев А.Г. Практическая тестология. Тестирование в образовании, прикладной психологии и управлении персоналом. М.: ООО «ИПЦ “Маска”», 2013.
14. Aquino K.F., Reed A. The Self-importance of Moral Identity // Journal of Personality and Social Psychology. 2002. Vol. 83(6). P. 1423–1440.
15. Gong Q. The relationship between negative creativity and moral personality. Master, Nanjing Normal University, Nanjing. 2013. URL: <http://202.119.108.211/lunwen/list.asp?id=29472> (Accessed 06.07.2023).
16. Lee S.A., Dow G.T. Malevolent creativity: does personality influence malicious divergent thinking? // Creativity Research Journal. 2011. Vol. 23(2). P. 73–82.
17. Liu C., Shen W.B., Luo J. Positive association between creativity and morality: evidence from cognitive neuroscience // Journal of Nanjing Normal University. 2014. Vol. 4. P. 104–115.
18. Mai K.M., Ellis A.P., Welsh D.T. The gray side of creativity: Exploring the role of activation in the link between creative personality and unethical behavior // Journal of Experimental Social Psychology. 2015. Vol. 60. P. 76–85.
19. Niepel C., Mustafić M., Greiff S., Roberts R.D. The dark side of creativity revisited: is students' creativity associated with subsequent decreases in their ethical decision making? // Thinking Skills and Creativity. 2015. Vol. 18. P. 43–52.
20. Reynolds S.J., Ceranic T.L. The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical Examination of the Moral Individual // Journal of Applied Psychology. 2007. Vol. 92. № 6. P. 1610–1624.
21. Runco M.A. The continuous nature of moral creativity / T. Cross, D. Ambrose (Eds.). // Morality, ethics, and gifted minds. New York: Springer U, 2009. P. 105–115.
22. Shen W. et al. A Theoretical and Critical Examination on the Relationship between Creativity and Morality // Curr Psychol. 2019. Vol. 38. P. 469–485.
23. Wang Y.Q., Si J.W. The linkage between pupils' creativity personality and dishonesty in junior school: The distinct roles of explicit and implicit self-esteem // Studies of Psychology and Behavior. 2014. Vol. 12(2). P. 161–166.

References

1. Volovikova M.I., Zhuravlev A.L. Kharakteristiki npravstvennoi elity i sovremennye predstavleniya o poryadochnom cheloveke [Characteristics of the moral elite and modern ideas about a decent person]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Izv. Sarat. university New ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology]*, 2018. Vol. 7, vyp. 1(25), pp. 44–48. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-1-44-48 (In Russ.).
2. Gulevich O.A. Stadii moral'noi sotsializatsii [Stages of moral socialization]. In A.L. Zhuravlev, A.V. Yurevich (eds.). *Psikhologicheskie issledovaniya npravstvennosti [Psychological studies of morality]*. Moscow: IP RAN, 2013, pp. 52–66. (In Russ.).
3. Kozlova M.A. Moral' kak prediktor individual'nogo povedeniya: perspektivy integratsii personologicheskogo i sotsial'no-psikhologicheskogo podkhodov [Morality as a predictor of individual behavior: prospects for the integration of personological and socio-psychological

- approaches]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University. Series 4: Pedagogy. Psychology], 2014. Vol. 4, no. 3 (34), pp. 133–147. (In Russ.).
4. Meshkova N.V. Interrelation of Malevolent Creativity and Values in Adolescents with Different Levels of Aggression [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 77–87. DOI:10.17759/psyedu.2018100207 (In Russ.).
 5. Meshkova N.V. Social Creativity and Context: Perspectives of Research [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2023. Vol. 12, no. 1, pp. 100–108. DOI:10.17759/jmfp.2023120111 (In Russ.).
 6. Meshkova N.V., Debolsky M.G., Enikolopov S.N., Maslennikov A.A. Features of creativity in social interaction among convicts who have committed self-serving and aggressively violent crimes [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 147–163. DOI:10.17759/psylaw.2018080111 (In Russ.).
 7. Meshkova N.V., Enikolopov S.N., Zharinova Ju.I., Mukovnina D.D. On the Relationship of Types of Social Creativity with Moral Identity and Tolerance. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2022. Vol. 4, pp. 159–178. DOI:10.11621/vsp.2022.04.07 (In Russ.).
 8. Molchanov S.V., Markina O.S. Moral Orientation Dynamics in Adolescence and Youth [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 6, no. 4. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/4/Molchanov_Markina.phtml (Accessed 01.07.2023). (In Russ.).
 9. Orel V.E., Senin I.G. Questionnaire NEO PI R. Yaroslavl: Publ. "Psychodiagnostics", 2004. 33 p. (In Russ.).
 10. Soldatova G.U., Kravtsova O.A., Khulaev O.E., Shaigerova L.A. Psikhodiagnostika tolerantnosti [Psychodiagnostics of tolerance]. In Soldatova G.U., Shaigerova L.A. (eds.). *Psikhologi o migrantakh i migratsii v Rossii: inf.-analit byulleten'* [Psychologists about migrants and migration in Russia: information-analyst bulletin]. Moscow: Smysl, 2002, no. 4, pp. 59–65. (In Russ.).
 11. Khvostov A.A. Diagnostika moral'nogo soznaniya v zarubezhnykh issledovaniya [Diagnostics of moral consciousness in foreign studies]. *Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2016. Vol. 3, pp. 113–138. (In Russ.).
 12. Khvostov A.A. Moral'noe soznanie v zarubezhnykh issledovaniyakh [Moral consciousness in foreign studies]. *Razvitie lichnosti [Development of personality]*, 2017. Vol. 1, pp. 94–126. (In Russ.).
 13. Shmelev A.G. Prakticheskaya testologiya. Testirovanie v obrazovanii, prikladnoi psikhologii i upravlenii personalom [Practical Testology. Testing in Education, applied psychology and humanresources management]. Moscow: IPTs "Maska", 2013. (In Russ.).
 14. Aquino K.F., Reed A. The Self-importance of Moral Identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002. Vol. 83(6), pp. 1423–1440.
 15. Gong Q. The relationship between negative creativity and moral personality. Master, Nanjing Normal University, Nanjing, 2013. URL: <http://202.119.108.211/lunwen/list.asp?id=29472> (Accessed 06.07.2023).
 16. Lee S.A., Dow G.T. Malevolent creativity: does personality influence malicious divergent thinking? *Creativity Research Journal*, 2011. Vol. 23(2), pp. 73–82.

Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В.,
Мешков И.А.
Адаптация опросника моральной идентичности на
русской выборке
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 115–134.

Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V.,
Meshkov I.A.
Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the
Russian Sample
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 115–134.

17. Liu C., Shen W.B., Luo J. Positive association between creativity and morality: evidence from cognitive neuroscience. *Journal of Nanjing Normal University*, 2014. Vol. 4, pp. 104–115.
18. Mai K.M., Ellis A.P., Welsh D.T. The gray side of creativity: Exploring the role of activation in the link between creative personality and unethical behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2015. Vol. 60, pp. 76–85.
19. Niepel C., Mustafić M., Greiff S., Roberts R.D. The dark side of creativity revisited: is students' creativity associated with subsequent decreases in their ethical decision making? *Thinking Skills and Creativity*, 2015. Vol. 18, pp. 43–52.
20. Reynolds S.J., Ceranic T.L. The Effects of Moral Judgment and Moral Identity on Moral Behavior: An Empirical Examination of the Moral Individual. *Journal of Applied Psychology*, 2007. Vol. 92, no. 6, pp. 1610–1624.
21. Runco M.A. The continuous nature of moral creativity. In Cross T., Ambrose D. (eds.). *Morality, ethics, and gifted minds*. New York: Springer U., 2009, pp. 105–115.
22. Shen W. et al. A Theoretical and Critical Examination on the Relationship between Creativity and Morality. *Curr Psychol*. 2019. Vol. 38, pp. 469–485.
23. Wang Y.Q., Si J.W. The linkage between pupils' creativity personality and dishonesty in junior school: The distinct roles of explicit and implicit self-esteem. *Studies of Psychology and Behavior*, 2014. Vol. 12(2), pp. 161–166.

Информация об авторах

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий отделом клинической психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Бочкова Маргарита Николаевна, психолог, магистр психологии, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1374-2498>, e-mail: boschkova.m84@gmail.com

Мешкова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-mail: nmeshkova@yandex.ru

Мешков Иван Андреевич, магистр психологии, независимый исследователь, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-4614>, e-mail: ivan_meshkov1985@gmail.com

Information about the authors

Sergey N. Enikolopov, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Margarita N. Bochkova, Psychologist, Master of Psychology, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1374-2498>, e-mail: boschkova.m84@gmail.com

Natalya V. Meshkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3965-9382>, e-

mail: meshkovanv@yandex.ru

Ivan A. Meshkov, Master of Psychology, Independent Researcher, Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8789-4614>, e-mail: ivan_meshkov1985@gmail.com

Получена 31.07.2023

Received 31.07.2023

Принята в печать 01.09.2023

Accepted 01.09.2023

Приложение

Бланк опросника «Моральная идентичность»

Инструкция: посмотрите, пожалуйста, на список характеристик, представленный ниже.

Заботливый; сострадательный; справедливый; дружелюбный; щедрый; помогающий; трудолюбивый; честный; добрый.

Обладать этими характеристиками можете Вы или кто-то другой. Вообразите себе человека, который обладает всеми этими характеристиками, представьте себе, как он думает, чувствует и действует. Когда у Вас сформировался четкий образ этого человека, пожалуйста, выразите степень своего согласия по шкале от 1 до 7, где 1 – «совершенно не согласен», 4 – «нейтрально», 7 – «совершенно согласен» со следующими утверждениями:

Утверждения	Ответы						
1. Мне было бы приятно быть человеком, который обладает этими характеристиками.	1	2	3	4	5	6	7
2. Быть кем-то, кто обладает этими характеристиками, является важной частью меня.							
3. Я часто ношу одежду, которая идентифицирует меня как обладателя этих характеристик.							
4. Мне было бы стыдно быть человеком, который имел бы эти характеристики.							
5. Мои занятия в свободное время (например, хобби) четко определяют меня как обладающего этими характеристиками.							
6. Те книги и журналы, которые я читаю, идентифицируют меня с такими характеристиками.							
7. Наличие этих характеристик не очень важно для меня.							
8. Тот факт, что я обладаю этими характеристиками, транслируется другим людям благодаря моему							

*Ениколопов С.Н., Бочкова М.Н., Мешкова Н.В.,
Мешков И.А.*
Адаптация опросника моральной идентичности на
русской выборке
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 3. С. 115–134.

*Enikolopov S.N., Bochkova M.N., Meshkova N.V.,
Meshkov I.A.*
Adaptation of the Moral Identity Questionnaire on the
Russian Sample
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 3, pp. 115–134.

членству в определенных организациях.							
9. Я активно участвую в мероприятиях, которые сообщают другим, что у меня есть эти характеристики.							
10. Я очень хочу иметь эти характеристики.							

Ключи:

Шкала «Интернализация»: 1, 2, -4, -7, 10

Шкала «Символизация»: 3, 5, 6, 8, 9

Обратные вопросы: 4 и 7