

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

2025. Том 17. № 1
2025. Vol. 17, no. 1

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), Бурлакова 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», 2025

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. (Rossiya), 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, 2025



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 17. № 1-2025

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Психологические характеристики родителей и эмоциональное благополучие дошкольников	3–17
Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В. Исследование эффективности использования Интернет-марафона в развитии эмоциональной устойчивости подростков в условиях дистанционного обучения	18–32
Адаскина А.А., Баклыкова О.А. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников	33–52
Вуландари А.Н., Ниматузахрох, Истикоме. Самооценка как модератор подростковой агрессии. Психолого-педагогические исследования	53–63
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Лубовский Д.В., Станевский А.Г. Социально-психологическая адаптация студентов с инвалидностью: результаты психолого-педагогического мониторинга	64–80
Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П., Шарапова А.К., Курбанова В.В. Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования	81–99
Величко Т.А., Чернявская В.С. Психологическая дифференциация результативности изучения математики подростками	100–112
Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бегунова Л.А. Диагностика профессиональных установок современных учащихся юношеского возраста	113–130

Contents of the e-journal "Psychological-Educational Studies"

Vol. 17, #1-2025

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Psychological Characteristics of Parents and Emotional Well-being of Preschool Children	3–17
Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V. Study of the Effectiveness of Using the Internet Marathon in the Development of Emotional Stability of Adolescents in Distance Learning Conditions	18–32
Adaskina A.A., Baklykova O.A. Experience in Development of "The Dictionary of Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive Component of Emotional Intelligence of Primary School Children	33–52
Wulandari A., Ni'matuzahroh N., Istiqomah I. Self-Esteem As a Moderator of The Influence of Peer Pressure on Adolescent Aggression	53–63
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Stanevsky A.G., Lubovsky D.V. Social-Psychological Adaptation of Students with Disabilities: Results of Psychological-Pedagogical Monitoring	64–80
Tukfeeveva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P., Sharapova A.K., Kurbanova V.V. Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the System of General Education and Secondary Vocational Education	81–99
Velichko T.A., Chernyavskaya V.S. Psychological differentiation of the effectiveness of studying mathematics by adolescents	100–112
Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Begunova L.A. Diagnostics of Professional Attitudes of Modern Adolescent Students	113–130

Психологические характеристики родителей и эмоциональное благополучие дошкольников

Иванова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-4445>, e-mail: ivanovaev@mgppu.ru

Шаповаленко И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Работа направлена на исследование эмоционального благополучия (ЭБ) детей дошкольного возраста в контексте социальной ситуации развития и в связи с такими характеристиками родителей, как уровень их жизнестойкости, реализуемые типы воспитания детей и индивидуально-специфические защитные модели в ситуации супружеских конфликтов. Гипотеза исследования: ЭБ детей дошкольного возраста связано с жизнестойкостью их родителей. Родители (матери и отцы), обладающие высоким уровнем жизнестойкости, способны создать более благоприятный контекст для развития детей, выстроить более эффективные и гармоничные супружеские и детско-родительские отношения, что обеспечивает высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста. Сформулирован ряд эмпирических гипотез: 1. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с высоким уровнем жизнестойкости родителей (матерей, отцов). 2. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с использованием родителями (матерями и отцами) менее нарушенных типов воспитания. 3. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с умеренным использованием родителями индивидуально-специфических защитных моделей в ситуации супружеских конфликтов. В исследовании приняли участие полные семьи с нормотипичными детьми дошкольного возраста и педагоги дошкольных учреждений г. Москвы (N=441). Выборка включает в себя: группу детей (N=141) в возрасте от 5 до 7 лет (M=6,12, SD=0,66), из которых 90 мальчиков и 51 девочка; группу их родителей (N=282) в возрасте от 30 до 34 лет (M=32,67, SD=1,55), включающих 141 отца и 141 мать; группу педагогов дошкольного образования (N=18) в возрасте от 38 до 40 лет (M=39,55, SD=0,85), все респонденты женского пола. Использованные методики: анкета для родителей «Психологический анамнез» (Г.В. Бурменской, в нашей модификации), анкета для педагогов «Лист экспертной оценки» (по Л. Стотту, в нашей модификации), тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл и др.), тест «Лесенка» (в модификации А.М. Прихожан), проективный тест «Рисунок семьи» (в модификации А.Л. Венгера), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (авторы Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросник «Реакции супругов на конфликт» (авторы А.С. Кочарян, Г.С.

Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.
Психологические характеристики родителей и
эмоциональное благополучие дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 3–17.

Ivanova E.V., Shapovalenko I.V.
Psychological Characteristics of Parents and Emotional
Well-being of Preschool Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 3–17.

Кочарян, А.В. Киричук), тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Проведен факторный анализ методом главных компонент по показателям 5 методик для оценки ЭБ дошкольников (N=141) и общего уровня ЭБ дошкольников, выделены факторы ЭБ для детей с разными уровнями ЭБ. Методом корреляционного анализа выявлено, что ЭБ дошкольников: 1) значимо прямо связано с жизнестойкостью отцов, 2) значимо обратно связано с использованием родителями типов нарушенного воспитания, 3) значимо обратно связано с напряженностью индивидуально-специфических защитных моделей у матерей и отцов в ситуации супружеских конфликтов.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие дошкольников; жизнестойкость родителей; ответственное родительство; детско-родительские отношения.

Для цитаты: *Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.* Психологические характеристики родителей и эмоциональное благополучие дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 3–17. DOI:10.17759/psyedu.2025170101

Psychological Characteristics of Parents and Emotional Well-being of Preschool Children

Evgeniya V. Ivanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-4445>, e-mail: ivanovaev@mgppu.ru

Irina V. Shapovalenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

The work is aimed at studying the emotional well-being (EWB) of preschool children in the context of the social situation of development and in connection with such characteristics of parents as their level of resilience, implemented types of upbringing of children and individually specific protective models in the situation of marital conflicts. The hypothesis of the study: the EWB of preschool children is associated with the resilience of their parents. Parents (mothers and fathers) with a high level of resilience are able to create a more favorable context for the development of children, build more effective and harmonious marital and parent-child relationships, which ensures a high level of EWB in preschool children. A number of empirical hypotheses have been formulated: 1. A high level of EW in preschool children is associated with a high level of resilience of parents (mothers, fathers). 2. A high level of EWB in preschool children is associated with the use of less disturbed types of upbringing by parents (mothers and fathers). 3. High level of EBB in preschool children is associated with moderate use of individually specific protective models by parents in situations of marital conflicts. The study involved complete families with normotypic preschool children and teachers of preschool institutions in Moscow (N=441). The sample includes: a group of children (N=141) aged 5 to 7 years

($M=6,12$, $SD=0,66$), including 90 boys and 51 girls; a group of their parents ($N=282$) aged 30 to 34 years ($M=32,67$, $SD=1,55$), including 141 fathers and 141 mothers; a group of preschool teachers ($N=18$) aged 38 to 40 years ($M=39,55$, $SD=0,85$), all female respondents. The methods used: questionnaire for parents "Psychological anamnesis" (G.V. Burmenskaya, in our modification), questionnaire for teachers "Expert assessment sheet" (according to L. Stott, in our modification), anxiety test "Choose the right face" (R. Tamml et al.), test "Ladder" (modified by A.M. Prikhozhan), projective test "Family drawing" (modified by A.L. Venger); questionnaire "Analysis of family relationships" (AFR) (authors E.G. Eidemiller, V.V. Yustitskis), questionnaire "Reactions of spouses to conflict" (authors A.S. Kocharyan, G.S. Kocharyan, A.V. Kirichuk), resilience test (S. Maddi, in the adaptation of D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova). A factor analysis was conducted using the principal component method based on the indicators of 5 methods for assessing the EWB of preschool children ($N=141$) and the general level of EWB of preschool children; EWB factors were identified for children with different levels of EWB. The method of correlation analysis revealed that the EWB of preschool children is significantly directly related to the resilience of fathers, and significantly inversely related to the use of types of disrupted upbringing by parents, with the intensity of individually specific protective models in mothers and fathers in a situation of marital conflicts.

Keywords: emotional well-being; resilience; responsible parenthood; child-parent relationships.

For citation: Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Psychological Characteristics of Parents and Emotional Well-being of Preschool Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 3–17. DOI:10.17759/psyedu.2025170101 (In Russ.).

Введение

Проблема детского благополучия, в том числе эмоционального благополучия в современных условиях глобализации, цифровизации волнует не только большинство родителей, но и профессиональные сообщества педагогов и психологов. Эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста выступает залогом его психологического здоровья и фундаментом развития личности, оно необходимо для реализации его познавательных потребностей, устойчивой мотивации и становления способностей, что подчеркивает актуальность проблемы исследования. Анализ эмоционального благополучия (далее – ЭБ) детей старшего дошкольного возраста все чаще рассматривается в контексте социальной ситуации их развития [1; 4; 5; 9; 12]. Но не всегда в работах представлены показатели ЭБ детей и возможные способы их оценки. В нашем исследовании мы попытались сформулировать такое понятие ЭБ детей дошкольного возраста, которое позволило бы провести его диагностическую оценку и расширить понимание феномена ЭБ в дошкольном возрасте в контексте социальной ситуации развития. ЭБ определяется нами как подвижный, преимущественно устойчивый, положительно окрашенный образ психического

состояния, складывающийся в социальной ситуации развития и включающий в себя: 1) представления ребенка о себе и о других, о мире (знание); 2) эмоциональный опыт (переживание); 3) поведение (отношение) [10]. С опорой на идеи исследователей детского развития Н.Е. Вераксы, И.В. Дубровиной, Р.В. Овчаровой, Э.Г. Эйдемиллера и др. мы подобрали и использовали комплекс методик, оценивающий ЭБ ребенка по 5 доменам¹ (комплексам) и 18 показателям, что подробнее изложено в других наших публикациях [5]. Это следующие 5 доменов: личностные характеристики, эмоционально-волевая сфера, коммуникативная компетентность, особенности поведения и деятельности, невротические проявления. Для анализа социальной ситуации в семье мы определяем некоторые характеристики личности родителей (жизнестойкость, индивидуально-специфические защитные модели в ситуации супружеских конфликтов) и особенности детско-родительских отношений.

Исследования жизнестойкости родителей проводились в контексте семейных взаимоотношений, особенностей родительства и философии «метаэмоций» в воспитании детей, семейной жизнестойкости, воспитания детей с ОВЗ (Т.В. Наливайко; Р.В. Овчарова; L.W. Kranenburg; Y. Widyawati). Близкими к понятию «жизнестойкость» являются понятия резилентности личности (resilience), семейной резилентности (family resilience) [7; 14; 15; 16; 18; 20]. Мы используем понятие «жизнестойкость» в интерпретации Д.А. Леонтьева, что подразумевает выделение компонентов вовлеченности (commitment, включенность, обязательства), контроля (control), принятия риска (challenge, вызов) [7]. Родительская жизнестойкость и жизнестойкость семьи также исследуются в контексте психологического и эмоционального благополучия детей [5].

Таким образом, основной целью нашего исследования было выявление связи между ЭБ детей дошкольного возраста и жизнестойкостью их родителей. Мы сформулировали теоретическую гипотезу: ЭБ детей дошкольного возраста связано с жизнестойкостью их родителей. Родители (матери и отцы), обладающие высоким уровнем жизнестойкости, способны создать более благоприятный контекст для развития детей, выстроить более эффективные и гармоничные супружеские и детско-родительские отношения, что обеспечивает высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста. Таким образом, выделив ряд психологических характеристик родителей, а именно – уровень жизнестойкости личности, реализуемые типы воспитания детей и индивидуально-специфические защитные модели в ситуации супружеских конфликтов, мы обозначили ряд эмпирических гипотез: 1. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с высоким уровнем жизнестойкости родителей (матерей, отцов). 2. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с использованием родителями (матерями и отцами) менее нарушенных типов воспитания. 3. Высокий уровень ЭБ детей дошкольного возраста связан с умеренным использованием родителями индивидуально-специфических защитных моделей в ситуации супружеских конфликтов.

¹ Отметим, что в тезаурусе современных исследований индекса детского благополучия (согласно работам Г.В. Семьи, Э.Ш. Гарифулиной, И.Е. Калабихиной, Д.М. Рогозина, Н. Tiliouine) используется термин *домен*, охватывающий весь спектр характеристик для оценки развития детей в том или ином направлении; использование нами данного термина позволяет оставаться в едином теоретическом поле и не дробить терминологический аппарат.

Метод

Исследование проведено на базе детских садов ВАО г. Москвы, в нем приняли участие полные семьи с нормотипичными детьми дошкольного возраста и педагоги детских учреждений (N=441). Выборка включает в себя: группу детей (N=141) в возрасте от 5 до 7 лет (M=6,12, SD=0,66), из которых 90 мальчиков и 51 девочка; группу их родителей (N=282) в возрасте от 30 до 34 лет (M=32,67, SD=1,55), включая 141 отца и 141 мать, уровень образования – преимущественно высшее, реже – среднее профессиональное; группу педагогов дошкольного образования (N=18) в возрасте от 38 до 40 лет (M=39,55, SD=0,85), из которых 3 учителя-логопеда, 1 педагог-психолог, 14 воспитателей, все респонденты женского пола, образовательный уровень – высшее, стаж работы – от 10 лет и более. Диагностический этап проводился с каждой семьей индивидуально, на очных встречах с психологом. Все участники добровольно и без вознаграждения принимали участие в исследовании, по результатам которого каждой семье и сотрудникам учреждений была дана обратная связь в виде индивидуальных рекомендаций и консультаций.

Комплекс методик включает:

1) для оценки ЭБ дошкольников – анкету для родителей «Психологический анамнез» (Г.В. Бурменской, в нашей модификации), анкету для педагогов «Лист экспертной оценки» (по Л. Стотту, в нашей модификации), тест тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл и др.), тест «Лесенка» (в модификации А.М. Прихожан), проективный тест «Рисунок семьи» (в модификации А.Л. Венгера);

2) для оценки психологических характеристик родителей – тест жизнестойкости (С. Мадди, в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (авторы Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис), опросник «Реакции супругов на конфликт» (авторы А.С. Кочарян, Г.С. Кочарян, А.В. Киричук).

Анализ данных исследования проводился с использованием программы WPS Office (Excel) for Windows XP, статистического пакета SPSS for Windows (версия 14.0, 21.0) – анализ распределений (критерий Колмогорова-Смирнова); оценка надежности и согласованности (коэффициент альфа Кронбаха); корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона); факторный анализ данных методом главных компонент.

Результаты и обсуждение

Подобранный комплекс методик исследования ЭБ детей показал достаточный уровень надежности и согласованности (коэффициент альфа Кронбаха – 0,919). Результаты позволили выделить группы детей с разным уровнем ЭБ (высокий, средний, низкий). По отдельным методикам выявлено достаточно большое количество детей с низкими и средними показателями; по уровню выраженности ЭБ (общий балл) получены такие результаты: высокий уровень ЭБ – у 11% исследованных дошкольников, средний уровень ЭБ – у 53%, низкий – у 36% детей. Статистическая проверка показала, что подобранный комплекс методик действительно дифференцирует детей по уровню ЭБ (подробнее здесь [5]).

К математическому анализу была представлена групповая матрица из 6 шкал, включающих

переменные по 5 методикам для оценки ЭБ дошкольников (N=141) и 1 переменную – итоговый уровень ЭБ. Был проведен факторный анализ методом главных компонент по комплексу методик, диагностирующих общий уровень ЭБ ребенка, с целью выделить факторы, связанные с особенностями той социальной ситуации, в которой пребывает ребенок, и оказывающими или не оказывающими воздействие на показатели ЭБ для детей с низким, средним и высоким уровнем ЭБ, в том числе со стороны ДОО и семьи. Ограничением факторного анализа может быть заранее заданная нами переменная «уровень ЭБ ребенка», по которой проводится анализ факторов, что связано с большим количеством эмпирических данных. По результатам факторного анализа в группе детей с низким уровнем ЭБ было выделено 2 фактора, в группе детей со средним уровнем ЭБ было выделено 3 фактора, в группе детей с высоким уровнем ЭБ выделено 4 фактора. Анализ и интерпретация факторов позволили описать их следующим образом: факторы, выделенные в группе детей с низким уровнем ЭБ, – «Благополучие в семье», «Благополучие в группе»; факторы, выделенные в группе детей со средним уровнем ЭБ, – «Благополучие в семье», «Благополучие в группе», «Самоощущение»; факторы, выделенные в группе детей с высоким уровнем ЭБ, – «Благополучие в семье», «Самоощущение», «Самоощущение в семье и в группе», «Самоощущение в семье». Важно пояснить, что описание факторов, обозначенных нами как «благополучие» ребенка, основано на внешних, поведенческих проявлениях ребенка, опосредуемых социальной ситуацией в семье или в группе. Под факторами, обозначенными как «самоощущение», понимаются внутренние характеристики, переживание социальной ситуации развития, оказывающее воздействие на ЭБ ребенка. Анализ детского благополучия через «переживание» детьми социальных ситуаций и активной позиции в деятельности в социальной ситуации встречается и в работах других авторов, опирающихся на идеи Л.С. Выготского [17]. Таким образом, особенности социальной ситуации развития ребенка, понимаемой как специфическая и организованная система отношений с окружающим социальным миром (по Л.С. Выготскому), можно оценить, используя данные факторного анализа из подобранного нами комплекса методик с трех позиций: 1) семья и родители, 2) группа детского сада и воспитатели, 3) данные непосредственно от самого ребенка. Согласно классическому пониманию социальной ситуации развития в теории Л.С. Выготского важно выделить две главные ее составляющие: деятельность (то, что проявляется и хорошо заметно в поведении ребенка при наблюдении) и переживание (внутренний план, то, что обычно скрыто от наблюдателя). Также, по нашему мнению, социальную ситуацию развития нужно проанализировать с учетом роли самой среды (семья, детский сад) в эмоциональном благополучии ребенка, анализа компонентов этой среды (отношения с членами семьи, отношения со сверстниками, педагогами) и позиции самого ребенка (переживание себя, осознание своей социальной позиции, соответствие требованиям среды), что и позволяют сделать выделенные нами факторы ЭБ.

Корреляционный анализ ЭБ ребенка и жизнестойкости родителей проводился отдельно в группах матерей и отцов. В группе матерей значимых корреляций ЭБ ребенка и жизнестойкости не выявлено ($r=0,063$), но обращает на себя внимание тенденция: у матерей с низким уровнем жизнестойкости дети имеют или низкий, или средний (но не высокий) уровень ЭБ. Отсутствие значимых связей ЭБ ребенка и жизнестойкости матери показывает, что, возможно, более значимыми оказываются другие предикторы, например, стиль общения

с ребенком, тип привязанности, эмоциональное состояние матери, отсутствие депрессии и напряжения в общении с ребенком, то есть все то, что создает особый интимный внутренний мир отношений матери и ребенка (Д. Винникот, L.W. Kranenburg и др.).

На рис. 1 представлен анализ связей ЭБ ребенка, особенностей детско-родительских отношений и некоторых личностных особенностей матерей. Показано, что чем менее выражено использование матерями стилей негативного воспитания (доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция), тем значимо выше уровень ЭБ ребенка. Чем более гармоничны супружеские отношения (чем менее матери склонны «предпочитать» в ребенке женские, мужские или детские качества; чем они более уверены в своей родительской роли и не проецируют на ребенка собственные нежелательные качества; чем меньше агрессии в отношении супруга; нет попыток удовлетворить супружеские потребности «за счет ребенка», используя конфликты с супругом), – тем значимо выше уровень ЭБ ребенка.

Согласно дополнительному корреляционному анализу жизнестойкости и других переменных в группе матерей выявлено, что чем выше у матерей жизнестойкость, тем менее они склонны использовать тип воспитания «потворствующая гиперпротекция» ($r=-0,430$; $p\leq 0,01$), но более склонны к стилю «доминирующая гиперпротекция» ($r=0,199$; $p\leq 0,05$); тем реже матери переживают депрессию ($r=-0,409$; $p\leq 0,01$), у них менее выражена напряженность механизмов защит ($r=-0,205$; $p\leq 0,05$). То есть благоприятное и гармоничное психологическое состояние матери, избегание ею негативных типов воспитания вносят важный вклад в ЭБ ребенка-дошкольника.



Рис. 1. Корреляционная плеяда для группы матерей (коэффициенты корреляции Пирсона показателей методик исследования)

В группе отцов выявлены значимые прямые связи их общего показателя жизнестойкости и ЭБ ребенка ($r=0,238$; $p \leq 0,01$), отдельных компонентов жизнестойкости «принятие риска» ($r=0,287$; $p \leq 0,01$), «контроль» ($r=0,254$; $p \leq 0,01$) и ЭБ ребенка; то есть чем выше жизнестойкость отца, тем значимо выше уровень ЭБ ребенка. На рис. 2 видно, что чем менее выражено использование отцами стилей негативного воспитания (доминирующая гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, эмоциональное отвержение, жестокое обращение, гипопротекция), тем значимо выше уровень ЭБ ребенка; чем менее нарушены супружеские отношения, тем значимо выше уровень ЭБ ребенка.

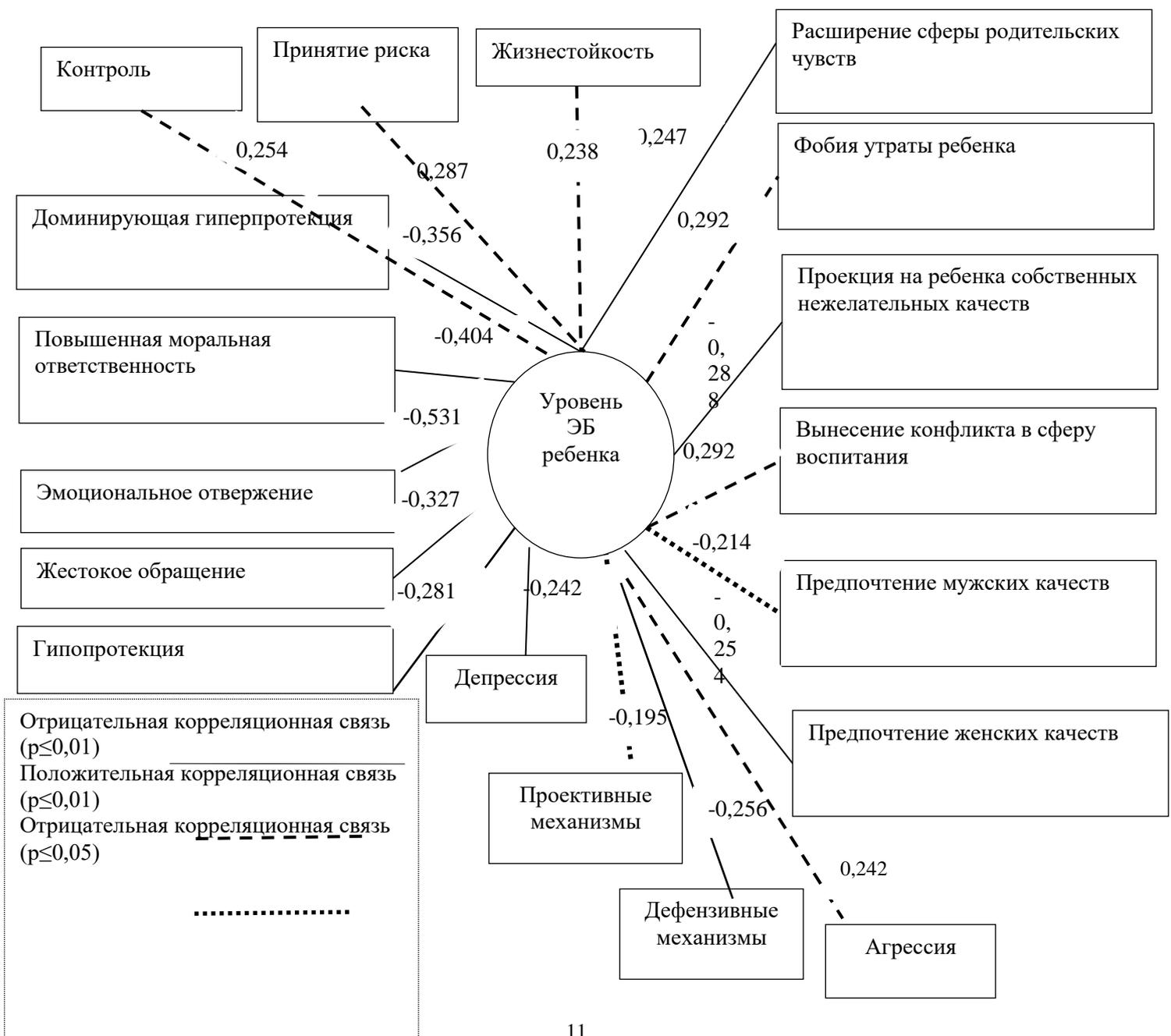


Рис. 2. Корреляционная плеяда для группы отцов (коэффициенты корреляции Пирсона показателей методик исследования)

То есть отцы, обладающие такими психологическими характеристиками, как высокий уровень жизнестойкости, более гармоничные (не нарушенные) детско-родительские и супружеские отношения, способны создать более благоприятный контекст для развития детей, выстроить защищенную среду для своей семьи, обеспечивая высокий уровень ЭБ своих детей.

Более подробный корреляционный анализ жизнестойкости и других переменных в группе отцов показал, что чем выше жизнестойкость отца, тем менее он склонен использовать нарушенные типы воспитания «доминирующая гиперпротекция» ($r=-0,190$; $p\leq 0,05$), «эмоциональное отвержение» ($r=-0,205$; $p\leq 0,05$), но при этом он может использовать стиль «потворствующая гиперпротекция» при низких показателях «вовлеченности» ($r=0,214$; $p\leq 0,05$). Чем выше жизнестойкость отца, тем менее выражена склонность к депрессии ($r=-0,419$; $p\leq 0,01$), к «застреванию» на психотравме ($r=-0,188$; $p\leq 0,05$), сильному напряжению дефензивных механизмов защиты ($r=-0,200$; $p\leq 0,05$). При этом может быть склонность к агрессии в ситуации супружеских конфликтов ($r=0,348$; $p\leq 0,01$). Подчеркнем, что на рис. 2 показатель агрессии в ситуации супружеских конфликтов значимо связан с уровнем ЭБ ребенка. Данные результаты (склонность к агрессии у отцов как защитный механизм в ситуации конфликта с супругой и при этом высокий уровень ЭБ детей), возможно, связаны с некоторыми психологическими феноменами, например, феноменом «неуязвимых детей» (О.В. Хухлаева), или особенностью функционирования семейных структур согласно теории семейной системы (Э.Г. Эйдемиллер), когда создание коалиций, эмоциональных треугольников (в том числе с агрессивным «зарядом») способствует решению каких-либо «внутренних» задач каждого члена семьи и семьи в целом, поддерживая «равновесие» в семейной системе. То есть негативные проявления в общении отца по отношению к матери не всегда приводят к нарушению ЭБ их ребенка; это подтверждают, например, исследования Н.Е. Веракса, О.В. Хухлаевой о позитивном значении «конструктивного личностного конфликта» у ребенка, который может сложиться при амбивалентном отношении ребенка к ссорящимся родителям.

Рассматривая группу эмоционально благополучных детей, к которым мы относим детей с выявленным высоким и средним уровнем ЭБ, важно отметить обнаруженные особенности социальной ситуации их развития со стороны семьи, которая характеризуется высоким уровнем жизнестойкости отцов, более выраженным использованием родителями (матерями и отцами) гармоничных типов воспитания, менее напряженными индивидуально-специфическими защитными моделями в ситуации супружеских конфликтов.

Анализ полученных результатов в более широком контексте проблемы родительства как важнейшей сферы самореализации взрослой личности и родительской жизнестойкости как интегральной личностной компетенции предполагает, что они связаны. Понимая «родительство» как деятельность, сочетающую в себе определенный комплекс характеристик, а также некоторые особенности самих родителей (матерей и отцов), описанных Р.В. Овчаровой, Э.Г. Эйдемиллером и др., особое внимание стоит уделить

немодальному родительству. Немодальное родительство как альтернативные типы и практики возникновения и осуществления современного материнства и отцовства (работы Р.В. Овчаровой, А.Л. Янак и L.W. Kranenburg и др.) характеризуется как позитивными (родительская толерантность, осознанное родительство, ответственное родительство и др.), так и негативными тенденциями (например, «отложенное» материнство и др.) [9; 13; 15; 19]. Один из подтипов немодального родительства – «ответственное родительство» – понимается нами как активная деятельностная позиция родителей по отношению к воспитанию и развитию ребенка, вовлеченность в жизнь ребенка, стремление использовать тип воспитания без нарушений, стремление к гармоничным супружеским отношениям и прикладывание к этому определенных действий и усилий, принятие на себя ответственности за их исполнение.

Однако, согласно А.Н. Леонтьеву, деятельность обладает сложной иерархически организованной структурой, которая в поведении представлена и аффективной, и когнитивной составляющей, и, говоря об ответственном родительстве, важно это учитывать. Некоторые исследования показывают, что ответственное родительство, реализуемое определенным образом, может вызывать и отрицательный отклик у детей. Так, например, излишняя концентрация на ребенке, стремление дотянуть его до «нормы» или добиться опережающего развития при эмоциональной дистанции с ним, когда аффективная составляющая деятельности родителя минимизируется и остается лишь когнитивный компонент, ведет к редуцированной форме деятельности – набору определенных действий (А.Н. Леонтьев, А.С. Кочарян) [6]. Можно предположить, что феномен ответственного родительства качественно различается в зависимости от баланса когнитивной и аффективной составляющих деятельностной позиции родителей; дальнейшая разработка данной идеи возможна при проведении более масштабных исследований семьи и детства.

Выводы

Согласно проведенному исследованию можно сделать следующие выводы:

1. Адаптированный комплекс методик для оценки ЭБ дошкольника по 5 доменам (18 показателям) продемонстрировал достаточную надежность (альфа Кронбаха – 0,919), что позволяет использовать его для диагностики ЭБ в психологической службе образовательных учреждений.

2. Выделены факторы ЭБ ребенка: «Благополучие в семье», «Благополучие в группе», «Самоощущение», «Самоощущение в семье и в группе», «Самоощущение в семье».

3. Проанализированы некоторые психологические характеристики родителей как факторы, определяющие ЭБ детей:

- Статистически значимая прямая связь обнаружена между ЭБ ребенка и жизнестойкостью отца: чем выше жизнестойкость отца, тем выше ЭБ ребенка ($r=0,238$; $p \leq 0,01$).
- Связь ЭБ ребенка и жизнестойкости матери статистически не подтверждена ($r=0,063$), но на уровне тенденции наблюдается закономерность: чем выше жизнестойкость матери, тем выше ЭБ ребенка.
- Статистически значимые обратные связи обнаружены между ЭБ ребенка и качеством детско-родительских отношений и индивидуально-специфическими защитными моделями у родителей (матерей и отцов) в ситуации супружеских конфликтов: чем ниже показатели нарушений детско-родительских отношений и напряженности супружеских

отношений, тем выше уровень ЭБ ребенка.

Заключение

Исследование ЭБ детей дошкольного возраста в контексте социальной ситуации развития и таких характеристик родителей, как уровень их жизнестойкости, реализуемые типы воспитания детей и индивидуально-специфические защитные модели в ситуации супружеских конфликтов, показало статистически значимые связи.

Ограничениями исследования ЭБ детей и психологических характеристик родителей являются недостаточный объем и особенности выборки, включающей детей старшего дошкольного возраста и взрослых (родителей, педагогов), проживающих в г. Москва.

Перспективы исследования предполагают апробацию диагностического комплекса по оценке ЭБ детей на более широкой выборке и внедрение его в рамках доказательного подхода (практики) в сфере детства.

Литература

1. Веракса Н.Е., Белолуцкая А.К. Эмоциональное и когнитивное развитие детей дошкольного возраста: анализ зарубежных и российских исследований роли диалектического мышления в регуляции аффекта и распознавании сложных чувств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Том 18. № 1. С. 104–121. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121
2. Винникот Д.В. Все мы родом из родительского дома. Записки психоаналитика. Спб.: Питер, 2023. 288 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Издательство Юрайт, 2024. 432 с.
4. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 9–21. DOI:10.17759/bpre.2020170301
5. Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 52–63. DOI:10.17759/jmfp.2023120305
6. Кочарян Г.С., Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. М.: Медицина, 1994. 224 с.
7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость и ее диагностика. М.: Смысл, 2024. 159 с.
8. Наливайко Т.В. Жизнестойкость и ее связь со свойствами личности: монография. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010. 126 с.
9. Овчарова Р.В. Типология и факторы формирования осознанного родительства в молодой семье // Вестник Курганского государственного университета. 2008. № 1(11). С. 109–112.
10. Прохоров А.О., Артищева Л.В. Образ психического состояния: динамические и структурные характеристики // Экспериментальная психология. 2012. Том 5. № 2. С. 63–73.
11. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е. Психологическое консультирование и психологическая коррекция: учебник и практикум для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 423 с.

12. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
13. Янак А.Л. Концептуализация немодального родительства // Социологические исследования. 2022. № 4. С. 56–67. DOI:10.31857/S013216250016486-7
14. Ghimbulut O., Opre A. Assessing Resilience Using Mixed Methods: Youth Resilience Measure // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 78. P. 310–314. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.04.301
15. Kranenburg L.W., Bijma H.H., Eggink A.J., Knijff E.M., Lambregtse-van den Berg M.P. Implementing an Eye Movement and Desensitization Reprocessing Treatment-Program for Women With Posttraumatic Stress Disorder After Childbirth // Front Psychol. 2022. Vol. 12. P. 797–901. DOI:10.3389/fpsyg.2021.797901
16. Ross N., Gilbert R., Torres S., Dugas K., Jefferies P., McDonald S., Savage S., Ungar M. Adverse childhood experiences: Assessing the impact on physical and psychosocial health in adulthood and the mitigating role of resilience // Child Abuse & Neglect. 2020. Vol. 103. P. 104–440. DOI:10.1016/j.chiabu.2020.104440
17. Wei G. Children's perezhvaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China // Learning, Culture and Social Interaction. 2023. Vol. 38. P. 1–11. DOI:10.1016/j.lcsi.2022.100683
18. Widyawati Y., Scholte R.H.J., Kleemans T., Otten R. Positive parenting and its mediating role in the relationship between parental resilience and quality of life in children with developmental disabilities in Java Island, Indonesia // Research in Developmental Disabilities. 2021. Vol. 112. P. 1–10. DOI:10.1016/j.ridd.2021.103911
19. Xiao X., Zhu X., Fu S., Hu Y., Li X., Xiao J. Exploring and assessing demoralization in patients with non-psychotic affective disorders // Journal of Affective Disorders. 2020. Vol. 274. P. 568–575. DOI:10.1016/j.jad.2020.05.081
20. Zhou X., Liu Z., Zhang W., Zhou L. Resilience is associated with post-stroke depression in Chinese stroke survivors: A longitudinal study // Journal of Affective Disorders. 2020. Vol. 273. P. 402–409. DOI:10.1016/j.jad.2020.04.042

References

1. Veraksa N.E., Belolutsкая A.K. Emotsional'noe i kognitivnoe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta: analiz zarubezhnykh i rossiiskikh issledovaniy roli dialekticheskogo myshleniya v regulyatsii affekta i raspoznavaniya slozhnykh chuvstv [Emotional and cognitive development of preschool children: analysis of foreign and Russian studies of the role of dialectical thinking in affect regulation and recognition of complex feelings]. *Vestnik RUDN, seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 104–121. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-1-104-121 (In Russ.).
2. Winnicott D.V. Vse my rodом iz roditel'skogo doma. Zapiski psikhoanalitika [We all come from our parents' home. Notes of a psychoanalyst]. St. Petersburg: Piter, 2023. 288 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Lektsii po psikhologii. Myshleniye i rech' [Lectures on Psychology. Thinking and Speech]. Moscow: Publishing House Yurait, 2024. 432 p. (In Russ.).
4. Dubrovina I.V. Fenomen «psikhologicheskoe blagopoluchie» v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [The phenomenon of "psychological well-being" in the context of the social situation of

development]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 9–21. DOI:10.17759/bppe.2020170301 (In Russ.).

5. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Problema psikhologicheskogo i emotsional'nogo povedeniya detey i zhiznestoykosti ikh roditeley v sovremennykh zarubezhnykh issledovaniyakh [The Problem of Psychological and Emotional Well-Being of Children and Resilience of Parents in Modern Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 52–63. DOI:10.17759/jmfp.2023120305 (In Russ.).

6. Kocharyan G.S., Kocharyan A.S. Psikhoterapiya seksual'nykh rasstroistv i supruzheskikh konfliktov [Psychotherapy of sexual disorders and marital conflicts]. Moscow: Meditsina, 1994. 224 p. (In Russ.).

7. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Resilience and its diagnostics [Resilience and its diagnostics]. Moscow: Smysl, 2024. 159 p. (In Russ.).

8. Nalivaiko T.V. Zhiznestoykost' i yeye svyaz' so svoystvami lichnosti: monografiya [Vitality and its connection with personality traits: monograph]. Chelyabinsk: Publishing center of SUSU, 2010. 126 p. (In Russ.).

9. Ovcharova R.V. Tipologiya i faktory formirovaniya osoznannogo roditel'stva v molodoi sem'e [Typology and factors of the formation of conscious parenthood in a young family]. *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2008, no. 1(11), pp. 109–112. (In Russ.).

10. Prokhorov A.O., Artishcheva L.V. Obraz psikhicheskogo sostoyaniya: dinamicheskie i strukturnye kharakteristiki [Image of mental state: dynamic and structural characteristics]. *Eksperimental'naya psikhologiya*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 63–73. (In Russ.).

11. Khukhlaeva O.V., Khukhlaev O.E. Psikhologicheskoye konsul'tirovaniye i psikhologicheskaya korrektsiya: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Psychological counseling and psychological correction: textbook and practical training for universities]. Moscow: Yurait Publishing House, 2024. 423 p. (In Russ.).

12. Eidemiller E.G., Yustitskis V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'I [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg: Piter, 2008. 672 p. (In Russ.).

13. Yanak A.L. Kontseptualizatsiya nemodal'nogo roditel'stva [Conceptualization of Non-Modal Parenting]. *Sociological Research*, 2022, no. 4, pp. 56–67. DOI:10.31857/S013216250016486-7 (In Russ.).

14. Ghimbulut O., Opre A. Assessing Resilience Using Mixed Methods: Youth Resilience Measure. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 78, pp. 310–314. DOI:10.1016/j.sbspro.2013.04.301

15. Kranenburg L.W., Bijma H.H., Eggink A.J., Knijff E.M., Lambregtse-van den Berg M.P. Implementing an Eye Movement and Desensitization Reprocessing Treatment-Program for Women With Posttraumatic Stress Disorder After Childbirth. *Front Psychol*, 2022. Vol. 12, pp. 797–901. DOI:10.3389/fpsyg.2021.797901

16. Ross N., Gilbert R., Torres S., Dugas K., Jefferies P., McDonald S., Savage S., Ungar M. Adverse childhood experiences: Assessing the impact on physical and psychosocial health in adulthood and the mitigating role of resilience. *Child Abuse & Neglect*, 2020. Vol. 103, pp. 104–440. DOI:10.1016/j.chiabu.2020.104440

17. Wei G. Children's perezhivaniya and agency during the COVID-19 pandemic: Narrative research from China. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2023. Vol. 38, pp. 1–11.

Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.
Психологические характеристики родителей и
эмоциональное благополучие дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 3–17.

Ivanova E.V., Shapovalenko I.V.
Psychological Characteristics of Parents and Emotional
Well-being of Preschool Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 3–17.

DOI:10.1016/j.lcsi.2022.100683

18. Widyawati Y., Scholte R.H.J, Kleemans T., Otten R. Positive parenting and its mediating role in the relationship between parental resilience and quality of life in children with developmental disabilities in Java Island, Indonesia. *Research in Developmental Disabilities*, 2021. Vol. 112, pp. 1–10. DOI:10.1016/j.ridd.2021.103911

19. Xiao X., Zhu X., Fu S., Hu Y., Li X., Xiao J. Exploring and assessing demoralization in patients with non-psychotic affective disorders. *Journal of Affective Disorders*, 2020. Vol. 274, pp. 568–575. DOI:10.1016/j.jad.2020.05.081

20. Zhou X., Liu Z., Zhang W., Zhou L. Resilience is associated with post-stroke depression in Chinese stroke survivors: A longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 2020. Vol. 273, pp. 402–409. DOI:10.1016/j.jad.2020.04.042

Информация об авторах

Иванова Евгения Вячеславовна, преподаватель кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-4445>, e-mail: ivanovaev@mgppu.ru

Шаповаленко Ирина Владимировна, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeniya V. Ivanova, Lecturer of Faculty of Psychology of Education, Department of Age Psychology named after Professor L. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6781-4445>, e-mail: ivanovaev@mgppu.ru

Irina V. Shapovalenko, PhD in Psychology, Professor of Department of Age Psychology named after Professor L. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3845-3473>, e-mail: shapovalenkoiv@mgppu.ru

Получена 01.12.2024

Принята в печать 10.03.2025

Received 01.12.2024

Accepted 10.03.2025

Исследование эффективности использования интернет-марафона в развитии эмоциональной устойчивости подростков в условиях дистанционного обучения

Матвеева М.В.

Технологический институт – филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Лесной Свердловской области, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3538-8981>, e-mail: marinamatveeva784@gmail.com

Темникова Е.Ю.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>, e-mail: khramkova_1@mail.ru

Малеева Е.В.

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-084X>, e-mail: maleevelena@mail.ru

Актуальность исследования заключается в поиске методов и средств преодоления стресса у обучающихся в связи с переходом школ на новые модели организации образовательного процесса. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о влиянии интернет-марафона на развитие эмоциональной устойчивости подростков. В исследовании приняли участие подростки 14-15 лет (N=95), из которых 56% были женского пола. Испытуемые были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную с целью изучения влияния занятий интернет-марафона на эмоциональную устойчивость подростков. Для диагностики использовались методика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку), методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин) и опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). В результате сравнения средних с помощью U-критерия Манна-Уитни было выявлено, что подростки, принявшие участие в интернет-марафоне, обладают более высокими показателями эмоциональной устойчивости, то есть у них снизились показатели фрустрации, агрессивности, ригидности и напряжения.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость; интернет-марафон; эмоциональный фон человека; психическая активация; эмоциональный тонус; напряжение; комфортность.

Финансирование. Работа проведена на кафедре психологии и педагогики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в рамках плана реализации научно-исследовательской деятельности НЦ РАО РГППУ по направлению «Формирование готовности педагогов к реализации конвергентного STEAM-образования детей и младших школьников», код ПФНИ РФ 5.7.3.6.

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

Для цитаты: *Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.* Исследование эффективности использования интернет-марафона в развитии эмоциональной устойчивости подростков в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/psyedu.2025170102

Study of the Effectiveness of Using the Internet Marathon in the Development of Emotional Stability of Adolescents in Distance Learning Conditions

Marina V. Matveeva

Technological Institute – branch of the federal state autonomous educational institution of higher education "National Research Nuclear University "MIFI", Lesnoy, Sverdlovsk region, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3538-8981>, e-mail: marinamatveeva784@gmail.com

Elena Y. Temnikova

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>, e-mail: khrankova_1@mail.ru

Elena V. Maleeva

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-084X>, e-mail: maleevelena@mail.ru

The relevance of the study lies in the search for methods and means of overcoming stress among students in connection with the transition of schools to new models of organizing the educational process. As a hypothesis, the influence of the Internet marathon on the development of emotional stability of adolescents was put forward. The study involved adolescents aged 14-15 years (N=95), of whom 56% were female. The teenagers were divided into two groups – control and experimental in order to study the influence of Internet marathon classes on the emotional stability of adolescents. For diagnosis, we used the method of self-assessment of mental states (according to G. Eysenck), the method of assessing mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort (N.A. Kurgansky, T.A. Nemchin) and the questionnaire “Style of self-regulation of behavior” (V.I. Morosanova). As a result of comparing averages using the Mann-Whitney U test, it was revealed that teenagers who took part in the Internet marathon have higher rates of emotional stability, that is, they have decreased rates of frustration, aggressiveness, rigidity and tension.

Keywords: emotional stability; internet marathon; human emotional background; mental activation; emotional tone; tension; comfort.

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

Funding. The work was carried out at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian State Vocational Pedagogical University" within the framework of the implementation plan for the research activity of the Research Center of the Russian Academy of Education based in the RSVPU in the area of "Formation of teachers' readiness for the implementation of convergent STEAM education for children and younger schoolchildren", code PFNI RF 5.7.3.6.

For citation: Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V. Study of the Effectiveness of Using the Internet Marathon in the Development of Emotional Stability of Adolescents in Distance Learning Conditions. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/psyedu.2025170102 (In Russ.).

Введение

В последние годы общество регулярно сталкивается с различными вызовами: возрастает объем получаемой информации различного характера, требующей осмысления и оценки, возникают глобальные проблемы, например, COVID-19, экономические и социальные кризисы и т.п. Каждый новый глобальный вызов проявляет существующие в образовании проблемы как технического, так и психологического характера. Подстраиваясь под изменения, диктуемые внешними условиями, школа ищет новые модели организации учебно-воспитательного процесса, но они направлены в большей степени на саму технологию и новые требования, предъявляемые к школе, и не учитывают эмоциональное состояние участников образовательного процесса [21]. По данным ВЦИОМ, за период с 2009 по 2022 годы доля людей, обратившихся к психологу, выросла в два раза (6% в 2009 г. и 12% в 2022 г.). За последние два года увеличилось число лиц в возрасте 18–24 лет, которые признают свою потребность в психологической помощи (35%) [3].

В условиях пандемии особенно остро встал вопрос использования дистанционных технологий в обучении, что стало тяжелым испытанием для эмоциональной устойчивости подростков [1; 4; 15]. В период самоизоляции техническая составляющая этого процесса была отработана, но влияние современных технологий на эмоциональную устойчивость обучающихся по-прежнему недостаточно исследовано [7; 8; 9; 18; 19]. В связи с этим возникает необходимость использования в работе школьного психолога современных способов организации деятельности, позволяющих эффективно вести работу в дистанционном формате. В своем исследовании мы проверили гипотезу о том, что применение в образовательном процессе такой формы работы, как интернет-марафон, будет способствовать развитию эмоциональной устойчивости подростков [13, с. 140].

Эмоциональная устойчивость – это способность человека эффективно переживать и контролировать эмоции в различных жизненных ситуациях. Эмоциональную устойчивость можно рассматривать как с психофизиологической, так и с психологической точки зрения [5].

При рассмотрении эмоциональной устойчивости также были применены разнообразные подходы, а именно:

- эмоциональная регуляция поведения и ее зависимость от разных характеристик испытываемых эмоций (С.А. Марчук, И.И. Мамайчук и др.) [11; 12];
- воля и саморегуляция при помощи эмоций в контексте эмоциональной устойчивости

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

как преодоления эмоционального возбуждения (Е.В. Евсеенкова, М.В. Воропаев) [2; 6];

- эмоциональная устойчивость как интегративное свойство личности с включением в ее структуру характеристик восприятия, волевых процессов, когнитивной специфики, тормозящих дезорганизующую эмоциональную неустойчивость (Е.Н. Колодич) [8].

В современных работах (Т.А. Бергис, В.В. Долганина, Е.В. Евсеенкова и др.) широко распространено мнение об эмоциональной устойчивости как об одной из характеристик эмоциональной сферы человека. По мнению авторов, эта характеристика может быть описана через:

- устойчивость эмоций, характерных для человека,
- стабильность проявляемых эмоций,
- отсутствие частой смены эмоций [1; 4; 5].

На эмоциональную устойчивость оказывают влияние: тип темперамента, ведущее полушарие, наличие подавленных потребностей, психологических проблем, низкий уровень самооценки, количество, сила и частота возникновения стрессовых факторов [10].

Основными показателями проявления развитой эмоциональной устойчивости являются [14]: саморегуляция эмоций, стойкость к стрессу, эмпатия, оптимизм, резилентность.

Традиционные модели работы с эмоциональной устойчивостью подростков не предусматривают формат оказания психологической помощи детям, не учитывают возможности современных интернет-сервисов. Возникает необходимость в использовании новых платформ, выборе иных форм и методов обучения, изменении самого формата общения со школьниками. Мы предлагаем использовать для решения данной проблемы такую форму работы с подростками, как интернет-марафон.

Методы и организация исследования

Для изучения эмоциональной устойчивости у подростков нами было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось в течение января-мая 2023 года на базе средней общеобразовательной школы. В исследовании приняли участие 95 человек, ученики параллели 10 классов в возрасте 14–15 лет, из них 51 девушка и 44 юноши. Для достижения целей исследования выборка случайным образом разделена на две группы: экспериментальную (64 человека: 31 девушка, 33 юноши) и контрольную (31 человек: 20 девушек, 11 юношей).

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы были определены следующие компоненты эмоциональной устойчивости, которые будут исследованы при проведении эмпирической части исследования: эмоциональный фон человека в текущий момент, сила и интенсивность психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности, типичные способы реагирования на стрессовую ситуацию. В соответствии с этим были выбраны следующие методики исследования:

1. Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку, адаптированная Н.В. Перешеиной и М.Н. Заостровцевой к подростковому возрасту) [16] позволяет описать эмоции, создающие эмоциональный фон человека в текущий момент, определить их силу и интенсивность, что соответствует показателям интенсивности и напряжения.

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

2. Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин) предназначена для выявления уровня эмоционального тонуса у лиц старше 14 лет [20]. Исследуемые параметры: активация и тонус, напряжение, оценочный характер, индивидуальная специфика эмоционального отклика.

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой представляет диагностику индивидуальной саморегуляции, включающей показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, показатели развития регуляторно-личностных свойств.

Для обоснования значимости и достоверности выявленных различий применялись методы статистической обработки данных с помощью программы IBM SPSS Statistics 23.

Первичная диагностика участников проекта проводилась в январе 2023 года. После диагностики подросткам было предложено присоединиться к участию в интернет-марафоне.

Программа интернет-марафона предполагала разработку и проведение средствами сети Интернет серии краткосрочных (по 7 дней) курсов, включающих короткие теоретические лекции (4–5 минут, формат stories) и практические задания для закрепления теоретического материала. Интернет-марафон был организован на базе площадки «ВКонтакте» через создание закрытой группы, куда приглашаются подростки, принявшие решение участвовать в интернет-марафоне, и для которых получено согласие родителей (законных представителей). Интернет-марафон структурируется определенной последовательностью постов – видеосообщение, пост-шпаргалка (короткая дополнительная информация по теме видео), пост-статья с развернутым описанием задания, пост-обсуждение результатов дня.

Тематика первой сессии (7 дней): знакомство с содержанием интернет-марафона; рефлексия и саморефлексия; рефлексия и взгляд со стороны; рефлексивные и творческие способности; межличностные отношения и конфликты; я и другие (ложь в общении); основы самонаблюдения.

Тематика второй сессии (7 дней): субъект и личность; активности и деятельность; чувство собственного достоинства; субъектность; самооценка и отношение к другим; совладание со сложными ситуациями.

Тематика третьей сессии (7 дней): самоконтроль (телесная и когнитивная составляющая); способы организации жизни.

Отдельно создается модерлируемая беседа, в которой участники могут общаться, задавать вопросы. Также они имеют возможность обратиться в личные сообщения группы и получить консультацию ведущего интернет-марафона.

Также интернет-марафон предполагал вовлечение родителей (законных представителей) подростков с целью повышения их психолого-педагогической компетентности, поскольку родители оказывают существенное влияние на эмоциональную устойчивость подростков. Родителям предлагается ознакомиться с тем же теоретическим материалом, который получает подросток, и выполнить задания, связанные с осознанием их роли в становлении у подростка рассматриваемого качества или свойства личности. Для родителей создается отдельный чат WhatsApp, в котором публикуются видеоматериалы и задания для самостоятельного выполнения. Так, родители знакомятся с содержанием

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
 Исследование эффективности использования
 интернет-марафона в развитии эмоциональной
 устойчивости подростков в условиях
 дистанционного обучения
 Психолого-педагогические исследования. 2025.
 Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
 Study of the Effectiveness of Using the Internet
 Marathon in the Development of Emotional Stability of
 Adolescents in Distance Learning Conditions
 Psychological-Educational Studies. 2025.
 Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

интернет-марафона, имеют возможность принимать в нем участие, но отделены от процессов, происходящих в группе «ВКонтакте».

Результаты

По результатам первичной диагностики картина в контрольной группе сходна с результатами экспериментальной группы. Таким образом, можно предположить, что при первичном обследовании различия в результатах контрольной и экспериментальной выборок являются незначительными.

Значимость различий результатов первичной диагностики экспериментальной и контрольной групп по каждому показателю оценивали по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок, поскольку показатели асимметрии и эксцесса не укладываются в интервал от -1 до +1, следовательно, распределение в большинстве случаев не является нормальным согласно критерию Шапиро-Уилка ($p < 0,05$). Результаты расчета значимости различий приведены в табл. 1.

Таблица 1

Проверка значимости различий результатов первичной диагностики экспериментальной и контрольной групп (U-критерий Манна-Уитни)

Проверяемый показатель	Средние ранги группы (n ₁ =64)	Средние ранги группы (n ₂ =31)	U-критерий Манна-Уитни	P
Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку, адаптированная Н.В. Перешеиной и М.Н. Заостровцевой к подростковому возрасту)				
Тревожность	46,41	51,27	890,500	0,419
Фрустрация	49,02	45,89	926,500	0,602
Агрессивность	49,17	45,58	917,000	0,551
Ригидность	43,89	56,48	729,000	0,036
Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин)				
Психическая активация	47,84	48,34	981,500	0,933
Интерес	47,41	49,23	954,000	0,762
Эмоциональный тонус	44,40	55,44	761,500	0,067
Напряжение	47,28	49,48	946,000	0,714
Комфортность	47,17	49,71	939,000	0,673
Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой				
Планирование	51,85	40,05	745,500	0,047
Моделирование	47,55	48,94	963,000	0,817
Программирование	49,03	45,87	926,000	0,597
Оценка результата	45,68	52,79	843,500	0,234
Гибкость	48,93	46,08	932,500	0,634
Самостоятельность	48,50	46,97	960,000	0,798

Таким образом, статистически значимые различия в показателях контрольной и экспериментальной групп зафиксированы только по показателям «Ригидность» и «Планирование» ($p < 0,05$). По остальным шкалам контрольная и экспериментальная группы статистически не различаются.

Наиболее проблемными для экспериментальной группы являются высокий уровень фрустрации, агрессивности, что подтверждается высоким уровнем напряжения. В развитии нуждаются такие способы саморегуляции деятельности, как программирование, гибкость, самостоятельность.

После проведения в экспериментальной группе занятий интернет-марафона нами была организована повторная диагностика исследуемых показателей эмоциональной устойчивости подростков обеих групп: контрольной и экспериментальной.

В табл. 2 и 3 приведены данные сравнительного анализа результатов первичной и повторной диагностики для экспериментальной и контрольной групп по каждой из используемых методик с данными рангово-бисериального коэффициента корреляции (Rrb).

Таблица 2

**Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики
 экспериментальной группы**

Проверяемый показатель	Среднее значение		Т-критерий Вилкоксона	P	Rrb
	до	после			
Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку, адаптированная Н.В. Перешеиной и М.Н. Заостровцевой к подростковому возрасту)					
Тревожность	11,17	8,10	-6,445 ^b	0,000	0,96
Фрустрация	12,25	8,67	-6,689 ^b	0,000	0,99
Агрессивность	11,29	7,79	-6,563 ^b	0,000	0,99
Ригидность	11,71	8,35	-6,473 ^b	0,000	0,99
Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин)					
Психическая активация	12,90	13,42	-2,751	0,006	-0,33
Интерес	12,89	13,57	-3,643	0,000	-0,57
Эмоциональный тонус	13,17	13,95	-4,018	0,000	-0,67
Напряжение	12,26	10,53	-4,478 ^b	0,000	0,71
Комфортность	11,92	12,67	-3,862	0,000	-0,63
Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой					
Планирование	5,95	6,62	-3,721	0,000	-0,61
Моделирование	5,03	5,81	-4,299	0,000	-0,69
Программирование	5,95	5,53	-3,141	0,002	-0,55
Оценка результата	4,57	5,15	-3,187	0,001	-0,49
Гибкость	5,32	5,93	-2,767	0,006	-0,53
Самостоятельность	5,51	6,06	-3,171	0,002	-0,41

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов первичной и повторной диагностики контрольной группы

Проверяемый показатель	Среднее значение		Т-критерий Вилкоксона	P	Rrb
	до	после			
Методика диагностики самооценки психических состояний (по Г. Айзенку, адаптированная Н.В. Перешеиной и М.Н. Заостровцевой к подростковому возрасту)					
Тревожность	12,00	10,64	-3,892 ^b	0,000	0,83
Фрустрация	11,90	11,09	-2,991 ^b	0,003	0,69
Агрессивность	10,67	9,93	-2,639 ^b	0,008	0,6
Ригидность	13,74	13,16	-2,300 ^b	0,021	0,52
Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин)					
Психическая активация	13,09	12,12	-3,365 ^b	0,001	0,69
Интерес	13,29	12,32	-3,156 ^b	0,002	0,72
Эмоциональный тонус	15,45	14,38	-3,209 ^b	0,001	0,71
Напряжение	12,74	9,70	-4,636 ^b	0,000	0,98
Комфортность	12,35	11,09	-3,618 ^b	0,000	0,81
Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой					
Планирование	5,06	4,45	-2,538 ^b	0,011	0,57
Моделирование	5,19	3,80	-4,054 ^b	0,000	0,67
Программирование	4,74	3,80	-3,522 ^b	0,000	0,8
Оценка результата	5,12	4,00	-3,692 ^b	0,000	0,83
Гибкость	5,06	3,96	-3,559 ^b	0,000	0,8
Самостоятельность	5,32	4,51	-2,731 ^b	0,000	0,61

Математико-статистическая обработка данных показала наличие достоверно значимого изменения уровня самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) в экспериментальной группе. Об этом свидетельствуют достоверные изменения по всем шкалам: тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность. На констатирующем этапе у лиц, составивших экспериментальную группу, фиксировались высокий уровень фрустрации, средний уровень тревожности, агрессивности и ригидности. После участия подростков в интернет-марафоне нами зафиксированы следующие результаты самооценки психических состояний (по Г. Айзенку): увеличилась доля участников с низким уровнем тревожности, при этом доля участников с высоким уровнем тревожности уменьшилась; участников с высоким уровнем фрустрации стало меньше, в то время как участников с низким уровнем фрустрации стало больше; уменьшилось количество испытуемых с высоким уровнем агрессивности, а количество испытуемых с низким уровнем агрессивности увеличилось; увеличилось число участников с низким уровнем ригидности, при этом уменьшилось число участников с высоким уровнем ригидности.

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

Повторная диагностика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) в контрольной группе также выявила статистически значимые изменения: увеличилась доля участников со средним уровнем тревожности, доля участников с высоким уровнем тревожности уменьшилась; увеличилась доля участников со средним уровнем фрустрации, показатели низкого уровня фрустрации не изменились; количество испытуемых с высоким уровнем агрессивности не изменилось, количество испытуемых с низким уровнем агрессивности увеличилось; уменьшилось число участников с низким уровнем ригидности, при этом увеличилось число участников со средним уровнем ригидности, показатели высокого уровня ригидности остались без изменений.

Статистически значимые положительные изменения в показателях самооценки психических состояний в контрольной группе, возможно, связаны с проведением учителем классных часов по особенностям обучения в дистанционном формате.

Анализ оценки достоверности различий (по U-критерию Манна-Уитни) между результатами повторного обследования контрольной и экспериментальной групп самооценки психических состояний (по Г. Айзенку) показал, что произошли значимые изменения в показателях уровня тревожности, фрустрации, ригидности. По показателю агрессивности различия недостоверны.

По методике оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин) на констатирующем этапе лица, составившие экспериментальную группу, по сравнению с контрольной группой находятся в состоянии эмоционального истощения, испытывают нехватку ресурсов для эмоциональных проявлений, что связано с высоким уровнем напряжения. Участие в интернет-марафоне заметно повысило психологическую активацию, эмоциональный тонус и интерес, при этом произошло снижение напряжения, т.е. наблюдаются высокие статистически достоверные различия по всем показателям (психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, комфортность и напряжение).

По результатам повторной диагностики по методике оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н.А. Курганский, Т.А. Немчин) можно констатировать, что в контрольной группе произошло снижение высокого уровня психической активации, эмоционального тонуса, интереса, но произошло увеличение доли среднего и низкого уровня напряжения.

Повторная диагностика участников экспериментальной группы по опроснику «Стиль саморегуляции поведения» выявила следующие статистически значимые изменения: увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем по шкале «Моделирование»; уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем по шкале «Оценивание результатов»; уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем по шкале «Гибкость»; уменьшилось количество испытуемых с низким уровнем по шкале «Самостоятельность». В контрольной группе повторная диагностика по этому же опроснику показала снижение количества испытуемых с высоким и средним уровнем по всем шкалам.

Также была проведена оценка достоверности различий между результатами повторного обследования контрольной и экспериментальной групп. Из расчетов убрана шкала «Планирование» по методике «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, т.к. при первичном обследовании в результатах двух групп были выявлены статистически

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

достоверные различия. Согласно расчетным данным в ходе экспериментальной работы в группе, принимавшей участие в марафоне, по сравнению с контрольной, произошли значимые изменения в способности к моделированию, программированию, оценке результата, самостоятельности и гибкости.

Обсуждение

Была проведена оценка достоверности различий между результатами повторного обследования контрольной и экспериментальной групп. Согласно расчетным данным в ходе экспериментальной работы в группе, принимавшей участие в тренинге, по сравнению с контрольной, произошли значимые изменения в показателях уровня психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности и напряжения, а также по способности к моделированию, программированию, оценке результата, самостоятельности и гибкости.

Результаты повторной диагностики показали, что в ходе экспериментальной работы удалось улучшить проблемные для участников группы низкие значения психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности, а также удалось снизить уровень напряжения. Показатели по нуждавшимся в развитии способам саморегуляции деятельности, таким как программирование, гибкость, самостоятельность, также были повышены, что подтверждено статистическим анализом данных. Выбранный формат взаимодействия показал высокую актуальность интернет-марафона для участников данной возрастной категории. Дозирование информации, короткие видео, небольшие памятки в сочетании с регулярностью выдачи материала позволили не перегружать подростков и в то же время добиться вовлеченности обучающихся в процесс прохождения сессий.

На основе полученных результатов можно утверждать, что:

1. Интернет-марафон в меньшей степени оказал влияние на такие показатели, как тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность.
2. В большей степени влияние интернет-марафона наблюдалось на повышении уровня психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности, произошли значимые изменения у подростков в способности к моделированию, программированию, оценке результата, самостоятельности и гибкости.
3. В целом интернет-марафон оказался эффективным средством развития эмоциональной устойчивости подростков.

Заключение

Проведенное исследование в целом подтвердило выдвинутую нами гипотезу о положительном влиянии интернет-марафона на развитие эмоциональной устойчивости подростков, что позволяет рекомендовать данную технологию к использованию в образовательных организациях для повышения уровня психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности.

Проблемным остается вопрос о вовлеченности родителей в марафон. Имея возможность знакомиться с содержанием сессий, они ограничивались позицией наблюдателя, выполнением заданий с обучающимися занимались единицы. Развитием обучающего курса может стать предложение активностей, в которых именно родители подростков будут играть ключевую роль. Также в качестве возможных перспектив для последующей разработки

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

обозначенной проблемы мы предполагаем провести сравнительное исследование влияния интернет-марафона на эмоциональную устойчивость, сопоставив ее показатели у младших и старших подростков.

Литература

1. Бергис Т.А., Екимова Ю.Н. Особенности стрессоустойчивости студентов медицинского колледжа г.о. Тольятти // Балканское научное обозрение. 2019. Том 3. № 2(4). С. 83–85.
2. Воронаев М.В. Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306
3. В поисках психологической помощи [Электронный ресурс] // Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). 2022. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi> (дата обращения: 21.10.2022).
4. Долганина В.В., Шурванян А.Э. Условия повышения устойчивости внимания у студентов в рамках дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-povysheniya-ustoychivosti-vnimaniya-u-studentov-v-ramkah-distantsionnogo-obucheniya> (дата обращения: 21.11.2022).
5. Долгова В.И., Гольева Г.Ю. Эмоциональная устойчивость личности: Монография. М.: Издательство «Перо», 2014. 173 с.
6. Евсеенкова Е.В., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. Развитие эмоциональной саморегуляции подростков средствами арт-терапии в контексте профилактики суицидального поведения // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Том 31. С. 16–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnoy-samoregulyatsii-podrostkov-sredstvami-art-terapii-v-kontekste-profilaktiki-suitsidalnogo-povedeniya> (дата обращения: 21.11.2022). DOI:10.26516/2304-1226.2020.31.16
7. Ковальчук Д.Ф. Особенности психического состояния личности в период пандемии COVID–19 [Электронный ресурс] // Интерактивная наука. 2021. № 3(58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-psihicheskogo-sostoyaniya-lichnosti-v-period-pandemii-covid-19> (дата обращения: 05.03.2022). DOI:10.18411/sr-10-04-2021-71
8. Колодич Е.Н. Коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков. Учеб. пособие для студентов психологических факультетов, практических психологов. Минск: РИПО, 2022. 274 с.
9. Пандемия COVID–19 в России: медико-социальные проблемы цифровой образовательной среды [Электронный ресурс] / В.Р. Кучма [и др.] // Национальное здравоохранение. 2021. № 2(1). С. 21–31. DOI:10.47093/2713-069X.2021.2.1.21-31 (дата обращения: 12.02.2022).
10. Максимова А.А., Горбушина А.В. Профилактика суицидального поведения у подростков 14–17 лет в тренинге ресурсного состояния «Эмоциональная устойчивость» [Электронный ресурс] // Научно–методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 07. URL: <http://e-koncept.ru/2021/212011.htm> (дата обращения: 21.11.2022).

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

11. *Мамайчук И.И.* Методы психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей [Электронный ресурс] // Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2021. 220 с. URL: <http://psylist.net/psytera/00058.htm> (дата обращения: 21.11.2022).
12. *Марчук С.А.* Психоэмоциональное состояние студентов в период дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Научно–методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 02. URL: <http://e-koncept.ru/2022/222001.htm> (дата обращения: 12.03.2023).
13. *Матвеева М.В.* Психолого-педагогические условия развития эмоциональной устойчивости подростков в условиях дистанционного обучения // Ученые записки НТГСПИ. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 3. С. 140–153.
14. *Никифорова С.А., Мантурова Н.М.* Психотерапевтические возможности физической культуры и спорта в ситуации переживания проблемного одиночества // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 2. С. 276–279.
15. Оценка качества образования в условиях дистанционного обучения: опыт проживания пандемии системами школьного образования стран постсоветского пространства / Под ред. И.М. Гумеровой. М.: «Алекс», 2021. 390 с.
16. *Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н.* Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. М.: Сфера, 2006. 192 с. URL: [deviant adolescents.pdf](#) (дата обращения: 20.11.2022).
17. Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения / Рубцов В.В. [и др.] // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 474–479.
18. *Тимофеева Я.А.* Дистанционное обучение и подростковый возраст // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 240–243.
19. Психоэмоциональное состояние студентов университета в условиях дистанционного обучения (по материалам социологического исследования в НИУ МИЭТ) [Электронный ресурс] / Шангина О.В. [и др.] // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2022. № 3(35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoeemotsionalnoe-sostoyanie-studentov-universiteta-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-po-materialam-sotsiologicheskogo> (дата обращения: 13.01.2024).
20. *Щербатых Ю.В.* Психология стресса и методы коррекции: учебное пособие для студентов, преподавателей и аспирантов психологических факультетов. СПб.: Питер, 2008. 255 с.
21. *Glowacz F.* Psychological distress during the COVID–19 lockdown: The young adults most at risk / F. Glowacz, E. Schmits // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 293. 113486. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113486

References

1. Bergis T.A., Ekimova Y.N. Osobnosti stressoustoichivosti studentov meditsinskogo kolledzha g.o. Tol'yatti [Features of stress resistance of students of the medical college of the Togliatti urban district]. *Balkanskoe nauchnoe obozrenie [Balkan Scientific Review]*, 2019. Vol. 3, no. 2(4), pp. 83–85. (In Russ.).
2. Voropaev M.V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti starsheklassnikov [Pedagogical support for the development of self-regulation of educational

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

- activities of high school students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 80–95. DOI:10.17759/psyedu.2023150306 (In Russ.).
3. V poiskakh psikhologicheskoi pomoshchi [Elektronnyi resurs] [Looking for psychological help]. *Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTsIOM) [All-Russian Center for the Study of Public Opinion]*, 2022. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/v-poiskakh-psikhologicheskoi-pomoshchi> (Accessed 21.10.2022). (In Russ.).
4. Dolganina V.V., Shirvanyan A.E. Usloviya povysheniya ustoichivosti vnimaniya u studentov v ramkakh distantsionnogo obucheniya [Conditions for increasing the stability of attention among students within the framework of distance learning]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*, 2020, no. 69–1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-povysheniya-ustoychivosti-vnimaniya-u-studentov-v-ramkah-distantsionnogo-obucheniya> (Accessed 21.11.2022). (In Russ.).
5. Dolgova V.I., Gol'eva G.Yu. Emotsional'naya ustoichivost' lichnosti [Emotional stability of the individual]: Monografiya. Moscow: Publ. «Pero», 2014. 173 p. (In Russ.).
6. Evseenkova E.V., Belogai K.N., Borisenko Yu.V. Razvitie emotsional'noi samoregulyatsii podrostkov sredstvami art-terapii v kontekste profilaktiki suitsidal'nogo povedeniya [Development of emotional self-regulation of adolescents through art therapy in the context of preventing suicidal behavior]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya [News of Irkutsk State University. Psychology Series]*, 2020. Vol. 31, pp. 16–29. DOI:10.26516/2304-1226.2020.31.16 (In Russ.).
7. Koval'chuk D.F. Osobennosti psikhicheskogo sostoyaniya lichnosti v period pandemii COVID–19 [Features of the mental state of the individual during the COVID–19 pandemic]. *Interaktivnaya nauka [Interactive Science]*, 2021, no. 3(58). DOI:10.18411/sr-10-04-2021-71 (In Russ.).
8. Kolodich E.N. Korrektsiya emotsional'nykh narushenii u detei i podrostkov [Correction of emotional disorders in children and adolescents]. Ucheb. posobie dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov, prakticheskikh psikhologov. Minsk: RIPO, 2022. 274 p. (In Russ.).
9. Kuchma V.R. [i dr.] Pandemiya COVID–19 v Rossii: mediko-sotsial'nye problemy tsifrovoi obrazovatel'noi sredy [COVID–19 pandemic in Russia: medical and social problems of the digital educational environment]. *Natsional'noe zdравookhranenie [National health care]*, 2021, no. 2(1), pp. 21–31. DOI:10.47093/2713–069X.2021.2.1.21–31. (In Russ.).
10. Maksimova A.A., Gorbushina A.V. Profilaktika suitsidal'nogo povedeniya u podrostkov 14–17 let v treninge resursnogo sostoyaniya «Emotsional'naya ustoichivost'» [Prevention of suicidal behavior in adolescents aged 14–17 years in resource state training “Emotional stability”]. *Nauchno–metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept» [Scientific and methodological electronic journal "Concept"]*, 2021, no. 07. Available at: <http://e-kontsept.ru/2021/212011.htm> (Accessed 21.11.2022). (In Russ.).
11. Mamaichuk I.I. Metody psikhologicheskoi korrektsii emotsional'nykh narushenii u detei [Methods of psychological correction of emotional disorders in children]. *Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razvitii [Psychological assistance to children with developmental problems]*. Saint-Petersburg: Rech', 2021. 220 p. Available at: <http://psylist.net/psytera/00058.htm> (Accessed 21.11.2022). (In Russ.).
12. Marchuk S.A. Psichoemotsional'noe sostoyanie studentov v period distantsionnogo obucheniya [Psycho-emotional state of students during distance learning]. *Nauchno–metodicheskii elektronnyi*

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

zhurnal «Kontsept» [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2022, no. 02.
Available at: <http://e-koncept.ru/2022/222001.htm> (Accessed 12.03.2023). (In Russ.).

13. Matveeva M.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya emotsional'noi ustoichivosti podrostkov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for the development of emotional stability of adolescents in distance learning conditions]. *Uchenye zapiski NTGSPi. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Scientific notes of NTGSPi. Series: Pedagogy and psychology], 2023, no. 3, pp. 140–153. (In Russ.).

14. Nikiforova S.A., Manturova N.M. Psikhoterapevticheskie vozmozhnosti fizicheskoi kul'tury i sporta v situatsii perezhivaniya problemnogo odinochestva [Psychotherapeutic possibilities of physical culture and sports in the situation of experiencing problematic loneliness]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2016, no. 2, pp. 276–279. (In Russ.).

15. Otsenka kachestva obrazovaniya v usloviyakh distantsionnogo obucheniya: opyt prozhivaniya pandemii sistemami shkol'nogo obrazovaniya stran postsovetskogo prostranstva [Assessing the quality of education in distance learning: the experience of living through a pandemic in school education systems in post-Soviet countries]. In Grumerova I.M. (eds.). Moscow: «Aleks», 2021. 390 p. (In Russ.).

16. Peresheina N.V., Zaostrovitseva M.N. Deviantnyi shkol'nik: Profilaktika i korrektsiya otklonenii [Deviant schoolchild: Prevention and correction of deviations]. Moscow: Sfera, 2006. 192 p. (In Russ.).

17. Rubtsov V.V. [i dr.] Predlozheniya po psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh distantsionnogo rezhima obucheniya [Proposals for psychological and pedagogical support of the educational process in the conditions of distance learning]. In Rubtsov V.V. (eds.). *Vyzovy pandemii COVID-19: psikhicheskoe zdorov'e, distantsionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost: sb. materialov* [Challenges of the COVID-19 pandemic: mental health, distance education, internet safety]. Vol. 1. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 474–479. (In Russ.).

18. Timofeeva Ya.A. Distantsionnoe obuchenie i podrostkovyi vozrast [Distance learning and adolescence]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern teacher education], 2021, no. 70-2, pp. 240–243. (In Russ.).

19. Shangina O.V. [i dr.] Psikhoemotsional'noe sostoyanie studentov universiteta v usloviyakh distantsionnogo obucheniya (po materialam sotsiologicheskogo issledovaniya v NIU MIET) [Psycho-emotional state of university students in distance learning conditions (based on materials from a sociological study at the National Research University MIET)]. *Ekonomicheskie i sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya* [Economic and Social Research], 2022, no. 3(35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psikhoemotsionalnoe-sostoyanie-studentov-universiteta-v-usloviyah-distantsionnogo-obucheniya-po-materialam-sotsiologicheskogo> (Accessed 13.01.2024).

20. Shcherbatykh Yu.V. Psikhologiya stressa i metody korrektsii: uchebnoe posobie dlya studentov, prepodavatelei i aspirantov psikhologicheskikh fakul'tetov [Psychology of stress and correction methods: a textbook for students, teachers and graduate students of psychological faculties]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 255 p.

21. Glowacz F., Schmits E. Psychological distress during the COVID–19 lockdown: The young adults most at risk. *Psychiatry Research*, 2020. Vol. 293. 113486. DOI:10.1016/j.psychres.2020.113486

Матвеева М.В., Темникова Е.Ю., Малеева Е.В.
Исследование эффективности использования
интернет-марафона в развитии эмоциональной
устойчивости подростков в условиях
дистанционного обучения
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 18–32.

Matveeva M.V., Temnikova E.Y., Maleeva E.V.
Study of the Effectiveness of Using the Internet
Marathon in the Development of Emotional Stability of
Adolescents in Distance Learning Conditions
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 18–32.

Информация об авторах

Матвеева Марина Владиславовна, преподаватель, Технологический институт – филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Лесной Свердловской области, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3538-8981>, e-mail: marinamatveeva784@gmail.com

Темникова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>, e-mail: khramkova_1@mail.ru

Малеева Елена Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики дошкольного и начального образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-084X>, e-mail: maleevelena@mail.ru

Information about the authors

Marina V. Matveeva, teacher, Technological Institute – branch of the federal state autonomous educational institution of higher education "National Research Nuclear University "MIFI", Lesnoy, Sverdlovsk region, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3538-8981>, e-mail: marinamatveeva784@gmail.com

Elena Y. Temnikova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9197-4780>, e-mail: khramkova_1@mail.ru

Elena V. Maleeva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0540-084X>, e-mail: maleevelena@mail.ru

Получена 15.02.2024
Принята в печать 10.03.2025

Received 15.02.2024
Accepted 10.03.2025

Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников

Адаскина А.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Баклыкова О.А.

ОЧУ СОШ «Центр ЮССТ», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5537-6398>, e-mail: xelga13@yandex.ru

В статье описываются результаты апробации диагностической методики «Словарь эмоций». Методика предназначена для определения разнообразия словарного запаса младших школьников в области обозначения эмоций и чувств. Бланки для тестирования содержат фотографии с изображением детей, на которых они взаимодействуют и проявляют разные эмоции и чувства. К каждой фотографии прилагается текст с описанием ситуации. В качестве стимульного материала взяты карточки из игры Ю.Б. Гиппенрейтер «Развиваем эмоциональный интеллект». Респондентам нужно назвать и записать в бланк название эмоции, которую испытывает ребенок, изображенный на фото, в конкретной представленной ситуации. Диагностика может проводиться как в групповом, так и в индивидуальном формате. В качестве показателей методики используются два параметра: количество слов (без повторов), которые ребенок использует для описания эмоциональных состояний, и количество правильных ответов (названная эмоция соответствует изображенной ситуации). Апробация была проведена на младших школьниках 6-11 лет с типичным развитием (96 человек). В статье приводятся данные о валидности и надежности методики, а также процентильная шкала тестовых норм. Предложенная методика может быть рекомендована для проведения исследований, оценки эффективности программ развития эмоционального интеллекта, для индивидуальной работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; диагностика эмоциональной сферы младших школьников; «словарь эмоций»; эмоциональное развитие младших школьников.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования директора школы «Центр ЮССТ» С.В. Коляскину.

Дополнительные материалы. Наборы данных доступны онлайн:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/139>.

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

Для цитаты: Адаскина А.А., Баклыкова О.А. Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для диагностики когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 33–52. DOI:10.17759/psyedu.2025170103

Experience in Development of "The Dictionary of Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive Component of Emotional Intelligence of Primary School Children

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Olga A. Baklykova

Moscow school "USST Center", Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5537-6398>, e-mail: xelga13@yandex.ru

The article describes the results of testing the diagnostic technique "Dictionary of emotions". The technique is designed to determine the diversity of children's vocabulary in the field of marking emotions and feelings, intended for younger schoolchildren. The test forms contain photographs of children, in which they interact and show different emotions and feelings. Each photo is accompanied by a text describing the situation. Cards from the game "Developing Emotional Intelligence" by Yu. Gippenreiter were used as stimulus material. Respondents need to name and write down in the form the name of the emotion that the child depicted in the photo is experiencing in a specific, presented situation. Diagnostics can be carried out both in a group and in an individual format. Two parameters are used as indicators of the methodology: the number of words (without repetitions) that the child uses to describe emotional states, and the number of correct answers (the named emotion corresponds to the depicted situation). The approbation was carried out on primary school children aged 6-11 years with typical development (96 people). The article provides data on the validity and reliability of the methodology, as well as a percentile scale of test norms. The proposed methodology can be recommended for conducting research, evaluating the effectiveness of emotional intelligence development programs, and for individual work with younger schoolchildren.

Keywords: emotional intelligence; diagnostics of the emotional sphere of younger schoolchildren; "dictionary of emotions"; emotional development of younger schoolchildren.

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection S.V. Kolyaskina.

Additional materials. The dataset is available online: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/139>.

Адашкина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

For citation: Adaskina A.A., Baklykova O.A. Experience in Development of "The Dictionary of Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive Component of Emotional Intelligence of Primary School Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 33–52. DOI:10.17759/psyedu.2025170103 (In Russ.).

Введение

Проблема эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) младших школьников изучена недостаточно. Работ, посвященных развитию ЭИ в младшем школьном возрасте, намного меньше, чем тех, где изучается ЭИ дошкольников и подростков. Актуальность разработки данной методики обусловлена тем, что младший школьный возраст считается сензитивным для развития эмоционального интеллекта, но в то же время практически отсутствуют адекватные диагностические методики для изучения эмоционального интеллекта младших школьников [15]. Аналитический обзор статей Scopus и Wos, проведенный в 2020 году О.М. Исаевой и С.Ю. Савиновой, показал, что выделяется группа статей, касающихся исследования эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте, а также группа статей, посвященных развитию ЭИ учащихся средней школы и студентов. Статьи об исследовании ЭИ у детей младшего школьного возраста не были найдены авторами в количестве, достаточном для выделения в отдельную группу [12].

Отметим, что существует несколько моделей эмоционального интеллекта, предложенных разными исследователями, приведем некоторые из них.

Д. Майер, П. Сэловей и Д. Карузо создали «модель четырех ветвей»: восприятие информации, использование эмоций в деятельности и в мышлении, понимание эмоций, управление эмоциями [23].

Рувен Бар-Она описал пять компонентов эмоционального интеллекта: самосознание, межличностная компетентность, адаптация, управление эмоциями, контроль над эмоциями и преобладающее настроение [1].

Российские исследователи Д.В. Люсин, И.Н. Андреева, Е.А. Сергиенко представили модель, состоящую из трех компонентов: когнитивные способности (скорость и точность обработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (включая их ценностное значение, роль в качестве источника информации о себе и других людях) и особенности эмоциональной реактивности (эмоциональная устойчивость, чувствительность) [1; 16; 19].

К.С. Кузнецова создала обобщенную модель эмоционального интеллекта из четырех компонентов: когнитивного, поведенческого, рефлексивного и коммуникативного. Каждый компонент проявляется как внутриличностно, так и межличностно [15].

И.Н. Андреева, проанализировав модели эмоционального интеллекта, считает, что большинство моделей сформулированы не четко, чаще в них описываются функции, а не процесс [1].

Не имея возможности детально анализировать в данной статье модели ЭИ, отметим, что когнитивный компонент включен во все модели, а споры и разногласия касаются необходимости (или избыточности) включения других компонентов, которые представляются скорее способностями или личностными чертами, нежели компонентами структуры интеллекта [14]. Некоторые подходы акцентируются только на когнитивной составляющей. Например, М.Н. Бочкова и Н.В. Мешкова, проведя анализ разных моделей ЭИ, видят ЭИ как

вид интеллекта, отвечающего за распознавание, понимание, использование и управление эмоциями, как собственными, так и окружающих людей, с которыми субъект вступает во взаимодействие [4].

Анализируя подходы к диагностике ЭИ у детей младшего школьного возраста, И.О. Карелина пишет, что за рубежом распространены методики диагностирования эмоций детей – *emotion understanding tasks* – в виде опросников, однако они не были переведены на русский язык. Например, П.Л. Харрис вместе с учеными из Гарвардского и Оксфордского университетов проводили оценку эмоционального интеллекта детей с помощью такого теста: ребенку озвучивают краткую историю по иллюстрированной книге и просят его определить эмоцию главного героя (с непрорисованным выражением лица). Необходимо выбрать одно из изображений лицевой экспрессии эмоций (радость, печаль, страх, злость, нейтральное эмоциональное состояние) [13].

Изучив немногочисленные методики, мы считаем, что методика «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой позволяет исследовать когнитивные компоненты эмоционального развития детей в младшем школьном возрасте. Данная методика была стандартизирована в 2004 году на выборке 480 детей. Детям задают вопросы по четырем блокам: содержание чувств и эмоций, выражение эмоциональных переживаний, причины возникновения эмоций, развитие эмпатии. В современных русскоязычных исследованиях чаще всего используется именно эта методика [5; 20].

Отметим также методику В.Б. Никишиной «Определение эмоций по фотографиям» 2003 года, она была модифицирована О.А. Баклыковой в 2021 году в магистерской научной работе. Ребенку предлагают список из 13 эмоций (злость, грусть, страх, радость, стыд, отвращение, интерес, удивление, скука, восторг, обида, удовольствие, смущение) и просят выбрать подходящее фото. Полученные результаты исследования по данной методике говорят о том, что в младшей школе необходимо обратить внимание на развитие у обучающихся умения распознавать эмоции [2].

В сборнике Е.Н. Башкировой, посвященном диагностике эмоциональной сферы младших школьников, только одна методика направлена на диагностику понимания эмоций детьми, это методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго. Ребенку предлагают опознать эмоциональное состояние по графическим и фотографическим изображениям (используются 7 фотографий с изображением базовых эмоций) и ответить на вопросы о том, в каких ситуациях возникают определенные эмоции [3].

В литературе предлагаются варианты методики для дошкольников (например, [18]), основным приемом этих методик также является определение базовых эмоций по фотографиям. Кроме того, используется экспертная оценка поведения дошкольника, данные методики по форме напоминают карты наблюдений [3]. Для диагностики ЭИ у дошкольников используется также Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека А.М. Щетинина [21].

Из методик, оценивающих словарный запас школьников в сфере описания эмоций, можно назвать только одну – это методика «Словарь эмоций» Е.С. Ивановой, направленная на изучение пассивного запаса используемых слов. Она предназначена для подростков, диагностическая процедура заключается в том, что испытуемого просят назвать все слова,

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

обозначающие эмоции и переживания [8].

Таким образом, сегодня в России нет зарекомендовавших себя методик для исследования эмоционального интеллекта младших школьников. Преимущественно авторы прибегают к модификации некоторых из них, включая в них схожие, идентичные задания. Мы обнаружили дефицит в исследовании научной концепции эмоционального интеллекта в целом и заметный недостаток качественного инструментария для исследования.

В то же время в последние годы складывается практика, связанная с тем, что психологи, понимая необходимость развития ЭИ у младших школьников, предлагают разнообразные авторские программы. Однако дефицит адекватных диагностических методик не позволяет оценить эффективность этих программ.

В данной статье мы постарались, хотя бы отчасти, восполнить существующий в этой области пробел, предложив и апробировав методику «Словарь эмоций», предназначенную для младших школьников. Полный текст методики приведен в магистерской диссертации О.А. Баклыковой [2]. Хотя апробация проводилась на младших школьниках, мы полагаем, что методика может быть успешно использована как для старших дошкольников, так и для учеников средней школы.

Разработка методического инструментария

Целью методики «Словарь эмоций» является выявление активного словарного запаса младших школьников, который они используют в ежедневной практике общения для обозначения эмоций и чувств. В качестве стимульного материала были взяты карточки и материалы игры Ю.Б. Гиппенрейтер «Развиваем эмоциональный интеллект» [6].

В первоначальный вариант методики «Словарь эмоций», предложенной А.А. Адаскиной в 2017 году, входило 12 изображений детей, на которых они взаимодействуют и проявляют разные эмоции и чувства. К каждой фотографии прилагается текст с описанием ситуации. Первая апробация проводилась с участием детей из Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра МГППУ. Результаты этой апробации позволили описать дефицитный вариант когнитивного компонента ЭИ. Некоторые школьники с РАС обходились использованием всего 2 слов («Ему хорошо», «Ему плохо»); средний словарный запас в сфере обозначения эмоций в этой группе составил 4 слова.

Результаты данной статьи опираются на ответы нормотипичных детей. В новой версии модификации в 2021 году мы решили расширить диагностические возможности методики и подобрали еще 8 фотографий, которые отображают следующие эмоции: удовольствие, обида, смущение, удивление, нежность, симпатия, благодарность и отвращение. Создали новый бланк методики, его фрагмент можно увидеть на рис. 1. К фотографиям добавлен конкретизирующий вопрос «Что чувствует Ира?», который предлагает ребенку задуматься над ситуацией, изображенной на фото, соотнести ее со своим опытом и предложить в поле для ответа слово, обозначающее эмоцию. Тексты и рисунки располагались на стандартных листах формата А4. Испытуемые вписывали свой ответ внизу, под фото и текстом, на специально выделенных строчках необходимо было указать название эмоции, которую испытывает ребенок, изображенный на фото, в конкретной представленной ситуации.

Диагностику можно проводить как в групповом, так и в индивидуальном формате, нами была создана инструкция для проведения психологом исследования по методике «Словарь эмоций» (рис. 2). Всего в бланке представлено 20 фотографий, за каждую верно определенную эмоцию начисляется 1 балл, максимум можно набрать 20 баллов. Также подсчитывается количество неверно названных эмоций и количество используемых младшим школьником уникальных названий эмоций (без повторов).

Бланк ответов «Словарь эмоций»

Фамилия и имя _____ школа _____
Класс _____ дата _____



Артёма наказали и поставили в угол.
Что чувствует Артём?



Девочки не берут Алису в свою компанию.
Что чувствует Алиса?



Старший брат Пети накинул на себя
простыню и начал щелкать зубами.
Что чувствует Петя?



Ксюше подарили новую энциклопедию.
Что чувствует Ксюша?

Рис. 1. Фрагмент бланка ответов «Словарь эмоций»

Инструкция (индивидуальный формат тестирования) 1-2 класс

«Сейчас я покажу тебе несколько фотографий, на них изображены разные жизненные ситуации, скажи какие чувства, эмоции, переживания у ребёнка на каждой этой фотографии?».

Экспериментатор сам читает подписи под каждой фотографией и задаёт каждый раз один и тот же вопрос: «Что чувствует Артём? (Катя, Маша и т.д.)»

Экспериментатор показывает фото с ситуациями и сразу дословно записывает ответ ребёнка в бланк.

Инструкция (групповой формат) 3-4 класс

«В бланках несколько фотографий, на них изображены разные жизненные ситуации, посмотрите на фотографию, прочтите надпись под ней, и **запишите под каждой картинкой, какие чувства, эмоции, переживания у ребёнка на этой фотографии?**

Например: Что чувствует Артём? Запишите в ответе его эмоцию».

Экспериментатор проверяет, чтобы бланк был заполнен полностью, если есть пропуски, просит ученика дополнить ответ.

Если методика проводится в групповом формате, экспериментатор ходит по рядам, смотрит, чтобы задание выполнялось верно, отвечает на вопросы детей, индивидуально, тихо, подходя к каждому, чтобы не мешать остальным.

Рис. 2. Инструкция к методике «Словарь эмоций»

Организация исследования

Выборка: при апробации методики «Словарь эмоций» в исследовании приняли участие 96 младших школьников: с 1-го по 4-й класс, с нормотипичным развитием, в возрасте от 6 до 11 лет, из них: 50 мальчиков и 46 девочек, учащихся школ г. Москвы.

Процедура: тестирование проводилось на базе школ во время занятий с психологом, а также в свободное от занятий время. Ученики со второго по четвертый класс заполняли бланки в групповом формате работы, в первом классе психолог работал с детьми индивидуально. Некоторым ученикам 2-4-х классов была оказана индивидуальная помощь при выполнении тестирования.

Через 2-3 месяца (в разных классах сроки немного различались) было проведено повторное

тестирование для оценки ретестовой надежности методики «Словарь эмоций».

Методики: для оценки внешней валидности были использованы две методики, направленные на диагностику когнитивного компонента эмоционального интеллекта младших школьников: 1. «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е.И. Изотова) [11]; 2. «Определение эмоций по фотографиям» (В.Б. Никишина) [17].

Результаты и обсуждение

По результатам описательной статистики (табл. 1) мы видим, что задания выполнялись детьми с разным уровнем успешности, этот результат соответствует замыслу методики, в которую специально были включены задания разной степени сложности. Мы намеренно включили несколько заданий, обозначающих одни и те же эмоции, проявляющиеся в разных жизненных ситуациях, контекстах, с разной интенсивностью, с участием двух или нескольких персонажей (см. Приложение). Это базовые эмоции, которые, по нашей гипотезе, ученики начальной школы испытывают наиболее часто: радость, удивление и обида. Данные задания мы обозначили при обработке данных как задания* (табл. 1, 2): «Радость1», «Радость2», «Радость3», «Удивление1», «Удивление2», «Обида1» и «Обида2». Повторение некоторых эмоций объясняется тем, что изображения отличаются контекстом, интенсивностью мимических проявлений, это позволяет детям по-разному интерпретировать картинки и использовать синонимы (например, «радость», «удовольствие», «восторг»), если они присутствуют в их активном словаре. Оценка активного словарного запаса в области эмоций как раз и является целью данной методики.

Злость, радость, грусть, удивление, страх практически безошибочно определяются и словесно обозначаются младшими школьниками. Достаточно хорошо они опознают и вербально определяют скуку. Наиболее сложным оказалось задание с картинкой, обозначающей нежность.

Таблица 1

**Результаты описательной статистики по двум шкалам методики «Словарь эмоций»
и по отдельным пунктам**

Задание №\ Шкала	Наименование	Среднее	Стд. отклоне ние	Корреляция отдельных заданий со шкалами	
Шкала	Верное обозначение эмоций	11,04	2,80	Верное обозначени е эмоций	Словарный запас
Шкала	Словарный запас	8,87	2,59	0,71	
Задание 8	Злость	0,96	0,17	0,39	0,34
Задание 7	Радость1*	0,92	0,27	0,48	0,35
Задание 10	Горе	0,92	0,27	0,38	0,23
Задание 12	Радость3*	0,87	0,33	0,23	0,09

Задание 9	Радость2*	0,84	0,36	0,38	0,22
Задание 5	Удивление1*	0,82	0,38	0,21	0,04
Задание 6	Грусть	0,81	0,38	0,18	0,20
Задание 3	Страх	0,80	0,39	0,32	0,18
Задание 11	Скука	0,72	0,44	0,35	0,41
Задание 16	Удивление2*	0,65	0,47	0,21	0,04
Задание 2	Обида1*	0,44	0,49	0,32	0,16
Задание 15	Смушение	0,41	0,49	0,22	0,13
Задание 4	Интерес	0,38	0,48	0,33	0,29
Задание 18	Симпатия	0,32	0,47	0,38	0,34
Задание 1	Стыд	0,28	0,45	0,25	0,20
Задание 20	Отвращение	0,26	0,44	0,51	0,44
Задание 14	Обида2*	0,22	0,41	0,17	0,11
Задание 19	Благодарность	0,20	0,40	0,39	0,48
Задание 13	Удовольствие	0,17	0,38	0,25	0,32
Задание 17	Нежность	0,04	0,21	0,02	0,21

Примечание: * – обозначены базовые эмоции, для уточнения понимания которых в методике использовались два задания .

Показатель альфа Кронбаха, рассчитанный для шкалы «Верное обозначение эмоций», равен 0,72, что показывает достаточный уровень внутренней согласованности.

Корреляция (коэффициент корреляции Спирмена) между двумя шкалами методики «Верное обозначение эмоций» и «Словарный запас» равна 0,71 ($p \leq 0,001$), что свидетельствует о том, что шкалы измеряют близкие показатели, однако не дублируют друг друга полностью. По сути, шкала «Верное обозначение эмоций» оценивает понимание контекста проявления эмоций, умение связать событие и эмоциональную реакцию, наиболее характерную в этой ситуации. Шкала «Словарный запас» оценивает именно активный словарный запас в области описания эмоциональных состояний. Очевидно, что эти шкалы связаны между собой, словарный запас сочетается с развитым понятийным аппаратом, выстраиванием логических связей между понятиями. Тем не менее коэффициент корреляции на границе высокого и среднего дает понимание того, что это связанные, но не совпадающие процессы.

Анализ корреляции отдельных пунктов со шкалой «Верное обозначение эмоций» показывает разный уровень связи – от 0,024 до 0,512 (табл. 1). Полное отсутствие связи со шкалой «Верное обозначение эмоций» показало задание с эмоцией «нежность». Как показывают результаты (табл. 1), это задание оказалось наиболее сложным для младших школьников, с ним справились менее 5% участников. Тем не менее мы полагаем, что исключать такие задания из методики не следует, так как предложенная шкала изначально содержит задания разной степени сложности, понимание более тонких и сложных эмоций – это зона ближайшего развития младших школьников. Включение сложных заданий позволяет

выявить детей, достигших этого уровня. Мы видим в этом прямое практическое значение. Предполагаем, что данная методика будет использоваться в первую очередь как дополнение к программам развития эмоционального интеллекта, поэтому увеличение числа школьников, понимающих контекст и умеющих вербализовать сложные эмоциональные состояния, будет свидетельствовать об эффективности используемых программ. Педагогам, работающим в развивающем подходе, данная информация поможет формировать эффективно работающие мини-группы, объединяя учеников таким образом, чтобы «сильные» ученики вели за собой тех, кто хуже разбирается в сложностях мира человеческих эмоций. Учет индивидуальных особенностей, оценка зоны актуального и зоны ближайшего развития позволяют успешно адаптировать существующие программы под нужды конкретного класса и школы.

Оценка ретестовой надежности методики «Словарь эмоций»

Для оценки ретестовой надежности было проведено повторное обследование младших школьников с интервалом между обследованиями 2-3 месяца. Всего в этом этапе работы приняла участие половина общей выборки (48 учеников 1-4-х классов). Данные, полученные в результате расчета коэффициента корреляции Спирмена: показатель «верное обозначение эмоций» $r=0,429$ ($p=0,003$), «словарный запас» $r=0,517$ ($p=0,000$). Таким образом, несмотря на то, что коэффициенты корреляции значимы на высоком уровне, порог, который считается необходимым для достаточной ретестовой надежности (0,7), достигнут не был. Мы связываем это с тем, что измеряемые показатели не статичны, а находятся в развитии, причем развитие протекает неравномерно у мальчиков и девочек в этом возрасте.

Оценка валидности методики

Оценка конструктивной валидности методики «Словарь эмоций» проводилась путем сравнения показателей «Словаря эмоций» с показателями двух других психодиагностических методик, оценивающих осведомленность младших школьников в сфере эмоциональных переживаний (показатели эмоционального интеллекта) (1. «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е.И. Изотова) [11]; 2. «Определение эмоций по фотографиям» (В.Б. Никишина) [17]).

В данном этапе исследования приняли участие 96 учеников 1-4 классов. В табл. 2 представлены результаты корреляционного анализа (использовался коэффициент корреляции Спирмена) между шкалами данных методик. Прослеживаются значимые корреляции ($p<0,01$) обоих показателей «Словаря эмоций» со всеми шкалами («Содержание чувств и эмоций», «Выражение эмоциональных переживаний», «Причины возникновения эмоций» по Е.И. Изотовой и «Определение эмоций по фотографиям» В.Б. Никишиной), за исключением шкалы «Развитие эмпатии». Мы полагаем, что отсутствие корреляции в данном случае объясняется тем, что шкала «Развитие эмпатии» относится к аффективному (и отчасти к поведенческому) компонентам ЭИ, в то время как все остальные шкалы оценивают разные стороны когнитивного компонента ЭИ. Вопросы шкалы «Развитие эмпатии» отличаются от вопросов других шкал, они направлены на то, чтобы ребенок представил ситуации, случившиеся с его друзьями и родными, и описал свое поведение – реакцию на эту ситуацию. Можно предположить, что адекватность ответов в данном случае связана не столько с пониманием эмоций, сколько с наличием соответствующих ситуаций и переживаний в опыте ребенка,

отрефлексированности данных ситуаций.

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей методики «Словарь эмоций» с методиками «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой и «Определение эмоций по фотографиям» В.Б. Никишиной

Шкалы	«Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой				«Определение эмоций по фотографиям» В.Б. Никишиной
	Блок 1 Содержание чувств и эмоций	Блок 2 Выражение эмоциональных переживаний	Блок 3 Причины эмоций	Блок 4 Развитие эмпатии	Число правильных ответов
Верное обозначение эмоций	0,466**	0,327**	0,217*	0,029	0,434**
Словарный запас	0,422**	0,472**	0,304**	0,208*	0,306**

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

Тестовые нормы

Первоначальная оценка показателей эксцесса и асимметрии показала приближенность распределения шкал методики к нормальному распределению. Однако, как видно по табл. 3, более строгие критерии дают оценку, что шкалы «Верное обозначение эмоций» и «Словарный запас» не удовлетворяют требованиям нормальности.

Таблица 3

Критерии нормальности шкал методики «Словарь эмоций»

Шкалы	Критерий Колмогорова-Смирнова		Критерий Шапиро-Уилка	
	Статистика	Значимость	Статистика	Значимость
Верное обозначение эмоций	0,140	0,001	0,968	0,004
Словарный запас	0,102	0,002	0,981	0,067

В связи с этим было принято решение рассчитать тестовые нормы с учетом процентилей (см. табл. 4). Это дало нам возможность выделить три уровня (высокий, средний, низкий) в соотношении с квартилями полученного распределения. На данном этапе работы с методикой мы решили ограничиться выделением 3 уровней, предполагая в будущем уточнить диагностические нормы на более широкой выборке.

Таблица 4

Таблица распределения сырых баллов по уровням

Уровни	Верное обозначение эмоций	Словарный запас
Низкий (ниже 25 процентиля)	0-9	0-6
Средний (25-74 процентиля)	10-12	7-9
Высокий (75 и выше)	13 и выше	10 и выше

Выводы

1. Анализ литературы показал, что наблюдается дефицит русскоязычного инструментария для диагностики и исследования эмоционального интеллекта младших школьников.

2. Предлагаемая нами методика «Словарь эмоций» может быть использована для оценки словарного запаса в области эмоциональных переживаний. Методика содержит две шкалы: «Верное обозначение эмоций» и «Словарный запас», измеряя понимание сути эмоциональных состояний и контекста, в котором они возникают, а также оценивая активный словарный запас в сфере описания эмоций.

3. Валидность методики проверялась путем сопоставления с методиками «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» (Е.И. Изотова) и «Определение эмоций по фотографиям» (В.Б. Никишина), в результате были получены значимые корреляции со всеми шкалами методик, оценивающих когнитивную составляющую ЭИ, что говорит о достаточной конструктивной валидности. Не было выявлено корреляции с одной из шкал методики «Специальная осведомленность: эмоции и чувства», оценивающей аффективный и поведенческий компоненты ЭИ.

4. Ретестовая надежность для показателя «Верное обозначение эмоций» оказалась на уровне $r=0,429$ ($p=0,003$), для показателя «Словарный запас» $r=0,517$ ($p=0,000$), что говорит о высокой корреляционной связи. Однако показатели оказались ниже допустимых для ретестовой надежности, что мы связываем с динамичностью исследуемого свойства.

5. В ходе апробации методики нами были рассчитаны нормативные показатели. На основании полученных на обследованной выборке результатов были выделены три уровня (высокий, средний, низкий).

6. Среднее число слов для обозначения эмоций у младших школьников составляет 8-9 слов, что соответствует числу базовых эмоций по П. Экману (8) [22], но несколько ниже, чем число базовых эмоций по К. Изарду (10) [10].

7. Наиболее опознаваемыми и легко вербализуемыми эмоциями являются: злость, радость, грусть, удивление, страх. Наиболее сложной для младших школьников в нашем исследовании оказалось эмоциональное состояние «нежность».

Литература

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии.

Адашкина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

Новополоцк: ПГУ, 2011. 388 с.

2. Баклыкова О.А. Развитие понимания эмоций у младших школьников в системе дополнительного образования: магистерская дисс. М., 2023. 105 с.
3. Башикирова Е.Н. Методики диагностики эмоциональной сферы младших школьников: психологический практикум. М.: МПГУ, 2022. 252 с.
4. Бочкова М.Н., Мешкова Н.В. Эмоциональный интеллект и социальное взаимодействие: зарубежные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 49–59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205
5. Гармаева Т.В. Психология развития эмоциональной культуры младших школьников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. Том 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN216.pdf> (дата обращения: 21.04.2024).
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Развиваем эмоциональный интеллект: психологическая игра. М.: АСТ, 2014.
7. Гоулман Д. Социальный интеллект: Новая наука о человеческих отношениях. М.: АСТ, 2021. 650 с.
8. Иванова Е.С. Возможности методики «Словарь эмоций» для диагностики и развития эмоциональной сферы // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 101–109.
9. Иванова Е.С. Исследование взаимосвязи эмоционально-личностных особенностей и активного словаря эмоций: дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007. 154 с.
10. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 460 с.
11. Изотова Е.И. Практикум по возрастной психологии: учебное пособие. М.: Академия, 2018. 272 с.
12. Исаева О.М., Савинова С.Ю. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 1. С. 105–116. DOI:10.17759/jmfp.2021100211
13. Карелина И.О. Учимся понимать эмоции: методическое пособие. М.: Мозаичный парк, 2024. 120 с.
14. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект старших подростков: монография. М.: МГППУ, 2021. 104 с.
15. Кузнецова К.С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Саратов, 2012. 194 с.
16. Люсин Д.В., Ушаков Д.В. Социальный интеллект // Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. 170 с.
17. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР: пособие для педагогов и психологов. М.: Владос, 2003. 80 с.
18. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: «Педагогика и психология». 2017. № 3(41). С. 47–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29957917&ysclid=lv9xuhsc3v361382097> (дата обращения: 21.04.2024).
19. Сергиенко Е.А., Марцинковская Т.Д. Социально-эмоциональное развитие детей // Теоретические основы. М.: Дрофа, 2019. 248 с.

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

20. Свило Я.В. Эмоциональный интеллект у детей младшего школьного возраста из разведенных семей. Проблемы теории и практики современной психологии [Электронный ресурс] // Материалы XXI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (г. Иркутск, 29–30 апреля 2022 г.) / Под ред. И.А. Конопак [и др.]. Иркутск: ФГБОУ ВО «ИГУ», 2022. С. 411–414. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49339204&ysclid=lv9ymitwds748007274> (дата обращения: 21.04.2024).
21. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
22. Эжман П. Психология эмоций. Спб.: Питер, 2022. 448 с.
23. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000. 420 p.
24. База данных. Методика "Словарь эмоций". URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/139>

References

1. Andreeva I.N. Emotsional'nyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk: PGU, 2011. 388 p. (In Russ.).
2. Baklykova O.A. Razvitie ponimaniya emotsii u mladshikh shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: magistr. diss. [Development of understanding of emotions among junior schoolchildren in the system of additional education. Master's thesis]. Moscow, 2023. 105 p. (In Russ.).
3. Bashkirova E.N. Metodiki diagnostiki emotsional'noi sfery mladshikh shkol'nikov: psikhologicheskii praktikum [Methods for diagnosing the emotional sphere of junior schoolchildren: psychological workshop]. Moscow: MPGU, 2022. 252 p. (In Russ.).
4. Bochkova M.N., Meshkova N.V. Emotsional'nyi intellekt i sotsial'noe vzaimodeistvie: zarubezhnye issledovaniya [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence and social interaction: foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 49–59. DOI:10.17759/jmfp.2018070205 (In Russ.).
5. Garmaeva T.V. Psikhologiya razvitiya emotsional'noi kul'tury mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Psychology of the development of emotional culture of junior schoolchildren]. *Internet-zhurnal «Mir nauki» [Internet journal «World of Science»]*, 2016. Vol. 4, no. 2. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/66PSMN216.pdf> (Accessed 21.04.2024). (In Russ.).
6. Gippenreiter Yu.B. Razvivaem emotsional'nyi intellekt: psikhologicheskaya igra [Developing emotional intelligence: a psychological game]. Moscow: ACT, 2014. (In Russ.).
7. Goulman D. Sotsial'nyi intellekt: Novaya nauka o chelovecheskikh otnosheniyakh [Social Intelligence. The New Science of Human relationships]. Moscow: ACT, 2021. 650 p. (In Russ.).
8. Ivanova E.S. Vozmozhnosti metodiki «Slovar' emotsii» dlya diagnostiki i razvitiya emotsional'noi sfery [Possibilities of the “Dictionary of Emotions” technique for diagnosing and developing the emotional sphere]. *Psikhologicheskaya diagnostika: nauchno-metodicheskii i prakticheskii zhurnal [Psychological diagnostics: Scientific, methodological and practical journal]*, 2008, no. 1, pp. 101–109. (In Russ.).
9. Ivanova E.S. Issledovanie vzaimosvyazi emotsional'no-lichnostnykh osobennostei i aktivnogo

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

- slovarya emotsii. Diss. kand. psikhol. nauk [Study of the relationship between emotional and personal characteristics and the active vocabulary of emotions]. Ekaterinburg, 2007. 154 p. (In Russ.).
10. Izard K.E. Psikhologiya emotsii [The Psychology of Emotions]. Saint-Petersburg: Piter, 2012. 460 p. (In Russ.).
 11. Izotova E.I. Praktikum po vozrastnoi psikhologii: uchebnoe posobie [Workshop on developmental psychology: textbook]. Moscow: Akademiya, 2018. 272 p. (In Russ.).
 12. Isaeva O.M., Savinova S.Yu. Razvitiye emotsional'nogo intellekta: obzor issledovaniy [Elektronnyi resurs] [Development of Emotional Intelligence: Review of Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 105–116. DOI:10.17759/jmfp.2021100211 (In Russ.).
 13. Karelina I.O. Uchimsya ponimat' emotsii: metodicheskoe posobie [Learning to understand emotions: a teaching guide]. Moscow: Mozaichnyi park, 2024. 120 p. (In Russ.).
 14. Kochetova Yu.A. Emotsional'nyi intellekt starshikh podrostkov: monografiya [Emotional intelligence of older adolescents: monograph]. Moscow: MGPPU, 2021. 104 p. (In Russ.).
 15. Kuznetsova K.S. Pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkol'nikov v protsesse formirovaniya emotsional'nogo intellekta: Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical support for junior schoolchildren in the process of developing emotional intelligence, PhD (Pedagogy) Thesis]. Saratov, 2012. 194 p. (In Russ.).
 16. Lyusin D.V., Ushakov D.V. Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya [Social intelligence. Theory, measurement, research]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2004. 170 p. (In Russ.).
 17. Nikishina V.B. Prakticheskaya psikhologiya v rabote s det'mi s ZP R: posobie dlya pedagogov i psikhologov [Practical psychology in working with children with disabilities: a manual for teachers and psychologists]. Moscow: Vldos, 2003. 80 p. (In Russ.).
 18. Savenkova T.D. Metodika diagnostiki bazovykh parametrov emotsional'nogo intellekta doshkol'nika. [Elektronnyi resurs] [Methodology for diagnosing the basic parameters of emotional intelligence of a preschooler]. *Vestnik MGPU. Seriya: «Pedagogika i psikhologiya» [MGPU Bulletin. Series "Pedagogy and Psychology"]*, 2017, no. 3(41), pp. 47–53. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29957917&ysclid=lv9xuhsc3v361382097> (Accessed 21.04.2024). (In Russ.).
 19. Sergienko E.A., Martsinkovskaya T.D. Sotsial'no-emotsional'noe razvitiye detei. Teoreticheskie osnovy [Social-emotional development of children. Theoretical basis]. Moscow: Drofa, 2019. 248 p. (In Russ.).
 20. Svilo Ya.V. Emotsional'nyi intellekt u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta iz razvedennykh semei. Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [Emotional intelligence in primary school children from divorced families. Problems of theory and practice of modern psychology]. *Materialy XXI Vserossiiskoi s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh (Irkutsk, 29–30 april 2022)* [Proceedings of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference of students, graduate students and young scientists with international participation]. Irkutsk, April 29–30, 2022. Konopak I.A. (ed.). Irkutsk: FGBOU VO «IGU», 2022, pp. 411–414. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49339204&ysclid=lv9ymitwds748007274> (Accessed 21.04.2024).

Адашкина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 33–52.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 33–52.

(In Russ.).

21. Shchetinina A.M. Diagnostika sotsial'nogo razvitiya rebenka: uchebno-metodicheskoe posobie [Diagnosis of a child's social development: educational and methodological manual]. Velikii Novgorod: Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, 2000. 88 p. (In Russ.).

22. Ekman P. Psikhologiya emotsii [Psychology of emotions]. Saint-Petersburg: Piter, 2022. 448 p. (In Russ.).

23. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence. R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000. 420 p.

24. Baza dannykh. Metodika "Slovar' ehmtsii" [Database Methodology "Dictionary of Emotions"]. URL: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/139>

Информация об авторах

Адашкина Анна Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Баклыкова Ольга Александровна, магистр, 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); педагог-психолог, ОЧУ СОШ «Центр ЮССТ», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5537-6398>, e-mail: xelga13@yandex.ru

Information about the authors

Anna A. Adaskina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Olga A. Baklykova, Master's degree, 44.04.02 Psychological and pedagogical education, Moscow State Psychological and Pedagogical University; educational psychologist, general educational private institution secondary school "USST Center", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5537-6398>, e-mail: xelga13@yandex.ru

Получена 14.05.2024

Received 14.05.2024

Принята в печать 10.03.2025

Accepted 10.03.2025

Приложение

Бланк ответов «Словарь эмоций»

Фамилия и имя _____ школа _____

Класс _____ дата _____ Полных лет _____



1. Артема наказали и поставили в угол.
Что чувствует Артем?



2. Девочки не берут Алису в свою компанию.
Что чувствует Алиса?



3. Старший брат Пети накинул на себя простыню и
начал шелкать зубами.
Что чувствует Петя?



4. Ксюше подарили новую энциклопедию.
Что чувствует Ксюша?



Адашкина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № __. С. __-__.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children. Psychological-Educational Studies. 2020.
Vol. 12, no. __, pp. __-__.

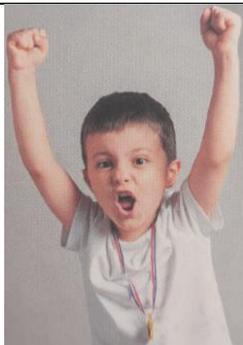
5. Леня увидел в музее, какого огромного размера
были динозавры.
Что чувствует Леня?

6. Друг Васи переехал в другой город.
Что чувствует Вася?



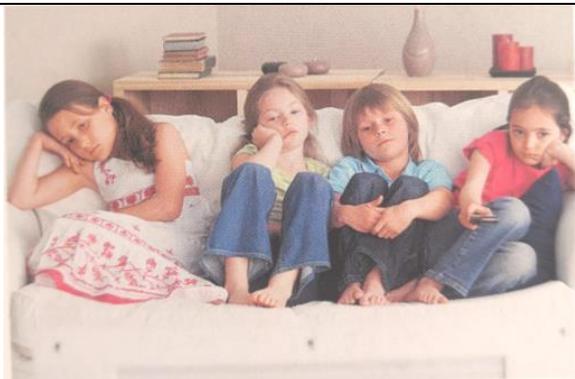
7. На день рождения Маше подарили много
подарков.
Что чувствует Маша?

8. Собака прокусила мяч Игоря
Что чувствует Игорь?



9. Андрей только что одержал победу.
Что чувствует Андрей?

10. У Марины умерла любимая собака.
Что чувствует Марина?



11. Ребята не знают, чем им заняться.
Что чувствуют ребята?



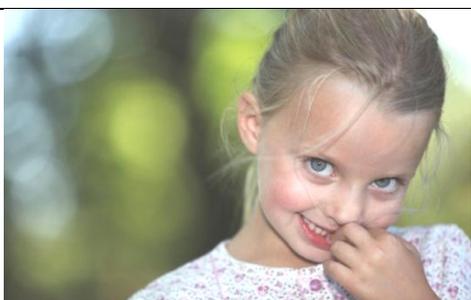
12. Алена с друзьями на Новогоднем празднике.
Что чувствует Алена?



13. Ира скушала свой любимый торт.
Что чувствует Ира?



14. Мама Олега не разрешила смотреть мультики.
Что чувствует Олег?



15. Катя знакомится в новой школе с
детьми.

Катя знакомится в новой школе с одноклассниками
Что чувствует Катя?



16. Света впервые увидела, как дельфин высоко
прыгает.

Что чувствует Света?

Адаскина А.А., Баклыкова О.А.
Опыт разработки методики «Словарь эмоций» для
диагностики когнитивного компонента
эмоционального интеллекта младших школьников
Психолого-педагогические исследования. 2020.
Том 12. № __. С. __-__.

Adaskina A.A., Baklykova O.A.
Experience in Development of "The Dictionary of
Emotions" Methodology for the Diagnosis of Cognitive
Component of Emotional Intelligence of Primary School
Children. Psychological-Educational Studies. 2020.
Vol. 12, no. __, pp. __-__.



17. Арина прижимает к себе теплого щеночка.
Что чувствует Арина?



18. Боря дарит Лене цветы.
Что чувствует Боря?



19. Саша дарит учителю яблоко, она научила его
решать задачу.
Что чувствует Саша?



20. Вера заболела, и мама просит ее выпить горькое
лекарство.
Что чувствует Вера?

Self-Esteem as a Moderator of the Influence of Peer Pressure on Adolescent Aggression

Anisa Nur Wulandari

Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5271-7981>, e-mail: anisa2401wulandari@gmail.com

Ni'matuzahroh

Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9485-1487>, e-mail: zahroh@umm.ac.id

Istiqomah

Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-132X>, e-mail: Istiqomah@umm.ac.id

This study aims to investigate the effect of peer pressure on adolescent aggression with self-esteem as a moderator. Data in this regression quantitative study were collected through online self-report using questionnaires from junior high school adolescents (N=348) whose ages ranged from 12-15 years old. Data were analyzed using Moderated Regression Analysis (MRA). The research subjects completed the research instrument, namely the Buss-Perry Aggression Questionnaire Scale (BPAQ), Peer Pressure Inventory (PPI), and Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). The results showed that peer pressure had a significant positive effect on adolescent aggression, but self-esteem did not serve as a moderator in the relationship. The findings showed that the more often adolescents received peer pressure, the higher the level of involvement in the aggressive behavior of their peer group. However, self-esteem could not to weaken or strengthen the effect of peer pressure on adolescent aggression.

Keywords: adolescent; aggression; peer pressure; self-esteem.

Acknowledgements. The authors would like to thank all participants involved in this research.

For citation: Wulandari A.N., Ni'matuzahroh, Istiqomah. Self-Esteem as a Moderator of the Influence of Peer Pressure on Adolescent Aggression. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 53–63. DOI:10.17759/psyedu.2025170104.

Самооценка как модератор подростковой агрессии

Аниса Нур Вуландари

Университет Мухаммадии Маланга, Маланг, Восточная Ява, Индонезия

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5271-7981>, электронная почта: anisa2401wulandari@gmail.com

Ниматузахрох

Университет Мухаммадии Маланга, Маланг, Восточная Ява, Индонезия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9485-1487>, электронная почта: zahroh@umm.ac.id

Истикома

Университет Мухаммадии Маланга, Маланг, Восточная Ява, Индонезия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-132X>, электронная почта: Istiqomah@umm.ac.id

Целью этого исследования является изучение влияния давления со стороны сверстников на агрессию подростков с самооценкой в качестве модератора. Данные в этом регрессионном количественном исследовании были собраны с помощью онлайн-самоотчета с использованием анкет подростков младших классов средней школы (N=348), возраст которых варьировался от 12 до 15 лет. Данные были проанализированы с помощью модерированного регрессионного анализа (MRA). Испытуемые заполнили исследовательский инструмент, а именно шкалу опросника агрессии Басса-Перри (BPAQ), инвентаризацию давления со стороны сверстников (PPI) и шкалу самооценки Розенберга (RSES). Результаты показали, что давление со стороны сверстников оказало значительное положительное влияние на агрессию подростков, но самооценка не служила модератором в отношениях. Результаты показали, что чем чаще подростки подвергались давлению со стороны сверстников, тем выше уровень вовлеченности в агрессивное поведение их группы сверстников. Однако самооценка не могла ослабить или усилить влияние давления со стороны сверстников на агрессию подростков.

Keywords: подросток; агрессия; давление сверстников; самооценка.

Благодарности. Авторы благодарят всех участников исследования.

Для цитаты: Вуландари А.Н., Ниматузахрох, Истикома. Самооценка как модератор подростковой агрессии. Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 53–63. DOI:10.17759/psyedu.2025170104.

Introduction

Adolescence is a critical development period marked by significant physical, cognitive, and socio-emotional changes. During this period, adolescents often face significant challenges in forming self-identity and adapting to an increasingly complex social environment [29]. A notable concern during this stage is the prevalence of aggressive behaviour, a multifaceted phenomenon with significant short and long-term consequences for individuals and society [19]. Aggression is defined as any behaviour intended to harm or hurt others and can manifest during childhood and adolescence [20].

In Indonesia, the prevalence of violence in schools highlights the urgency of addressing adolescent aggression. In 2023, the Indonesian Federation of Teacher Unions reported 30 cases of violence in educational institutions, with the majority occurring at the junior high school level, followed by elementary, high school, and vocational schools [14]. The most common cause of these incidents was bullying. East Java Province reported the highest number of cases, totalling 360, emphasizing the regional variability in aggression-related challenges [14].

Aggression during adolescence has serious implications for the well-being of individuals and their environments [11]. For individuals, it can lead to physical and mental health performance, and increase the risk of criminal behaviour. At the societal level, aggression disrupts family relationship

and creates unsafe social environments [34]. It can take various forms, including verbal aggression, such as threats, insults, and ridicule, as well as physical aggression, such as hitting, kicking, and fighting [3]. Buss and Perry categorized aggression into four types: physical aggression, verbal aggression, anger, and hostility [25].

Several factors contribute to adolescent aggression, including internal and external influences [31]. Internal factors, such as low self-esteem and poor emotional regulation, can lead to impulsive actions that increase the likelihood of aggressive behaviour. External factors include peer conformity, low parental communication, authoritarian parenting styles, and the intensity of playing online games. Peer pressure, in particular, plays a significant role in shaping adolescent behaviour [12; 33]. Negative peer pressure, such as associating with peers who engage in risky behaviours like bullying, substance abuse, or delinquency, directly influences aggressive tendencies. Conversely, positive peer pressure can encourage healthy behaviours and academic success [13]. The influence of negative peer pressure directly affects adolescents' decisions to commit aggressive acts, especially in situations of provocation and conflict between them [35]. Based on these findings, this study focuses on negative peer pressure as it can influence aggressive behavior in adolescents.

To be accepted by peers, adolescents are often asked or forced to conform to their peer group. Peer pressure can influence adolescents' behavior to avoid being subjected to ridicule, harassment, or rejection from their peer group, which involves encouraging or persuading someone to take part in certain actions [22]. This can occur directly or indirectly. In previous research, peer pressure has a direct influence on adolescents' decisions to commit aggressive acts [33]. Aggressive adolescents tend to seek out peers who engage in delinquent behaviour and support fighting can increase the likelihood of an adolescent being aggressive.

Aggressive behaviour can increase if an adolescent has low self-esteem which makes it difficult for them to adapt to existing social norms [12]. Previous research states that low self-esteem can increase aggressive behaviour in adolescents [21]. Individuals with low self-esteem are more likely to exhibit aggressive behaviour as a way to cope with feelings of worthlessness or to gain recognition from the peer group. The lower one's self-esteem, the higher the frequency of aggressive behaviour exhibited. Conversely, individuals who have high self-esteem show lower levels of aggression [13].

Despite the growing understanding of the interplay between peer pressure and aggression, limited research has explored the moderating role of self-esteem in this relationship. Most studies have focused on the direct impact of peer pressure on aggression, without considering how internal factors like self-esteem might strengthen or weaken this dynamic. As a moderator variable, self-esteem has been used as a moderator variable on the effect of peer pressure on adolescents' mobile social media addiction [8]. In addition, in another study, self-esteem was used as a moderator of family interpersonal relationships and academic pressure on depression [18]. However, its role in the context of peer pressure and adolescent aggression remains underexplored.

This study aims to address this gap by examining the effect of peer pressure on aggression, with self-esteem as a moderating variable. Researchers propose that high self-esteem can buffer the negative effects of peer pressure, while low self-esteem may exacerbate them. By integrating the variables of peer pressure, aggression, and self-esteem into a single research framework, this study seeks to provide new insights into the complex mechanisms underlying adolescent aggression. The findings are expected to contribute to development and educational psychology by offering practical implications for designing interventions and guiding future research on these topics.

Methods

This study is a non-experimental quantitative research design, where no special treatment is applied to the variables. Its goal is to explore the moderating role of certain variables in the relationship between independent and dependent variables, based on previous studies.

Participants

The participants are junior high school students aged 12 to 15 years from Malang City, which has a total of 34274 students according to the Ministry of Education and Culture [15]. A cluster random sampling technique was used to select participants, dividing Malang City into five sub-districts: Blimbing, Kedungkandang, Klojen, Lowokwaru, and Sukun. Two schools (one public and one private) with the largest student populations were selected from each sub-district to ensure broad and even representation.

Table 1

Subject Demographic Data (N=348)

Characteristics	N	%
Gender		
Male	145	41,67%
Female	203	58,33%
Age		
12-13	161	46,27%
14-15	187	53,73%

Based on Table 1, it is known that the subjects in this study were female junior high school students (58,33%) and male students (41,67%), with an age range of 12-13 years old (46,27%) and 14-15 years old (53,73%).

Instrument

The Buss-Perry Aggression Questionnaire (BPAQ) assesses four aspects: physical aggression, verbal aggression, anger, and hostility. The Indonesian-adapted scale, with a validity score of 0,868, consists of 29 Likert-scale items ranging from Strongly Disagree to Strongly Agree [21]. It is widely used for comprehensive measurement of aggression in adolescent populations.

Peer Pressure Inventory (PPI) evaluates peer involvement, school involvement, conformity to peer norms, and misconduct. This 19-item scale uses response options from "Always" to "Never". A modified version with a reliability score of 0,788 was adopted for this study [32].

The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) measures feelings of worth and self-acceptance. Adapted for Indonesian populations, it demonstrated validity scores between 0,319-0,656 and a reliability score of 0,824 [28]. The RSES uses a 4-point Likert scale from Strongly Agree to Strongly Disagree, with higher scores indicating greater self-esteem.

Results

Description of Research Data

The statistical analysis means values, standard deviations, and relationships between variables. If the empirical mean exceeds the hypothetical mean, the results are considered high or better than expected. Conversely, if the empirical mean is below the hypothetical mean, the results

are deemed low, indicating they fall short of expectations or standards.

Table 2

Description of research variables

Variable	Min. Score	Max. Score	Hypothetical Mean	Empiric Mean	Standard Deviation
Aggression	44	107	72,5	77,15	10,61
Peer Pressure	43	92	57	68,92	7,05
Self-Esteem	15	45	25	25,47	4,45

Categorization of each variable was made in two categories low and high, based on the normal curve distribution.

Table 3

Data Distribution Classification

Variable	Category	Frequency	%
Aggression	High	231	66,4%
	Low	117	33,6%
Peer Pressure	High	339	97,4%
	Low	9	2,6%
Self-Esteem	High	212	60,9%
	Low	136	39,1%

Data distribution was classified using *t-score* calculations. Results indicate that most respondents (66,4%) fall into the high category overall, while 33,6% are in the low category. For the peer pressure variable, 97,4% of respondents were in the high category, and only 2,6% were in the low category, showing a strong skew towards high peer pressure. For the self-esteem variable, 60,9% were in the high category, while 39,1% were in the low category. Overall, the high category dominated across all variables.

The correlation test aims to determine the relationship between the three variables in this study. The information is in Table 4.

Table 4

Correlation Test Results

Variable	Aggression	Peer Pressure	Self-Esteem
Aggression	1	0,44**	-0,41**
Peer Pressure		1	-0,02**
Self-Esteem			1

Note: $p=0,00$.

Table 4 shows that there is a correlation value between peer pressure and aggression variables with an *R-value* of 0,44. This indicates that the influence between the two variables is significant and shows a positive relationship. In contrast, the correlation value between the variables of self-esteem and aggression shows a negative relationship, with a value of $r=-0,41$. In addition, there is also a

negative relationship between peer pressure and self-esteem variables with an *r value* of -0,02.

Hypothesis testing

In this study, the Moderated Regression Analysis (MRA) test was conducted to reveal the results of hypothesis testing, which the following results:

Table 5

Moderated Regression Analysis (MRA) test results

Variable	β	p-value	R ²
Model 1			0,118
Peer Pressure (X) → Aggression (Y)	0,23	0,00	
Self-Esteem (Z) → Aggression (Y)	0,24	0,00	
Model 2			0,122
Peer Pressure (X)	0,62	0,05	
Self-Esteem (Z)	0,92	0,09	
Interaction (X*Z) → Aggression (Y)	-0,79	0,22	

Based on the results of the analysis in Table 5, peer pressure significantly influences aggression (p=0,00, p<0,05) with a contribution of 11,8%. When self-esteem is considered, the contribution increases slightly to 12,2%. However, the interaction between self-esteem and peer pressure on aggression is not significant (p=0,22, p>0,05), indicating that self-esteem does not act as a moderator. Therefore, the study's hypothesis is rejected.

Discussion

This study examines the effect of peer pressure on aggression and whether self-esteem moderates this relationship in junior high school adolescents in Malang City. The findings reveal a significant positive relationship between peer pressure and aggression. however, self-esteem does not moderate this effect, as the hypothesis was rejected.

This study confirms that peer pressure significantly influences adolescent aggression, aligning with Thompson's findings that adolescents in peer-pressure environments are more prone to aggressive behaviour [33]. Peer pressure drives adolescents to conform to group norms, often leading to actions like bullying, brawling, or other aggressive behaviours to gain group acceptance [8].

Based on Bandura's social learning theory, adolescents learn and intimate aggressive behavior from peers, reinforced by social acceptance or approval [4]. Adolescents under peer pressure show higher levels of aggression than those without such pressure [30]. This is supported by research data showing high levels of both peer pressure and aggression, reinforcing their positive relationship.

Adolescents often respond to peer group pressure with aggressive behaviour to maintain their social position or fit in [6]. Peer group norms, as unwritten expectations, strongly influence adolescents behaviour due to their need for acceptance [9]. Those unable to meet these expectations may resort to aggression as self-defence or a means of belonging. Groups displaying aggressive behaviour reinforce the idea that such actions lead to social acceptance.

The study shows that peer influences all aspects of aggression. Physical aggression, like hitting and kicking, occurs when adolescents feel provoked by peers, while verbal aggression, such as taunting and insulting, increase under group pressure [3]. Emotional responses, including anger and hostility, also emerge. Adolescents pressured into aggression but experiencing internal conflict

exhibit higher anger, while hostility grows with feelings of resentment and distrust toward the social environment [7].

Aspects of peer pressure, such as peer involvement, involvement in school, conformity to peer norms, and misconduct, also have an influence on adolescent aggression. Peer involvement can increase the likelihood of aggressive behaviour in adolescents when they belong to groups that support aggressive actions. Adolescents spending time with friends who engage in aggressive behaviour tend to imitate these actions, leading to physical and verbal aggression [33].

Adolescents in positive school environments tend to exhibit lower aggression levels. While those in negative or risky environments are more prone to aggression under peer pressure [5]. Conformity to group norms plays a key role, as groups that accept or reward aggression encourage physical or verbal aggression for peer acceptance [5; 22]. Additionally, deviant behaviours, such as rule violations or illegal activities, are linked to higher aggression, as these adolescents are more prone to conflict, anger, and hostility toward peers [11].

The study finds a negative relationship between self-esteem and adolescent aggression, aligning with previous research [12; 26]. Adolescents with low self-esteem are more prone to aggression, using it as a defence mechanism or a way to fit in [23]. In contrast, those with high self-esteem are better at resisting negative peer pressure, maintaining emotional control, and making independent decisions without resorting to aggression for social acceptance [13].

Although previous research suggests that high self-esteem can reduce the negative impact of peer pressure [24], in practice the social situations adolescents face are often stronger than internal factors such as self-esteem [16]. Adolescents experiencing peer pressure may feel compelled to adapt to group norms, regardless of how they rate themselves.

Research suggests that adolescents with low self-esteem are more vulnerable to negative influences from the social environment, which may reinforce aggressive behaviour in response to such pressures [12]. Furthermore, when adolescents experience peer pressure, aggressive norms may be absorbed in an attempt to gain social acceptance, suggesting that external influences can be stronger than personal judgment [6]. Thus, although self-esteem has the potential to serve as a protective factor in the context of strong peer pressure, its influence may not be sufficient to prevent aggressive behaviour.

Furthermore, in this study, self-esteem was tested as a moderator variable in the relationship between peer pressure and aggression. However, the results of the analysis showed that self-esteem did not function as a moderator. This suggests that although self-esteem has an influence on aggression, self-esteem does not strengthen or weaken the relationship between peer pressure and aggression.

Several factors may influence the relationship between peer pressure and adolescent aggression. The family environment, such as authoritarian parenting and poor communication, can increase the risk of aggressive behaviour. Additionally, a high intensity of online gaming is associated with a greater tendency toward aggression [17]. A negative school climate further contributes to heightened aggression, particularly verbal aggression [27]. These factors interact within adolescents' social dynamics, creating a complex interplay that affects their behaviour.

This can be influenced by contextual factors, such as the culture or social environment in which the research was conducted. According to Liao et al. [18], the role of self-esteem as a moderator may vary depending on other factors such as family support or school environment conditions. In the context of this study, peer pressure may have a more dominant influence so that self-esteem cannot

moderate the relationship significantly.

Self-esteem does not moderate the effect of peer pressure on aggression due to extreme data distribution. Most respondents had high self-esteem, with few in the low category, differing from previous studies suggesting a negative relationship between peer pressure and self-esteem [2]. This imbalance indicates that the sample mostly consisted of adolescents with relatively good self-esteem, limiting the variation needed to observe a moderating effect.

The extreme distribution of data on self-esteem and peer pressure resulted in self-esteem not being able to function effectively as a moderating variable. In this study, peer pressure showed a direct effect on aggression, but the role of self-esteem as a control for the relationship became insignificant due to the lack of variation in the data distribution.

This study faced limitations, including the use of online surveys that may affect response accuracy, uneven data distribution, and limited sample diversity. Future research should include broader regional samples and diverse data collection methods, such as interviews or observations. Exploring other potential moderators, like social support or emotion regulation, and examining self-esteem as a mediator in the relationship between peer pressure and aggression is recommended. These efforts aim to better understand adolescent aggressions and develop effective interventions to foster positive social environments and support adolescent psychological development.

Conclusion

The study concludes that peer pressure significantly influences aggression, with adolescents often exhibiting aggressive behaviour to adjust to their group or gain social recognition. Conversely, self-esteem has a negative relationship with aggression; adolescents with low self-esteem are more prone to aggression than those with high self-esteem. However, self-esteem does not moderate the relationship between peer pressure and aggression, indicating it neither strengthens nor weakens the effect of peer pressure on adolescent aggression.

The study highlights key implications for intervention programs aimed at reducing peer pressure and aggressive behaviour among adolescents. Since peer pressure significantly influences aggression, collaboration between schools and families is essential to fostering a supportive environment for positive behaviour. Programs focused on character education and social skills can help adolescents resist negative peer pressure. Additionally, interventions to boost self-esteem are crucial, as they empower adolescents to handle social pressure confidently. Counsellors can also play a protective role, supporting adolescents in navigating peer pressure in a healthy and constructive way.

References

1. Anggraini R. Authoritarian parenting , emotional intelligence and aggressive behavior in students who have been in Demonstrations. 2024. Vol. 11(12), pp. 131–136. DOI:10.5281/zenodo.14516236131
2. Aoyagi K., Santos C.E., Updegraff K.A. Longitudinal associations between gender and ethnic-racial identity felt pressure from family and peers and self-esteem among African American and Latino/a Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 2018. Vol. 47(1), pp. 207–221. DOI:10.1007/s10964-017-0750-0
3. Coleman J.N., Farrell A.D. The influence of exposure to violence on adolescents' physical aggression: The protective influence of peers. *Journal of Adolescence*, 2021, no. 90, pp. 53–65.

DOI:10.1016/j.adolescence.2021.06.003

4. Cosme G. A social learning understanding of violence. *Academia Letters*, June, 2021. DOI:10.20935/al1019
5. Cruz J.M., Torre A.P. Dela, Castaños O.L.S., Tus J. The correlation between peer pressure and mental well-being among senior high school students. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 2022. Vol. 2(3), pp. 167–175. DOI:10.5281/zenodo.6569859
6. Ekeze P.U., Otumadu J.C., Nwankwo O.D. Role of peer pressure, family functioning, and academic stress on suicidal tendency of students on campus. *Journal of Psychology and Behavioural Disciplines*, 2024, no. 4(1).
7. Faay M.D.M., van Os J. Aggressive behavior, hostility, and associated care needs in patients with psychotic disorders: A 6-year follow-up study. *Frontiers in Psychiatry*, 2020, 10(January). DOI:10.3389/fpsy.2019.00934
8. Farrell A.D., Pittman S.K., O'Connor K.E., Sullivan T.N. Peer factors as mediators of relations between exposure to violence and physical aggression in middle school students in a low-income Urban Community. *Psychology of Violence*, 2021. Vol. 12(3), pp. 170–182. DOI:10.1037/vio0000405
9. Geber S., Baumann E., Czerwinski F., Klimmt C. The effects of social norms among peer groups on risk behavior: A multilevel approach to differentiate perceived and collective norms. *Communication Research*, 2021. Vol. 48(3), pp. 319–345. DOI:10.1177/0093650218824213
10. Hartini S., Alie E., March J. The relationship between authoritarian parenting and aggressive behavior of adolescents in Nagari Bungo Tanjung. *World Psychology*, 2022. Vol. 1(2), pp. 18–26. DOI:10.55849/wp.v1i2.98
11. Heizomi H., Jafarabadi M.A., Kouzekanani K., Matlabi H., Bayrami M., Kumar Chattu V., Allahverdipour H. Factors affecting aggressiveness among young teenage girls: A structural equation modeling approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2021. Vol. 11(4), pp. 1350–1362. DOI:10.3390/ejihpe11040098
12. Hu Y., Cai Y., Wang R., Gan Y., He N. The relationship between self-esteem and aggressive behavior among Chinese adolescents: A moderated chain mediation model. *Frontiers in Psychology*, 2023, 14(June), pp. 1–8. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1191134
13. Ifeanacho N.C., Emmanuel N.E. Effects of self-esteem and gender on aggressive behavior among adolescents. *Journal of Psychology*, 2017. Vol. 8(2), pp. 61–67. DOI:10.1080/09764224.2017.1336322
14. Kemenpppa. (2024). SIMFONI-PPA.
15. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. Data Pokok Pendidikan (Direktorat Jenderal Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah), 2024. <https://dapo.kemdikbud.go.id/progressmp/2/056100>
16. Lawrence K.C., Olabisi A.O. Self-esteem, peer pressure, personality traits and parental bonding as associated factors of the social competencies of adolescents. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2021. Vol. 15(5). URL: www.ijicc.net
17. Li S., Wu Z., Zhang Y., Xu M., Wang X., Ma X. Internet gaming disorder and aggression: A meta-analysis of teenagers and young adults. *Frontiers in Public Health*, 2023, 11(April), pp. 1–11. DOI:10.3389/fpubh.2023.1111889
18. Liao J., Chen S., Liu Y., Guo C. The effects of family and school interpersonal relationships on depression in Chinese Elementary School Children: The mediating role of academic stress

- and the moderating role of self-esteem. 2024. DOI:10.3390/children11030327
19. Majumdar I.G., Srivastava M. Cognitive predictors of aggression among school-going adolescents: A preliminary investigation. *International Journal of Indian*, 2023, April. DOI:10.25215/1101.196
 20. Malonda E., Llorca A., Mesurado B., Samper P., Vicenta Mestre M. Parents or peers? Predictors of prosocial behavior and aggression: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 2019, no. 10(OCT), pp. 1–12. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02379
 21. Maryam, Retno Sulistiyaningsih. Hubungan antara pola asuh otoriter dan perilaku agresif pada remaja. *Flourishing Journal*, 2023. Vol. 3(9), pp. 380–391. DOI:10.17977/um070v3i92023p380-391
 22. Matthew S.G., Alausa S.S. School climate, self-efficacy, social media and peer pressure as correlates of aggressive behaviour among secondary school adolescents in Ibadan Metropolis, Oyo State, Nigeria. *International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR)*, 2021. Vol. 5(1), pp. 43–51. DOI:ISSN:2643-900X
 23. Moksnes U.K., Reidunsdatter R.J. Self-esteem and mental health in adolescents - level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 2019. Vol. 28(1–2), pp. 59–67. DOI:10.5324/nje.v28i1-2.3052
 24. Mutia A.T., Sukmawati I. Relationship between peer pressure and self esteem in adolescents. *Jurnal Neo Konseling*, 2019. Vol. 1(3), pp. 1–8. DOI:10.24036/00132kons2019
 25. Nor N.M., Abdullah S.M.S., Rahman S.N.H.A., Mohamad A.M., Ajmain M.T. Comparison of levels and types of aggressive behaviours among students of islamic secondary schools in Terengganu. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 2020. Vol. 24(02), pp. 2380–2387. DOI:10.37200/ijpr/v24i2/pr200535
 26. Perez-Gramaje A.F., Garcia O.F., Reyes M., Serra E., Garcia F. Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2020. Vol. 12(1), pp. 1–10. DOI:10.5093/ejpalc2020a1
 27. Poling D.V., Smith S.W., Taylor G.G., Worth M.R. Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 2019, no. 46, pp. 127–139. DOI:10.1016/j.avb.2019.01.010
 28. Prihandini G.R., Boediman L.M. The Effect Of Perceived Father Involvement and Self-Esteem on Psychological Well-Being Of Early Adolescents. *Jurnal Ecopsy*, 2019. Vol. 6(2), pp. 91–96. DOI:10.20527/ecopsy.v6i2
 29. Santrock J.W. Life span development - 13th ed (13 th ed). Penerbit Erlangga, 2018.
 30. Seema, Manju, Manjeet. Role of peer pressure and aggression in juvenile delinquency. *International Journal of Education & Management*, 2023. Vol.12(3), pp. 202–207. DOI:ISSN-p-2231-5632-e-2321-3671NAAS
 31. Sharma A., Charulatha K. Peer pressure: A comprehensive literature review of the last two decades. *International Journal For Multidisciplinary Research*, 2024. Vol. 6(2), pp. 1–6. DOI:10.36948/ijfmr.2024.v06i02.14916
 32. Sinaga S.W., Yusniarita Y., Palestin B. Tekanan teman sebaya dan intensitas penggunaan media sosial instagram terhadap gangguan makan pada remaja di SMP Singkawang. *Quality: Jurnal Kesehatan*, 2023. Vol.17(2), pp. 140–148. DOI:10.36082/qjk.v17i2.826
 33. Thompson E.L., Mehari K.R., Farrell A.D. Deviant peer factors during early adolescence:

Вуландари А.Н., Ниматузахрох, Истикома
Самооценка как модератор подростковой агрессии.
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 12. № 1. С. 53–63.

Wulandari A.N., Ni'matuzahroh, Istiqomah.
Self-Esteem As a Moderator of The Influence of Peer
Pressure on Adolescent Aggression
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 53–63.

Cause or consequence of physical aggression? *Child Development*, 2019. Vol. 91(2), pp. e415–e431. DOI:10.1111/cdev.13242

34. Wangsa P.R.P., Tobing D.H. Factors influencing aggression among adolescents in Indonesia: A literature review. *Nusantara Journal of Behavioral and Social Science*, 2024, no. 3(May), pp. 53–62. DOI:10.47679/njbss.202448
35. Xu X., Han W., Liu Q. Peer pressure and adolescent mobile social media addiction: Moderation analysis of self-esteem and self-concept clarity. *Frontiers in Public Health*, 2023, no. 11(April), pp. 1–9. DOI:10.3389/fpubh.2023.1115661

Information about the authors

Anisa Nur Wulandari, Master of Science Psychology, Faculty of Psychology, Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5271-7981>, e-mail: anisa2401wulandari@gmail.com

Ni'matuzahroh, PhD in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9485-1487>, e-mail: zahroh@umm.ac.id

Istiqomah, Doctor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Muhammadiyah Malang University, Malang, East Java, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-132X>, e-mail: Istiqomah@umm.ac.id

Информация об авторах

Аниса Нур Вуландари, магистр психологии, факультет психологии, Университет Мухаммадии Маланг, Маланг, Восточная Ява, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5271-7981>, электронная почта: anisa2401wulandari@gmail.com

Ниматузахро, доктор психологических наук, доцент факультета психологии Университета Мухаммадии Маланг, Маланг, Восточная Ява, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9485-1487>, электронная почта: zahroh@umm.ac.id

Истикома, доктор психологии, кафедра психологии, факультет психологии, Университет Мухаммадия Маланг, Маланг, Восточная Ява, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-132X>, электронная почта: Istiqomah@umm.ac.id, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1528-132X>, e-mail: Istiqomah@umm.ac.id

Получена 23.01.2025

Принята в печать 10.03.2025

Received 23.01.2025

Accepted 10.03.2025

Социально-психологическая адаптация студентов с инвалидностью: результаты психолого-педагогического мониторинга

Станевский А.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (ФГБОУ ВО МГТУ им. Н.Э. Баумана), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7675-951X>, e-mail: stan@bmstu.ru

Лубовский Д.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

В статье проанализированы исследования инклюзивного высшего образования; показано, что принципы проектирования адаптивных дисциплин, направленных на преодоление студентами с инвалидностью их когнитивных дефицитов, недостаточно разработаны. Цель: оценка возможностей применения психолого-педагогического мониторинга в проектировании адаптивных дисциплин и практик для студентов с инвалидностью и уточнении их содержания. Методы: опросник «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, опросник социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд в модификации А.К. Осницкого, проводимые в рамках мониторинга. В исследовании приняли участие студенты с ОВЗ, обучающиеся в ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана (N=289, 217 мужчин и 72 женщины) на 1-м (N=94), 2-м (N=51), 3-м (N=37), 4-м (N=45), 5-м (N=44) и 6-7-м курсах (N=18). Исследование выявило значимые различия между студентами со значительной потерей слуха, слабослышащими и представителями других нозологий по мотивам престижа и трем параметрам СПА. Показано, что значимое снижение мотивации учения происходит у студентов с инвалидностью от первого курса к третьему. У студентов третьего курса перестает быть значимой связь мотивов творческого саморазвития и общей адаптивности, принятия других и внутреннего контроля. Данные психолого-педагогического мониторинга позволяют дать рекомендации по проектированию содержания адаптивных дисциплин и практик для студентов с инвалидностью.

Ключевые слова: студенты с инвалидностью; инклюзивное высшее образование; адаптивные дисциплины и практики; психолого-педагогический мониторинг; мотивы учения в вузе; социально-психологическая адаптация.

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания № 0705-2023-0027 в сфере научной деятельности «Определение критериев и условий правильной организации информационной образовательной среды для формирования когнитивных стратегий обучающихся с различными степенями проявления нейросенсорных нарушений слуха и нахождение необходимых инструментов и методов ее реализации для нормализации условий инклюзивного обучения и подготовки высококвалифицированных специалистов из числа инвалидов по слуху».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования педагога-психолога ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана С.В. Сорокину.

Для цитаты: *Станевский А.Г., Лубовский Д.В.* Социально-психологическая адаптация студентов с инвалидностью: результаты психолого-педагогического мониторинга [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 64–80. DOI:10.17759/psyedu.2025170105

Social-Psychological Adaptation of Students with Disabilities: Results of Psychological-Pedagogical Monitoring

Alexander G. Stanevsky

Moscow State Technical University named after N.E. Bauman, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7675-951X>, e-mail: stan@bmtu.ru

Dmitry V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: petrov@yandex.ru

The article analyzes the researches of inclusive higher education; it is shown that the principles of adaptive disciplines' designing aimed at mastering the means of students with disabilities' cognitive deficits' coping by are insufficiently developed. Objective: to assess the possibilities of using psychological-pedagogical monitoring in designing adaptive disciplines and practices for students with disabilities and clarifying their content. Methods: the questionnaire "Studying the motives of students' educational activities" by A.A. Rean and V.A. Yakunin in the modification of N.C. Badmaeva, the questionnaire of socio-psychological adaptation (SPA) by K. Rogers and R. Diamond modified by of A.K. Osnitsky, conducted as part of the monitoring. The study involved students with disabilities studying at the Bauman Moscow State Technical University (N=289, 217 men and 72 women) on the 1st (N=94), 2nd (N=51), 3rd (N=37), 4th (N=45), 5th (N=44) and 6-7th courses (N=18). The study revealed significant differences between students with significant hearing loss, the hard of hearing and representatives of other nosologies based on prestige and three SPA parameters. It is shown that a significant decrease in learning motivation occurs in students with

disabilities from the first year to the third. For third-year students, the connection between the motives of creative self-development and general adaptability, acceptance of others and internal control ceases to be significant. The data of psychological and pedagogical monitoring allow us to make recommendations on the design of the content of adaptive disciplines and practices for students with disabilities.

Keywords: students with disabilities; inclusive higher education; adaptive disciplines and practices; psychological and pedagogical monitoring; motives for studying at the university; socio-psychological adaptation.

Funding. The study was administered within the framework of State Task No. 0705-2023-0027 in the field of scientific activity "Determining the criteria and conditions for the correct organization of the information educational environment for the formation of cognitive strategies of students with various degrees of manifestation of sensorineural hearing disorders and finding the necessary tools and methods of its implementation to normalize the conditions of inclusive education and training of highly qualified specialists from among the hearing impaired".

Acknowledgements. The authors are grateful for assistance in data collection Svetlana V. Sorokina, educational psychologist of CRMC of BMSTU.

For citation: Stanevsky A.G., Lubovsky D.V. Social-Psychological Adaptation of Students with Disabilities: Results of Psychological-Pedagogical Monitoring. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 64–80. DOI:10.17759/psyedu.2025170105 (In Russ.).

Введение

В современном российском высшем образовании достигнуты серьезные успехи в создании условий для обеспечения инклюзии студенческой молодежи с инвалидностью в образовательное пространство страны, что отражается в численности обучающихся в вузах студентов с инвалидностью: в 2022 г. – 33908 человек, в 2023 г. – 34273 человека, в 2024 г. – 35567 человек [9]. Данный показатель неуклонно увеличивается – 0,61% в 2019 г., 0,79% в 2021 г., 0,83% в 2023 г. [19].

За последние годы увеличивается доля вузов, в которых приняты на обучение лица с инвалидностью и ОВЗ – 57,91% в 2020 г., 61,10% в 2021 г. и 61,58% в 2022 г. [9]. Меняются показатели поступления студентов с инвалидностью: в 2023 г. в вузы поступили 10997 человек с инвалидностью и ОВЗ, в 2022 г. – 10549 (0,87% от принятых в вузы в 2022 г.), в 2021 г. – 8423 (0,80%) [9]. Правомерно утверждать, что в системе непрерывного общего образования, где обучаются дети и подростки с инвалидностью, созданы предпосылки для удовлетворения их потребности в получении высшего образования. Проблема доступности высшего образования для этой категории граждан, прежде всего в части поступления, практически решена. Предпосылками для этого стала образовательная политика Правительства Российской Федерации (квотирование, создание сети РУМЦ и др.) [7; 15].

Между тем показатели социально-экономической эффективности инклюзивного высшего образования (далее – ИВО) нельзя признать удовлетворительными; не более 50% поступивших успешно заканчивают образование [9; 14]. Данные Мониторинга ИВО

показывают неустойчивость доли выпускников с инвалидностью и ОВЗ в общем числе выпускников вузов [19]: в 2022 г. – 0,57%, в 2021 г. – 0,63%, в 2020 г. – 0,59%. Ситуацию усугубляет то, что из числа выпускников (4596 в 2022 г.) менее 50% (1846) трудоустроены по специальности [10]. Данное обстоятельство необходимо учитывать при проектировании адаптированных образовательных программ для студентов с инвалидностью.

Инклюзивное обучение студентов-инвалидов по слуху реализуется в МГТУ им. Н.Э. Баумана с 1934 г. С момента создания (1994 г.) Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации (ГУИМЦ) в МГТУ реализуется система непрерывного многоуровневого интегрированного образования [16; 17], которая не имеет аналогов в мировой практике обучения студентов с инвалидностью по слуху и отмечена многими наградами (Премии Президента Российской Федерации, Правительства Российской Федерации, Медаль ЮНЕСКО). Последовательно решались задачи минимизации барьеров, что позволило практически решить проблемы физической и информационной доступности. В настоящее время большинство обучающихся в ГУИМЦ составляют глухие и слабослышащие студенты, наряду с ними около 25% обучающихся составляют представители других нозологий. Для адаптации студентов с инвалидностью к образовательной ситуации МГТУ обучение на первом курсе по программам бакалавриата пролонгировано до двух лет.

Один из важнейших аспектов бауманской системы ИВО – адаптированные основные профессиональные образовательные программы (АОПОП) [15], в которых осуществляется абилитация высококвалифицированных специалистов из студентов с инвалидностью, обеспечивающая их успешную интеграцию в профессиональное сообщество, в дальнейшем успешную работу и минимизирующая социальное иждивенчество. В АОПОП включаются адаптивные дисциплины («Семантика технических текстов», «Технологии возможностей и безбарьерной среды» и др.) и учебные профессиональные социальные практики, выполняющие в том числе функции психолого-педагогического сопровождения при обучении в общем потоке. Благодаря адаптивным дисциплинам у студентов с инвалидностью формируются компетенции в области нормализации условий своего обучения, в том числе технологии понимания сложных технических текстов (например, умение создавать семантические схемы). Осваивая содержание адаптивных дисциплин, студент с инвалидностью становится подлинным субъектом своей профессиональной реабилитации, овладевающим когнитивными дефицитами, связанными с ОВЗ.

Принципы проектирования и реализации адаптированных образовательных программ, в том числе на основе принципов универсального дизайна, подробно описаны [3; 5; 17; 24; 25; 29], обоснованы специальные компетенции, формирование которых минимизирует дефицит универсальных учебных действий, связанных с нозологией инвалидности [5; 18]. Немало литературы, прежде всего методические рекомендации по организации ИВО, посвящено созданию условий для обучения студентов с инвалидностью [11; 13; 17] и особенностям их психолого-педагогического сопровождения [7]. Между тем принципы проектирования адаптивных дисциплин разработаны пока недостаточно. Анализ современных исследований ИВО показывает, что в содержание адаптивных дисциплин и модулей АОПОП включают разделы, направленные на освоение образовательной среды вуза, в том числе электронной [11; 13]. Подчеркивается необходимость переосмысления адаптивного обучения в ИВО [20] и инклюзивных образовательных программ [30]; при этом понятие инклюзивной

образовательной среды вуза подразумевает наличие адаптированных материалов и средств, но не адаптивных дисциплин [8], а установки преподавателей ИВО не направлены на создание подобных дисциплин [28]. Технологии преодоления когнитивных дефицитов, например, саморегулируемая стратегия развития [27], разработаны для школьников, и одним из немногих аналогов для ИВО являются адаптивные дисциплины и учебные профессиональные практики, входящие в АОПОП ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Чтобы содержание адаптивных дисциплин и практик соответствовало особым образовательным потребностям студентов, необходимы данные психолого-педагогических мониторингов, которые позволяли бы уточнять содержание адаптивных дисциплин и направленность, формы и методы психолого-педагогического сопровождения учебного процесса в рамках практик. Адаптивность образовательной системы ИВО достигается в данном случае за счет подстройки содержания специальных дисциплин и практик под особые образовательные потребности студентов с ОВЗ. Поскольку после обучения в ГУИМЦ в течение первых четырех семестров студенты с инвалидностью переходят в интегративный поток, наибольшее значение имеет сравнение результатов мониторинга на первом, втором и третьем курсах.

Проблема состоит в том, как на основе данных психолого-педагогического мониторинга могут проводиться отбор и уточнение содержания адаптивных дисциплин и практик – важнейшего компонента образовательной среды, содействующей формированию компенсационного потенциала обучающихся с нейросенсорными нарушениями и другими видами ОВЗ.

Цель исследования: оценка возможностей применения психолого-педагогического мониторинга в проектировании адаптивных дисциплин и практик для студентов с инвалидностью и уточнении их содержания.

Задачи исследования:

- анализ данных психолого-педагогического мониторинга, проводимого со студентами с инвалидностью, обучающимися на разных курсах;
- формулирование предложений по содержанию адаптивных дисциплин на основе данных мониторинга.

Гипотеза исследования – возможность использования данных психолого-педагогического мониторинга в проектировании и уточнении содержания адаптивных дисциплин и практик.

Программа и методики исследования

В эмпирическом исследовании, проведенном в весеннем семестре 2021-2022 учебного года, приняли участие 289 студентов 1-7 курсов ГУИМЦ МГТУ им. Н.Э. Баумана (217 мужчин и 72 женщины), 94 студента 1 курса, 51 студент 2 курса, 37 студентов 3 курса, 45 – 4 курса, 44 – 5 курса и 18 студентов магистратуры (далее – 6-7 курсы). Среди участников исследования 226 инвалидов по слуху; из них 114 студентов, пользующихся сурдопереводом на академических занятиях (далее – сурдоперевод), 112 студентов, использующих на занятиях звукоусилительную аппаратуру (далее – слабослышащие) и 63 представителя других нозологий (далее – другие).

Методики: 1) опросник «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой [1]; 2) опросник социально-психологической

адаптации (далее – СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд в модификации А.К. Осницкого [12]. Данные методики проводятся в рамках ежегодного мониторинга личностных образовательных результатов студентов с инвалидностью.

Для проверки распределения данных на нормальность использовался критерий Колмогорова–Смирнова, однофакторный дисперсионный анализ ANOVA – для выявления межгрупповых различий, критерий Тьюки – для апостериорных сравнений и коэффициент корреляции ρ Спирмена – для выявления связи показателей мотивации и СПА. Обработка данных производилась в SPSS 26.0. Между показателями студентов 6 и 7 курсов не выявлены статистически значимые различия по всем шкалам обеих методик, поэтому при анализе данных студенты магистратуры объединены в одну группу.

Результаты исследования

Проверка по критерию Колмогорова–Смирнова показала, что распределение данных по всем шкалам опросников мотивации учения и СПА имеет вид нормального. Сравнение средних значений по виду нозологии показало, что между студентами, относящимися к разным нозологическим группам, имеются различия только по показателям мотивов престижа, а среди параметров социально-психологической адаптации – по эмоциональному комфорту, доминированию и эскапизму (см. табл. 1).

Таблица 1

Средние показатели мотивации и социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью различных нозологий (ANOVA) с поправками Бонферрони

Параметры мотивации и СПА	Престиж	Эмоциональный комфорт	Доминирование	Эскапизм
Сурдоперевод	3,507±1,030	25,333±5,232	9,386±3,859	13,184±5,486
Слабослышащие	3,163±1,042	25,277±5,450	8,420±3,551	11,455±5,755
Другие	3,235±0,980	22,667±5,224	7,730±3,633	10,095±5,450
F	3,437	6,073	4,436	6,644
Сурдоперевод – слабослышащие	0,027	1,000	0,127	0,061
Сурдоперевод – другие	0,246	0,005	0,010	0,001
Слабослышащие – другие	1,000	0,002	0,624	0,340

Самый высокий уровень мотивов престижа выявлен у студентов с большой потерей слуха, у слабослышащих он значимо ниже ($p=0,027$), у представителей других нозологий по данному показателю нет значимых различий с представителями первой и второй групп. Показатели эмоционального комфорта у студентов с инвалидностью по слуху примерно на одном уровне, у представителей других нозологий они значимо ниже. Самые высокие показатели доминирования у студентов со значительной потерей слуха, но значимые различия по данному показателю выявлены только между ними и представителями других нозологий ($p=0,010$). Наиболее высокие показатели эскапизма, т.е. склонности к уходу от конструктивного разрешения трудностей, диагностированы у студентов со значительной потерей слуха, но значимые различия показателей выявлены только между ними и представителями других нозологий ($p=0,001$).

Сравнение средних показателей по опросникам мотивации учебной деятельности и социально-психологической адаптации между студентами 1–5 и 6–7 курсов выявило отсутствие значимых различий по опроснику СПА и значимые различия показателей по некоторым шкалам опросника учебной мотивации. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние показатели мотивов учения и социально-психологической адаптации студентов с инвалидностью (ANOVA)

Курс	Мотивы учения (среднее значение ± среднеквадр. откл.)		
	Престиж	Профессиональные	Учебно-познавательные
1	3,729±0,952	4,289±0,658	4,097±0,649
2	3,478±1,079	4,118±0,723	3,810±0,849
3	2,876±0,910	3,874±0,723	3,459±0,684
4	3,107±0,891	3,796±0,728	3,524±0,712
5	2,932±1,095	3,993±0,745	3,552±0,839
6-7	3,033±0,906	3,973±0,600	3,452±0,821
F	7,164	3,862	7,352
Асимпт. значимость	0,000	0,002	0,000
Величина эффекта (R-квадрат)	0,112	0,064	0,115

Анализ данных показывает, что у студентов первого и второго курсов показатели мотивов престижа, профессиональных и учебно-познавательных находятся примерно на одинаковом уровне или у второкурсников они незначительно ниже. Снижение учебной мотивации на всем протяжении обучения наблюдается от первого к третьему курсу. Многие различия показателей мотивации между студентами второго и третьего курсов оказались значимыми (см. табл. 3). При парных сравнениях показателей третьего и четвертого, четвертого и пятого курсов и т.д. значимых различий не выявлено. При этом значение величины эффекта (R-квадрат) довольно низкое, что означает отсутствие линейной зависимости изменений мотивации учения от перехода с курса на курс.

Таблица 3

Значимые различия средних показателей мотивов учебной деятельности студентов 1-6 курсов (критерий Тьюки, значимость)

Парные сравнения	Престиж	Профессиональные	Учебно-познавательные
1 курс – 2 курс	0,682	0,739	0,228
1 курс – 3 курс	0,000	0,035	0,000
1 курс – 4 курс	0,007	0,002	0,000
1 курс – 5 курс	0,000	0,209	0,001
1 курс – 6 курс	0,068	0,519	0,011

Парные сравнения показывают, что более всего выражены различия мотивации престижа и учебно-познавательной. При этом отсутствуют значимые различия между показателями студентов первого и второго курсов, а также между показателями второкурсников и третьекурсников. Отсутствуют также значимые различия по парным сравнениям показателей студентов третьего и четвертого, четвертого и пятого курсов, выпускников бакалавриата и магистрантами. Все значимые различия между показателями первокурсников и студентов более старших курсов бакалавриата, а также первокурсников и студентов магистратуры («1 курс – 6 курс») объясняются снижением показателей от первого к третьему курсу.

Представляется необходимым сравнение корреляционных связей между показателями СПА и мотивов учения в вузе первокурсников и третьекурсников, поскольку именно у них образовательная ситуация максимально различается (адаптация к условиям вуза, формирование учебно-профессиональной деятельности студента на первом курсе и вхождение в общий поток, необходимость адаптации к обучению с условно здоровыми студентами у третьекурсников). Для исследования связей мотивов учения и СПА студентов первого и третьего курсов был проведен корреляционный анализ показателей обоих опросников; результаты сравнения корреляций представлены в табл. 4.

Таблица 4

Различия корреляций показателей мотивов учения и социально-психологической адаптации студентов первого и третьего курсов (z-преобразование Фишера)

Параметры СПА	Мотивы учения в вузе					
	Коммуникативные	Престиж	Профессиональные	Творческое саморазвитие	Учебно-познавательные	Социальные
Адаптивность	1,119	1,187	0,228	1,629*	0,554	1,878*
Принятие себя	0,443	-0,238	-0,1	0,792	0,113	1,243
Принятие других	0,876	1,182	0,857	1,637*	0,356	1,131
Эмоциональный комфорт	0,04	0,656	1,081	1,033	-0,271	0,679
Внутренний контроль	1,28	1,199	-0,399	2,264*	0,28	1,491
Внешний контроль	1,447	1,829*	1,39	0,644	1,715*	0,917
Доминирование	0,705	0,893	0,683	0,863	-0,443	0,497
Ведомость	-0,398	-0,818	0,159	-0,413	-0,51	-2,279**
Эскапизм	2,027*	2,012*	1,518	1,211	1,387	1,332

Примечание. В таблице и в пояснениях к ней значимость на уровне $p < 0,05$ обозначена «*», значимость на уровне $p < 0,01$ обозначена «**».

Анализ изменений корреляционных связей между показателями мотивов учения и параметров СПА показывает, что значимых различий сравнительно немного, но они очень

показательны. Наибольшее число значимых изменений приходится на мотив творческого саморазвития – в отличие от первокурсников, у третьекурсников он не связан с общей адаптивностью (0,395** и 0,090), с принятием других (0,393** и 0,086), с внутренним контролем (0,422** и -0,005). У студентов 1-го курса отсутствует значимая отрицательная связь мотива престижа и ведóмости, в отличие от третьекурсников (0,070 и -0,289 соответственно). Примечательно появление у студентов 3-го курса отрицательных связей между эскапизмом и мотивами коммуникации (0,156 и -0,245) и престижа (0,247* и -0,151) и возрастание отрицательной связи показателей учебно-познавательных мотивов и внешнего контроля (-0,087 и -0,407*). К 3-му курсу снижается связь социальных мотивов и адаптивности (0,482** и 0,147), но возрастает их связь с ведóмостью (0,111 и 0,515**).

Обсуждение результатов

Анализ данных позволил не только выявить студентов, в наибольшей степени нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, но и уточнить необходимое для них содержание адаптивных дисциплин. Так, высокий уровень эмоционального комфорта в сочетании с высоким показателем эскапизма у студентов с тяжелыми нарушениями слуха дает основания для предположения о том, что у них эмоциональный комфорт связан с дефицитом рефлексии учебных трудностей (недопонимания значения понятий, теоретических схем и др.). Этот дефицит правомерно рассматривать как третичное нарушение при инвалидности по слуху. Очевидна необходимость индивидуализации занятий со студентами в зависимости от степени тяжести нарушений слуха, освоение ими средств проработки учебных трудностей. Более высокий уровень мотивов престижа и доминирования правомерно рассматривать как предпосылки «сверхкомпенсации» по Л.С. Выготскому [4].

Сравнительный анализ мотивов учения в вузе от первого курса бакалавриата к магистратуре позволил выявить тенденции, обусловленные закономерностями развития учебно-профессиональной деятельности. Снижается значение внешнего мотива престижа, исчезает значимая положительная связь данного мотива и эскапизма, т.е. желание быть среди лучших уже не помогает избежать осознание своих трудностей в учении. Но эти же трудности в учении ведут и к снижению показателей профессиональной и учебно-познавательной мотивации. Для поддержания профессиональной мотивации необходимо включение в адаптивные дисциплины занятий, направленных на формирование у студентов с инвалидностью образа себя в будущем как успешного специалиста, хотя и с ОВЗ. Учебно-познавательные мотивы поддерживаются за счет занятий, направленных на развитие у студентов рефлексии своих учебных достижений и трудностей в учебе. Для студентов с инвалидностью по слуху особенно важно создание условий, в которых им необходимо опосредствовать речью рефлексии учебных трудностей. Опыт показывает, что студенты охотно осваивают приемы субъективного шкалирования для оценки освоенности ими учебных дисциплин, понимания новых теоретических схем и т.д. Подобные средства хорошо зарекомендовали себя в практике развивающего обучения школьников.

Прослеживание корреляций между показателями СПА и мотивации учения также позволило сделать ряд существенных выводов о проектировании адаптивных дисциплин. Их содержание должно актуализировать мотив творческого саморазвития как личностный ресурс преодоления учебных трудностей за счет активного освоения средств, способствующих их

минимизации – создания когнитивных схем, способствующих пониманию учебного содержания, развития рефлексии учебной деятельности и, в частности, рефлексии понимания учебных текстов, использования возможностей звукоусиливающей аппаратуры и др.

Нелинейный характер связи мотивации учения и перехода с курса на курс, проявляющийся в низких значениях R-квадрат, дает основания для выводов о проектировании адаптивных дисциплин. Их содержание должно быть привязано к образовательной ситуации обучения на том или ином курсе (адаптация к обучению в вузе, вхождение в общий поток, дефицит времени при работе над дипломным проектом) и к содержанию обучения. Так, в рамках учебно-профессиональных практик необходимы задания, побуждающие студентов с инвалидностью применять освоенные ими средства рефлексии учебных трудностей именно к тому учебному содержанию, которое они изучают в данном семестре.

Ограничения данного исследования связаны с немногочисленностью выборки в целом и подгрупп старшекурсников в частности. К перспективам относится исследование с участием условно здоровых студентов, несмотря на то что они находятся в существенно иной образовательной ситуации. Более достоверные данные могут быть получены с помощью лонгитюдного метода, что также является одной из перспектив исследования. К перспективам исследования относится также оценка учебных трудностей студентов в связи с мотивами учения в вузе. В основу такого исследования может быть положена теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера в ее современном варианте [21; 31; 32] и созданные в ее рамках приемы субъективного оценивания внешней, внутренней и уместной когнитивной нагрузки [22]. Поскольку когнитивная нагрузка и мотивация учения взаимосвязаны [23], перспективным подходом представляется оценивание студентами каждого из видов когнитивной нагрузки дважды (имеющаяся нагрузка и та, к которой они готовы), при этом разница между двумя оценками становится показателем расхождения между возможностями студента и требованиями образовательной ситуации. Данные о готовности к когнитивной нагрузке необходимы для проектирования разделов адаптивных дисциплин и практик, направленных на формирование проактивного копинга [2] у студентов с инвалидностью.

Выводы

Между студентами-инвалидами в зависимости от нозологии имеются существенные различия по показателям мотивов престижа и параметрам СПА (эмоциональный комфорт, доминирование, эскапизм); самые высокие показатели у студентов со значительной потерей слуха, пользующихся сурдопереводом. Существенное снижение учебной мотивации у студентов с инвалидностью наблюдается от первого курса к третьему, но у студентов разных курсов показатели не имеют существенных различий. Важно, что у студентов третьего курса перестает быть значимой связь мотивов творческого саморазвития и общей адаптивности, принятия других и внутреннего контроля.

Данные психолого-педагогического мониторинга позволили дать рекомендации по содержанию адаптивных дисциплин и учебных практик. Одним из приоритетов становится содействие формированию у студентов образа себя как будущего высококвалифицированного специалиста, что поддерживало бы внутренние мотивы учения. Другой, не менее важный приоритет – формирование системы средств, применимых студентами для рефлексии освоения ими учебного содержания. Данное направление развивающей работы не только

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

необходимо всем студентам с инвалидностью, но и выступает как профилактика рисков, имеющих у студентов с более тяжелыми нарушениями слуха.

Литература

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. 203 с.
2. Белинская Е.П., Вечерин А.В. Адаптация диагностического инструментария: опросник «Проактивный копинг» // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 137–145. DOI:10.17759/sps.2018090314
3. Волосникова Л.М., Федина Л.В. Инклюзивное совершенство: новая модель университета в XXI веке на основе универсального дизайна обучения // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 24–32. DOI:10.17759/pse.2023280602
4. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. С. 6–34.
5. Дегтярева В.В., Жданова И.В. Конструирование социокультурного образовательного пространства для студентов с нарушением слуха // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 62–69. DOI:10.17759/pse.20232806068
6. Деятельность РУМЦ помогает людям с инвалидностью получать высшее образование и работу [Электронный ресурс] // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/45390/> (дата обращения: 31.01.2024).
7. Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Гефеле О.Ф. Особенности психолого-педагогического сопровождения обучения студентов с инвалидностью и ОВЗ в техническом вузе // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: формирование инклюзивной культуры в цифровом пространстве: сборник статей III международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–11 декабря 2020 года / под общей ред. А.Л. Неволной. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2021. С. 39–44.
8. Кохан С.Т., Власова С.В., Ангелова П., Павлович С. Инклюзивная образовательная среда вуза (обзор зарубежных исследований) // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2024. Т. 19. № 2. С. 41–50. DOI:10.21209/2658-7114-2024-19-2-41-50
9. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Доклад о реализации государственной политики в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf> (дата обращения: 31.10.2024).
10. Митрофанова Е.А., Краснов Е.В., Митрофанова А.Е. Трудоустройство выпускников вузов с инвалидностью: проблемы и решения // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2023. Т. 12. № 3. С. 38–44. DOI:10.12737/2305-7807-2023-12-3-38-44
11. Организация доступной образовательной среды для студентов с инвалидностью в вузе: Учебное пособие для студентов и преподавателей образовательных организаций высшего образования. М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. 114 с.
12. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. 2004. № 1. С. 43–56.

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

13. Практики инклюзивного высшего образования: опыт российских вузов. Сборник практик профориентационной работы, обучения, комплексного сопровождения и трудоустройства студентов с инвалидностью. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. 81 с.
14. Развитие инклюзивного высшего образования России [Электронный ресурс]. URL: <https://mininuniver.ru/public-report-2018/razvitie-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-rossii> (дата обращения: 31.01.2024).
15. Рубцов В.В., Саитгалиева Г.Г., Денисова О.А., Волосникова Л.М., Гутерман Л.А., Краснопевцева Т.Ф., Борозинец Н.М., Осьмук Л.А. Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 6–23. DOI:10.17759/pse.2023280601
16. Станевский А.Г., Столярова З.Ф. Проблемы адаптации основной образовательной программы в вузе для лиц с ограниченными возможностями здоровья по слуху [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2017090103 (дата обращения: 31.01.2024).
17. Станевский А.Г., Гузева Т.А., Крикун В.М. Организационные особенности инклюзивного процесса обучения студентов с инвалидностью по адаптированным основным профессиональным образовательным программам в университете // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2021. № 8. С. 44–50. DOI:10.20339/AM.08-21.044
18. Федина Л.В., Кухтерина Г.В., Саитгалиева Г.Г., Семеновских Т.В., Соловьева Е.А. Психологическое благополучие студентов в гетерогенной среде университета // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 6. С. 70–81. DOI:10.17759/pse.20232806074
19. Характеристика системы высшего образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://инклюзивноеобразование.рф/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B8> (дата обращения: 31.01.2024).
20. Ahedo Santisteban M., et al. Rethinking Adaptive Teaching for Inclusion in Higher Education. A methodological framework // Italian Journal of Special Education for Inclusion. 2023. Vol. XI, 2. P. 41–55. DOI:10.7346/sipes
21. Chen O., Castro-Alonso J.C., Paas F., Sweller J. Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect // Educational Psychology Review. 2018. Vol. 30. P. 483–501. DOI:10.1007/s10648-017-9426-2
22. DeLeeuw K.E., Mayer R.E. A comparison of three measures of cognitive load: Evidence for separable measures of intrinsic, extraneous, and germane load // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100(1). P. 223–234. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.223
23. Feldon D.F., Callan G., Juth S., Jeong S. Cognitive load as motivational cost // Educational Psychology Review. 2019. Vol. 31. P. 319–337. DOI:10.1007/s10648-019-09464-6
24. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). London: Routledge, 2023. 258 p. DOI:10.4324/9781003253631
25. Riccomini P.J., Morano S., Hughes C.A. Big ideas in special education: Specially designed instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction // Teaching Exceptional Children. 2017. Vol. 50. P. 20–27. DOI:10.1177/0040059917724412

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

26. Ristad T., Østvik J., Horghagen B., Kvam E., Witsø A.E. A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground // *International Journal of Educational Research Open* 6 (2024) 100311. P. 1. DOI:10.1016/j.ijedro.2023.100311
27. Rogers M., Hodge J., Counts J. Self-regulated strategy development in reading, writing, and mathematics for students with specific learning disabilities // *Teaching Exceptional Children*. 2020. Vol. 53. P. 104–112. DOI:10.1177/0040059920946780
28. Shaw A. Inclusion of higher education disabled students: a Q-methodology study of lecturers' attitudes // *Teaching in Higher Education*. 15 Nov. 2023. DOI:10.1080/13562517.2023.2280266
29. Shine D., Stefanou C. Creating the Inclusive Higher Education Classroom for Students with Disabilities: The Role of Attitude and Confidence Among University Faculty // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2022. Vol. 33 (2). P. 216–224.
30. Stentiford L., Koutsouris G. Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education // *British Journal of Sociology of Education*. 2022. Vol. 43 (8). P. 1250–1272. DOI:10.1080/01425692.2022.2122937
31. Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later // *Educational Psychology Review*. 2019. Vol. 31. P. 261–292. DOI:10.1007/s10648-019-09465-5
32. Sweller J. Cognitive load theory and educational technology // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 1–16. DOI:10.1007/s11423-019-09701-3

References

1. Badmaeva N.Ts. Vliyanie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnostei [The influence of the motivational factor on the development of mental abilities]. Ulan-Ude: Publ. VSGTU, 2005. 203 p. (In Russ.).
2. Belinskaya E.P., Vecherin A.V. Adaptatsiya diagnosticheskogo instrumentariya: oprosnik «Proaktivnyi koping» [Adaptation of “Proactive Coping Inventory”]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 137–145. DOI:10.17759/sps.2018090314 (In Russ.).
3. Volosnikova L.M., Fedina L.V. Inklyuzivnoe sovershenstvo: novaya model' universiteta v XXI veke na osnove universal'nogo dizaina obucheniya [Inclusive Excellence: A new University Model in the 21st Century Based on Universal design for Learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 24–32. DOI:10.17759/pse.2023280602 (In Russ.).
4. Vygotskii L.S. Osnovnye problemy sovremennoi defektologii [The main problems of modern defectology]. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 5. Osnovy defektologii. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 5. Fundamentals of defectology]*. Moscow: Pedagogika, 1983, pp. 6–34. (In Russ.).
6. Degtyareva V.V., Zhdanova I.V. Konstruirovaniye sotsiokul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva dlya studentov s narusheniem slukha [Designing a Sociocultural Educational Environment for Students with Hearing Impairment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 62–69. DOI:10.17759/pse.20232806068 (In Russ.).
6. Deyatel'nost' RUMTs pomogaet lyudyam s invalidnost'yu poluchat' vysshee obrazovanie rabotu [The activity of the RMC helps people with disabilities to get higher education and work]

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

[Elektronnyi resurs]. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/45390/> (Accessed 31.01.2024). (In Russ.).

7. Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Gefele O.F. Osobennosti psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obucheniya studentov s invalidnost'yu i OVZ v tekhnicheskom vuze [Features of psychological and pedagogical support for teaching students with disabilities and disabilities in a technical university]. *Ekstrabiliti kak fenomen inklyuzivnoi kul'tury: formirovanie inklyuzivnoi kul'tury v tsifrovom prostranstve: sbornik statei III mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Ekaterinburg, 10–11 dekabrya 2020 goda [*Extrability as a phenomenon of inclusive culture: formation of inclusive culture in the digital space: collection of articles of the III International scientific and practical conference*] A.L. Nevolina (ed.). Ekaterinburg: Publ. «Azhur», 2021, pp. 39–44. (In Russ.).

8. Kokhan S.T., Vlasova S.V., Angelova P., Pavlovich S. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Inclusive educational environment of the university (review of foreign studies)]. *Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific notes of the Trans-Baikal State University], 2024. Vol. 19, no. 2, pp. 41–50. DOI:10.21209/2658-7114-2024-19-2-41-50

9. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Doklad o realizatsii gosudarstvennoi politiki v sfere vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyushchego dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Report on the implementation of the state policy in the field of higher education and related additional professional education]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/9FSaRZ2GJ7GRZc1hTICXDQAV9orIaXtI.pdf> (Accessed 18.10.2024). (In Russ.).

10. Mitrofanova E.A., Krasnov E.V., Mitrofanova A.E. Trudoustroistvo vypusknikov vuzov s invalidnost'yu: problemy i resheniya [Employment of university graduates with disabilities: problems and solutions]. *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii* [Personnel and intellectual resources management in Russia], 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 38–44. DOI:10.12737/2305-7807-2023-12-3-38-44 (In Russ.).

11. Organizatsiya dostupnoi obrazovatel'noi sredy dlya studentov s invalidnost'yu v vuze: Uchebnoe posobie dlya studentov i prepodavatelei obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya [Organization of an accessible educational environment for students with disabilities in higher education: A textbook for students and teachers of educational institutions of higher education]. Moscow, Moscow State University of Psychology and Education Publ., 2022. 114 p. (In Russ.).

12. Osnitskii A.K. Opredelenie kharakteristik sotsial'noi adaptatsii [Evaluation of social adaptation' characteristics]. *Psikhologiya i shkola* [Psychology and school], 2004, no. 1, pp. 43–56 (In Russ.).

13. Praktiki inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya: opyt rossiiskikh vuzov. Sbornik praktik proforientatsionnoi raboty, obucheniya, kompleksnogo soprovozhdeniya i trudoustroistva studentov s invalidnost'yu [Practices of inclusive higher education: the experience of Russian universities. Collection of practices of career guidance, training, comprehensive support and employment of students with disabilities]. Moscow: MSUPE Publ., 2023. 81 p. (In Russ.).

14. Razvitie inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya Rossii [Development of inclusive higher

education in Russia] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://minuniver.ru/public-report-2018/razvitie-inklyuzivnogo-vysshego-obrazovaniya-rossii> (Accessed 31.01.2024) (In Russ.).

15. Rubtsov V.V., Saitgalieva G.G., Denisova O.A., Volosnikova L.M., Guterman L.A., Krasnopevtseva T.F., Borozinets N.M., Os'muk L.A. Tsel', zadachi i osnovnye napravleniya razvitiya inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Goal, Objectives, and Main Directions of Development of Inclusive Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 6–23. DOI:10.17759/pse.2023280601 (In Russ.).

16. Stanevskii A.G., Stolyarova Z.F. Problemy adaptatsii osnovnoi obrazovatel'noi programmy v vuze dlya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya po slukhu [The Difficulties of Adapting the Main Educational Program for University Students with Disabilities Hearing]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2017. Vol. 9, no. 1, pp. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2017090103 (In Russ.).

17. Stanevskii A.G., Guzeva T.A., Krikun V.M. Organizatsionnye osobennosti inklyuzivnogo protsessa obucheniya studentov s invalidnost'yu po adaptirovannym osnovnym professional'nym obrazovatel'nym programmam v universitete [Organizational features of the inclusive learning process for students with disabilities according to adapted basic professional educational programs at the university]. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) [Alma Mater (Bulletin of the higher school)]*, 2021, no. 8, pp. 44–50. DOI:10.20339/AM.08-21.044 (In Russ.).

18. Fedina L.V., Kukhterina G.V., Saitgalieva G.G., Semenovskikh T.V., Solov'eva E.A. Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov v geterogennoi srede universiteta [Psychological Well-Being of Students in a Diverse University Environment]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 6, pp. 70–81. DOI:10.17759/pse.20232806074 (In Russ.).

19. Kharakteristika sistemy vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii [Characteristics of the higher education system in the Russian Federation] [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://инклюзивноеобразование.рф/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B> (Accessed 31.01.2024). (In Russ.).

20. Ahedo Santisteban M., et al. Rethinking Adaptive Teaching for Inclusion in Higher Education. A methodological framework. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2023. Vol. XI, no. 2, pp. 41–55. DOI:10.7346/sipes

21. Chen O., Castro-Alonso J.C., Paas F., Sweller J. Extending cognitive load theory to incorporate working memory resource depletion: Evidence from the spacing effect. *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, pp. 483–501. DOI:10.1007/s10648-017-9426-2

22. DeLeeuw K.E., Mayer R.E. A comparison of three measures of cognitive load: Evidence for separable measures of intrinsic, extraneous, and germane load. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100(1), pp. 223–234. DOI:10.1037/0022-0663.100.1.223

23. Feldon D.F., Callan G., Juth S., Jeong S. Cognitive load as motivational cost. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31, pp. 319–337. DOI:10.1007/s10648-019-09464-6

24. Kelly A.M., Padden L., Fleming B. (Eds.). Making Inclusive Higher Education a Reality: Creating a University for All (1st ed.). London: Routledge, 2023. 258 p. DOI:10.4324/9781003253631

25. Riccomini P.J., Morano S., Hughes C.A. Big ideas in special education: Specially designed

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

instruction, high-leverage practices, explicit instruction, and intensive instruction. *Teaching Exceptional Children*, 2017. Vol. 50, pp. 20–27. DOI:10.1177/0040059917724412

26. Ristad T., Østvik J., Horghagen B., Kvam E., Witsø A.E. A multi-stakeholder perspective on inclusion in higher education: Ruling on fragile ground. *International Journal of Educational Research Open*, 2024. Vol. 6, 100311. DOI:10.1016/j.ijedro.2023.100311

27. Rogers M., Hodge J., Counts J. Self-regulated strategy development in reading, writing, and mathematics for students with specific learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 2020. Vol. 53, pp. 104–112. DOI:10.1177/0040059920946780

28. Shaw A. Inclusion of higher education disabled students: a Q-methodology study of lecturers' attitudes. *Teaching in Higher Education*, 15 Nov. 2023. DOI:10.1080/13562517.2023.2280266

29. Shine D., Stefanou C. Creating the Inclusive Higher Education Classroom for Students with Disabilities: The Role of Attitude and Confidence Among University Faculty. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2022. Vol. 33, no. 2, pp. 216–224.

30. Stentiford L., Koutsouris G. Critically considering the 'inclusive curriculum' in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 2022. Vol. 43, no. 8, pp. 1250–1272. DOI:10.1080/01425692.2022.2122937

31. Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 2019. Vol. 31, pp. 261–292. DOI:10.1007/s10648-019-09465-5

32. Sweller J. Cognitive load theory and educational technology. *Educational Technology Research and Development*, 2020. Vol. 68, pp. 1–16. DOI:10.1007/s11423-019-09701-3

Информация об авторах

Станевский Александр Григорьевич, кандидат технических наук, доцент, директор Головного учебно-исследовательского и методического центра профессиональной реабилитации (ГУИМЦ), ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (ФГБОУ ВО МГТУ им. Н.Э. Баумана), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7675-951X>, e-mail: stan@bmstu.ru

Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Information about the authors

Alexander G. Stanevsky, PhD in Technics, Associate Professor, Director of the Head Educational, Research and Methodological Center for Vocational Rehabilitation, Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7675-951X>, e-mail: stan@bmstu.ru

Dmitry V. Lubovsky, PhD in Psychology, Professor of the UNESCO Department «Cultural and Historical Psychology of Childhood», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7392-4667>, e-mail: lubovsky@yandex.ru

Станевский А.Г., Лубовский Д.В.
Социально-психологическая адаптация студентов с
инвалидностью: результаты психолого-
педагогического мониторинга
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 64–80.

Stanevsky A.G., Lubovsky D.V.
Social-psychological adaptation of students with
disabilities: results of psychological-pedagogical
monitoring
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 64–80.

Получена 01.02.2024
Принята в печать 10.03.2025

Received 01.02.2024
Accepted 10.03.2025

Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования

Тукфеева Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Кнышева Т.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatzp@mgppu.ru

Трофимова А.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Шарапова А.К.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Курбанова В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

Данная статья является продолжением первой части описания результатов мониторинга функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации. В статье представлены материалы исследования кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения в системе образования. Мониторинг проводился с применением метода стратификации, путем выделения из каждого федерального округа одного субъекта Российской Федерации для дальнейшего исследования. В исследовании приняли участие 2288 респондентов из 1979 организаций. По результатам мониторинга обнаружено, что наиболее часто психологическая служба включает в себя педагога-психолога и учителя-логопеда. Преобладающими являются традиционная и ситуативная форма наставничества, причем почти половина наставников имеют стаж профессиональной деятельности более 20 лет. Также выявлена степень доступности супервизии/интервизии для педагогов (почти половина участников исследования имеют возможность участия в супервизии/интервизии). Определена мотивация участия педагогов-психологов в конкурсах профессионального мастерства – обмен опытом, повышение квалификации и совершенствование профессиональных навыков. Показано, что

*Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.*
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

*Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.*
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

часть участников имеют доступ к цифровым платформам, позволяющим осуществлять профессиональную деятельность, однако почти треть не имеют подходящих цифровых инструментов. Полученные в ходе Мониторинга данные относительно кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения будут использованы при разработке примерных проектов функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования.

Ключевые слова: психологическая служба; функциональная модель; кадровое обеспечение; наставничество; цифровая платформа; педагог-психолог; образовательная организация.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»: «Разработка примерного проекта функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования, предусматривающего ее реализацию на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях (в разрезе типов образовательных организаций), а также вариативные модели организации психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования».

Для цитаты: *Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П., Шарапова А.К., Курбанова В.В.* Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 81–99. DOI:10.17759/psyedu.2025170106

Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the System of General Education and Secondary Vocational Education

Julia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Tatyana P. Knysheva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatzp@mgppu.ru

Anastasia P. Trofimova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Anastasia K. Sharapova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

Valentina V. Kurbanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

This article is a continuation of the first part of the description of the results of monitoring the functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation. The article presents research materials on the staffing of psychological and pedagogical support in the education system. The monitoring was carried out using the stratification method, by allocating one subject of the Russian Federation from each Federal District for further research. The study involved 2288 respondents from 1979 organizations. According to the monitoring results, it was found that most often the psychological service includes a teacher-psychologist and a speech therapist. The traditional and situational form of mentoring is predominant, with almost half of the mentors having more than 20 years of professional experience. The degree of accessibility of supervision/intervention for teachers was also revealed (almost half of the study participants have the opportunity to participate in supervision/intervention). The motivation for the participation of teachers-psychologists in professional skills competitions is determined – the exchange of experience, professional development and improvement of professional skills. It is shown that some of the participants have access to digital platforms that allow them to carry out professional activities, but almost a third do not have suitable digital tools. The data obtained during the Monitoring regarding the staffing of psychological and pedagogical support will be used in the development of sample projects of a functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education.

Keywords: psychological service; functional model; staffing; mentoring; digital platform; educational psychologist; educational organization.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, state task No. 073-00037-24-01 dated 02.09.2024 for 2024 and for the planning period of 2025 and 2026 of the Federal State budgetary educational institution of Higher Education “Moscow State University of Psychology & Education”: “Development of an approximate project of a functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education, providing for its implementation at the federal, regional, municipal and institutional levels (in terms of types educational organizations), as well as variable models of the organization of psychological services in the system of general education and secondary vocational education”.

For citation: Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P., Sharapova A.K., Kurbanova V.V. Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the System of General Education and Secondary Vocational Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 81–99. DOI:10.17759/psyedu.2025170106 (In Russ.).

*Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.*
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

*Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.*
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

Введение

Согласно Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной Минпросвещения России от 18 июня 2024 г. № СК-13/07вн, одним из приоритетных направлений в развитии системы психолого-педагогической помощи является кадровое обеспечение данной деятельности [8]. С возрастанием спроса на получение психолого-педагогической помощи в образовательных организациях важной становится кадровая обеспеченность как структурный элемент системы реализации психолого-педагогического сопровождения [20; 22; 23].

Данная статья является продолжением первой части описания результатов мониторинга функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации (далее – Мониторинг) [16].

Целью статьи является представление и анализ результатов Мониторинга в части кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения в системе образования.

Методы

Для реализации Мониторинга были разработаны специальные формы анкет. Вопросы были сгруппированы по 3 блокам в соответствии с выделенными функциональными блоками психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. Сбор информации организован в электронном формате с применением российской системы в режиме онлайн AnketologBOX.

В исследовании приняли участие 8 субъектов Российской Федерации из каждого федерального округа: Ярославская область, Ленинградская область, Ростовская область, Республика Дагестан, Пермский край, Свердловская область, Новосибирская область, Хабаровский край.

Статистические расчеты производились в IBM SPSS Statistic.26.0. Для анализа данных использовались методы описательной статистики, контент-анализ, коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена.

Характеристика выборки

В Мониторинге приняли участие 2288 респондентов из 1979 организаций. Численность респондентов из дошкольных образовательных организаций – 29,3% (670 чел.); общеобразовательных организаций – 58,4% (1336 чел.); профессиональных образовательных организаций – 9,4% (215 чел.) и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи – 2,9% (67 чел.). Стаж работы респондентов в должности педагога-психолога: до 3 лет – 30,7%, от 3 до 5 лет – 14%, от 5 до 10 лет – 18,3%, от 10 до 15 лет – 13,9%, от 15 до 20 лет – 9,2% и 20 и более лет – 13,9%.

Распределение общей численности респондентов по субъектам Российской Федерации представлено на рис. 1.



Рис. 1. Распределение общей численности респондентов, принявших участие в мониторинге, по субъектам Российской Федерации

Результаты исследования

По данным Мониторинга, в составе психологической службы преобладает доля педагогов-психологов (33,4%) и учителей-логопедов (26,1%). Наименьший процент сотрудников составляют руководители психологических служб – 11,6% (рис. 2).



Рис. 2. Долевое распределение сотрудников психологической службы в соответствии с занимаемой должностью

Сопоставительный анализ согласованности кадровых составов психологических служб в субъектах Российской Федерации осуществлялся с помощью коэффициента ранговой

корреляции r_s -Спирмена (табл. 1).

Таблица 1

Значения коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена между выборочными совокупностями по кадровому составу психологических служб

Выборочные совокупности	Ярославская область	Ленинградская область	Ростовская область	Республика Дагестан	Пермский край	Свердловская область	Новосибирская область
Ленинградская область	0,80						
Ростовская область	0,90*	0,60					
Республика Дагестан	0,80	0,30	0,90*				
Пермский край	0,90*	0,60	1,00**	0,90*			
Свердловская область	0,90*	0,90*	0,70	0,50	0,70		
Новосибирская область	0,90*	0,90*	0,80	0,60	0,80	0,80	
Хабаровский край	0,90*	0,60	1,00**	0,90*	1,00**	0,70	0,80

Примечание: * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Установлены положительные корреляционные связи на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ между кадровыми составами психологических служб Ростовской области, Пермского края и Хабаровского края. С данными субъектами Российской Федерации согласуются на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ кадровые составы психологических служб Республики Дагестан ($\rho=0,90$; $p=0,037$) и Ярославской области ($\rho=0,90$; $p=0,037$). При этом последняя положительно коррелирует на статистическом уровне значимости $p \leq 0,05$ с Новосибирской областью ($\rho=0,90$; $p=0,037$) и Свердловской областью ($\rho=0,90$; $p=0,037$), которые, в свою очередь, согласованы на уровне значимости $p \leq 0,05$ с кадровым составом психологических служб Ленинградской области ($\rho=0,90$; $p=0,037$). Исходя из данных корреляционного анализа, можно говорить о единстве подходов к формированию кадрового состава психологической службы в Ростовской области, в Пермском крае и Хабаровском крае. Отметим, что реализация психолого-педагогического сопровождения во взаимодействии между различными специалистами психологической службы способствует повышению эффективности реализуемой психолого-педагогической помощи [21].

Для решения задач определения комплексной стратегии оказания психолого-педагогической помощи в едином образовательном пространстве педагоги-психологи привлекаются к участию в работе психолого-педагогического консилиума (далее – ППк) [10; 17]. По результатам Мониторинга, 91,5% респондентов принимают участие в деятельности ППк.

Педагоги-психологи нередко выполняют дополнительную нагрузку в организации. В ходе Мониторинга выявлено 29,5% респондентов, не имеющих дополнительной нагрузки, и 70,5%

*Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.*
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

*Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.*
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

респондентов, реализующих дополнительную нагрузку, из которых 24,6% работают в качестве классного руководителя, 22,2% – учителя.

Привлечение педагогов-психологов к реализации дополнительной нагрузки может влиять на эффективность выполнения ими основного вида профессиональной деятельности и приводить к появлению профессионального выгорания [5; 9; 12]. При этом наличие у педагогических работников профессионального выгорания негативно сказывается на качестве оказания психологической помощи и может приводить к текучести кадров [24].

Одним из способов профилактики профессионального выгорания выступает супервизия и интервизия педагогов-психологов в организации [7; 18; 19]. Согласно полученным данным, 49,1% респондентов получают супервизию и интервизию, 5,5% являются супервизорами, 45,4% не получают данный вид профессиональной поддержки.

Важным инструментом для эффективной профессиональной деятельности педагога-психолога выступает система наставничества в образовательной организации [1; 4]. Реализация системы наставничества способствует профессиональному становлению и развитию педагогических кадров, в том числе молодых специалистов [2; 3; 13].

Одним из условий реализации системы наставничества в образовательной организации выступает подготовка локальных нормативных правовых актов или иных документов, регламентирующих деятельность наставников [14]. 32,7% респондентов прикрепили документ о наставничестве в образовательной организации или иной документ, регламентирующий деятельность наставников.

Система наставничества может реализовываться в разных формах [6]. Согласно результатам Мониторинга, наставничество для педагога-психолога реализуется в основном в традиционной (66,8%) и ситуационной (55,6%) формах. Менее распространены групповая (14,9%) и реверсивная (8,5%) формы наставничества. При этом подавляющее большинство респондентов отметили, что наставниками выступают другие педагоги-психологи (64,4%). Подобное распределение характерно для большинства субъектов Российской Федерации.

Распределение ответов респондентов о стаже наставника представлено на рис. 3.

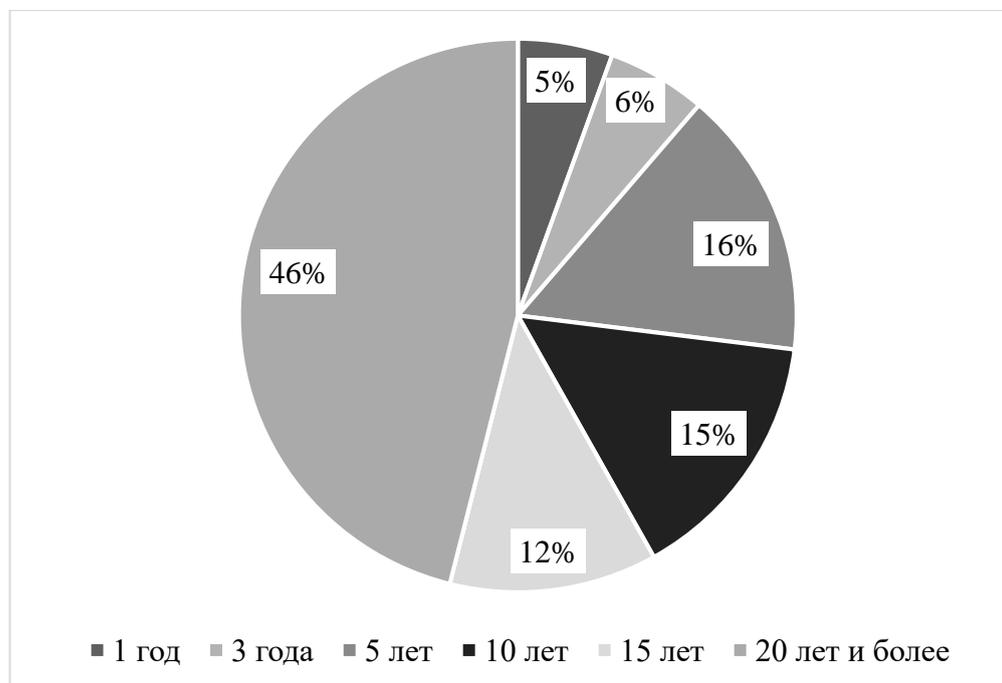


Рис. 3. Долевое распределение наставников в соответствии со стажем

Результаты Мониторинга показали, что большинство наставников имеют стаж профессиональной деятельности 20 лет и более (46%), реже – стаж работы 3 года и 1 год (6% и 5% соответственно).

Одним из основных условий кадрового обеспечения деятельности психологической службы является непрерывный профессиональный рост педагогов-психологов, который может реализовываться за счет оказания методической поддержки. По результатам Мониторинга, 71,2% респондентов получают методическую поддержку на муниципальном уровне, 56,4% респондентов – на локальном уровне и 47,4% респондентов – на региональном уровне.

В качестве наиболее востребованных тематических направлений для обсуждения в рамках работы методических объединений педагогов-психологов более 50% респондентов отметили:

- особенности реализации коррекционно-развивающих программ (55,9%);
- вопросы профилактики эмоционального выгорания, здоровьесбережения и повышения личностной ресурсности педагогов-психологов (55,3%);
- особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью (53,9%).

С целью передачи и распространения передового опыта, а также популяризации профессии и профессионального роста для педагогов-психологов ежегодно проводится конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России» на региональном и всероссийском уровнях.

По результатам Мониторинга отмечено, что на региональном уровне 12,6% респондентов принимали участие в конкурсе «Педагог-психолог России». Также респонденты принимают

участие в иных конкурсах профессионального мастерства на региональном и муниципальном уровнях (20% и 22% соответственно).

При этом они отмечают разные виды мотивации участия в конкурсах профессионального мастерства (рис. 4).

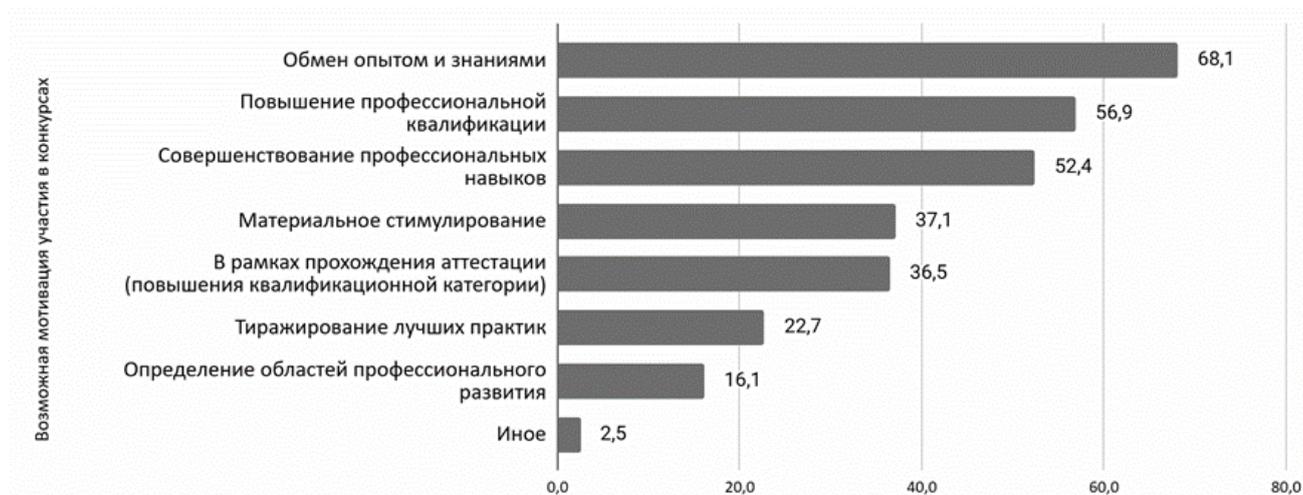


Рис. 4. Распределение численности респондентов в соответствии с возможной мотивацией участия в конкурсах профессионального мастерства

В качестве часто встречающейся мотивации респонденты указали «обмен опытом и знаниями» (68,1%). Более половины респондентов отметили важность «повышения профессиональной квалификации» (56,9%) и «совершенствование профессиональных навыков» (52,4%). Треть респондентов указали «материальное стимулирование» (37,1%), необходимость участия в конкурсах профессионального мастерства для успешного «прохождения аттестации (повышения квалификационной категории)» (36,5%). «Тиражирование лучших практик» отметили 22,7% респондентов. В меньшей степени отмечен мотив «определение областей профессионального развития» (16,1%).

Применение к данным коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена позволило выявить согласованность мотивов участия в конкурсах профессионального мастерства между выборочными совокупностями (табл. 2).

Таблица 2

Значения коэффициента ранговой корреляции r_s -Спирмена между выборочными совокупностями относительно мотивов участия в конкурсах профессионального мастерства

Выборочные совокупности	Ярославская область	Ленинградская область	Ростовская область	Республика Дагестан	Пермский край	Свердловская область	Новосибирская область
Ленинградская область	0,93**						

Ростовская область	1,00**	0,93**					
Республика Дагестан	1,00**	0,93**	1,00**				
Пермский край	0,89**	0,93**	0,89**	0,89**			
Свердловская область	0,89**	0,96**	0,89**	0,89**	0,86*		
Новосибирская область	0,96**	0,96**	0,96**	0,96**	0,96**	0,93**	
Хабаровский край	1,00**	0,93**	1,00**	1,00**	0,89**	0,89**	0,96**

Примечание: ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Согласно данным анализа, положительные корреляции между исследуемыми субъектами Российской Федерации относительно мотивов участия установлены на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$. Полученные результаты указывают на схожесть мотивов участия в конкурсах профессионального мастерства у большинства представленных респондентов. При этом, как показано на рис. 5, прослеживается тесная положительная взаимосвязь на уровне статистической значимости $p \leq 0,01$ между такими ведущими мотивами, как обмен опытом и знаниями, повышение профессиональной квалификации и совершенствование профессиональных навыков. В свою очередь, последний предполагает совершенствование навыков в областях профессионального развития, что, безусловно, оказывает влияние на прохождение аттестации и повышение профессиональной квалификации.

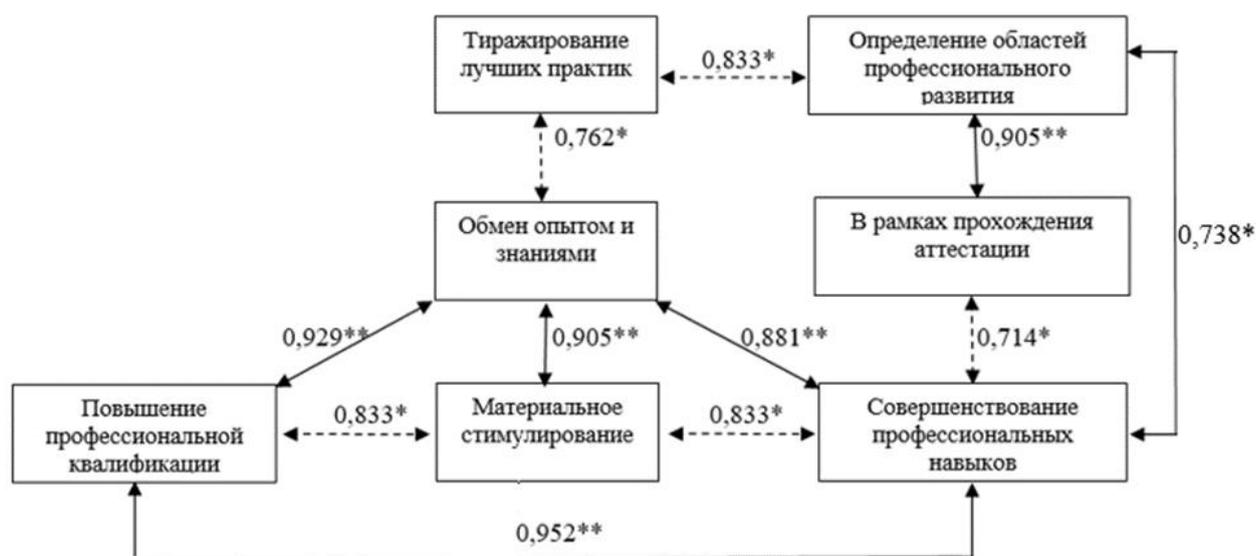


Рис. 5. Взаимосвязь мотивов участия в конкурсах профессионального мастерства

Для повышения доступности и качества оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, а также повышения эффективности деятельности педагогов-психологов в различных субъектах Российской Федерации разрабатываются и

используются цифровые платформы, предназначенные для оказания психологической помощи обучающимся и их родителям (законным представителям) [13]. Согласно результатам Мониторинга, примерно 27% респондентов указывают на разработанность и функционирование цифровых платформ в образовательных организациях (рис. 6).



Рис. 6. Долевое распределение ответов респондентов относительно разработанности цифровой платформы для обучающихся и для родителей (законных представителей)

Согласно трудовым функциям педагога-психолога, психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ подразумевает использование современных средств информационно-коммуникативных технологий [2; 11; 17]. По данным Мониторинга, 67,8% респондентов используют цифровые решения при проведении психологической диагностики, 62,8% – при осуществлении психологического просвещения, 41,7% – в коррекционно-развивающей работе, 39,4% – в рамках психологического консультирования, 37,5% – при проведении психопрофилактики, 3,8% респондентов не используют цифровые решения в работе.

У респондентов уточняли, в каких именно направлениях деятельности они используют специализированные цифровые инструменты. В основном осуществляется ведение текущей и отчетной документации (57,8%) и реализация психологической диагностики и автоматической обработки результатов (56,2%). Более трети респондентов пользуются специализированными цифровыми инструментами для самообучения и повышения своего профессионального уровня (47,8%); психологического просвещения участников образовательных отношений (42,0%); информирования участников образовательных отношений (41,1%); коррекционно-развивающей работы с обучающимися (34,5%).

Помимо специализированных цифровых инструментов для решения задач в своей профессиональной деятельности 41,4% педагогов-психологов используют иные цифровые инструменты, базово не предназначенные для реализации направлений их деятельности.

Выводы

В результате Мониторинга в части кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения определен примерный состав психологической службы в субъектах

*Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.*
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

*Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.*
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

Российской Федерации.

Анализ результатов Мониторинга показал, что респонденты помимо осуществления основного вида деятельности в организации выполняют дополнительные функции, в основном классного руководителя и учителя. Большинство респондентов также принимает участие в деятельности ППк.

С целью профессионального роста педагогов-психологов и повышения эффективности оказания психолого-педагогической помощи реализуется система наставничества разных типов, проводятся супервизии и интервизии, осуществляется методическая поддержка. При этом не все респонденты отметили возможность получения данных форм профессиональной поддержки, что может указывать на необходимость продолжения их развития в субъектах Российской Федерации на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

По результатам Мониторинга определено, что с целью передачи и распространения передового опыта, а также популяризации профессии и профессионального роста респонденты участвуют в конкурсе «Педагог-психолог России» и в иных конкурсах профессионального мастерства на региональном и муниципальном уровнях. Субъекты Российской Федерации выделяют схожие виды мотивации участия в конкурсах профессионального мастерства: обмен опытом и знаниями, повышение профессиональной квалификации и совершенствование профессиональных навыков.

Для повышения доступности и качества оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений в различных субъектах Российской Федерации разрабатываются и используются цифровые платформы, предназначенные для оказания психологической помощи обучающимся и их родителям (законным представителям). Согласно результатам Мониторинга, в субъектах Российской Федерации недостаточное внимание уделяется разработке цифровых платформ в образовательных организациях, примерно 27% респондентов указывают на разработанность и функционирование цифровых платформ в образовательных организациях.

Применение специализированных цифровых инструментов в основном осуществляется для ведения текущей и отчетной документации, психологической диагностики и автоматической обработки результатов, а также для самообучения и повышения своего профессионального уровня. Реже они используются для мониторинговых исследований, изучения качества оказания психологической помощи, консультирования участников образовательных отношений, создания и ведения единого банка данных обучающихся.

Помимо специализированных цифровых инструментов для решения многочисленных и разнообразных задач в своей профессиональной деятельности 41,4% респондентов используют иные цифровые инструменты, базово не предназначенные для реализации направлений их деятельности.

Таким образом, полученные в ходе Мониторинга данные относительно кадрового обеспечения психолого-педагогического сопровождения в части состава психологической службы, организации системы наставничества, методического обеспечения, обеспечения условий для непрерывного профессионального роста педагогов-психологов, их участия в конкурсах профессионального мастерства, внедрения цифровых инструментов в профессиональную деятельность педагога-психолога позволили получить данные, которые

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

будут использованы при разработке примерных проектов функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования.

Литература

1. Баканова И.Г. Наставничество как важный элемент системы среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Наука и образование транспорту. 2023. № 2. С. 266–269. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56955605_29352090.pdf (дата обращения: 25.07.2024).
2. Бугаев Н.И. Продуктивное наставничество в образовании или аналитико-рефлексивная деятельность как единственная форма содержания образования [Электронный ресурс] // Народное образование Якутии. 2023. № 4(129). С. 30–32. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_65856122_53038613.pdf (дата обращения: 25.07.2024).
3. Булах К.В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения процесса реализации технологии наставничества в образовательной организации [Электронный ресурс] // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». 2022. № 2. С. 49–54. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_50092995_75515267.pdf (дата обращения: 25.07.2024).
4. Варга А.Я., Гасалюк И.Н., Митина О.В. Представления супервизоров и супервизантов о профессиональной супервизии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 120–140. DOI:10.17759/cpse.2022110106
5. Гальперина Л.Л. Эмоциональное выгорание в деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] // Материалы научно-методической конференции преподавателей и сотрудников: по итогам научно-исследовательской работы в 2009 году (г. Могилев, 03–04 февраля 2010 г.). Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2022. С. 38–40. URL: <https://libr.msu.by/handle/123456789/16559> (дата обращения: 24.07.2024).
6. Гордашников О.Ю., Кузнецов А.Н., Федорчук Ю.М. Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2(48). С. 77–85. DOI:10.23951/2307-6127-2023-2-77-85
7. Давкуш Н.В. Супервизия: профессиональная поддержка и профессиональное развитие педагогов [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 83-1. С. 84–87. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67929766_86752908.pdf (дата обращения: 25.07.2024).
8. План мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденный Минпросвещения России 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн [Электронный ресурс] // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d76202beb442d73d9> (дата обращения: 24.05.2024).
9. Морозов А.В. Взаимосвязь уровня эмпатии с проблемой профессионального выгорания практикующего психолога [Электронный ресурс] // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2024. № 2(50). С. 200–207. URL:

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

https://www.elibrary.ru/download/elibrary_65697102_14340646.pdf (дата обращения: 12.07.2024).

10. Опыт разработки Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации // А.А. Кузнецова [и др.] / Вестник практической психологии образования. 2017. № 3(52). С. 8–18. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n3/Kuznetsova_Larina_Larin_Makunina (дата обращения: 16.07.2024).

11. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. 2015. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 24.05.2024).

12. Скуднова Т.Д., Бородина Е.Б. Проблема эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] // Материалы I Всероссийского форума «Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований» (г. Таганрог, 22–23 октября 2020 г.). Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2021. С. 206–213. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47182780> (дата обращения: 22.07.2024).

13. Ульянина О.А., Хайрова З.Р., Никифорова Е.А. Цифровая трансформация психологической службы в системе образования: региональный опыт [Электронный ресурс] // Материалы Международной научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (г. Ростов-на-Дону, 8–9 декабря 2022 г.). № 10. Ростов-на-Дону, 2022. С. 87–93. URL: <https://elibrary.ru/obbnzy?ysclid=lv64tf670282731146> (дата обращения: 25.07.2024).

14. Федорчук Ю.М., Кузнецов А.Н., Гордашникова О.Ю. Учет региональной специфики при отборе форм наставничества в системе общего образования [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10(173). С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (дата обращения: 14.10.2024).

15. Филатова О.Н., Барабашкина Е.В., Трифанова А.А. Наставничество в профессиональном образовании // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2024. № 1(67). С. 66–68. DOI:10.46845/2071-5331-2024-1-67-66-68

16. Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование // О.А. Ульянина [и др.] / Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16. № 3. С. 174–196. DOI:10.17759/psyedu.2024160311

17. Чжан Т., Гасанова Р.Р. Психолого-педагогическое сопровождение человека в современном образовании [Электронный ресурс] // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2023. № 6. С. 618–625. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2023-6-80

18. Шорохов А.Г. Онлайн-супервизия как фактор повышения рефлексивности у начинающих психологов [Электронный ресурс] // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Том 12. № 2–1. С. 92–97. DOI:10.34670/AR.2023.90.37.049

19. Якиманская И.С. Опыт участия в супервизии и особенности личности практикующих психологов [Электронный ресурс] // Оренбургский медицинский вестник. 2024. Том 12. № 1(45). С. 63–69. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_64992705_43627450.pdf (дата

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

обращения: 25.07.2024).

20. Atkinson C. et al. Assessment practices of educational psychologists and other educational professionals // *Educational Psychology in Practice*. 2022. Vol. 38. № 4. P. 347–363. DOI:10.1080/02667363.2022.2109005

21. Birch S. Interprofessional collaboration between education psychologys and logical and language therapys in the UK: facilitators and barriers // *European Journal of Special Needs Education*. 2023. Vol. 38. № 6. P. 735–750. DOI:10.1080/J003v15n03_01

22. Hooper T. Investigating primary and secondary school staff views on the level of need for educational psychology services in England: “What does good look like?” // *Educational Psychology in Practice*. 2024. Vol. 40. № 2. P. 220–236. DOI:10.1080/02667363.2024.2319080

23. Sapargaliyeva A.Zh., et al. Improvement of the professional training of a pedagogue-psychologist as a specialist of helping professions // *Studies in the Education of Adults*. 2023. Vol. 55. No. 1. P. 282–293. DOI:10.1080/02660830.2023.2171115

24. Watson C. An exploration of educational psychologists’ occupational stress and well-being experiences in England: implications for practice // *Educational Psychology in Practice*. 2024. Vol. 40. № 3. P. 320–339. DOI:10.1080/02667363.2024.2365644

References

1. Bakanova I.G. Nastavnichestvo kak vazhnyi element sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Mentoring as an important element of the secondary vocational education system]. *Nauka i obrazovanie transportu [Science and education for transport]*, 2023, no. 2, pp. 266–269. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_56955605_29352090.pdf (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).

2. Bugaev N.I. Produktivnoe nastavnichestvo v obrazovanii ili analitiko-refleksivnaya deyatelnost' kak edinstvennaya forma sodержaniya obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Productive mentoring in education or analytical and reflective activity as the only form of educational content]. *Narodnoe obrazovanie Yakutii [National education of Yakutia]*, 2023, no. 4(129), pp. 30–32. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_65856122_53038613.pdf (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).

3. Bulakh K.V. Problemy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya protsessa realizatsii tekhnologii nastavnichestva v obrazovatel'noi organizatsii [Elektronnyi resurs] [Problems of psychological and pedagogical support of the process of implementing mentoring technology in an educational organization]. *Nauchnyi vestnik Gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya “Nevinnomysskii gosudarstvennyi gumanitarno-tekhnicheskii institute” [Scientific bulletin of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute”]*, 2022, no. 2, pp. 49–54. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_50092995_75515267.pdf (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).

4. Varga A.Ya., Gasalyuk I.N., Mitina O.V. Predstavleniya supervizorov i supervizantov o professional'noi supervizii [Elektronnyi resurs] [Representations of supervisors and supervisors about professional supervision]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 120–140. DOI:10.17759/cpse.2022110106 (In Russ.).

5. Gal'perina L.L. Emotsional'noe vygoranie v deyatelnosti pedagoga-psikhologa [Elektronnyi resurs] [Emotional burnout in the activities of a teacher-psychologist]. *Materialy nauchno-metodicheskoi konferentsii prepodavatelei i sotrudnikov: po itogam nauchno-issledovatel'skoi raboty*

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

v 2009 godu (g. Mogilev, 03–04 fevralya 2010 g.) [Proceedings of the scientific and methodological conference of teachers and staff: *Based on the results of research work in 2009*]. Mogilev: Mogilev State University im. A.A. Kuleshova, 2022, pp. 38–40. Available at: <https://libr.msu.by/handle/123456789/16559> (Accessed 24.07.2024). (In Russ.).

6. Gordashnikova O.Yu., Kuznetsov A.N., Fedorchuk Yu.M. Aktualizatsiya effektivnykh form nastavnichestva v sisteme obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Updating effective forms of mentoring in the general education system]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and pedagogical review]*, 2023, no. 2(48), pp. 77–85. DOI:10.23951/2307-6127-2023-2-77-85 (In Russ.).

7. Davkush N.V. Superviziya: professional'naya podderzhka i professional'noe razvitie pedagogov [Elektronnyi resurs] [Supervision: professional support and professional development of teachers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2024, no. 83-1, pp. 84–87. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_67929766_86752908.pdf (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).

8. Plan meropriyatii po realizatsii Kontseptsii razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda, utverzhdenogo Minprosveshcheniya Rossii 20 maya 2022 g. № SK-7/07vn [Elektronnyi resurs] [Action plan for the implementation of the Concept of the development of psychological services in the system of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2025, approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on May 20, 2022 no. SK-7/07vn.]. Bank dokumentov. Ministerstvo prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii [Electronic fund of legal and regulatory documents. The Ministry of Education of the Russian Federation]. 2022. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d76202beb442d73d9> (Accessed 24.05.2024). (In Russ.).

9. Morozov A.V. Vzaimosvyaz' urovnya empatii s problemoi professional'nogo vygoraniya praktikuyushchego psikhologa [Elektronnyi resurs] [The relationship of the level of empathy with the problem of professional burnout of a practicing psychologist]. *Chelovecheskii faktor: Sotsial'nyi psikholog [Human factor: Social psychologist]*, 2024, no. 2(50), pp. 200–207. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_65697102_14340646.pdf (Accessed 12.07.2024). (In Russ.).

10. Kuznetsova A.A., et al. Opyt razrabotki Polozheniya o psihologo-pedagogicheskom konsiliume obrazovatel'noj organizatsii [Experience in developing Regulations on the psychological and pedagogical council of an educational organization] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2017, no 3(52), pp. 8–18. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017_n3/Kuznetsova_Larina_Larin_Makunina (Accessed 16.07.2024). (In Russ.).

11. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 № 514n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)” (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 18.08.2015 № 38575) [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 07/24/2015 no. 514n “On approval of the professional standard “Teacher psychologist (psychologist in the field of education)” (Registered with the Ministry of Justice of Russia 08/18/2015

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

- No. 38575)]. Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]. 2015. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (Accessed 24.05.2024). (In Russ.).
12. Skudnova T.D., Borodina E.B. Problema emotsional'nogo vygoraniya v professional'noi deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Elektronnyi resurs] [The problem of emotional burnout in the professional activity of a teacher-psychologist]. Materialy I Vserossiiskogo foruma "Problemy detstva v fokuse mezhdistsiplinarnykh issledovaniy" (g. Taganrog, 22–23 oktyabrya 2020 g.) [Proceedings of the I All-Russian Forum "Problems of childhood in the focus of interdisciplinary research"]. Rostov-na-Donu: Publ. RGEU (RINKh), 2021, pp. 206–213. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47182780> (Accessed 22.07.2024). (In Russ.).
13. Ul'yanina O.A., Khairova Z.R., Nikiforova E.A. Tsifrovaya transformatsiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya: regional'nyi opyt [Elektronnyi resurs] [Digital transformation of psychological services in the education system: regional experience]. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya" (g. Rostov-na-Donu, 8–9 dekabrya 2022 g.) [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Personality in culture and education: psychological support, development, socialization"]. Rostov-na-Donu, 2022, no. 10, pp. 87–93. Available at: <https://elibrary.ru/obzny?ysclid=lzv64tf670282731146> (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).
14. Fedorchuk Yu.M., Kuznetsov A.N., Gordashnikova O.Yu. Uchet regional'noi spetsifiki pri otbore form nastavnichestva v sisteme obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Consideration of regional specifics in the selection of mentoring forms in the general education system]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University], 2022, no. 10(173), pp. 88–96. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).
15. Filatova O.N., Barabashkina E.V., Trifanova A.A. Nastavnichestvo v professional'nom obrazovanii [Mentoring in professional education]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Proceedings of the Baltic State Academy of the Fishing Fleet: psychological and pedagogical Sciences], 2024, no. 1(67), pp. 66–68. DOI:10.46845/2071-5331-2024-1-67-66-68 (In Russ.).
16. Ul'yanina O.A., et al. Funkcional'naya model' psihologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya: napravleniya deyatel'nosti i ee organizacionno-pravovoe regulirovanie [Functional model of psychological service in the education system: areas of activity and its organizational and legal regulation] [Elektronnyi resurs]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196. DOI:10.17759/psyedu.2024160311
17. Chzhan T., Gasanova R.R. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie cheloveka v sovremennom obrazovanii [Elektronnyi resurs] [Psychological and pedagogical support of a person in modern education]. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii* [Herzen readings: psychological research in education], 2023, no. 6, pp. 618–625. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2023-6-80 (In Russ.).
18. Shorokhov A.G. Onlain-superviziya kak faktor povysheniya reflektivnosti u nachinayushchikh psikhologov [Elektronnyi resurs] [Online supervision as a factor of increasing reflexivity in novice psychologists]. *Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical and critical reviews and modern research], 2023. Vol. 12, no. 2–1, pp. 92–97.

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П.,
Шарапова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического
сопровождения в системе общего образования и
среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P.,
Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the
System of General Education and Secondary Vocational
Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

DOI:10.34670/AR.2023.90.37.049 (In Russ.).

19. Yakimanskaya I.S. Opyt uchastiya v supervizii i osobennosti lichnosti praktikuyushchikh psikhologov [Elektronnyi resurs] [Experience of participation in supervision and personality traits of practicing psychologists]. *Orenburgskii meditsinskii vestnik [Orenburg Medical Bulletin]*, 2024. Vol. 12, no. 1(45), pp. 63–69. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_64992705_43627450.pdf (Accessed 25.07.2024). (In Russ.).

20. Atkinson C. et al. Assessment practices of educational psychologists and other educational professionals. *Educational Psychology in Practice*, 2022. Vol. 38, no. 4, pp. 347–363. DOI:10.1080/02667363.2022.2109005

21. Birch S. Interprofessional collaboration between education psychologys and logical and language therapys in the UK: facilitators and barriers. *European Journal of Special Needs Education*, 2023. Vol. 38, no. 6, pp. 735–750. DOI:10.1080/J003v15n03_01

22. Hooper T. Investigating primary and secondary school staff views on the level of need for educational psychology services in England: “What does good look like?”. *Educational Psychology in Practice*, 2024. Vol. 40, no. 2, pp. 220–236. DOI:10.1080/02667363.2024.2319080

23. Sapargaliyeva A.Zh., et al. Improvement of the professional training of a pedagogue-psychologist as a specialist of helping professions. *Studies in the Education of Adults*, 2023. Vol. 55, no. 1, pp. 282–293. DOI:10.1080/02660830.2023.2171115

24. Watson C. An exploration of educational psychologists’ occupational stress and well-being experiences in England: implications for practice. *Educational Psychology in Practice*, 2024. Vol. 40, no. 3, pp. 320–339. DOI:10.1080/02667363.2024.2365644

Информация об авторах

Тукфеева Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Кнышева Татьяна Петровна, ведущий аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatzp@mgppu.ru

Трофимова Анастасия Павловна, аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Шарапова Анастасия Кирилловна, педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования

Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Трофимова А.П., Шарпова А.К., Курбанова В.В.
Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в системе общего образования и среднего профессионального образования
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 81–99.

Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Trofimova A.P., Sharapova A.K., Kurbanova V.V.
Staffing of Psychological and Pedagogical Support in the System of General Education and Secondary Vocational Education
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 81–99.

Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Курбанова Валентина Владимировна, специалист по учебно-методической работе отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

Information about the authors

Yulia V. Tukfeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Monitoring of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Tatiana P. Knysheva, Leading Analyst of the Department for monitoring and coordinating the activities of the psychological service in the education system of the Federal Coordination Center for the provision of psychological services in the education system of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevap@mgppu.ru

Anastasia P. Trofimova, analyst of the Department of Monitoring of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Anastasia K. Sharapova, Teacher-Psychologist of the Department for monitoring and coordinating the activities of the psychological service in the education system of the Federal Coordination Center for the provision of psychological services in the education system of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9423-6457>, e-mail: sharapovaak@mgppu.ru

Valentina V. Kurbanova, Specialist in educational and methodological work of the Department for monitoring and coordinating the activities of the psychological service in the education system, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

Получена 01.08.2024
Принята в печать 10.03.2025

Received 01.08.2024
Accepted 10.03.2025

Психологическая дифференциация результативности изучения математики подростками

Величко Т.А.

ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ВВГУ»), г. Владивосток, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-5733>, e-mail: taniav96@mail.ru

Чернявская В.С.

ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ВВГУ»), г. Владивосток, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

Изучение математики имеет высокую значимость для развития когнитивной сферы школьника, но редко становится объектом изучения в рамках психологической науки. Цель работы – изучение дифференциального аспекта образовательных результатов по математике. Предполагалось, что существует динамическая система интеллектуальных и аффективных процессов, которая предопределяет образовательные результаты по математике. Использованы подходы: структурно-феноменологический А.В. Карпова и психология переживания Ф.Е. Василюка. В исследовании приняли участие старшеклассники школ г. Владивостока, N=140 (80 м., 60 ж.). Методики: ДПД Д.А. Леонтьева с соавт., опросник Д. Эверсона в адаптации А.В. Карпова, тест Г. Гарднера, «Контроль за действием» С.А. Шапкина, опросник факторов самораскрытия способностей В.С. Чернявской. Выявлены комплексы взаимосвязей метакогнитивных способностей с переживаниями, которые характерны для школьников с разными уровнями образовательных результатов по математике (алгебре и геометрии). Выдвинутая гипотеза подтвердилась. Результаты исследования способствуют более глубокому пониманию дифференциальных аспектов образовательных достижений и открывают перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: образовательные результаты; подростки; старшеклассники; математика; метакогнитивные способности; когнитивные способности; переживание в деятельности; самораскрытие способностей.

Для цитаты: Величко Т.А., Чернявская В.С. Психолого-педагогическая дифференциация результативности изучения математики подростками [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 100–112. DOI:10.17759/psyedu.2025170107

Psychological Differentiation of the Effectiveness of Studying Mathematics by Adolescents

Tatiana A. Velichko

Vladivostok State University, Vladivostok, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-5733>, e-mail: taniav96@mail.ru

Valentina S. Chernyavskaya

Vladivostok State University, Vladivostok, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

The study of mathematics is of high importance for the development of the cognitive sphere of a student, but rarely becomes an object of study within the framework of psychological science. The purpose of the work is to study the differential aspect of educational results in mathematics. It was assumed that there is a dynamic system of intellectual and affective processes that determines educational results in mathematics. The following approaches were used: A.V. Karpov's structural-phenomenological approach and F.E. Vasilyuk's psychology of experience. The study involved high school students from the city of Vladivostok, N=140 (80 m., 60 w.). Methods: DPD D.A. Leontieva et al., D. Everson's questionnaire in the adaptation of A.V. Karpov, G. Gardner's test, "Control of action" by S.A. Shapkin, questionnaire of factors of self-disclosure of abilities by V.S. Chernyavskaya. The complexes of interrelations of metacognitive abilities with experiences that are typical for schoolchildren with different levels of educational results in mathematics (algebra and geometry) are revealed. The hypothesis was confirmed. The results of the study contribute to a deeper understanding of the differential aspects of educational achievements and open up prospects for further research.

Keywords: educational results; teenagers; high school students; mathematics; metacognitive abilities; cognitive abilities; experience in activity; self-disclosure of abilities.

For citation: Velichko T.A., Chernyavskaya V.S. Psychological Differentiation of the Effectiveness of Studying Mathematics by Adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 100–112. DOI:10.17759/psyedu.2025170107 (In Russ.).

Введение

Сегодняшнее школьное образование – важная для будущего среда, она формирует характеристики завтрашней молодежи, народа в достаточно близкой перспективе. Текущее положение дел в общем образовании не устраивает ни школьников, ни родителей, ни учителей, ни государство, ни общество. Значимость интеграции взглядов и необходимых изменений очевидна, но на базе каких данных они могут появиться? Трудно найти такие методические или управленческие решения в системе образования, которые были бы основаны на результатах, полученных в рамках научного исследования. Результативность образования – сочетание обучения и воспитания – определяется не только отметками, но и усвоенными ценностями, которые базируются на отношении, в том числе к учебе, к предмету. При изучении математики – это отношение к предмету, которое может быть выражено в переживании учебной деятельности на уровне математики.

Важнейшая образовательная область – математика – недостаточно исследуется в рамках педагогической психологии [10]. Абстрактность этого учебного предмета позволяет организовать базовые основания мышления школьника, а затем – восприятие и оперирование любыми более конкретными объектами. Изучение математики вызывает у многих школьников

значительные затруднения. Преодоление их – процесс, имеющий отношение к осознанию своих препятствий, возможностей, тактики и стратегии решения математических задач, – имеет важные метакогнитивные составляющие [1]. К старшим классам большинство подростков, как правило, уже сформировали свое отношение к изучению математики и варианты переживаний на уроках математики, а также при выполнении домашних заданий, что в определенной мере может говорить о выработке определенных индивидуальных стереотипов. Для них знакомыми становятся свои способы мышления, общения на уроках математики, критерии оценивания результатов учителем, свои образовательные результаты. Особую активность в подростковом возрасте приобретают метакогнитивные процессы. Данные процессы двойственны по своей природе, будучи познавательными, также они являются и регулятивными и организуют работу всех интеллектуальных функций и механизмов [3; 8].

Социальная ситуация развития подростка преобразуется в связи с развитием самосознания, новых интересов, а также «эгоцентрической доминанты», «доминанты дали», «доминанты усилия», по Л.С. Выготскому. В соответствии с традиционными взглядами возрастной психологии сверстники являются референтной группой для подростка [4]. Однако роль родителей для жизни и развития подростка является крайне недооцененной, об этом пишут Г. Ньюфелд, Г. Матэ [6], что также соответствует нашим данным [11].

Определенная часть жизни старшеклассника проходит на уроках математики, переживания позволяют осознать субъективный смысл этого времени как настоящего, так и в перспективном направлении «доминанты дали», а также самих дисциплин алгебры и геометрии, их социально-коммуникативной составляющей, своих способностей и возможностей в их изучении. Переживание, по Ф.Е. Василюку, это «установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни» [2, с. 10].

Интерес к себе, развитие метакогнитивных способностей формируют представление о собственных способностях – показывают итог внутреннего диалога подростка с собой, результат которого – включение идентифицированных категорий способностей в состав текста самоописания – отражает самораскрытие способностей. Это говорит о принятии, активном присвоении актуализации своих способностей, что базируется на принятом мнении Другого (родителя, учителя, сверстника, эксперта), заключении о собственном успешном опыте активизации способностей [9; 12; 15]. Путь самоидентификации лежит в сфере отношений с значимыми другими.

По данным А.М. Мишкевич, рефлексивные ресурсы являются более надежным коррелятом успеваемости, чем черты личности [5].

Исследователи выявили достоверность связи между метакогнитивными способностями и успеваемостью по математике и доказали, что метакогнитивные знания оказывают влияние на успеваемость по математике косвенным путем через последовательный опосредующий эффект самооффективности и внутренней мотивации [14]. В частности, обнаружены значительные корреляции между способностью рассуждать и разными показателями успеваемости по математике. Использование метакогнитивных стратегий обучения помогает учащимся с равными способностями к математике лучше учиться и развивать самооффективность [16]. Существует и дифференциация различий ресурсов успеваемости современных подростков, построенная на других основаниях [7].

Современные зарубежные и отечественные психологи и педагоги при изучении образовательного процесса по предмету «математика» акцентируют внимание на феномене математической тревожности. Она интерпретируется как состояние страха, тревоги и затруднений, которые возникают именно при изучении математики и препятствуют достижениям в учебе [1; 13]. На наш взгляд, специфичность данного феномена подчеркивает важность учета и изучения эмоций и переживаний в образовательном процессе, и в первую очередь – на уроках математики.

Проблема, решению которой посвящена работа, – выяснение комплекса когнитивных и метакогнитивных компонентов и переживаний («аффект и интеллект в образовании»), который позволяет предсказать результаты изучения математики.

Методология исследования: в основе лежит представление о том, что развитие подростка базируется на его взаимодействии с социальным окружением и интериоризации деятельности и отношений, переживаний, что способствует развитию способностей (Л.С. Выготский); метакогнитивный подход в образовании А.В. Карпова, С.М. Кашапова; психология переживания Ф.Е. Василюка, Д.А. Леонтьева; подход к исследованию новообразования – самораскрытия способностей (В.С. Чернявская).

Программа исследования

Выборку исследования (N=140) составили учащиеся 9-10 классов трех школ г. Владивостока в возрасте от 16 до 17 лет (M=16,39; SD=0,39), из которых 80 (57%) – мужского пола. Выборка была разделена на группы в зависимости от различий в уровне образовательных результатов в математике.

Использованы следующие методы. Из числа организационных – метод сравнения; из эмпирических – анализ продуктов деятельности (образовательными результатами выступали средние значения отметок за последние две четверти по алгебре и геометрии). Применялись психодиагностические опросники: «Диагностика переживаний в деятельности» (Д.А. Леонтьев); «Опросник Д. Эверсона» (в адаптации А.В. Карпова); «Контроль за действием» (НАКЕМР) (Kuhl (1990), в адаптации И.А. Васильева); «Тест множественного интеллекта» Г. Гарднера; «Диагностика факторов самораскрытия способностей» (В.С. Чернявская). Последний опросник, построенный на основе шкалы Лайкерта, предполагал выбор подростком соответствующих показателей влияния на самораскрытие его способностей – родителей, учителя, друзей или самого себя. Методы обработки данных: корреляционный анализ (r-Спирмена), метод построения структурограмм (А.В. Карпова); дифференциация материала по группам. Интерпретационный метод: структурный метод.

Целью настоящего исследования стало изучение взаимосвязи переменных метакогнитивного характера и переживаний в группах старшеклассников с разными уровнями образовательных результатов по математике.

Предполагалось, что существуют различия взаимосвязей когнитивных, метакогнитивных способностей и переживаний, которые обеспечивают дифференциацию и различия учебных достижений по математике.

Результаты

Анализ средних баллов образовательных результатов каждого учащегося по учебным предметам «алгебра» и «геометрия», а также их суммы позволил выделить 5 групп (таблица).

Таблица

Распределение выборки по среднему баллу образовательных результатов (N=140)

Группа №	Средние баллы по математике	Суммарный средний балл	N	% выборки	Пол	
					ж	м
1	2,5 2,5, 3,0 3,0	до 6,00	51	36,43	22	29
2	4,0 3,0, 3,5 3,0, 4,0 3,5	от 6,1 до 7,9	24	17,14	10	14
3	4,0 4,0 4,5 3,5 5,0 3,0	8,00	37	26,43	16	21
4	4,0 5,0 4,5 5,0 4,5 4,5 4,6 4,3	от 8,1 до 9,5	13	9,29	6	7
5	5,0 5,0	10	15	10,71	6	9
Итого:			140	100	60	80

Наибольшее количество учащихся из 5 групп (36,43%) имеют низкий уровень образовательных результатов по математике – группа № 1. Остальные группы дифференциации представлены следующим образом: группа № 2 (17,14%) – характеризуются слабыми противоречивыми образовательными результатами; в группе № 3 (26,43%) большинство имеют средний уровень, а также противоречивые различия в результатах по предметам (пример: алгебра – 5, геометрия – 3); группа № 4 (9,29%) представлена учащимися с образовательными результатами по математике выше среднего и высокими; группа № 5 (10,71%) состоит из учащихся с максимально высоким уровнем результатов по математике.

В каждой выделенной группе был проведен корреляционный анализ (r-Спирмен). По результатам анализа корреляционных матриц с целью выявления структуры взаимосвязей между переменными были построены структурограммы интеркорреляций (рис. 1-3). Определены комплексы взаимосвязей переменных метакогнитивного характера и переживаний в группах старшеклассников в соответствии с уровнями образовательных результатов по математике.

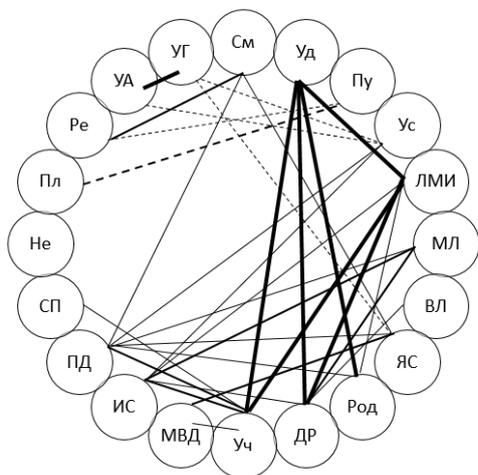


Рис. 1. Структурограмма группы № 1

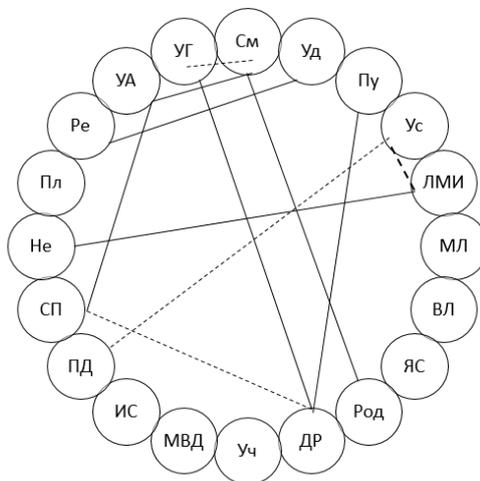


Рис. 2. Структурограмма группы № 4

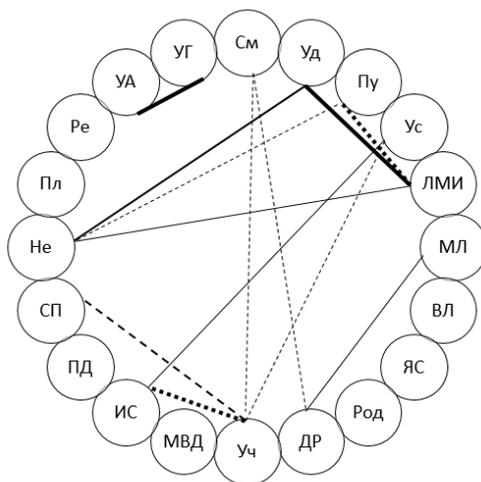


Рис. 3. Структурограмма группы № 5

Примечания: С – смысл, Уд – удовольствие, Пу – пустота, Ус – усилие, ЛМИ – логико-математический интеллект, МЛ – интерперсональный интеллект, ВЛ – интраперсональный интеллект, ЯС – Я сам, Род – родители, Др – друзья, Уч – учитель, МВД – метакогнитивная включенность в деятельность, ИС – использование стратегий, ПД – планирование действий, СП – самопроверка, Не – неудача, Пл – планирование, Ре – реализация, УА – успеваемость по алгебре, УГ – успеваемость по геометрии. Жирными линиями обозначены корреляции, значимые при $p \leq 0,001$, полужирной линией – при $p \leq 0,01$, тонкой линией – при $p \leq 0,05$. Пунктирными линиями обозначены отрицательные корреляции аналогичных уровней значимости.

В группе № 1 обнаруживаются связи показателей логико-математического типа интеллекта с внешними факторами самораскрытия способностей (родители ($p \leq 0,05$), друзья ($p \leq 0,001$), учитель ($p \leq 0,001$)). Описанные взаимосвязи подтверждают данные возрастной психологии о влиянии Других на развитие подростка. Стремление учащихся к учебным результатам не связано с внутренними ресурсами, а носит характер реализации ожиданий социальной среды.

Показатель переживания уроков математики «удовольствие» от учебной деятельности связан с четырьмя факторами: логико-математическим типом интеллекта ($p \leq 0,001$), учителем ($p \leq 0,001$), родителем ($p \leq 0,001$), друзьями ($p \leq 0,001$). У учащихся данной группы практически отсутствует самостоятельное получение удовлетворения, оно регламентировано лишь внешними факторами социальной среды. Прямые достоверные связи обнаруживаются с широким спектром метакогнитивных факторов. Особенно задействована метакогнитивная характеристика «планирование действий», которая также имеет связь с фактором «учитель» ($p \leq 0,01$). Метакогнитивная характеристика «использование стратегий» является менее значимой, но, вероятно, также находится под влиянием «учителя» ($p \leq 0,01$). Внешний фактор самораскрытия способностей «учитель» является самой влиятельной фигурой в данном комплексе. Структурограмма группы № 1 показывает наиболее широкие связи фактора влияния учителя на развитие метакогнитивных способностей и переживания учащихся. Взаимосвязи фактора «друзья» связаны в большей мере с категорией «удовольствия» ($p \leq 0,001$) и разными типами интеллекта по Г. Гарднеру, что также подтверждает тезисы возрастной психологии о наибольшем влиянии сверстников на развитие подростка. Образовательные результаты учащихся по алгебре и геометрии высоко коррелируют, что говорит об их одинаково низком уровне. Фактор «неудача» является единственным не имеющим взаимосвязей.

Исходя из выделенных взаимосвязей, группу № 1, учащихся со слабыми образовательными результатами по математике, можно назвать – **«средоориентированные»**.

При рассмотрении результатов в группах № 2 и № 3, которые включают в себя учащихся с посредственными учебными результатами (№ 2 – 4,0 и 3,0; 3,5 и 3,0; 4,0 и 3,5; а также № 3 – 4,0 и 4,0; 4,5 и 3,5; 5,0 и 3,0), оказалось, что взаимосвязи обладают низкой дифференцированностью. Отметим общие для них характеристики. Показатели оптимального переживания на уроках математики «удовольствие» ($p \leq 0,001$) и «смысл» ($p \leq 0,01$) имеют достоверную положительную связь с компонентами метакогнитивных способностей. Показатели логико-математического типа интеллекта имеют взаимосвязи ($p \leq 0,05$) со всеми компонентами метакогнитивных способностей (использование стратегий, метакогнитивная включенность в деятельность, планирование действий, самопроверка). Высокий уровень задействования метакогнитивных и логико-математических способностей согласуется с оптимальным переживанием уроков математики (с удовольствием и осмыслением, отсутствием скуки) ($p \leq 0,001$). Образовательные результаты по алгебре и геометрии имеют отрицательную корреляцию ($p \leq 0,001$), что говорит о различиях и несогласованности в уровне средних баллов в этих группах учеников. Показатели переживания уроков математики категории «удовольствие» имеют положительную связь ($p \leq 0,05$) с «усилием» и отрицательную ($p \leq 0,05$) связь с категорией «учитель». Показатели переживания уроков математики «удовольствие» имеют положительную ($p \leq 0,05$), «усилие» отрицательную ($p \leq 0,05$) связь с категорией «учитель». Фигура учителя двойка: описанные взаимосвязи говорят о значимой роли учителя в получении удовольствия от уроков математики, но также о снижении необходимости прикладывать усилия. В связи с выявленными особенностями группы № 2 и № 3 учащиеся с посредственными учебными результатами названы **«противоречивыми, ориентированными на метакогниции»**.

Структурограмма учащихся группы № 4 демонстрирует отрицательную корреляцию ($p \leq 0,05$) метакогнитивной характеристики «планирование действий» с показателем

переживания уроков математики «усилие». Чем в большей мере задействованы метакогнитивные ресурсы, тем меньше требуется усилий. Или недостаточное развитие навыков планирования действий у учащихся данной группы приводит к необходимости компенсировать недостаток за счет волевых усилий. Внешний фактор самораскрытия способностей «друзья» имеет положительную связь ($p \leq 0,05$) с показателем переживания «пустоты» на уроках математики, а также отрицательную связь ($p \leq 0,05$) с метакогнитивной характеристикой «самопроверка». Чем более значимыми для самораскрытия способностей подросток считает друзей, тем более выражено переживание пустоты на уроках математики. Друзья не способствуют получению удовлетворения от уроков математики и развитию навыков самопроверки и даже снижают их. Успеваемость по учебному предмету «геометрия» демонстрирует отрицательную связь ($p \leq 0,05$) с переживанием «смысла». Вероятно, снижение успеваемости по этому предмету связано с недостаточностью его осмысления. Показатель контроля за действием «неудача» имеет положительную связь ($p \leq 0,05$) с логико-математическим типом интеллекта, что может указывать на высокую осознанность в отношении стратегий работы с неудачей у учащихся с высоким уровнем развития логико-математических способностей.

Исходя из выделенных взаимосвязей, группу № 4, учащихся с образовательными результатами по математике выше среднего и высокими, можно назвать **«хорошисты, ориентированные на друзей»**.

Структурограмма интеркорреляций учащихся **группы № 5** существенным образом отличается от остальных. Показатель переживания «смысла» имеет отрицательную связь ($p \leq 0,05$) с внешними факторами самораскрытия способностей (друзья, учитель). С фактором «учитель» имеется еще 3 отрицательные корреляции – «использование стратегий» ($p \leq 0,001$), «самопроверка» ($p \leq 0,01$), «усилие» ($p \leq 0,05$). Описанные взаимосвязи говорят о независимости респондентов этой группы, особенно относительно взаимодействия с учителем. Показатель переживания уроков математики «удовольствие» и логико-математический тип интеллекта достоверно высоко связаны ($p \leq 0,001$) между собой, а также оба показателя коррелируют с показателем контроля за действием «неудача» ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$). Учащиеся данной группы получают удовольствие от реализации своих логико-математических способностей и работы над ошибками. Показатель переживания «усилие» имеет связь ($p \leq 0,05$) с метакогнитивной характеристикой «использование стратегий». Учащиеся данной группы используют различные стратегии в ходе уроков математики, что соответствует переживанию усилия в рамках учебной деятельности по математике. Одной из наиболее выраженных связей является положительная корреляция ($p \leq 0,001$) между показателями успеваемости по алгебре и геометрии. Описанный факт демонстрирует гармоничность образовательных результатов предметам математического цикла. Вместе с тем показатели успеваемости не имеют связи с другими переменными структурограммы. Вероятно, отсутствие различий в средних баллах по алгебре и геометрии способствует более «огрубленным» подсчетам показателей корреляции.

Исходя из выделенных взаимосвязей, группа № 5, учащиеся с максимально высоким уровнем образовательных результатов по математике, названа – **«автономные отличники»**.

Обсуждение

Обнаружено противоречие между актуальностью проблемы образовательных результатов по математике, снижением образовательных результатов у подростков и недостатком работ

отечественных и зарубежных исследований, отражающих психологические закономерности изучения математики, значимости метакогнитивных качеств и способностей учащихся для роста образовательных результатов по математике.

Анализ структурограмм исследуемых переменных у выделенных групп учащихся с разными уровнями академической успеваемости по учебным предметам – алгебре и геометрии – позволяет сделать вывод о разном количестве взаимосвязей и об их совершенно дифференцированном характере.

Таким образом, определены характеристики групп учащихся в соответствии с их оценками по математике и связанными с ними метакогнитивными характеристиками. Результаты исследования показали особенности взаимосвязей исследуемых переменных, отражающих компоненты и разные стороны способностей подростков, их переживания в связи с их уровнями академической успеваемости по математике – алгебре и геометрии.

У учащихся с максимально высокими образовательными результатами (5) оценки и способности не связаны с включенностью в достижение результатов учителя, родителей или сверстников, более того, роль учителей и друзей отрицательно связана со смыслом переживания уроков математики. Их оценки по алгебре и геометрии одинаково высоки. Неудача стимулирует их удовольствие от уроков математики. Удовольствие от уроков высоко коррелирует с логико-математическими способностями.

У подростков с образовательными результатами по математике выше среднего и высокими (4) выражена отрицательная взаимосвязь между успешностью по геометрии и смыслом, в то время как успешность по алгебре прямо коррелирует со смыслом. Включенность родителей в представляемое подростками самораскрытие их способностей способствует переживанию смысла. Фактор влияния друзей связан с более высокими результатами по геометрии, но также с переживанием пустоты и снижением навыков самопроверки. Неудача прямо связана с логико-математическими способностями.

У учащихся со средними противоречивыми образовательными результатами (3) переживание уроков носит амбивалентный характер (удовольствие – скука) и зависит от активности задействованных метакогнитивных способностей. Логико-математический тип интеллекта также согласуется с уровнем развития метакогнитивных способностей. Рефлексивные механизмы способствуют, с одной стороны, осмыслению и росту усилий, с другой – поддерживают компоненты метакогнитивного поведения. Однако наличие противоречий в образовательных результатах указывает на сложности в установлении устойчивых учебных стратегий.

Учащиеся со слабыми противоречивыми образовательными результатами по математике (2), задействуя метакогнитивные способности, повышают способности к математике. Логико-математические способности способствуют переживанию смысла и удовольствия. Фактор учителя снижает приложение усилий.

Учащиеся со слабыми образовательными результатами по математике (1) характеризуются зависимостью от внешних факторов социальной среды. Поддержка и включенность значимых других способствуют получению удовольствия от уроков и развитию способностей к математике.

Анализ структурограмм показал, что работа с «неудачей» сопоставима с уровнем образовательных результатов, демонстрируя различия в характере включенности этого компонента в межфакторные взаимосвязи: в группах № 1-3 – компонент не включен в

комплекс имеющихся взаимосвязей, в группе № 4 – связан с логико-математическим типом интеллекта, в группе № 5 – связан с тремя разными факторами (удовольствием, пустотой, логико-математическим типом интеллекта). Неудача у них всегда обращает на себя внимание и активизирует определенные мыслительные механизмы. Учащиеся начинают отделять более значимые успехи от менее значимых, ощущают рост способностей.

Результаты проведенного исследования подчеркивают важность комплексного подхода к изучению факторов результативности изучения математики у подростков. Было установлено, что сочетание когнитивных, метакогнитивных способностей и переживаний создает уникальные профили, которые могут предсказать академическую успеваемость учащихся. Учащиеся с высокими образовательными результатами проявляют большую автономию в учебной деятельности и существенно ниже зависят от внешних влияний. Они умеют работать с неудачами. Учащиеся с низкими результатами, напротив, демонстрируют потребность в социальной поддержке и ориентации на значимых других, не работают со своими неудачами. Метакогнитивные способности оказываются важными для успешного изучения математики у всех подростков.

Заключение

Полученные результаты позволяют определять специфику и роль метакогнитивных способностей в дифференцировании результатов учащихся средних школ по математике.

Выявленные взаимосвязи метакогнитивных способностей и оптимальных видов переживаний с доказанной значимостью роли сверстников и учителя для лиц с низкими результатами по математике позволяют разработать психолого-педагогические групповые программы по развитию метакогнитивных ресурсов в математических дисциплинах.

Практическая значимость исследования состоит в предложенной дифференциации связей между комплексом метакогнитивных характеристик и переживаний старшеклассников, с одной стороны, и предсказанием уровня учебной успешности по математике – с другой.

Перспективы дальнейших исследований по данной тематике связаны, во-первых, с идентификацией группы факторов и предпосылок результативности образования подростков в области математики; во-вторых, с разработкой феноменологии этого образовательного процесса и, в-третьих, с конкретизацией комплекса качеств и характеристик, способствующих росту оптимального соотношения академической успеваемости и переживаний школьника, – все это позволяет прогнозировать результаты изучения математики подростками.

Литература

1. *Адаскина А.А.* Изучение феномена математической тревожности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 28–35. DOI:10.17759/jmfp.2019080103
2. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
3. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 626 с.
4. *Лебедева Н.В., Вилкова К.А.* Измерение образовательных достижений пятиклассников по математике: связь с самооценкой и интересом [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 74–84. DOI:10.17759/pse.2019240607

Величко Т.А., Чернявская В.С.
Психологическая дифференциация результативности
изучения математики подростками
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 100–112.

Velichko T.A., Chernyavskaya V.S.
Psychological Differentiation of the Effectiveness of
Studying Mathematics by Adolescents
Psychological-Educational Studies. 2025.
ol. 17, no. 1, pp. 100–112.

5. Мишкевич А.М. Взаимосвязь личностных особенностей и учебной успеваемости старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 101–116. DOI:10.17759/psyedu.2021130107
6. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2018. 448 с.
7. 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
8. Семенов И.Н., Калашиников И.Г. Рефлексивно-смысловая педагогическая психология развития когнитивных и метакогнитивных аспектов человеческого капитала учеников и учителей [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2–3. С. 80–87. DOI:10.17759/bppe.2024210210
9. Фомиченко А.С. Особенности влияния характера взаимодействия в системе «учитель-ученик» на процессы обучения и развития школьников (по материалам зарубежных публикаций) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 76–83. DOI:10.17759/jmfp.2019080108
10. Чернявская В.С., Величко Т.А. Изучение психологических аспектов математики: цифровой след // Материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж.М. Глозман «Л.С. Выготский и А.Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.). Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022. С. 382–389.
11. Чернявская В.С., Малахова В.Р. Источники самораскрытия способностей подростков: разработка опросника // Материалы Всероссийского психологического форума «Психология сегодня: актуальные исследования и перспективы» (г. Екатеринбург, 28–30 сентября 2022 г.). Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2022. Т. 1. С. 889–892.
12. Чернявская В.С. Общение в со-бытийности личности: от внутреннего диалога к содержанию я-концепции [Электронный ресурс] // Южно-российский журнал социальных наук. 2023. Т. 24. № 3. С. 59–70. DOI:10.31429/26190567-24-3-59-70
13. A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement / Barroso C., Ganley C.M., McGraw A.L., Geer E.A., Hart S.A., Daucourt M.C. // Psychological Bulletin. 2021. Vol. 147. № 2. P. 134–168. DOI:10.1037/bul0000307
14. Ni Made Sri Mertasari, Ni Luh Putu Pranena Sastri, Ida Bagus Nyoman Pascima. Performance assessment: Improving metacognitive ability in mathematics learning // Journal of Education and e-Learning Research. 2023. Vol. 10. № 4. P. 837–844. DOI:10.20448/jeelr.v10i4.5260
15. The Development of Multiple Self-Concept Dimensions During Adolescence / Esnaola I., Sesé A., Antonio-Agirre I., Azpiazu L. // Journal of Research on Adolescence. 2018. Vol. 30. № 1. P. 100–114. DOI:10.1111/jora.12451
16. Yi Tian, Yu Fang, Jian Li. The Effect of Metacognitive Knowledge on Mathematics Performance in Self-Regulated Learning Framework—Multiple Mediation of Self-Efficacy and Motivation // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. № 2518. P. 1–11. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02518

References

1. Adaskina A.A. Izuchenie fenomena matematicheskoy trevozhnosti v zarubezhnoj psihologii [The study of the phenomenon of math anxiety in foreign psychology]. *Journal of Modern Foreign*

- Psychology = Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 28–35. DOI:10.17759/jmfp.2019080103 (In Russ.).
2. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii* [The psychology of experience: analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p.
 3. Karpov A.V. *Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatelnosti* [Psychology of reflexive mechanisms of activity]. Moscow.: Publ. «Institut psikhologii RAN», 2004. 626 p.
 4. Lebedeva N.V., Vilkovala K.A. *Izmerenie obrazovatel'nykh dostizhenij pyatklassnikov po matematike: svyaz' s samoocenкой i interesom* [Measuring Math Educational Outcomes Among Fifth Graders: Association With Self-Concept and Interest]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 7, pp. 74–84. DOI:10.17759/pse.2019240607 (In Russ.).
 5. Mishkevich A.M. *Vzaimosvyaz' lichnostnykh osobennostej i uchebnoj uspevaemosti starsheklassnikov* [Relationship between Personal Characteristics and the Academic Performance of High School Students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 101–116. DOI:10.17759/psyedu.2021130107 (In Russ.).
 6. N'yufeld G., Mate G. *Ne upuskaite svoikh detei* [Do not miss your children]. Moscow: Publ. Resurs, 2018. 448 p. (In Russ.).
 7. Potanina A.M., Morosanova V.I. *Psihologicheskie resursy uspevaemosti podrostkov: differentsial'nye aspekty* [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 (In Russ.).
 8. Semenov I.N., Kalashnikov I.G. *Refleksivno-smyslovaya pedagogicheskaya psihologiya razvitiya kognitivnykh i metakognitivnykh aspektov chelovecheskogo kapitala uchениkov i uchitelej* [Reflexive and Semantic Pedagogical Psychology of Development of Cognitive and Metacognitive Aspects of Human Capital of Students and Teachers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya*, 2024. Vol. 21, no. 2–3, pp. 80–87. DOI:10.17759/bppe.2024210210 (In Russ.).
 9. Fomichenko A.S. *Osobennosti vliyaniya haraktera vzaimodejstviya v sisteme «uchitel'-uchenik» na processy obucheniya i razvitiya shkol'nikov (po materialam zarubezhnykh publikacij)* [The influence of interaction in the «teacher-pupil» system on schoolchildren's learning and development (based on foreign publications)]. *Journal of Modern Foreign Psychology = Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 76–83. DOI:10.17759/jmfp.2019080108 (In Russ.).
 10. Chernyavskaya V.S., Velichko T.A. *Izuchenie psikhologicheskikh aspektov matematiki: tsifrovый sled* [Studying the psychological aspects of mathematics: the digital footprint]. *Materialy mezhdunarodnogo kongressa po kul'turno-istoricheskoi psikhologii, posvyashchennogo pamyati Zh.M. Glozman «L.S. Vygotskii i A.R. Luriya: kul'turno-istoricheskaya psihologiya i voprosy tsifrovizatsii v sotsial'nykh praktikakh»* (g. Novosibirsk, 15–17 noyabrya. 2022 g.). [Materials of the International Congress on Cultural and Historical Psychology dedicated to the memory of J.M. Glozman "L.S. Vygotsky and A.R. Luria: cultural and historical psychology and issues of digitalization in social practices"]. Novosibirsk: Publ. Novosibirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2022, pp. 382–389.
 11. Chernyavskaya V.S., Malakhova V.R. *Istochniki samoraskrytiya sposobnostei podrostkov: razrabotka oprosnika* [Sources of self-disclosure of adolescents' abilities: development of a

questionnaire]. Materialy Vserossiiskogo psikhologicheskogo foruma «Psikhologiya segodnya: aktual'nye issledovaniya i perspektivy» (g. Ekaterinburg, 28–30 sentyabrya 2022 g.). [Materials of the All-Russian Psychological Forum "Psychology today: current research and prospects"]. Ekaterinburg: Publ. Ural'skii federal'nyi universitet, 2022. Vol. 1, pp. 889–892.

12. Chernyavskaya V.S. Obshchenie v so-bytijnosti lichnosti: ot vnutrennego dialoga k sodержaniyu ya-koncepcii [Communication in the Co-Existence of the Person: from Internal Dialogue to the Content of the Self-Concept]. *Yuzhno-rossijskij zhurnal social'ny`x nauk = South-Russian Journal of Social Sciences*, 2023. Vol. 24, no. 3, pp. 59–70. DOI:10.31429/26190567-24-3-59-70 (In Russ.).

13. A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement. Barroso C., Ganley C.M., McGraw A.L., Geer E.A., Hart S.A., Daucourt M.C. *Psychological Bulletin*, 2021. Vol. 147, no. 2, pp. 134–168. DOI:10.1037/bul0000307

14. Ni Made Sri Mertasari, Ni Luh Putu Pranena Sastri, Ida Bagus Nyoman Pascima. Performance assessment: Improving metacognitive ability in mathematics learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 2023. Vol. 10, no. 4, pp. 837–844. DOI:10.20448/jeelr.v10i4.5260

15. The Development of Multiple Self-Concept Dimensions During Adolescence. Esnaola I., Sesé A., Antonio-Agirre I., Azpiazu L. *Journal of Research on Adolescence*, 2018. Vol. 30, no. 1, pp. 100–114. DOI:10.1111/jora.12451

16. Yi Tian, Yu Fang, Jian Li. The Effect of Metacognitive Knowledge on Mathematics Performance in Self-Regulated Learning Framework—Multiple Mediation of Self-Efficacy and Motivation. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9, no. 2518, pp. 1–11. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02518

Информация об авторах

Величко Татьяна Анатольевна, старший преподаватель кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ВВГУ»), г. Владивосток, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-5733>, e-mail: taniav96@mail.ru

Чернявская Валентина Станиславовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и юридической психологии, ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ВВГУ»), г. Владивосток, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

Information about the authors

Tatyana A. Velichko, Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University, Vladivostok, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-5733>, e-mail: taniav96@mail.ru

Valentina S. Chernyavskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Legal Psychology, Vladivostok State University, Vladivostok, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-6305>, e-mail: valstan13@mail.ru

Получена 19.11.2024
Принята в печать 10.03.2025

Received 19.11.2024
Accepted 10.03.2025

Диагностика профессиональных установок современных учащихся юношеского возраста

Андреева А.Д.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Лисичкина А.Г.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Бегунова Л.А.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

В статье представлена процедура модификации опросника И.М. Кондакова «Профессиональные установки подростков», разработанного более 35 лет назад. Актуальность исследования определяется задачей создания психодиагностического инструментария, соответствующего современным условиям взросления и самоопределения молодежи. Цель – модификация опросника «Профессиональные установки подростков» и его апробация. По результатам психометрического исследования данных, полученных с применением оригинального опросника, выдвинуто предположение об изменении психологического содержания отношения молодых людей 16-22 лет к профессиональному выбору в условиях постиндустриальной экономики. Выборку исследования составили обучающиеся десятых и одиннадцатых классов общеобразовательных учреждений и студенты средних профессиональных учебных заведений городов Москвы и Челябинска: 413 человек ($M=16,9$, $SD=1,17$, 57% девушек) на первом этапе и 362 человека ($M=16,9$, $SD=1,19$, 56% девушек) на втором этапе. Для решения исследовательских задач были использованы опросники: «Профессиональные установки подростков», «Активность в самореализации», «Эмоциональное отношение к будущему». Изменения социальной ситуации развития, обусловленные новыми технологиями и высокой подвижностью всей профессиональной сферы, привели к сужению показателей психологической готовности учащихся к выбору своего жизненного пути: формированию общего оптимистического, позитивного настроения на будущее либо выраженной неуверенности и нерешительности в правильности этого выбора. Вместе с тем обнаружено, что ведущие возрастные закономерности психологического развития юношества оказались устойчивыми к глобальным переменам цифрового мира, сохранили свою мотивационную функцию, связанную с переходом на следующий, взрослый, этап жизни. Модифицированный вариант опросника может использоваться как в исследовательских, так и в

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бегунова Л.А.
Диагностика профессиональных установок
современных учащихся юношеского возраста
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 113–130.

Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Begunova L.A.
Diagnostics of Professional Attitudes of Modern
Adolescent Students
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 113–130.

диагностических целях для определения психологической готовности учащихся к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: профессиональные установки; самопознание; самоидентификация; готовность к профессиональному самоопределению; старшие подростки; разработка методики; надежность; валидность.

Для цитаты: Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бегунова Л.А. Диагностика профессиональных установок современных учащихся юношеского возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2025. Том 17. № 1. С. 113–130. DOI:10.17759/psyedu.2025170108

Diagnosics of Professional Attitudes of Modern Adolescent Students

Alla D. Andreeva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Alena G. Lisichkina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Lyudmila A. Begunova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

The article presents the procedure for modifying the I.M. Kondakov questionnaire "Professional attitudes of adolescents", developed more than 35 years ago. The relevance of the research is determined by the task of creating psychodiagnostic tools appropriate to the modern conditions of growing up and self-determination of youth. Objective: modification of the questionnaire "Professional attitudes of teenagers" and its testing. Hypothesis: based on the results of a psychometric study of the data obtained using the original questionnaire, an assumption has been made about a change in the psychological content of the attitude of young people aged 16-22 to professional choice in the post-industrial economy. The sample of the study consisted of students of the tenth and eleventh grades of general education institutions and students of secondary vocational educational institutions of the cities of Moscow and Chelyabinsk: 413 people (M=16,9, SD=1,17, 57% girls) at the first stage and 362 people (M=16,9, SD=1,19, 56% girls) at the second stage. To solve the research problems, the following were used: the questionnaire "Professional attitudes of adolescents", the questionnaire "Activity in self-realization", the questionnaire "Emotional attitude to the future". Changes in the social situation of development caused by new technologies and the high mobility of the entire professional sphere have led to a narrowing of indicators of students' psychological readiness to choose their life path: the formation of a general optimistic, positive attitude towards the future, or expressed uncertainty and indecision in the correctness of this choice. At the

same time, it was found that the leading age-related patterns of youth psychological development turned out to be resistant to global changes in the digital world and retained their motivational function associated with the transition to the next adult stage of life. The modified version of the questionnaire can be used both for research and diagnostic purposes to determine the psychological readiness of students for professional self-determination.

Keywords: professional attitudes; self-knowledge; self-identification; readiness for professional self-determination; older adolescents; development of methodology; reliability; validity.

For citation: Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Begunova L.A. Diagnostics of Professional Attitudes of Modern Adolescent Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2025. Vol. 17, no. 1, pp. 113–130. DOI:10.17759/psyedu.2025170108 (In Russ.).

Введение

Проблема профессионального самоопределения учащихся юношеского возраста чаще связывается с уровнем его сформированности [1; 8; 14; 16; 21; 30; 32], а психолого-педагогическая практика ориентирована на оказание помощи старшеклассникам в самопознании, определении собственных склонностей и способностей, получении информации о профессиях, их востребованности, применении и способах получения соответствующего образования [34]. Однако вопрос психологической готовности учащихся к принятию первого ответственного решения в плане самоопределения редко оказывается в поле зрения как научных, так и диагностических исследований [6; 11; 12; 28; 29; 33; 35].

Одним из заметных подходов к выявлению личностной готовности старшеклассников к профессиональному выбору является предложенная И.М. Кондаковым методика «Профессиональные установки подростков», направленная на изучение именно психологических компонентов профессионального выбора, определяемых им как «профессиональные установки» [10]. Основой для данной методики послужил тест Дж. Крайтса [25; 26], разработанный в рамках исследований планирования карьеры как одного из аспектов формирования личной идентичности. Тест измеряет 5 когнитивных переменных (самооценка, профессиональная информация, выбор цели, планирование и решение проблем), влияющих на выбор карьеры [11; 25; 26; 28]. И.М. Кондаков понимает профессиональные установки как субъективное оценивание подростками оснований выбора профессии, которые «связаны, с одной стороны, с объективными требованиями самих ситуаций профессионального выбора, т.е. с задачами профессионального развития, а с другой – с уже имеющимся у личности опытом решения жизненных задач» [9, с. 123]. Такое определение отвечает общепсихологической трактовке понятия установки, данной С.Л. Рубинштейном: «Установка личности – это занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Складываясь в ходе развития личности и постоянно перестраиваясь в процессе ее деятельности, установка как позиция личности, из которой исходят ее действия, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческими взглядами

или позициями личности» [18, с. 520].

И.М. Кондаков выделяет пять типов профессиональных установок старших подростков: «нерешительность в профессиональном выборе» (неуверенность в выборе, недостаток знаний о мире профессий); «рационализм профессионального выбора» (наличие плана действий); «оптимизм в отношении профессионального будущего» (уверенность в правильности выбора, перспективности профессии); «высокая самооценка» (переоценивание своих сил и способностей); «зависимость в профессиональном выборе» (несамостоятельность, податливость чужому влиянию) [9].

Задачи исследования. Профессиональное самоопределение молодежи, в том числе и психологическая готовность к выбору профессии, находятся в прямой зависимости от социально-экономических факторов, технологий, институциональных установлений, общественных и семейных ориентиров и приоритетов. Содержательная подвижность данного конструкта требует регулярного обновления критериев готовности юношей и девушек к выбору жизненного пути и модификации исследовательского инструментария. Задачей нашего исследования стала проверка репрезентативности данных о профессиональных установках современных учащихся юношеского возраста, получаемых при помощи известной и используемой в психолого-педагогической практике методики И.М. Кондакова «Профессиональные установки подростков», разработанной в 1989 году.

Метод

Модификация и апробация опросника «Профессиональные установки подростков» проводились с октября 2021 г. по апрель 2023 г. и состояли из двух этапов: анализа данных, полученных с применением оригинального варианта опросника, и стандартизации модифицированной версии опросника в соответствии с требованиями стандартных процедур проверки валидности и надежности [19; 36].

Методики. Для решения исследовательских задач были использованы опросники: «Профессиональные установки подростков» [10], «Активность в самореализации» [2], «Эмоциональное отношение к будущему» [5].

Полученные результаты обработаны методами описательной статистики, корреляционного анализа, факторного анализа с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 25.

Выборка исследования

Выборку исследования составили обучающиеся десятых и одиннадцатых классов общеобразовательных учреждений и студенты средних профессиональных учебных заведений городов Москвы и Челябинска: 413 человек ($M=16,9$, $SD=1,17$, 57% девушек) на первом этапе и 362 человека ($M=16,9$, $SD=1,19$, 56% девушек) на втором этапе.

Результаты и обсуждение

На первом этапе исследования старшеклассникам и студентам колледжа был предложен оригинальный опросник «Профессиональные установки подростков» [10], состоящий из 40 суждений, диагностирующий 5 типов профессиональных установок учащихся на основе субъективной оценки ими оснований выбора профессии [9].

Однако эксплораторный факторный анализ полученных нами данных, возможность применения которого была подтверждена значением критерия Кайзера-Мейера-Олкина (КМО=0,97), а также критерием сферичности Бартлетта ($\chi^2=13466,82$ и $p<0,001$), выделил только три фактора, объясняющих 63,11% дисперсии.

В фактор 1 вошли суждения, определяющие следующие установки: «оптимизм», «высокая самооценка», «рационализм» и «зависимость», причем наибольшим весом обладают суждения, относящиеся к установке **«оптимизм в отношении профессионального будущего»**. Содержание фактора 2 включает суждения, связанные с установками «нерешительность», «рационализм» и «зависимость» профессионального выбора, наибольшим весом обладают суждения, относящиеся к установке **«нерешительность профессионального выбора»**. В фактор 3 вошли суждения, определяющие установки «оптимизм», «высокая самооценка» и «зависимость», причем наибольший вес имеют утверждения, входящие в установку **«зависимость в профессиональном выборе»**. Полученные результаты свидетельствуют о том, что для современных подростков данный опросник работает совершенно иначе, какие-то стратегии профессионального выбора оказываются малоактуальными. Можно с осторожностью предположить, что для сегодняшних старшеклассников и студентов колледжей «оптимизм в отношении профессионального будущего» связан не столько с выбором профессии, сколько с основным психологическим новообразованием данного возраста – устремленностью в будущее [4], «нерешительность в выборе профессии» имеет под собой те или иные рациональные основания, а «зависимость» отражает инфантильную надежду на то, что все как-нибудь устроится. Проверка этих предположений требует дополнительного исследования. Отметим только, что результаты исследований в рамках модели социально-когнитивной теории карьеры (SCCT), опирающиеся на теорию социального познания А. Бандуры [22], показывают, что люди с сильными убеждениями в своей эффективности более склонны добиваться сложных карьерных целей и проявлять настойчивость перед лицом трудностей [28].

Выявленные нами изменения могут быть связаны с двумя обстоятельствами. Во-первых, с 1989 г., когда впервые был представлен опросник, существенно изменился рынок труда, появилось множество новых профессий, возник феномен мультипликации профессиональных умений применительно к разным занятиям, позволяющий сравнительно легко менять направление профессиональной деятельности. Выбор профессии перестал быть судьбоносным, сделанным один раз и на всю жизнь, что, соответственно, снизило психологическую напряженность проблемы профессионального самоопределения [17]. Развитие новых технологий, динамика востребованности профессий на рынке труда поставили междисциплинарные задачи подготовки молодых людей к трудовой деятельности [34].

Также интересны результаты исследований взаимосвязи родительской поддержки и карьерной зрелости (готовности к выбору профессии), показавшие, что академическая (помощь по школьным предметам) и эмоциональная (насколько родители понимают и принимают своих детей) поддержка играет важную роль в развитии карьерных и профессиональных установок подростков. Лонгитюдное исследование корейских подростков 12-17 лет, в котором диагностика карьерной зрелости проведена при помощи теста Дж. Крайтса [25; 26], показало, что академическая и эмоциональная поддержка родителей положительно влияют на готовность к выбору профессионального обучения 15-летних школьников, а карьерная зрелость подростков, в свою очередь, стимулировала родителей

сохранять прежний уровень академической и эмоциональной поддержки [31].

Во-вторых, существенно изменилась лексика, описывающая переживания старшеклассников, связанные с профессиональным выбором. Наши сегодняшние респонденты отмечают, что не всегда понимают точный смысл суждений опросника, таких, например, как *«Если на моем профессиональном пути возникнут проблемы, то никак не из-за недостатка у меня ума»*, *«Уже сейчас мне стоит предпринимать конкретные шаги к будущей профессии, а не ограничиваться лишь обдумыванием положения»*, *«Мои требования к профессии такие же обычные, как и у моих сверстников»*, *«Мне кажется, что обычно не создается условий, чтобы человек работал с полной отдачей»* [9; 10].

По результатам факторного анализа данных и экспертной оценки содержательной валидности утверждений опросника мы пришли к выводу, что опросник не соответствует современной социальной ситуации развития старших подростков и юношей и требует модификации. Поэтому на втором этапе исследования был использован модифицированный вариант опросника «Профессиональные установки подростков», из которого были исключены утверждения, игнорируемые большинством наших респондентов, а формулировки были приведены к лексике, более понятной современным учащимся. В окончательный вариант опросника вошли 24 утверждения (см. Приложение).

Эксплораторный факторный анализ модифицированного опросника ($KMO=0,97$, $\chi^2=7931,80$ и $p<0,001$) выделил всего два фактора, объясняющих 67,7% дисперсии: **уверенность в будущем выборе** как показатель психологической готовности к выбору профессии (оптимизм в отношении будущего, высокая самооценка, рационализм) и **нерешительность в выборе профессии** как показатель психологической неготовности к выбору профессии (нерешительность в выборе и зависимость от влияния других). Содержание факторов и их нагрузки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Содержание факторов модифицированного опросника «Профессиональные установки подростков»

Номер пункта	Содержание пункта	Факторная нагрузка
<i>Фактор 1 «Уверенность в будущем выборе» – 57,103% общей дисперсии</i>		
2	Выбор профессии не должен делаться под влиянием эмоций	0,66
3	Я могу отказаться от многих удовольствий ради престижной будущей профессии	0,68
5	Я чувствую, что уже пора готовиться к будущей профессии	0,84
6	Я верю, что стану первоклассным специалистом	0,89
8	Я верю, что смогу развить свои способности ради будущей профессии	0,79
9	Я знаю, что найду профессию по себе	0,87
10	Я чувствую себя уверенно, когда знаю, что мой профессиональный выбор одобряют другие люди	0,68
13	Я надеюсь, что выбранная профессия позволит раскрыть мою индивидуальность	0,80
14	Я надеюсь, что моя профессия будет востребованной в будущем	0,86
16	Я верю, что работа даст мне независимость от родителей	0,66
18	Я знаю, на какого профессионала я хочу стать похожим	0,76
19	Я надеюсь, что я буду с удовольствием заниматься выбранной профессией	0,88

20	Я приложу все усилия, чтобы сделать успешную карьеру	0,81
21	Я совсем не стремлюсь к взрослой и самостоятельной жизни	0,63
23	Для меня важна не профессия, а карьера	0,85
24	В будущей профессии мне хотелось бы стать известным человеком	0,75
<i>Фактор 2 «Нерешительность в выборе профессии» – 10,601% общей дисперсии</i>		
1	Я слишком плохо знаю мир профессий	0,61
4	Мне нужны поддержка и помощь в выборе профессии	0,77
7	Мне трудно сделать выбор между привлекательными профессиями	0,81
11	Совершенно не знаю, на что ориентироваться при выборе профессии	0,82
12	Реклама многих профессий редко соответствует их реальному содержанию	0,63
15	Совершенно не знаю, с чего мне начать свой профессиональный путь	0,82
17	В выборе профессии я слишком поддаюсь внешним влияниям, советам, примерам	0,62
22	Я плохо представляю свое профессиональное будущее	0,74

Результаты конфирматорного факторного анализа подтвердили двухфакторную структуру модели. Индексы пригодности конечной модели можно считать приемлемыми: CMIN=3,90, df=251; $p < 0,001$; CFI=0,91; RMSEA=0,09; SRMR=0,06, TLI=0,90 [23].

Эти факторы рассматриваются как две шкалы модифицированного варианта опросника. Дальнейшие психометрические процедуры были направлены на исследование надежности шкал по внутренней согласованности и определение конвергентной валидности. Полученные результаты представлены в табл. 2. По всем шкалам методики уровни статистической значимости для критерия Колмогорова-Смирнова меньше 0,05, следовательно, все распределения значимо отличаются от нормального. По всем шкалам методики получены приемлемые показатели внутренней согласованности (коэффициент альфа Кронбаха). Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Описательные статистики, критерии нормального распределения и надежности опросника «Профессиональные установки подростков»

Шкалы	Критерий нормального распределения Колмогорова-Смирнова	α (альфа Кронбаха)	M (среднее)	SD (стандартное отклонение)	Экссесс	Асимметрия
Уверенность в будущем выборе	0,202 ($p=0,0001$)	0,970	56,9694	27,43925	-0,653	-0,244
Нерешительность в выборе профессии	0,12 ($p < 0,001$)	0,91	18,34	10,80	0,31	-1,26

По всем шкалам опросника уровни статистической значимости для критерия Колмогорова-Смирнова меньше 0,05, следовательно, все распределения значимо отличаются от

нормального. По всем шкалам опросника получены приемлемые показатели внутренней согласованности (коэффициент альфа-Кронбаха). Стандартная ошибка эксцесса по всем шкалам опросника 0,257. Стандартная ошибка асимметрии по всем шкалам опросника 0,129.

Заключительным этапом работы с методикой стала проверка ее конвергентной валидности посредством установления корреляционных связей со шкалой «Активность в самореализации» [2] и опросником «Эмоциональное отношение к будущему» [5].

Показатели корреляционных связей между шкалами модифицированного опросника «Профессиональные установки подростков», опросников «Активность в самореализации» и «Эмоциональное отношение к будущему» представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа модифицированного опросника «Профессиональные установки подростков» с опросниками «Активность в самореализации» и «Эмоциональное отношение к будущему»

Профессиональные установки	Эмоциональное отношение к будущему						Активность в самореализации
	Страх	Тревожность	Индифферентное отношение	Заинтересованность	Спокойствие	Уверенность	
Уверенность в будущем выборе	-0,01	-0,01	-0,04	0,15**	0,13**	0,13*	0,16**
Нерешительность в выборе профессии	0,10*	0,09	0,04	0,01	-0,04	-0,04	0,01

Примечание. ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя); * – корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Выявлена значимая положительная корреляционная связь установки «уверенность в будущем выборе» с такими показателями эмоционального отношения к будущему, как заинтересованность, спокойствие и уверенность, а также с направленностью на активную самореализацию. Установка «нерешительность в выборе профессии» значимо коррелирует с эмоцией страха перед будущим. Таким образом, модифицированный опросник «Профессиональные установки подростков» И.М. Кондакова позволяет с достаточной степенью надежности выявить психологическую готовность старшеклассников к переходу на следующий возрастной этап, связанный с выбором профессии и получением профессионального образования.

Бланк опросника с инструкцией, правилами обработки, нормативными показателями и ключом представлены в Приложении. Перевод первичных тестовых баллов в эти шкалы производится с помощью процентилей.

По данным И.М. Кондакова, в 1980-е годы для старшеклассников были типичны такие профессиональные установки, как «нерешительность в профессиональном выборе»; «рационализм профессионального выбора»; «оптимизм в отношении профессионального будущего»; «высокая самооценка»; «зависимость в профессиональном выборе» [9; 10]. Для современных старших подростков актуальны лишь две – «уверенность в будущем выборе» и «нерешительность в выборе профессии».

Выше мы уже говорили о том, что профессиональные установки сегодняшних старшеклассников обусловлены современной социальной ситуацией развития, своеобразие которой определяется характерными для цифровой экономики требованиями к работнику и профессионалу. Высокая подвижность содержания и структуры всей профессиональной сферы, постоянное возникновение новых видов труда, широкие возможности профессиональной самореализации приводят к тому, что получение среднего и высшего профессионального образования выступает для учащихся в качестве общего направления подготовки, в русле которого они смогут впоследствии развить, расширить или изменить не только свои навыки и умения, но и сам род занятий. По-видимому, они не рассматривают свой первый профессиональный выбор как окончательный и неизменный, что существенно снижает психологическую напряженность самого выбора и повышает оптимистичное отношение к своему взрослому будущему.

Вместе с тем результаты исследования показали, что, несмотря на существенные изменения профессиональной сферы, сопутствующие постиндустриальной цифровой экономике, возникновение глобальной тенденции медленного взросления молодежи, сохранили свою значимость и ведущие возрастные закономерности психологического развития учащихся юношеского возраста. Доминирование у наших респондентов профессиональной установки «уверенность в будущем выборе» соответствует основному новообразованию юношеского возраста – устремленности в будущее, направленности личности на определение дальнейшего жизненного пути и выбор профессии [4]. Данный параметр может служить диагностическим показателем уровня личностной зрелости учащихся юношеского возраста, признаком их психологической готовности к профессиональному самоопределению. Роль перспективы будущего времени как посредника между родительской поддержкой, связанной с выбором профессии, и карьерной зрелостью подростков установлена и на выборке китайских подростков [24].

Современные исследования свидетельствуют об устойчивом снижении доли старшеклассников, ориентирующихся при выборе профессии на мнение других людей – родителей, педагогов, сверстников, что также связано с высокой подвижностью всей профессиональной сферы [7; 20]. Если в 70-80-х гг. прошлого века почти 60% старшеклассников следовали советам или примеру родителей [13; 15], то уже к началу 90-х гг. они составляли лишь около трети выпускников [10], а по данным 2021 г. на мнение старших ориентировалось чуть более 14% учащихся [3].

В то же время почти неизменным остается число старшеклассников, испытывающих неуверенность и затруднения в профессиональном выборе, связанные с низким уровнем информированности о существующих профессиях и способах их получения, слабой мотивированностью к обучению, недостаточной осознанностью собственных способностей и склонностей. Однако в зарубежных исследованиях показано влияние активного получения

профессиональных навыков подростками 12-18 лет на формирование их профессиональных установок. Предикторами готовности к карьере выступают количество и качество трудовых навыков, полностью достигнутых индивидуумами в посещаемой школе/колледже, а не их пол или этническая принадлежность [27].

Наши исследования показывают, что у 49% выпускников общеобразовательной школы профессиональная идентичность находится в состоянии моратория [3], что отражает другую тенденцию современности, а именно – медленное взросление молодежи.

Мы полагаем, что профессиональные установки современных старших подростков и юношей определяются этими двумя сосуществующими тенденциями взросления – устремленностью в будущее, оптимизмом по отношению к нему и трудностью принятия ответственного решения в плане самоопределения, что и нашло отражение в результатах нашего исследования, проведенного с применением модифицированного варианта опросника И.М. Кондакова «Профессиональные установки подростков».

Заключение

Проведенное исследование показало, что профессиональные установки современных учащихся юношеского возраста претерпели существенные изменения по сравнению с эпохой индустриальной экономики. Появление новых технологий, новых профессий, высокая подвижность всей профессиональной сферы привели к сужению показателей психологической готовности учащихся к выбору своего жизненного пути: формированию общего оптимистического, позитивного настроения на будущее либо выраженной неуверенности и нерешительности в правильности этого выбора. Вместе с тем обнаружено, что ведущие возрастные закономерности психологического развития юношества оказались устойчивыми к глобальным переменам цифрового мира, сохранили свою мотивационную функцию, связанную с переходом на следующий, взрослый, этап жизни.

Модифицированный вариант опросника «Профессиональные установки подростков» имеет хорошие психометрические показатели надежности, внутренней согласованности и конвергентной валидности. Он может использоваться как в исследовательских, так и диагностических целях для определения психологической готовности учащихся к профессиональному самоопределению. Применение данного опросника в качестве дополнительного инструмента при выявлении уровня сформированности профессиональной идентичности [1] позволит более дифференцированно подходить к организации профориентационной работы со старшеклассниками. В частности, мораторий на принятие решения или несформированная профессиональная идентичность могут быть следствием как психологической неготовности учащегося к данному выбору, так и его недостаточной информированности и ориентированности в мире профессий. Эффективность психологической поддержки в значительной степени определяется точностью диагностического этапа обследования.

Ограничение исследования связано с тем, что оно проводилось в крупных городах с развитой профессиональной и образовательной средой. Такой подход повысил достоверность сравнительных данных, поскольку в исследовании И.М. Кондакова также участвовали старшеклассники московских школ, однако для получения более полной картины профессиональных установок современных учащихся необходимо их изучение и в

населенных пунктах иного статуса.

Литература

1. *Азбель А.А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшекласников: дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 219 с.
2. *Андреева А.Д., Лисичкина А.Г.* Психологическая готовность учащихся раннего юношеского возраста к активной самореализации: методический инструментарий // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2023. № 1. С. 96–109. DOI:10.18384/2310-7235-2023-1-96-109
3. *Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бримова Л.А.* Динамика формирования профессиональной идентичности у старшекласников московских и региональных школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2021. № 2. С. 127–140. DOI:10.18384/2310-7235-2021-2-127-140
4. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
5. *Гинзбург М.Р.* Психология личностного самоопределения: дисс. ... докт. психол. наук. М., 1996. 285 с.
6. *Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А.* Психоэмоциональное благополучие старшекласников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 6. С. 63–73. DOI:10.17759/pse.2019240606
7. *Данилова Е.Е.* Мотивация выбора будущей профессии у старшекласников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1-2(55). С. 31–38.
8. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 304 с.
9. *Кондаков И.М.* Диагностика профессиональных установок подростков // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 122–130.
10. *Кондаков И.М.* Индивидуально-психологические особенности подростков в выборе профессии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 153 с.
11. *Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И.* Шкала карьерно-адаптационных способностей М. Савикаса и Э. Порфели: психометрические характеристики русскоязычной версии на выборке подростков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 3. С. 555–575. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575
12. *Кондратюк Н.Г., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И.* От чего зависят профессиональные планы старших школьников? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 500–522. DOI:10.17323/1813-8918-2023-3-500-522
13. *Крылов Н.И.* К вопросу о мотивации профессиональных намерений учащейся молодежи // Мотивация личности: феноменология, закономерности и механизмы формирования: сборник научных трудов / Отв. ред. А.А. Бодалев. М.: АПН СССР, 1982. 120 с.
14. *Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 51–59.
15. *Кухарчук А.М., Ценципер А.Б.* Профессиональное самоопределение учащихся. Минск: Народная асвета, 1976. 128 с.

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бегунова Л.А.
Диагностика профессиональных установок
современных учащихся юношеского возраста
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 113–130.

Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Begunova L.A.
Diagnostics of Professional Attitudes of Modern
Adolescent Students
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 113–130.

16. Осницкий А.К., Истомина С.В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников // Психология и школа. 2008. № 4. С. 54–62.
17. Пряжников Н.С. Проблема переосмысления понятия «профессия» в меняющихся социокультурных реалиях // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 1. С. 4–22.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
19. Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: учебное пособие / Под ред. М.Г. Сороковой. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 48 с.
20. Снегова Е.В., Мальцева С.Е. Психологическое исследование профессиональных предпочтений старшеклассников // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Т. 32. № 2. С. 130–137.
21. Akkermans J., Spurk D., Fouad N. Careers and Career Development // Oxford Research Encyclopedia of Psychology / In O. Braddick (ed.). UK: Oxford University Press, 2021. P. 1–40. DOI:10.1093/acrefore/9780190236557.013.557
22. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. 2nd ed. Prentice-Hall, 1986. 617 p.
23. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. 2nd ed. Taylor&Francis, 2015. 462 p.
24. Chen Q., Zhong M., Lu L. Influence of career-related parental support on adolescents' career maturity: A two-wave moderated mediation model // Journal of Career Development. 2023. Vol. 50. № 3. P. 580–594. DOI:10.1177/08948453221118927
25. Crites J.O. The Career Maturity Inventory. 2nd ed. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill, 1978. 270 p.
26. Crites J.O., Savickas M.L. Revision of the career maturity inventory // Journal of Career Assessment. 1996. Vol. 4. № 2. P. 131–138. DOI:10.1177/106907279600400202
27. Dodd V., Hanson J., Hooley T. Increasing students' career readiness through career guidance: measuring the impact with a validated measure // British Journal of Guidance & Counselling. 2021. Vol. 50. № 2. P. 260–272. DOI:10.1080/03069885.2021.1937515
28. Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: an intervention study / L. Jemini Gashi, et al. // International Journal of Adolescence and Youth. 2023. Vol. 28. № 1. P. 689–702. DOI:10.1080/02673843.2023.2281421
29. Kim J.H., Shin H.S. Effects of self-reflection-focused career course on career search efficacy, career maturity, and career adaptability in nursing students: A mixed methods study // Journal of Professional Nursing. 2020. Vol. 36. № 5. P. 395–403. DOI:10.1016/j.profnurs.2020.03.003
30. Lau P.L., Chung Y.B., Wang L. Effects of a career exploration intervention on students' career maturity and self-concept // Journal of Career Development. 2019. Vol. 48. № 4. P. 311–324. DOI:10.1177/0894845319853385
31. Lim S.A., Jung Y.H. Reciprocal effects between parental support and career maturity in the developmental process of career maturity // Current Psychology. 2024. Vol. 43. № 7. P. 6261–6270. DOI:10.1007/s12144-023-04821-9

32. McDonald K.S., Hite L.M. Career Development: A Human Resource Development Perspective. 1nd ed. New York: Routledge, 2015. 208 p. DOI:10.4324/9781315767406
33. Rahim N.S.A., Jaafar W.M.W., Arsad N.M. Career maturity and career decision-making self-efficacy as predictors of career adaptability among students in foundation program, Universiti Putra Malaysia // Asian Journal of University Education. 2021. Vol. 17. № 4. P. 464–477. DOI:10.24191/ajue.v17i4.16181
34. Vocational Education Development Framework in 21st Century / W. Wagiran, et al. // 1st International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017). Netherlands: Atlantis Press, 2017. Vol. 102. P. 395–398.
35. What do we know about career and development? Insights from Career Development International at age 25 / V. Arup, et al. // Career Development International. 2022. Vol. 27. № 1. P. 113–134. DOI:10.1108/CDI-08-2021-0210
36. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why // Psychological Test Adaptation and Development. 2020. Vol. 1. № 1. P. 3–11. DOI:10.1027/2698-1866/a000002

References

1. Azbel' A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professional'noi identichnosti starsheklassnikov. Diss. kand. psikhol. nauk [Features of the formation of professional identity statuses of high school students. Cand. Sci. (Psychology) diss.]. Saint-Petersburg, 2004. 219 p. (In Russ.).
2. Andreeva A.D., Lisichkina A.G. Psikhologicheskaya gotovnost' uchashchikhsya rannego yunosheskogo vozrasta k aktivnoi samorealizatsii: metodicheskii instrumentarii [Young students' psychological readiness for active self realization: methodological tools]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2023, no. 1, pp. 96–109. DOI:10.18384/2310-7235-2023-1-96-109 (In Russ.).
3. Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Brimova L.A. Dinamika formirovaniya professional'noi identichnosti u starsheklassnikov moskovskikh i regional'nykh shkol [Dynamics of professional identity in high school students of Moscow and regional schools]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology*, 2021, no. 2, pp. 127–140. DOI:10.18384/2310-7235-2021-2-127-140 (In Russ.).
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Psihologicheskoe issledovanie. Moscow: Prosveshchenie, 1968. 464 p. (In Russ.).
5. Ginzburg M.R. Psikhologiya lichnostnogo samoopredeleniya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Psychology of personal self-determination. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1996. 285 p. (In Russ.).
6. Golovey L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Psikhoemotsional'noe blagopoluchie starsheklassnikov v svyazi s gotovnost'yu k professional'nomu samoopredeleniyu [Psycho-emotional well-being of high school students in relation to their readiness for professional self-determination]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63–73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
7. Danilova E.E. Motivatsiya vybora budushchei professii u starsheklassnikov megapolisa [Motivation for choosing a future profession among high school students in a megalopolis].

- Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2021. Vol. 55, no. 1-2, pp. 31–38. (In Russ.).
8. Klimov E.A. *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Psychology of professional self-determination: a textbook for universities]. 3rd ed. Moscow: Akademiya, 2007. 304 p. (In Russ.).
 9. Kondakov I.M. Diagnostika professional'nykh ustanovok podrostkov [Diagnostics of professional attitudes of adolescents]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 1997, no. 2, pp. 122–130. (In Russ.).
 10. Kondakov I.M. Individual'no-psikhologicheskie osobennosti podrostkov v vybere professii: Diss. ... kand. psikhol. nauk [Individual-psychological characteristics of teenagers in the choice of profession. Cand. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1989. 153 p. (In Russ.).
 11. Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Shkala kar'erno-adaptatsionnykh sposobnostei M. Savikasa i E. Porfeli: psikhometricheskie kharakteristiki russkoyazychnoi versii na vyborke podrostkov [A psychometric analysis of the russian career adapt-abilities scale in high school students]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2021. Vol. 3, no. 18, pp. 555–575. DOI:10.22363/2313-1683-2021-18-3-555-575 (In Russ.).
 12. Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Ot chego zavisyat professional'nye plany starshikh shkol'nikov? [What determines professional plans in high school students?]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei Shkoly Ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2023. Vol. 3, no. 20, pp. 500–522. DOI:10.17323/1813-8918-2023-3-500-522 (In Russ.).
 13. Krylov N.I. K voprosu o motivatsii professional'nykh namerenii uchashchiesya molodezhi [On the issue of motivation of professional intentions of students]. *Sbornik nauchnykh trudov "Motivatsiya lichnosti: fenomenologiya, zakonmernosti i mekhanizmy formirovaniya"* [Collection of scientific papers "Personality motivation: phenomenology, patterns and mechanisms of formation"]. In Bodalev A.A. (ed.). Moscow: APN SSSR, 1982. 120 p. (In Russ.).
 14. Kudryavtsev T.V., Shegurova V.Yu. Psikhologicheskii analiz dinamiki professional'nogo samoopredeleniya lichnosti [Psychological analysis of the dynamics of professional self-determination of the individual]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 1983, no. 2, pp. 51–59. (In Russ.).
 15. Kukharchuk A.M., Tsentsiper A.B. Professional'noe samoopredelenie uchashchikhsya. Professional self-determination of students. Minsk: Narodnaya asveta, 1976. 128 p. (In Russ.).
 16. Osnitskii A.K., Istomina S.V. Rol' regul'yatornogo opyta v professional'nom samoopredelenii starsheklassnikov [The role of regulatory experience in the professional self-determination of high school students]. *Psikhologiya i shkola = Psychology and School*, 2008, no. 4, pp. 54–62. (In Russ.).
 17. Pryazhnikov N.S. Problema pereosmysleniya ponyatiya "professiya" v menyayushchikhsya sotsiokul'turnykh realiyakh [The problem of rethinking the concept of "profession" in changing socio-cultural realities]. *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda = Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 2018. Vol. 3, no. 1, pp. 4–22. (In Russ.).
 18. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2002. 720 p. (In Russ.).

19. Sorokova M.G., et al. Rukovodstvo po standartizatsii psikhodiagnosticheskogo instrumentariya: trebovaniya i otsenka kachestva: uchebnoe posobie [Textbook "Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment"]. In Sorokova M.G. (ed.). Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2024. 48 p. (In Russ.).
20. Snegova E.V., Mal'tseva S.E. Psikhologicheskoe issledovanie professional'nykh predpochtenii starsheklassnikov [Psychological study of professional preferences of high school students]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty = Scientific Notes Journal of St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2019. Vol. 32, no. 2, pp. 130–137. (In Russ.).
21. Akkermans J., Spurk D., Fouad N. Careers and Career Development. In Braddick O. (ed.). *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. UK: Oxford University Press, 2021, pp. 1–40. DOI:10.1093/acrefore/9780190236557.013.557
22. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. 2nd ed. Prentice-Hall, 1986. 617 p.
23. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. 2nd ed. Taylor&Francis, 2015. 462 p.
24. Chen Q., Zhong M., Lu L. Influence of career-related parental support on adolescents' career maturity: A two-wave moderated mediation model. *Journal of Career Development*, 2023. Vol. 50, no. 3, pp. 580–594. DOI:10.1177/08948453221118927
25. Crites J.O. The Career Maturity Inventory. 2nd ed. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill, 1978. 270 p.
26. Crites J.O., Savickas M.L. Revision of the career maturity inventory. *Journal of Career Assessment*, 1996. Vol. 4, no. 2, pp. 131–138. DOI:10.1177/106907279600400202
27. Dodd V., Hanson J., Hooley T. Increasing students' career readiness through career guidance: measuring the impact with a validated measure. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2021. Vol. 50, no. 2, pp. 260–272. DOI:10.1080/03069885.2021.1937515
28. Jemini Gashi L., et al. Effectiveness of career guidance workshops on the career self-efficacy, outcome expectations, and career goals of adolescents: an intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 689–702. DOI:10.1080/02673843.2023.2281421
29. Kim J.H., Shin H.S. Effects of self-reflection-focused career course on career search efficacy, career maturity, and career adaptability in nursing students: A mixed methods study. *Journal of Professional Nursing*, 2020. Vol. 36, no. 5, pp. 395–403. DOI:10.1016/j.profnurs.2020.03.003
30. Lau P.L., Chung Y.B., Wang L. Effects of a career exploration intervention on students' career maturity and self-concept. *Journal of Career Development*, 2019. Vol. 48, no. 4, pp. 311–324. DOI:10.1177/0894845319853385
31. Lim S.A., Jung Y.H. Reciprocal effects between parental support and career maturity in the developmental process of career maturity. *Current Psychology*, 2024. Vol. 43, no. 7, pp. 6261–6270. DOI:10.1007/s12144-023-04821-9
32. McDonald K.S., Hite L.M. Career Development: A Human Resource Development Perspective. 2nd ed. New York: Routledge, 2023. 258 p. DOI:10.4324/9781315767406
33. Rahim N.S.A., Jaafar W.M.W., Arsad N.M. Career maturity and career decision-making self-efficacy as predictors of career adaptability among students in foundation program, Universiti

Андреева А.Д., Лисичкина А.Г., Бегунова Л.А.
Диагностика профессиональных установок
современных учащихся юношеского возраста
Психолого-педагогические исследования. 2025.
Том 17. № 1. С. 113–130.

Andreeva A.D., Lisichkina A.G., Begunova L.A.
Diagnostics of Professional Attitudes of Modern
Adolescent Students
Psychological-Educational Studies. 2025.
Vol. 17, no. 1, pp. 113–130.

Putra Malaysia. *Asian Journal of University Education*, 2021. Vol. 17, no. 4, pp. 464–477.
DOI:10.24191/ajue.v17i4.16181

34. Wagiran W., et al. Vocational Education Development Framework in 21st Century. *1st International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)*. Netherlands: Atlantis Press, 2017. Vol. 102, pp. 395–398.
35. Arup V., et al. What do we know about career and development? Insights from Career Development International at age 25. *Career Development International*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 113–134. DOI:10.1108/CDI-08-2021-0210
36. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why. *Psychological Test Adaptation and Development*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 3–11. DOI:10.1027/2698-1866/a000002

Информация об авторах

Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Лисичкина Алена Геннадьевна, научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Бегунова Людмила Анатольевна, кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Information about the authors

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Alena G. Lisichkina, Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Lyudmila A. Begunova, PhD in Law, Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Приложение

Бланк опросника

Ваш возраст _____ Школа/Колледж _____
 Ваш пол _____ Класс _____

Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из шести цифр, расположенных справа, в зависимости от того, насколько данное утверждение соответствует твоим мыслям и чувствам. Нет правильных или неправильных ответов. Не трать много времени на одно предложение, но постарайся как можно точнее ответить. Цифра 1 означает «Совершенно не соответствует», цифра 6 означает «В полной мере мне соответствует».

№	Вопросы	Совершенно мне не соответствует					Полностью мне соответствует
1	Я слишком плохо знаю мир профессий	1	2	3	4	5	6
2	Выбор профессии не должен делаться под влиянием эмоций	1	2	3	4	5	6
3	Я могу отказаться от многих удовольствий ради престижной будущей профессии	1	2	3	4	5	6
4	Мне нужна поддержка и помощь в выборе профессии	1	2	3	4	5	6
5	Я чувствую, что уже пора готовиться к будущей профессии	1	2	3	4	5	6
6	Я верю, что стану первоклассным специалистом	1	2	3	4	5	6
7	Мне трудно сделать выбор между привлекательными профессиями	1	2	3	4	5	6
8	Я верю, что смогу развить свои способности ради будущей профессии	1	2	3	4	5	6
9	Я знаю, что найду профессию по себе	1	2	3	4	5	6
10	Я чувствую себя уверенно, когда знаю, что мой профессиональный выбор одобряют другие люди	1	2	3	4	5	6
11	Совершенно не знаю, на что ориентироваться при выборе профессии	1	2	3	4	5	6
12	Реклама многих профессий редко соответствует их реальному содержанию	1	2	3	4	5	6
13	Я надеюсь, что выбранная профессия позволит раскрыть мою индивидуальность	1	2	3	4	5	6
14	Я надеюсь, что моя профессия будет востребованной в будущем	1	2	3	4	5	6
15	Совершенно не знаю, с чего мне начать свой профессиональный путь	1	2	3	4	5	6
16	Я верю, что работа даст мне независимость от родителей	1	2	3	4	5	6
17	В выборе профессии я слишком поддаюсь внешним влияниям, советам, примерам	1	2	3	4	5	6
18	Я знаю, на какого профессионала я хочу стать похожим	1	2	3	4	5	6
19	Я надеюсь, что я буду с удовольствием	1	2	3	4	5	6

	заниматься выбранной профессией						
20	Я приложу все усилия, чтобы сделать успешную карьеру	1	2	3	4	5	6
21	Я совсем не стремлюсь к взрослой и самостоятельной жизни	1	2	3	4	5	6
22	Я плохо представляю свое профессиональное будущее	1	2	3	4	5	6
23	Для меня важна не профессия, а карьера	1	2	3	4	5	6
24	В будущей профессии мне хотелось бы стать известным человеком	1	2	3	4	5	6

Обработка результатов

Ответы респондентов оцениваются по 6-балльной шкале:

- совершенно согласен (6 баллов),
- совершенно не согласен (1 балл).

Балльные веса для пунктов опросника подсчитываются в соответствии с тем, как они выбраны на бланке.

Ключ к опроснику «Профессиональные установки»

Компоненты ответственности	Пункты опросника
Уверенность в будущем выборе	2, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24
Нерешительность в выборе профессии	1, 4, 7, 11, 12, 15, 17, 22

Нормативные показатели опросника «Профессиональные установки» (в баллах)

Шкалы опросника	Количественная характеристика, балл		
	Низкий	Средний	Высокий
Уверенность в будущем выборе	53 и ниже	54-66	67 и выше
Нерешительность в выборе профессии	12 и ниже	13-19	20 и выше

Получена 11.01.2025
 Принята в печать 10.03.2025

Received 11.01.2025
 Accepted 10.03.2025