

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **1**

**2024**



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2024 • Том 29 • № 1

# PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

---

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



**Главный редактор**

V.V. Rubtsov ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Первый заместитель главного редактора**

A.A. Margolis ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Заместитель главного редактора**

A.A. Shvedovskaya ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

**Редакционная коллегия**

N.N. Avdeeva ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 B.B. Aismontas ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 T.V. Akhutina МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия  
 T.A. Basilova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 V.A. Bolotov НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
 I.A. Burlakova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 O.P. Gavrilushkina ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 A.G. Gogoberidze ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

E.L. Grigorenko Йельский университет, США  
 M.A. Egorova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 E.I. Isaev ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 N.N. Nechaev ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 K.N. Polivanova НИУ ВШЭ, Москва, Россия  
 N.G. Salmina МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия  
 G.V. Semya ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 M.G. Sorokova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 T.A. Stroganova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 E.V. Philippova ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия  
 Гарри Дэниелс Университет Оксфорда, Великобритания  
 Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия  
 Анналиса Саннино Университет Хельсинки, Финляндия  
 Франческо Аркидьаконо Университет Ньютшател, Швейцария  
 Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария  
 Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

**Редакционный совет**

E.G. Dozortseva ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия  
 O.A. Karabanova МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия  
 Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия  
 T.M. Maryutina ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

**«Психологическая наука и образование»**

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

**Editor-in-Chief**

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

**First deputy Editor-in-Chief**

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

**Deputy Editor-in-Chief**

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

**Editorial Board**

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia  
 B.B. Aismontas MSUPE, Moscow, Russia  
 T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
 T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia  
 V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia  
 I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia  
 O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia  
 A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

E.L. Grigorenko Yale University, USA  
 M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia  
 E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia  
 N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia  
 K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia  
 N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia  
 G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia  
 M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia  
 T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia  
 E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia  
 Гарри Дэниелс University of Oxford, Great Britain  
 Урио Энгестрем Helsinki University, Finland  
 Анналиса Саннино Helsinki University, Finland  
 Франческо Аркидьаконо University of Neuchatel, Switzerland  
 Дора Левтерова «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria  
 Гэри Глен Прайс University of Wisconsin, Madison, USA

**The Editorial Council**

E.G. Dozortseva SRCSFP V. P. Serbskogo, Moscow, Russia  
 O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia  
 Л.П. Кезина Rehabilitation Center for Disabled «Overcoming», Moscow, Russia  
 T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

**«Psychological Science and Education»**

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



**Психологическая наука и образование**

**ПОДПИСКА**

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

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

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»  
[www.akc.ru](http://www.akc.ru)

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

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

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

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

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

**Psychological Science and Education**

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

Publishing House MSUPE

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

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

## Содержание

---

---

### *Психология развития (возрастная психология)*

**Горшкова Е.В.**

ДЕТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ОБРАЗНО-ПЛАСТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ ..... 5

**Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В.**

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ И МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ..... 16

**Курносова С.А., Трушина И.А., Телицына А.Ю., Честюнина Ю.В., Забелина Е.В.**

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ НА ПЕНСИИ ..... 31

**Духанина Л.Н., Максименко А.А.**

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ РОССИЯН В ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ ..... 47

---

### *Психология образования*

**Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И.**

САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ И ИНИЦИАТИВНОСТЬ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ ..... 61

**Гордеева Т.О., Сычев О.А.**

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И МОТИВАЦИОННЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДАННЫХ PISA 2018 ПО ЧТЕНИЮ) ..... 75

**Лобанова А.Д., Высоцкая Е.В.**

ВОЗМОЖНОСТИ ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ РЕШЕНИЯ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ТРЕТЬЕКЛАССНИКАМИ: ПРОЦЕДУРА «КОМПЛЕКТОВАНИЯ» ..... 87

---

### *Методология и технология профессионального образования*

**Бонкало Т.И., Шмелева С.В., Карташев В.П., Сабанчиева Х.А.**

СЕГРЕГАЦИЯ ИЛИ ИНКЛЮЗИЯ: ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ..... 99

---

### *Научная жизнь*

**Авдеева Н.Н., Шведовская А.А., Андреева А.Д., Бурлакова И.А.,**

**Ениколопов С.Н., Зарецкий В.К., Захарова Е.И.,**

**Кочетова Ю.А., Посакалова Т.А.**

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ ..... 113

---

**Developmental Psychology (Age Psychology)**

**Gorshkova E.V.**  
 IMAGE DETALIZATION AS AN INDICATOR OF FIGURATIVE AND PLASTIC  
 CREATIVITY OF PRESCHOOLERS ..... 5

**Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V.**  
 SUBJECTIVE WELL-BEING OF TEACHERS IN CONTEMPORARY SITUATION:  
 EMOTIONAL, PERSONAL AND METACOGNITIVE PREDICTORS ..... 16

**Kurnosova S.A., Trushina I.A., Telitsyna A.Yu.,  
 Chestyunina Yu.V., Zabelina E.V.**  
 EDUCATION AS A FACTOR OF LIFE SATISFACTION IN RETIREMENT ..... 31

**Dukhanina L.N., Maksimenko A.A.**  
 ASSESSMENT OF THE DEGREE OF INVOLVEMENT OF RUSSIANS  
 IN ENLIGHTENMENT PROJECTS ..... 47

---

**Educational Psychology**

**Chudinova E.V., Zaytseva V.Ye., Minkin D.I.**  
 LEARNING SELF-RELIANCE AND INITIATIVE OF HIGH SCHOOL  
 STUDENTS IN EDUCATIONAL MODELING ..... 61

**Gordeeva T.O., Sychev O.A.**  
 EDUCATIONAL AND MOTIVATIONAL PREDICTORS OF ACADEMIC  
 ACHIEVEMENT (BASED ON PISA 2018) ..... 75

**Lobanova A.D., Vysotskaya E.V.**  
 THE MEDIATION OF ARITHMETIC PROBLEM-SOLVING BY  
 THIRD-GRADERS: THE PROCEDURE OF “ASSEMBLING SETS” ..... 87

---

**Methodology and Technology of Professional Education**

**Bonkalo T.I., Shmeleva S.V., Kartashev V.P., Sabanchieva Kh.A.**  
 SEGREGATION OR INCLUSION: AN EXPERIMENTAL STUDY  
 OF THE CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT  
 FOR PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONS WITH DISABILITIES ..... 99

---

**Scientific Life**

**Avdeeva N.N., Shvedovskaya A.A., Andreeva A.D., Burlakova I.A.,  
 Enikolopov S.N., Zaretskii V.K., Zakharova E.I.,  
 Kochetova Yu.A., Poskakalova T.A.**  
 FUNCTIONAL PSYCHOLOGICAL LITERACY OF PARENTS AND TEACHERS  
 AS A CONDITION OF EFFECTIVE COMMUNICATION WITH A CHILD ..... 113

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию первый номер журнала «Психологическая наука и образование» за 2024 год. В традиционной для журнала рубрике «Психология развития» представлены результаты исследования широкого возрастного диапазона — детализации изображений у детей 3—7 лет; психологического благополучия преподавателей; уровня образования и удовлетворенности жизнью на пенсии. В рубрике также представлены результаты исследования вовлеченности российского общества в просветительские проекты.

В рубрике «Психология образования» можно познакомиться с результатами исследования учебного моделирования в старшей школе, которое может стимулировать инициативность и самостоятельность учеников, развивать способность анализировать, углублять понимание предметных отношений. А также с результатами исследования роли образовательных и мотивационных факторов в академических достижениях российских подростков в области грамотности чтения.

Завершает выпуск стенограмма выступлений спикеров круглого стола «Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком». Выступления спикеров круглого стола были посвящены современным представлениям о психологической грамотности в психологии; подходам и исследованиям в области формирования психологической грамотности в рамках систем «учитель-ученик», «родитель-ребенок»; формированию функциональной психологической грамотности школьных педагогов в общении с учениками; знаниям, навыкам, умениям родителей во взаимодействии с ребенком; факторам риска в развитии функциональной психологической грамотности в общении и взаимодействии с ребенком родителей и педагогов в семье и школе.

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

*Искренне ваша,  
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

## Детализация образа как показатель образно-пластического творчества дошкольников

**Горшкова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: [e-gorshkova@yandex.ru](mailto:e-gorshkova@yandex.ru)

На основе проведенного автором анализа и краткой характеристики творчества и воображения, имеющихся данных об их свойствах и возрастных особенностях творчества дошкольников. Приводятся результаты диагностического обследования (1993—2000 гг.) возрастных особенностей детей 3—7 лет в детализации двигательно-пластического образа. В диагностике по авторской методике «Заяц и волк» участвовали 193 ребенка; им предлагалось воплотить сюжет «сказки» средствами языка движений. Выявлено: в младшей группе преобладают схематичные движения, обозначающие образ; в средней группе растет доля «комплексных» образных движений; в старшей и подготовительной группах преобладают «комплексы» (частичные и целостные) и растет число последовательностей образных движений, передающих фазы действий персонажа. Статистический анализ (по критериям Н Краскела-Уоллиса и U Манна-Уитни) выявил значимые различия в детализации образа между разными возрастными выборками и отсутствие таковых между мальчиками и девочками (в разные годы).

**Ключевые слова:** творчество; образно-пластическое творчество; сочинительское творчество; образ; детализация образа персонажа; язык движений; дошкольники.

**Для цитаты:** Горшкова Е.В. Детализация образа как показатель образно-пластического творчества дошкольников // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 5—15.  
DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290101>



# Image Detalization as an Indicator of Figurative and Plastic Creativity of Preschoolers

**Elena V. Gorshkova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: [e-gorshkova@yandex.ru](mailto:e-gorshkova@yandex.ru)

Based on a brief description of creativity and imagination, their indicators and age characteristics, the insufficiency of research on the creativity of preschoolers is shown. A diagnostic study (1993—2000) is described, aimed at identifying the age characteristics of children 3—7 years old in detailing the motor-plastic image. 193 children participated in the diagnosis according to the author's method "Hare and Wolf"; they were asked to embody the plot of the "fairy tale" by means of the movement language. It was revealed: in the younger group, schematic movements predominate, signifying the image; in the middle group, the proportion of "complex" figurative movements is growing; in the senior and preparatory groups, "complexes" (partial and integral) prevail and the number of sequences of figurative movements that convey the phases of the character's actions is growing. Statistical analysis (according to the criteria H Kruskal-Wallis and U Mann-Whitney) revealed significant differences in image detail between different age samples and the absence of such differences between boys and girls (in different years).

**Keywords:** creativity; figurative-plastic creativity; compositional creativity; image; detailing of the character's image; movements language; preschoolers.

---

**For citation:** Gorshkova E.V. Image Detalization as an Indicator of Figurative and Plastic Creativity of Preschoolers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 5—15. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290101> (In Russ.).

## Введение

Один из первичных аспектов изучения особенностей образно-пластического творчества дошкольников [9] — это рассмотрение различных взглядов на природу и особенности творчества, его происхождение, развитие. При этом обнаруживается различная интерпретация содержания творчества и связанных с ним понятий. Так, «творчество» понимается как процесс [19], вид деятельности [4; 5; 8; 9] или высший уровень развития любой деятельности [15], продукт этой деятельности [19], как реализация миссии человечества в познании мира [2; 3; 15]; «продуктивное воображение» — как психологический процесс, лежащий в основе творчества [4; 5; 13], как одна из универсальных творческих способностей [13; 14]; «креативность» — как способность к творческой деятельности, мышлению [1; 12].

До сих пор определение творчества «дается по его результату, который характеризуется через новизну продукта» [3, с. 64]. В противовес этому предлагается рассматривать в качестве показателя творчества его механизм, суть которого — «развитие деятельности по собственной инициативе», с выходом за пределы поставленной задачи, руководствуясь мотивом «все знать и понимать», а не ради достижения и успеха [3; 14]. Однако применительно к дошкольникам актуально также рассматривать поэтапность развития показателей творчества, которая носит не только возрастной, но и индивидуальный характер. Подобные исследовательские позиции нацелены на внутренний процесс и результат, значимый для самого творца и мотивирующий его к дальнейшему развитию. У детей значимость результата носит субъективный характер как отражение новизны в их индивидуальной «истории» развития.



Противоположная позиция представлена в ряде современных зарубежных исследований, нацеленных на развитие творческого потенциала одаренных детей ради их творческой продуктивности, требующего внешней поддержки, предоставляемой «только тому, кто готов полностью погрузиться в этот процесс» [18, с. 24—25]. Надо полагать, только такое погружение гарантирует не напрасную трату средств на возвращение будущего талантливо-го производителя, который сможет обеспечить «отдачу» и преумножение вложенных усилий. Смещение акцента исследований с выявления общих способностей к «поиску потенциальных способностей, важных для конкретных сфер деятельности» [18, с. 24], которые можно развивать со школы, становится одной из причин малочисленности исследований по дошкольному возрасту, несмотря на подчеркивание важности раннего выявления у детей способностей, включая творческие. Исследования творческого потенциала проводятся с детьми до 6 лет, чтобы «понять первоначальное возникновение и развитие креативности», а также развивать «творческое мышление» с помощью «интерактивных творческих задач, основанных на движении» [20]. Под «моторным творчеством» чаще понимаются «новые способы гармоничного действия или адекватного поведения в новых ситуациях» [21].

В одном из зарубежных исследований с детьми 5—6 лет креативность (творческое начало) усматривается в использовании символических средств в игре с социальными ролями [6]. Отмечается: понимание детьми смысла своих ролевых действий поэтапно переводит опору смысла игры от действий с реальными предметами и их заместителями — на отношения с другими детьми — к творческому осмыслению «отношений своего персонажа с другими, с учетом правил» [6, с. 43]. После развивающего воздействия отмечалась «глубокая эмоциональная погруженность детей в свои роли» [6, с. 44], сознательное соотношение ролевых действий своих и других персонажей, что позволяло детям выполнять «ролевые действия наилучшим образом, в полной мере представляя изображаемый персонаж» [6, с. 45]. По обобщенному описанию в статье

не понять, в чем именно проявлялись «эмоциональная погруженность» в роль и «выполнение ролевых действий наилучшим образом»; однако отчасти эти результаты «перекликаются» с нашими, приведенными далее.

Измерение продуктивности творчества — одно из главных направлений исследований как за рубежом [1; 6; 12; 19], так и в отечественной психологии [8; 12; 13]. Создание тестов дивергентного (творческого) мышления связано с концепцией Дж. Гилфорда [13; 19] и первыми психометрическими инструментами, которые продолжают широко использоваться в современных исследованиях и образовательной практике [19, с. 10]. Показателями творческого мышления традиционно признаются: гибкость, беглость, пластичность, точность, подвижность, оригинальность, разработанность, а также общая оценка характера ответа экспертами [1; 7; 12; 13; 19].

Кратко рассмотрим особенности продуктивного воображения, в том числе применительно к дошкольникам. Выявление закономерностей становления воображения в дошкольном детстве важно потому, что именно в этот период закладываются основные предпосылки его развития [13, с. 5]; оно, по словам Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, признается «главным психологическим завоеванием» дошкольного детства» [14, с. 59].

Потребности, возникающие из неспособности к окружающим условиям, — это импульс, движущая сила воображения, которое становится источником творчества [1; 4; 5]: элементы жизненных впечатлений, опыта комбинируются в новые сочетания, объединяясь по принципу общего аффективного тона [16] или по закону общего эмоционального знака [4; 5], а также — согласно идее или замыслу, что делает новые сочетания носителями смысла [17]. Воображение, «кристаллизованное» в продуктах творческой деятельности [16], «начинает реально существовать в мире» и становится «новой активной силой, изменяющей реальность. Таков полный круг творческой деятельности воображения» [4, с. 15—16], в котором интеллектуальный и эмоциональный факторы обоюдно необходимы [4].

Л.С. Выготский считал существенным для воображения отход от действительности в относительно «автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности» [5, с. 130], что создает возможности свободного действия [5].

Он указывал на переломный момент в развитии воображения, который совпадает с появлением речи, посредством которой ребенок освобождается «от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы» [5, с. 123]. Но при этом подчеркивал, что детскому воображению присущ двигательный характер, который у дошкольников встречается в драматизации, наиболее близкой к игре, где дети действительно изображают образы (персонажей) «при посредстве собственного тела» [4, с. 89].

Работы автора о развитии у дошкольников образно-пластического творчества [8—11 и др.] связаны с изучением особенностей продуктивного воображения, которое проявляется и может активно развиваться в этой деятельности. Образно-пластическое творчество — это художественно-игровая деятельность дошкольников, в которой главным средством воплощения образов персонажей в контексте сюжета является язык движений — произвольные выразительные движения и телесная пластика ребенка. Развитие образно-пластического творчества оценивается по пяти показателям [8], один из которых — детализация образа — характеризует сочинительское творчество дошкольников, т.е. отражает способность детей при построении образа

«связывать» движения (рук, ног, корпуса, головы, мимики) в комплексные сочетания и последовательности, составляющие основу композиции (или ее фрагментов) и воплощающие образный смысл согласно воображаемой ситуации. Этот показатель близок к таким критериям творческого мышления, как «точность» и «разработанность» деталей, но не совпадает с ними, т.к. характеризует не только продукт творчества, но и этапность становления способности «сочинять» на языке движений.

Результаты исследования особенностей детализации двигательно-пластических образов, воплощаемых дошкольниками, описаны далее.

## Методы

**Цель** исследования: выявить возрастные особенности дошкольников в детализации образа, рассматривая ее в качестве показателя образно-пластического творчества.

**Гипотеза.** На протяжении дошкольного детства усложняется детализация детьми образа (персонажа) при его творческом воплощении средствами выразительных движений.

**Характеристика испытуемых:** 193 ребенка 3—7 лет из детских садов г. Москвы (табл. 1). Состав мальчиков и девочек в среднем примерно равный: 51% и 49%.

**Схема исследования** — индивидуальная диагностика и сравнение полученных данных по возрастам и внутри каждого возраста.

**Методика** «Заяц и волк» (авт. Е.В. Горшкова) создана в 1993 г. для выявления осо-

Таблица 1

Количественный состав групп детей

| Годы диагностики \ Группы | Группы  |         |         |                  |
|---------------------------|---------|---------|---------|------------------|
|                           | Младшие | Средние | Старшие | Подготовительные |
| 1993                      | —       | 13      | 14      | —                |
| 1994                      | 32      | 18      | 15      | 19               |
| 1997                      | —       | 16      | 11      | 21               |
| 2000                      | 34      | —       | —       | —                |
| Стандартное отклонение    | 0,504   | 0,791   | 0,797   | 0,506            |
| Число детей по возрасту   | 66      | 47      | 40      | 40               |
| % мальчиков               | 43,6    | 53,2    | 52,5    | 55               |
| % девочек                 | 56,4    | 46,8    | 47,5    | 45               |

бенностей образно-пластического творчества дошкольников. Ребенку предлагалось с помощью выразительных движений воплотить сюжет из 12 эпизодов (процедура проведения, система оценки подробно описаны ранее [8]).

Каждый эпизод «сказки», воплощенной ребенком, оценивался в баллах в зависимости от способа детализации. По сумме баллов определялся индивидуальный уровень развития детализации образа: «нулевой» — пропуск эпизодов, отсутствие детализации; низкий: 0,5—2,0 балла; средний: 2,5—7,5 баллов; высокий: 8—12 баллов (качественная характеристика уровней — далее).

При обработке результатов использовались методы качественного анализа и математической статистики с применением программы SPSS для сравнения полученных данных по критерию Н Краскела-Уоллиса (для трех и более выборок) и при попарном их сопоставлении по критерию U Манна-Уитни.

### Результаты

Обнаружены следующие **способы «решения» отдельных эпизодов**: их пропуск; движения, не отражающие образ; «схемы»; «комплексы»; последовательности движе-

ний, — которые встречаются во всех возрастах, но в разных соотношениях (табл. 2). Детализация образа начинается с использования «комплексов», соответствующих образу.

По данным количественного анализа, в младших группах характерно преобладание схематичных, недетализированных, образных движений, а также необразных движений; велика доля пропущенных эпизодов; детализация отмечена лишь в 25% случаев.

В средних группах на треть снижается доля пропусков и вдвое возрастает процент «комплексов». Наиболее характерно использование схематичных движений и нецелостных «комплексов». Появляются первые последовательности движений (фрагменты композиции), но их число не существенно (суммарно доля детализированных решений — 40,1%).

В старших группах еще в 2,5 раза сокращается число пропусков эпизодов. Растет процент «комплексов» и вдвое вырастает доля последовательностей (суммарно — 56,8%).

И наконец, в подготовительных группах преобладают «комплексы» и последовательности образных движений (81,3%).

**Качественные особенности по уровням детализации образа в разных возрастах**

Таблица 2

**Соотношение способов детализации в разных возрастах, в %**

| «Решения»                                       |                                                                | Группы  |         |         |                  |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------|---------|---------|------------------|
|                                                 |                                                                | Младшие | Средние | Старшие | Подготовительные |
| Отказ, пропуск эпизода                          |                                                                | 29,4    | 22,3    | 9,3     | 6,6              |
| Необразное движение                             |                                                                | 18      | 5,4     | 6,7     | 0,4              |
| Одиночное <b>схематичное</b> движение («схема») |                                                                | 27,6    | 26,2    | 27,2    | 11,7             |
| «Комплекс»                                      | <b>Нецелостный</b> (образ частичный)                           | 17,7    | 34,2    | 31,7    | 51,9             |
|                                                 | <b>Целостный</b> (образ «всем телом»)                          | 2       | 4,1     | 10,3    | 10,7             |
|                                                 | В целом («комплексы»):                                         | 19,7    | 38,3    | 42      | 62,6             |
| Последовательности                              | (А) — <b>варианты</b> равнозначных движений                    | 2,4     | 2,7     | 4,4     | 7,7              |
|                                                 | (Б) — <b>конкретизация действия</b> (из «схем» и «комплексов») | 2,9     | 5,1     | 9,6     | 10               |
|                                                 | (В) — <b>конкретизация действия</b> (только из «комплексов»)   | 0       | 0       | 0,4     | 0,2              |
|                                                 | (Г) — <b>«связная ткань»</b> (фрагменты композиции)            | 0       | 0       | 0,4     | 0,8              |
|                                                 | В целом (последовательности):                                  | 5,3     | 7,8     | 14,8    | 18,7             |

**тах.** Из-за пропусков эпизодов и использования схематичных (недетализированных) движений результаты по данному показателю снижаются. Признаки детализации образа связаны с использованием комплексов и последовательностей образных движений, которые на разных уровнях детализации имеют качественные особенности, при этом обнаруживается значимая прямая корреляция с развитием показателя исполнительской (эмоционально-образной) выразительности (во всех возрастах  $K_{кор} \approx 0,8$ ) [8].

Дети с **низким** уровнем детализации образа (в любом возрасте: от 3 до 7 лет) используют нецелостные «комплексы», объединяя 2—3 образных движения, как отражающие образ, так и не вполне подходящие (стереотипы образных движений не отвечают заданному образу; мимика и пластика рассогласованы). Последовательности практически не исполняются. Как правило, эмоциональное сопровождение (радостное или безразличное) отражает, скорее, отношение ребенка к выполняемому заданию, а не особенности изображаемого образа.

**Средний** уровень. Наряду с «комплексами» с разобщенными деталями появляются целостные, непротиворечивые «комплексы», в которых все составляющие движения соответствуют заданному образу. Последовательности движений (в 1—2 эпизодах сюжета — у младших и средних дошкольников и в 3—5 эпизодах — у старших) включают не только схематичные, но и нецелостные «комплексы» образных движений. Эмоциональное проживание образа фрагментарное, как правило, «по-эпизодное», однако бывает достаточно ярким при использовании целостных «комплексов» (образном движении «всем телом»).

**Высокий** уровень (у незначительного процента старших дошкольников). Около половины фрагментов «сказки» дети воплощают с помощью связанных последовательностей образных движений (в исключительных случаях — даже в подавляющем большинстве эпизодов), а в остальных фрагментах используют «комплексы» движений. Как правило, сопровождается эмоционально-выразительным исполнением.

На разных уровнях детализации в построении последовательностей движений обнаружены два основных принципа (А и Б).

А) Вариативность равнозначных по смыслу движений, передающих одно действие с неизменным настроением персонажа и его перемещением в (неопознаваемом воображаемом) пространстве; чаще встречался в эпизодах «зайчик веселый», «зайчик гуляет»: чередуются разные виды прыжков в продвижении, в повороте вокруг себя — одинаковы во всех возрастах.

Б) Смысловая конкретизация, обогащение подробностями поведения персонажа — в ситуациях взаимодействия, реагирования одного персонажа на другого (зайчик пугается или прогоняет волка; волк пугается зайчика); как правило, чем старше дошкольник, тем больше фаз развития эмоции воплощается в образном движении (в рамках одного эпизода) и тем более эмоционально-выразительно исполняется образ, с акцентом на эмоции персонажа, а не на его характерную пластику; пространство проживается и обыгрывается относительно воображаемого противника.

Затем появляются сложные последовательности, состоящие только из «комплексных» движений; даже бывает объединение нескольких эпизодов в связанные фрагменты композиции (варианты В и Г — см. табл. 2).

Наращивание детализации образа отражает обогащение, рост конкретизации его содержательных особенностей благодаря углублению понимания детьми его смысла.

#### **Статистический анализ результатов по возрастам.**

По каждой возрастной выборке определялись *средние значения* индивидуальных итоговых результатов, полученных в разные годы, и сравнивались между собой по критерию Н Краскела-Уоллиса и при попарном сопоставлении по критерию U Манна-Уитни. В результате были выявлены статистически значимые различия: на рис. 1 они выделены «звездочками».

С учетом этого из сравнения средних значений были исключены данные за 1993 год (в младших и старших группах) и за 1994 год (в подготовительной группе). За их вычетом данные сопоставлялись с анало-

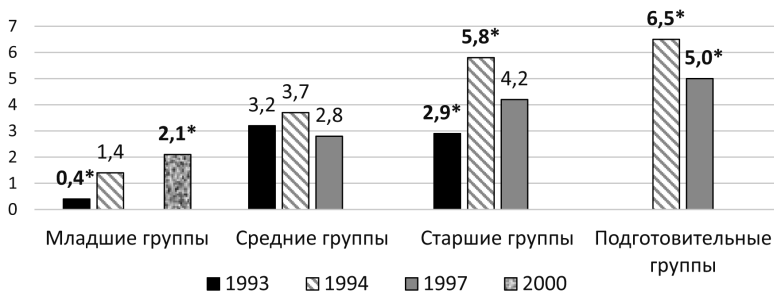


Рис. 1. Сравнение средних оценок за методику в целом в четырех возрастных выборках (в разные годы)

гичными результатами за все годы (рис. 2), что не обнаружило принципиальной разницы в тенденции развития детализации образа: в течение дошкольного детства возрастает способность детей детализировать двигательно-пластический образ.

Уровни детализации образа у детей разных возрастов сравнивались двумя способами.

Их процентные соотношения (рис. 3) выявили у детей от 5 до 7 лет (средние — подготовительные группы) преобладание «комплексов» образных движений (средний уровень детализации образа); в младших группах из-за

большой доли схематичных движений преобладает низкий уровень детализации.

Статистический анализ результатов четырех возрастных выборок двумя циклами по критериям Н Краскела-Уоллиса и U Манна-Уитни обнаружил статистически значимые различия между возрастными группами, кроме пары: старшая и подготовительная ( $0,059 > 0,05$ ), однако тенденция к значимости различий намечается и здесь.

Сравнение уровней детализации у мальчиков и девочек одного возраста (отдельно по годам) выявило (по критерию U Манна-

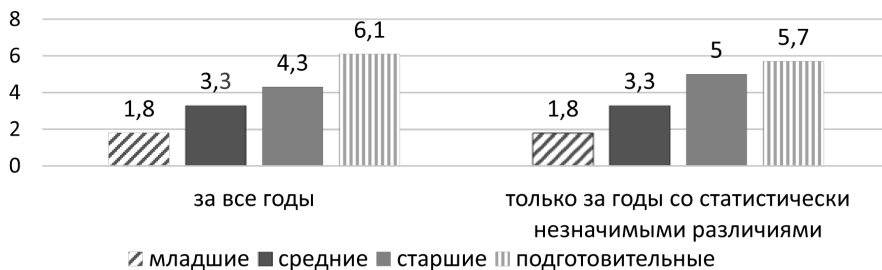


Рис. 2. Сравнение средних значений итоговых результатов детализации образа по возрастам

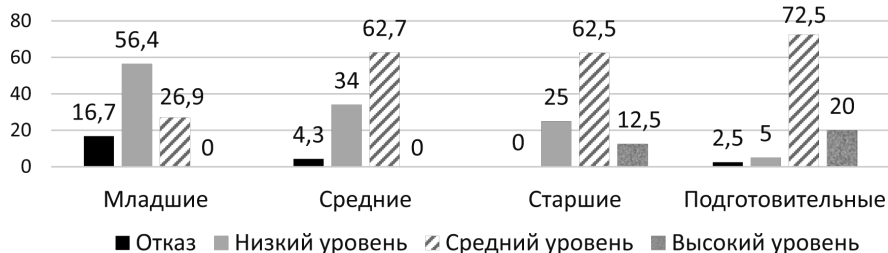


Рис. 3. Уровни детализации по возрастным выборкам

Уитни) отсутствие статистически значимых различий между ними. Исключение составили две старшие группы в 1994 и 1997 гг., где у девочек результаты существенно выше, чем у мальчиков. Таким образом, можно утверждать, что способность к детализации образа в ходе его творческого воплощения посредством выразительных движений, как правило, не зависит от пола ребенка.

### Обсуждение

Основные способы построения образа посредством выразительных движений — «схемы», «комплексы», последовательности — аналогичны уровням качественного показателя продуктивного воображения (по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур») [13]. Так, схематичные (недетализированные) образные движения аналогичны схематичным предметным изображениям в рисунке и преобладают у младших дошкольников; комплексные образные движения аналогичны наполнению предметного изображения деталями (в рисунке) и становятся характерными для среднего дошкольного возраста; а последовательности образных движений, которые составляют основу образно-пластической композиции, аналогичны уровням действий и сюжета в рисунке. Это позволяет допустить, что детализация образа как показатель сочинительского образно-пластического творчества дошкольников отражает общие тенденции развития качества детского воображения. А оригинальность двигательно-пластического образа отражает развитие количественного показателя воображения [10].

Нецелостные «комплексы» как наиболее характерный для дошкольника способ детализации образа (персонажа) имеют место потому, что образное движение выполняется не всем телом, а между выразительными движениями разных частей тела могут возникать противоречия. Это происходит из-за того, что во время воплощения образа у ребенка наблюдаются и его собственные выразительные движения как «прорывающееся» непроизвольное проявление его настроения по поводу выполнения задания [9]. Появление *целостных*, непротиворечивых «комплексов» (воплощение образа всем телом) происходит в результате произ-

вольного сдерживания ребенком собственных эмоциональных реакций, дабы не разрушать воплощаемый образ. Это подтверждает слова Л.С. Выготского: в решении важной для личности задачи «деятельность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики» [5, с. 127], при том, что воплощаемое ребенком образное содержание может быть эмоционально-насыщенным. Именно оно становится значимым и движущим творческую деятельность ребенка. Но эта тенденция обнаруживается и продолжает развиваться в старшем дошкольном возрасте.

Детализация особенно тесно связана с переводом в образ (показателем исполнительского творчества, или выразительности исполнения) [8]. В импровизации, где сочинение и исполнение протекают одновременно, эмоционально-выразительное перевоплощение в образ является импульсом к обогащению деталями структуры образа. Детализация образа — это структурирование образа, отражающее его структурную выразительность (содержательность) [9]: чем сложнее детализация образа, тем богаче его содержание, тем больше ребенок осмысливает образ, больше вовлечен в процесс творчества.

Выявленные у дошкольников особенности детализации двигательно-пластического образа («комплексы» и «последовательности» движений разной сложности) благодаря «сухости» очевидных признаков позволяют отделить конструкцию образа (собственно детализацию как показатель «сочинения») от его эмоционального проживания (показатель творческого исполнения), что помогает не только исследователям, но и педагогам-практикам видеть и анализировать особенности образно-пластического творчества детей.

По данным проведенной диагностики, сочетание в целостном образном движении характерной пластики персонажа и особенностей его переживаний практически не встречается у дошкольников. Однако эта особенность имеет место только при спонтанном развитии творчества детей 3—7 лет. Как показывают исследования [9; 11], при целенаправленном развитии образно-пластического творчества на основе обучения детей языку



выразительных движений такое сочетание достигается благодаря определенной методике, позволяющей расширить зону как ближайшего, так и актуального развития детей.

Выявленное отсутствие статистически значимых различий между мальчиками и девочками в детализации образа при его творческом воплощении посредством выразительных движений согласуется с данными других исследований: об отсутствии различий в творческих способностях женщин и мужчин [7], отсутствии существенной разницы в «двигательной креативности» мальчиков и девочек дошкольного возраста [21].

Сравнение описанных в данной статье результатов по детализации двигательного-пластического образа с аналогичными данными, полученными по той же методике у детей, целенаправленно обучавшихся языку движений как средству развития образно-пластического творчества, вероятно в будущих публикациях.

### **Заключение**

В результате проведенного исследования выявлены возрастные особенности дошкольников по показателю «детализация» двигательного-пластического образа в ходе его творческого воплощения: способы «решений» при построении образа; соотношения разновидности детализации в разных возрастах и в перспективе ее усложнения от возраста к возрасту. Выявлены также индивидуальные особенности с опережением (или отставанием от) возрастной тенденции развития детализации, что может объясняться особенностями личного опыта и способностями того или иного ребенка.

Подтверждена гипотеза исследования об усложнении на протяжении дошкольного

детства детализации детьми образа (персонажа) при его творческом воплощении средствами выразительных движений, что может рассматриваться как этапность развития показателя, основная тенденция которой: от «комплексов» — к их чередованию с простыми «последовательностями», а затем — к их композиционному сочетанию.

Показаны возрастные особенности дошкольников в использовании различных способов «решений» двигательного-пластического образа и разновидностей его детализации: у детей младших групп — преобладание «схематичных» движений, обозначающих образ, наряду с большей долей пропущенных эпизодов заданного сюжета; в средних группах — наряду со «схемами» используются «комплексы»; в старших и подготовительных группах — сочетание «комплексов» и последовательностей движений, последние становятся преддверием создания образно-пластической композиции.

У дошкольников (при спонтанном развитии, без специального обучения) детализация двигательного-пластического образа может наблюдаться в младшей группе как нарождающаяся тенденция (в виде единичных «комплексных» образных движений), но ее активное спонтанное развитие происходит в средней группе и особенно в старшем дошкольном возрасте.

Способность к детализации образа в ходе его творческого воплощения посредством выразительных движений, как правило, не зависит от пола ребенка.

Полученные результаты дополняют представления об особенностях развития продуктивного воображения и творческих возможностях дошкольников как в теоретическом, так и в практическом плане.

### **Литература**

1. Белова С.С. Креативность и управляющие функции: обзор зарубежных дифференциально-психологических исследований // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 44—54. DOI:10.17759/jmfp.2021100404
2. Богоявленская Д.Б. От инсайта до творческой самостоятельности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3(15). С. 43—56. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-43-56

3. Богоявленская Д.Б. Творчество как реализация миссии человечества в познании мира // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2022. Выпуск 5. С. 64—69.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Перспектива, 2021. 125 с.
5. Выготский Л.С. Лекции по психологии. СПб.: Изд-во «Перспектива», 2022. 148 с.
6. Гонсалес-Морено К.Х., Соловьева Ю. Рефлексивное и творческое использование



- символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 31—49. DOI:10.17759/jmfp.2022110203
7. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 1: Пер. с франц. М.: Мир, 1992. 496 с.
8. Горшкова Е.В. Диагностика образно-пластического творчества дошкольников // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 30—39. DOI:10.17759/pse.2020250303
9. Горшкова Е.В. Особенности творческого воплощения двигательного-пластического образа детьми 5—7 лет // Современное дошкольное образование. 2020. № 2(98). С. 28—37. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10066
10. Горшкова Е.В. Развитие воображения у дошкольников средствами выразительных движений // Возможности и риски цифровой среды: Сб. материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой). Том 1. / Ред. Т.А. Басилова, Е.Г. Дозорцева и др. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 143—146.
11. Горшкова Е.В. Развитие выразительных движений у дошкольников. М.: Авторский клуб, 2018. 336 с.
12. Доний Е.И. Тест Урбана (ТСТ-DP) как инструмент выявления специфики проявления креативности младших подростков с разными видами одаренности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 122—135. DOI:10.17759/psyedu.2022140109
13. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольников. М.: Международный образовательный психологический колледж, 1996. 197 с.
14. Кудрявцев В.Т. Развитие воображения — тропинка в мир человеческой культуры // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 5. С. 58—70. DOI:10.17759/pse.2020250505
15. Пирилик Г.П., Богоявленская Д.Б. Творчество как путь преодоления неопределенности // Психолог. 2022. № 4. С. 16—28. DOI:10.25136/2409-8701.2022.4.38724
16. Рибо Т. Творческое воображение / Пер. с франц. СПб., 1901. 318 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ, 2021. 960 с.
18. Суботник Р.Ф., Ольшевски-Кубилюс П., Уоррелл Ф.К. Раскрытие творческих способностей: подход к развитию таланта // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 17—32. DOI:10.17759/jmfp.2021100402
19. Шумакова Н.Б. Творческий потенциал и его измерение в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 8—16. DOI:10.17759/jmfp.2021100401
20. Frith E., Loprinzi P.D., Miller S.E. Role of embodied movement in assessing creative behavior in early childhood: a focused review // Perceptual and Motor Skills. 2019. Vol. 126. № 6. P. 1058—1083. DOI:10.1177/0031512519868622
21. Karaca N.H., Uzun H., Metin Ş. The relationship between the motor creativity and peer play behaviors of preschool children and the factors affecting this relationship // Thinking skills and creativity. 2020. Vol. 38. Article ID 100716. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100716> (дата обращения: 12.12.2023).

## References

1. Belova S.S. Kreativnost' i upravljajuschie funkicii: obzor zarubezhnykh differencial'no-psikhologicheskikh issledovaniy [Creativity and executive functions: a review of individual differences studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 44—54. DOI:10.17759/jmfp.2021100404 (In Russ.).
2. Bogoyavlenskaya D.B. Ot insayta do tvorcheskoy samodeyatelnosti [From insight to creative amateur performance]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022, no. 3(15), pp. 43—56. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-43-56 (In Russ.).
3. Bogoyavlenskaya D.B. Tvorchestvo kak realizaciya missii chelovechestva v poznanii mira [Creativity as the realization of the mission of humanity for real-world cognition]. *Gercenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii [Herzen readings: psychological research in education]*, 2022. Issue 5, pp. 64—69. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Vygotsky L.S. Vooirazhenie i tvorchesrvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]. St. Petersburg: Perspektiva, 2021. 125 p.
5. Vygotsky L.S. Lekcii po psikhologii [Lectures on psychology]. St. Petersburg: Perspektiva, 2022. 148 p. (In Russ.).
6. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Refleksivnoe i tvorcheskoe ispol'zovanie simvolicheskikh sredstv v igre, imitirujushey ispolnenie social'nykh roley [Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 31—49. DOI:10.17759/jmfp.2022110203
7. Godefroy J. Chto takoe psikhologija [What is psychology]: In 2 vols. Vol. 1: Trans. from French. Moscow: Mir, 1992. 496 p. (In Russ.).
8. Gorshkova E.V. Diagnostika obrazno-plasticheskogo tvorchestva doshkol'nikov [Assessment of Creative Movement in Preschool Children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological*

*Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 30—39. DOI:10.17759/pse.2020250303 (In Russ.).

9. Gorshkova E.V. Osobennosti tvorcheskogo voplpsheniya dvigatel'no-plasticheskogo obraza det'mi 5—7 let [Peculiarities of embodiment of the propulsion-plastic image by children at age 5—7 in creative tasks]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2020, no. 2(98), pp. 28—37. DOI:10.24411/1997-9657-2019-10066 (In Russ.).

10. Gorshkova E.V. Razvitie voobrazheniya u doshkol'nikov sredstvami vyrazitel'nykh vizheniy [Development of imagination in preschoolers by means of expressive ovements]. *Materialy VII Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferencii po psikhologii razvitiya chteniya pamyati L.F. Obukhovoy) "Vozmozhnosti i riski cifrovoy sredy" (Moscow, 12—13 dekabrya 2019 g.) [Proceedings of the VII all-Russian Scientific and Practical Conference on Developmental Psychology (Readings in Memory of L.F. Obukhova) "Opportunities and Risks of the Digital Environment"]*. Vol. 1. Moscow: FGOU VO MGPPU, 2019, pp. 143—146. (In Russ.).

11. Gorshkova E.V. Razvitie vyrazitel'nykh dvizhenii u doshkol'nikov: uchebnoe posobie [Development of expressive movement in preschool children: Textbook]. Moscow: Avtorskii Klub, 2018. 336 p. (In Russ.).

12. Donii E.I. Test Urbana (TCT-DP) kak instrument vyjavleniya specifiky projavleniya kreativnosti mladshih podrostkov s raznymi vidami odarennosti [Urban Test (TCT-DP) as an Instrument that Identifies Specifics of Creativity of Young Adolescents with Different Types of Giftedness]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 122—135. DOI:10.17759/psyedu.2022140109 (In Russ.).

13. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nikov [Development of imagination of preschool children]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi psikhologicheskii kolledzh, 1996. 197 p. (In Russ.).

14. Kudryavtsev V.T. Razvitie voobrazheniya — tropinka v mir chelovecheskoy kul'tury [Development of Imagination: A Path to the World of Human Culture]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 5, pp. 58—70. DOI:10.17759/pse.2020250505 (In Russ.).

15. Pirlik G.P., Bogoyavlenskaya D.B. Tvorchestvo kak put' preodoleniya neopredelennosti [Creativity as a way to overcome uncertainty]. *Psikholog [Psychologist]*, 2022, no. 4, pp. 16—28. DOI:10.25136/2409-8701.2022.4.38724 (In Russ.).

16. Ribo T. Tvorcheskoe voobrazhenie [The Creative Imagination]. St.-Peterburg, 1901. (In Russ.).

17. Rubinshtein S.L. Osnovy obschey psikhologii [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: AST, 2021. 960 p. (In Russ.).

18. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Raskrytie tvorcheskikh sposobnostey: podkhod k razvitiyu talanta [Unlocking Creative Productivity: A Talent Development Approach]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 17—32. DOI:10.17759/jmfp.2021100402 (In Russ.).

19. Shumakova N.B. Tvorcheskii potencial i ego izmerenie v sovremennykh zarubezhnykh issledovaniyah [Creativity and its Assessment in Contemporary Foreign Studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 8—16. DOI:10.17759/jmfp.2021100401 (In Russ.).

20. Frith E., Loprinzi P.D., Miller S.E. Role of embodied movement in assessing creative behavior in early childhood: a focused review. *Perceptual and Motor Skills*, 2019. Vol. 126, no. 6, pp. 1058—1083. DOI:10.1177/0031512519868622

21. Karaca N.H., Uzun H., Metin Ş. The relationship between the motor creativity and peer play behaviors of preschool children and the factors affecting this relationship. *Thinking skills and creativity*, 2020. Vol. 38. Article ID 100716. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100716> (Accessed 12.12.2023).

### **Информация об авторах**

Горшкова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

### **Information about the authors**

Elena V. Gorshkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 03.02.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 03.02.2023

Accepted 29.02.2024

# Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы

**Денисова Е.Г.**

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»  
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

**Ермаков П.Н.**

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ)  
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

**Абакумова И.В.**

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»  
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

**Сылка Н.В.**

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»  
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Авторами представлены результаты работы, которая была направлена на комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей. Целью исследования было выявление личностных черт, особенностей эмоциональной сферы и регуляции эмоций, а также особенностей метакогнитивных способностей оказывать влияние на уровень благополучия преподавателей в современных условиях. Для исследования заявленных показателей использовались следующие методики: короткий портретный опросник Большой пятерки; методика «Шкала дифференциальных эмоций»; методика диагностики субъективного благополучия личности; опросник метакогнитивной включенности в деятельность; тест «Дифференциальный тип рефлексии»; опросник «Когнитивная регуляция эмоций» и анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности». Выборка исследования: 106 человек в возрасте от 20 до 75 лет (средний возраст — 45,85) — учителя, преподаватели, заведующие кафедрами высших учебных заведений и колледжей. Показано, что чем выше уровень метакогнитивной включенности, тем выше уровень субъективного благополучия. Установлена связь между уровнем субъективного благополучия, высоким индексом позитивных эмоций, высокими показателями сознательности и осознанности использования метакогнитивных навыков, стратегии принятия и позитивного пересмотра, а также низкими значениями индекса острых негативных эмоций. Описанные результаты могут помочь в решении задач профилактики и коррекции симптомов профессионального выгорания преподавателей.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие; субъективное благополучие; метапознание; метакогнитивные навыки; эмоционально-личностные характеристики.

**Финансирование.** Исследование выполнено в Донском государственном техническом университете за счет гранта Российского научного фонда (РНФ), проект № 21-78-00116, <https://rscf.ru/project/21-78-00116/>.

**Для цитаты:** Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102>

# Subjective Well-being of Teachers in Contemporary Situation: Emotional, Personal and Metacognitive Predictors

**Ekaterina G. Denisova**

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: [keithdenisova@gmail.com](mailto:keithdenisova@gmail.com)

**Pavel N. Ermakov**

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: [paver@sfedu.ru](mailto:paver@sfedu.ru)

**Irina V. Abakumova**

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: [abakira@mail.ru](mailto:abakira@mail.ru)

**Nadezda V. Sylka**

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: [gramtysh99@gmail.com](mailto:gramtysh99@gmail.com)

This study aims to comprehensively explore the emotional, personal, and metacognitive predictors of the psychological well-being of teachers. The article presents the results of identifying personality traits, features of the emotional sphere and regulation of emotions, as well as features of metacognition that can influence well-being of teachers in modern conditions. To measure these characteristics, the following methods were used: a short portrait questionnaire of the Big Five; methodology “Differential Scale of Emotions”; methodology for diagnosing the subjective well-being of the individual; Metacognitive Awareness Inventory; test “Differential Type of Reflection”; Cognitive Emotion Regulation Questionnaire and the author’s self-assessment questionnaire of metacognitive behavior “Metacognitive Skills in the Structure of Educational and Professional Activities”. Study sample: 106 people aged 20 to 75 years (average age 45,85) — teachers, lecturers, heads of departments of higher educational institutions and colleges. It is shown that the higher levels of metacognitive involvement correspond to the higher levels of subjective well-being. A high index of positive emotions, higher levels of trait conscientiousness and conscious use of metacognitive skills, positive revision and acceptance strate-

gies, and lower acute negative emotions index also have a positive effect. The results described can be helpful in preventative and therapeutic work with the symptoms of professional burnout of teachers.

**Keywords:** psychological well-being; subjective well-being; metacognitive skills; metacognition; emotions; personality traits.

**Funding.** The research has been funded by the Russian Science Foundation at the Don State Technical University, project № 21-78-00116, <https://rscf.ru/project/21-78-00116/>.

**For citation:** Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V. Subjective Well-being of Teachers in Contemporary Situation: Emotional, Personal and Metacognitive Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102> (In Russ.).

## Введение

Педагогическая деятельность является достаточно требовательной по отношению к личности педагога и относится к профессиям с повышенным риском выгорания и эмоционального истощения [9; 18; 20]. При этом на фоне активной разработки темы о психологической безопасности образовательной среды все чаще внимание обращают на психологическую составляющую, в частности, на вопросы благополучия участников образовательного процесса [2]. Безусловно, количественно более изученной является тема благополучия обучающихся, и многие исследователи отмечают, что психологические особенности педагогической деятельности в современных условиях, в частности, на уровне колледжей и высшей школы, в сущности остаются проблемой неразработанной [7; 25; 30]. Однако сложно переоценить ту роль и тот потенциал воздействия, что имеют преподаватели и учителя в образовательном процессе. Многочисленными исследованиями показано, что качество образования во многом зависит от компетентности преподавателей и учителей [1; 28; 30], а мотивация и успеваемость обучающихся связаны с психологическими особенностями и благополучием педагогов [21; 22; 23].

Сегодня мы имеем уникальную ситуацию непрерывных, серьезных социально-экономико-политических трансформаций в нашей стране, которые выступают одновременно причинами стресса и условиями трансфор-

мации личности. Так, начиная с пандемии COVID-19 серьезно изменился формат образовательного процесса. Дистанционный или смешанный характер обучения сопровождается полным или частичным отсутствием на рабочем месте, изменением форм контроля знаний, затруднением эмоциональной коммуникации, что в свою очередь нередко создает дополнительные проблемы в процессе решения рутинных задач и может привести к снижению учебной мотивации и успеваемости студентов, отрицательно сказаться на их благополучии [2; 6; 16]. Для преподавателей одними из существенных последствий изменения формата стали затруднение коммуникации, размытие границы контакта с обучающимися [6; 11; 13]. Ввиду общего повышения уровня тревоги обучающиеся становятся более требовательны к скорости обратной связи от преподавателя (быстрого получения разъяснений, обсуждения возникших трудностей, вопросов аттестации, добора баллов и прочего), что может также послужить источником дополнительного стресса и вести к эмоциональному истощению [7; 24].

Большинство современных ученых сходятся во мнении о том, что уровень субъективного благополучия преподавателей тесно связан с их профессиональной активностью. От эмоционального состояния и уровня удовлетворенности преподавателей зависят их эффективность, мотивация и способность обеспечивать оптимальные условия обучения [12; 20; 30]. Также в современных работах обширно пред-

ставлена связь благополучия с «позитивными» чертами личности и аффективной сферой. Показано, что благополучие достоверно связано с успешностью адаптации в работе, с уровнем стресса, особенностями совладания, эмоциональной регуляции и эффективности профессиональной деятельности преподавателей [7; 11; 12; 30]. Уровень психологического благополучия преподавателей значительно различается в зависимости от их пола, а также описана связь между благополучием женщин и выраженностью конфликта сочетания домашних обязанностей с работой в сфере образования [15]. К ключевым негативным факторам, в том числе нередко обуславливающим уход из профессии, относят высокую социальную ответственность, высокий уровень стресса и эмоциональной вовлеченности, мгновенную обратную связь, конкурентную среду в коллективе, высокий уровень требований к разным видам деятельности преподавателей, а также стандартизацию показателей эффективности [26]. В качестве поддерживающих благополучие факторов все чаще встречаются навыки самоорганизации, «метаресурсы», такие личностные черты, как осознанность, трудолюбие, любознательность, энергичность, оптимизм и другие [12; 21; 27; 29]. Метаресурсом в работе И.В. Моросановой обозначаются осознанная саморегуляция и рациональное использование индивидуальных ресурсов, способствующие наиболее эффективному планированию, организации и достижению целей индивидуального развития, самореализации в различных сферах [10].

В целом метакогнитивные навыки как способность определять цели, планировать и анализировать процесс, а также оценивать результат собственной мыслительной деятельности играют важную роль в превенции и коррекции эмоционального выгорания у педагогов [8]. Кроме того, высокий уровень развития метакогнитивных навыков достоверно связан с формированием конструктивного копинга в преодолении трудных жизненных ситуаций, а также преодолении дисфункционального и зависимого поведения [14; 17; 19].

Таким образом, актуальность изучения психологического благополучия преподавателей обусловлена необходимостью обеспечения психологической безопасности в образовательных учреждениях. Особенно остро эта проблема встает в свете изменений, вызванных пандемией COVID-19, которые выступают стресс-факторами для всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, может негативно сказываться на качестве образования в целом. Существующие исследования о психологическом благополучии преподавателей в основном сфокусированы на изучении связей с различными личностными чертами или отдельными психологическими аспектами профессиональной деятельности и либо не учитывают влияние метакогнитивных навыков и эмоциональной сферы, либо рассматривают их исключительно как самостоятельные переменные, что не позволяет полностью понять механизмы формирования и поддержания высокого уровня благополучия. Субъективное благополучие рассматривается нами как многогранный и многоаспектный конструкт, который объединяет в себе аффективный компонент, оценку и отношение человека к собственной жизни и личности [4; 30]. Опираясь на вышеизложенные результаты исследований и теоретические обобщения, мы приходим к заключению, что уровень субъективного благополучия человека находится в сложной взаимосвязи с его личностными характеристиками, эмоциональной сферой и развитием метакогнитивных навыков, и предполагаем, что именно эти характеристики могут быть рассмотрены как значимые предикторы уровня благополучия.

Целью данной работы было выявить комплекс эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей.

## Методы

В исследовании приняли участие 106 человек (68% — женщины) в возрасте от 20 до 75 лет (средний возраст — 45,85) — учителя, преподаватели, заведующие кафедрами высших учебных заведений и колледжей



Южного федерального округа Российской Федерации. Работники высшего образования составили 67% выборки. Стаж профессиональной деятельности варьировался от 3 до 39 лет (74% работают в образовании более 10 лет). Опрос респондентов проведен в период с 15.03.2022 по 18.04.2022 в формате электронного тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведолены о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Для уточнения социально-психологических характеристик респондентов и использования метакогнитивных навыков применялся метод анкетирования. Респондентов просили указать пол, возраст, уровень образования, должность и стаж работы в сфере образования, а также оценить по 10-балльной шкале выраженность профессионального стресса и успешность совладания с ним.

Психологическое тестирование личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и метакогнитивного поведения было проведено с использованием следующих методик: короткий портретный опросник Большой пятерки (B5-10, М.С. Егорова и О.В. Паршикова, 2016; 10 утверждений (ответы оценивались по 6-балльной шкале, где 1 — совсем не похож на меня, а 6 — очень похож на меня), 5 шкал по факторам, по каждой шкале оценивалась сумма баллов по прямому и обратному вопросам, мин. 2 балла, макс. 12 баллов;  $\alpha$  Кронбаха  $>0,5$ ); методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация А.В. Леоновой и М.С. Капицы, 2003; 30 прилагательных, описывающих эмоциональные переживания, ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — переживание полностью отсутствует, а 5 — переживание выражено в максимальной степени), 10 шкал по укрупненным эмоциям, по каждой шкале оценивалась сумма баллов, мин. 3 балла, макс. 15 баллов); методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова, 2018; 34 утверждения (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен), 5 шкал по видам благополучия, по каждой шкале оценивалась не сумма баллов, а среднее значение,

мин. 1 балл, макс. 5 баллов;  $\alpha$  Кронбаха  $>0,75$ ); опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова, 1994; 52 утверждения (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен), оценивалась общая сумма баллов, мин. 52 балла, макс. 260 баллов); Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста, адаптация А.В. Карпова, 1998; 12 стратегий (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — очень редко, а 5 — очень часто), оценивалась общая сумма баллов, мин. 12 баллов, макс. 60 баллов); тест «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова, 2009; 30 утверждений (ответы оценивались по 4-балльной шкале, где 1 — нет, а 4 — да), 3 шкалы по типам рефлексии, по каждой шкале оценивалась сумма баллов согласно ключу, по шкале «Системная рефлексия» мин. 12 баллов, макс. 48 баллов, по шкалам «Интроспекция» и «Квазирефлексия» мин. 9 баллов, макс. 36 баллов;  $\alpha$  Кронбаха от 0,78 до 0,85); опросник «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг (адаптация О.Л. Писаревой, 2007; 36 утверждений (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — никогда, а 5 — всегда), 9 шкал в соответствии с основными способами когнитивной регуляции эмоций, по каждой шкале оценивалась сумма баллов согласно ключу, мин. 4 балла, макс. 20 баллов;  $\alpha$  Кронбаха от 0,7 до 0,87).

В качестве дополнения к указанным методикам для исследования характеристик метапознания использовалась авторская анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности», которая содержала 9 вопросов, позволяющих оценить использование и осознанность основных форм метакогнитивного поведения (метапланирование, процессуальные навыки и метакогнитивный контроль) [3].

Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Шапиро-Уилка, ковариационный анализ (ANCOVA), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и апостериорный анализ по методу Данна, t-критерий Стьюдента. Стати-



стическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением свободного распространяемого программного пакета JASP Computer software (Version 0.16, 2021).

Процедура анализа данных была проведена в несколько этапов:

1. На первом этапе анализировались данные анкеты и результаты расчета описательных статистик с целью общей характеристики исследуемой выборки.

2. Далее в качестве предварительного анализа и с целью подбора фиксированного фактора в ковариационный анализ при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и *post-hoc* теста Данна, а также *t*-критерия Стьюдента оценивались различия в уровне субъективного благополучия респондентов в зависимости от уровня форсированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии.

3. На третьем этапе для исследования предикторов субъективного благополучия преподавателей был проведен ковариационный анализ (ANCOVA), где в качестве фактора выступил уровень метакогнитивной включенности, а в качестве ковариатов рассматривались степень осознанности метакогнитивных навыков и эмоционально-личностные характеристики.

Выбор использования ANCOVA вместо регрессионного анализа был обусловлен тем, что цель исследования подразумевала достаточно большое количество факторов, предположительно оказывающих влияние на уровень благополучия, а также тем, что в ряде работ, в том числе в наших собственных исследованиях, были показаны значимые и довольно тесные связи между эмоциональной сферой, личностными чертами и метакогнициями. Кроме того, метакогнитивная включенность как фактор имеет 5 уровней выраженности. Учитывая это и наличие связей между факторами, регрессионный анализ мог бы усложнить интерпретацию результатов и потребовал бы дополнительных аналитических шагов для контроля ковариатов. В ANCOVA мы использовали третий тип сумм квадратов,

что позволило учесть как взаимодействие между фактором и ковариатами, так и связи между ковариатами.

## Результаты

Большинство респондентов считают, что сталкиваются с достаточно большим количеством стрессовых ситуаций на работе (среднее по выборке — 5,30 из 10 баллов) и достаточно хорошо справляются с нагрузкой (7,87 из 10 баллов). При этом самооценка уровня выраженности профессионального стресса имеет тенденцию к обратной линейной зависимости с субъективными представлениями об академической успешности (рис. 1). То есть наиболее высокие оценки совладания с нагрузкой чаще наблюдаются у респондентов, которые сообщают о невысокой выраженности профессионального стресса, а чем выше преподаватели оценивают уровень профессионального стресса, тем чаще в их ответах отмечаются низкие оценки совладания с рабочей нагрузкой.

При исследовании основных показателей психологического благополучия (табл. 1) наиболее высокие результаты обнаружены по шкале социально-нормативного благополучия (среднее значение — 4,11 балла). Необходимо отметить, что полученное значение соответствует высокому уровню данной шкалы, что свидетельствует о высоких оценках соответствия их жизни социальным нормам и нравственным ценностям. Наиболее низкие показатели выявлены по шкале гедонистического благополучия (3,43), однако отметим, что эти значения попадают в нормативный диапазон выраженности компонентов благополучия, как и эмпирические средние по шкалам эмоционального благополучия (3,76), эго-благополучия (3,62) и экзистенциально-деятельностного благополучия (3,68). Интегральный показатель субъективного благополучия так же находится на среднем уровне, что в целом положительно характеризует выборку.

Проверка на нормальность распределения по критерию Шапиро-Уилка показала, что по выборке в целом распределение значений по большинству показателей субъек-

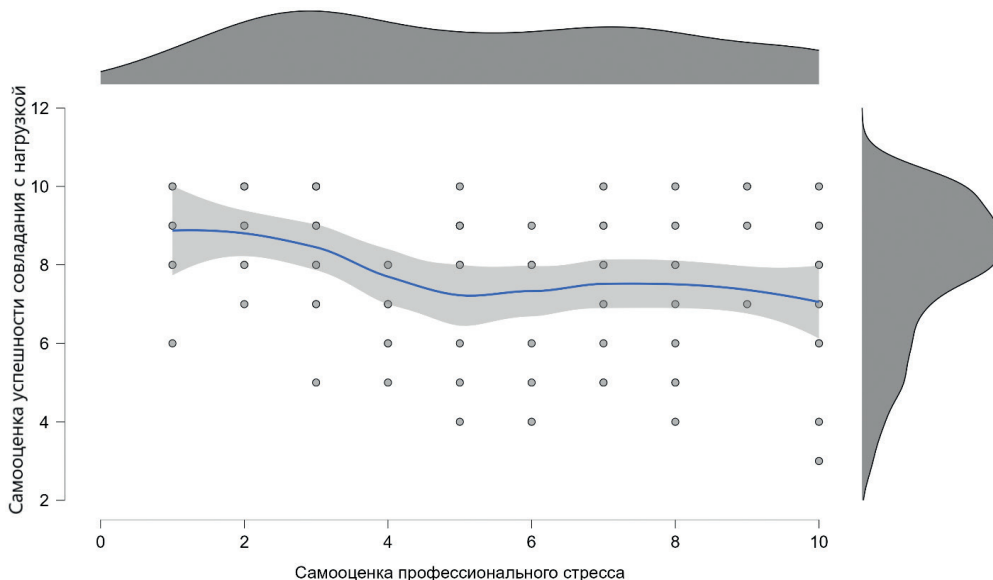


Рис. 1. Анализ результатов анкетирования по вопросам о выраженности профессионального стресса и успешности совладания с нагрузкой на работе

Таблица 1

**Результаты исследования показателей субъективного благополучия преподавателей (N=106)**

|                                             | Среднее значение | Стандартное отклонение | Критерий Шапиро-Уилка | Уровень значимости (p-value of Shapiro-Wilk) |
|---------------------------------------------|------------------|------------------------|-----------------------|----------------------------------------------|
| Эмоциональное благополучие                  | 3,76             | 0,63                   | 0,98                  | 0,059                                        |
| Экзистенциально-деятельностное благополучие | 3,68             | 0,60                   | 0,98                  | 0,229                                        |
| Эго-благополучие                            | 3,62             | 0,64                   | 0,98                  | 0,056                                        |
| Гедонистическое благополучие                | 3,43             | 0,76                   | 0,98                  | 0,142                                        |
| Социально-нормативное благополучие          | 4,11             | 0,51                   | 0,95                  | < 0,001                                      |
| Субъективное благополучие                   | 3,72             | 0,55                   | 0,98                  | 0,074                                        |

тивного благополучия соответствует нормальному распределению. Сходная картина отмечена по укрупненным характеристикам метапознания (метакогнитивная включенность и уровень сформированности метакогнитивных навыков), а по большинству показателей эмоциональной сферы распределение в выборке отличается от нормального (Shapiro-Wilk  $p < 0,05$ ). Однако при этом

экстремально высоких или экстремально низких значений в выборке не установлено. Все средние значения входят в диапазон нормативных по методикам. Поэтому далее при анализе различий будут использованы параметрические методы.

С целью проверки предположения о том, что метакогнитивные компоненты деятельности преподавателей способны выступить

поддерживающим фактором в отношении субъективного благополучия преподавателей был проведен сравнительный анализ уровня благополучия в подгруппах преподавателей с различными уровнями сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее высокий уровень субъективного благополучия в выборке преподавателей обнаруживается при высоких уровнях сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии (рис. 2). Группы сравнения распределились следующим образом:

1. По уровню сформированности метакогнитивных навыков: группа 2 (сниженный уровень) — 2 человека, женщины; группа 3 (средний уровень) — 18 человек, из них 50% — женщины; группа 3 (повышенный уровень) — 59 человек, из них 72% — женщины; группа 5 (высокий уровень) — 27 человек, из них 85% — женщины. Низкого уровня в выборке не выявлено.

2. По уровню системной рефлексии: группа 2 (средний уровень) — 25 человек, из них 64% — женщины; группа 3 (высокий уровень) — 81 человек, из них 75% — женщины. Низкого уровня в выборке не выявлено.

3. По уровню метакогнитивной включенности: группа 4 (повышенный уровень) — 50 человек, из них 66% — женщины; группа 5 (высокий уровень) — 56 человек, из них 78% — женщины. Низкого, сниженного и среднего уровней в выборке не выявлено.

Учитывая неравномерность распределения респондентов по группам по уровню сформированности метакогнитивных навыков и результаты проверки на нормальность распределения (Shapiro-Wilk  $p=0,149$ ), было решено провести однофакторный дисперсионный анализ, не исключая малочисленные группы, но с использованием апостериорного анализа по методу Данна (тест попарного сравнения). Значимые различия отмечены только при сравнении высокого уровня (на рисунке уровень 5) с остальными группами (ANOVA и post-hoc тест Данна,  $p<0,001$ ). По уровню системной рефлексии значимых различий не установлено (t-критерий Стьюдента при  $p=0,338$ ). Достоверные различия отмечены в зависимости от уровня метакогнитивной включенности (t-критерий Стьюдента при  $p<0,001$ ). С учетом того, что эти различия свидетельствуют о разнице в уровне благополучия между людьми с высоким и повышенным уровнем метакогнитивной включенности, мы предположили, что именно этот показатель наиболее удачно дискриминировал выборку именно в качестве основного фактора. Также необходимо отметить, что и в предыдущей нашей работе, выполненной по сходному протоколу на студенческой выборке, где было выявлено три уровня (средний, повышенный и высокий), фактором также выступил уровень метакогнитивной включенности [4].

Для исследования предикторов субъективного благополучия преподавателей был использован ковариационный анализ (ANCOVA), где в качестве фактора выступил уровень

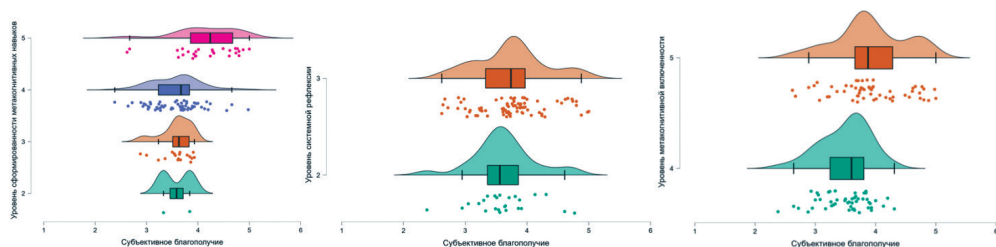


Рис. 2. Анализ влияния уровня сформированности метакогнитивных навыков, системной рефлексии и метакогнитивной включенности на уровень субъективного благополучия

метакогнитивной включенности, а в качестве ковариатов рассматривались степень осознанности метакогнитивных навыков и эмоционально-личностные характеристики (табл. 2).

Показано, что значимый эффект оказывает показатель сознательности ( $F=4,71$  при  $p<0,033$ ), индекс позитивных эмоций ( $F=17,05$  при  $p<0,001$ ), индекс острых негативных эмоций ( $F=12,17$  при  $p<0,001$ ), степень осознанности использования метакогнитивных навыков ( $F=5,15$  при  $p<0,026$ ), стратегии принятия ( $F=6,32$  при  $p=0,014$ ) и позитивного пересмотра ( $F=4,17$  при  $p<0,044$ ). Также отмечаются тенденции к значимости эффекта по открытости опыту ( $F=3,01$  при  $p=0,086$ ) и индексу тревожно-депрессивных эмоций ( $F=3,80$  при  $p=0,055$ ). Следует отметить, что

величина эффекта в данном случае соответствует малому эффекту для всех значимых эффектов, за исключением индекса позитивных эмоций (средний эффект,  $\eta^2=0,12$ ).

При анализе характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков установлено, что более высокие показатели субъективного благополучия отмечаются у преподавателей с высоким уровнем сознательности, индексом позитивных эмоций и низкими значениями индекса острых негативных эмоций. Также была показана связь уровня благополучия с такими стратегиями совладания с эмоциями, как принятие и положительный пересмотр (рис. 3).

Таблица 2

**Результаты ковариационного анализа ANCOVA предикторов субъективного благополучия преподавателей**

|                                                                   | Сумма квадратов | Средний квадрат | Эта-квadrat ( $\eta^2$ ) | F            | p                |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|--------------|------------------|
| Уровень метакогнитивной включенности                              | 0,09            | 0,09            | 0,01                     | 0,69         | 0,410            |
| Экстраверсия                                                      | 0,02            | 0,02            | <0,01                    | 0,14         | 0,709            |
| Доброжелательность                                                | 0,09            | 0,08            | <0,01                    | 0,66         | 0,420            |
| <b>Сознательность</b>                                             | <b>0,58</b>     | <b>0,58</b>     | <b>0,03</b>              | <b>4,71</b>  | <b>0,033</b>     |
| Невротизм                                                         | 0,10            | 0,01            | 0,01                     | 0,80         | 0,375            |
| <i>Открытость опыту</i>                                           | <i>0,37</i>     | <i>0,37</i>     | <i>0,02</i>              | <i>3,01</i>  | <i>0,086</i>     |
| <b>Индекс позитивных эмоций</b>                                   | <b>2,11</b>     | <b>2,11</b>     | <b>0,12</b>              | <b>17,05</b> | <b>&lt; ,001</b> |
| <i>Индекс тревожно-депрессивных эмоций</i>                        | <i>0,47</i>     | <i>0,47</i>     | <i>0,08</i>              | <i>3,80</i>  | <i>0,055</i>     |
| <b>Индекс острых негативных эмоций</b>                            | <b>1,50</b>     | <b>1,50</b>     | <b>0,03</b>              | <b>12,17</b> | <b>&lt; ,001</b> |
| Снижение рефлексии над когнитивными операциями                    | 0,01            | 0,01            | <0,01                    | 0,07         | 0,788            |
| <b>Степень осознанности использования метакогнитивных навыков</b> | <b>0,64</b>     | <b>0,64</b>     | <b>0,04</b>              | <b>5,15</b>  | <b>0,026</b>     |
| Самообвинение                                                     | 0,03            | 0,03            | <0,01                    | 0,20         | 0,656            |
| <b>Принятие</b>                                                   | <b>0,78</b>     | <b>0,78</b>     | <b>0,04</b>              | <b>6,32</b>  | <b>0,014</b>     |
| Сосредоточение                                                    | 0,05            | 0,05            | <0,01                    | 0,41         | 0,524            |
| Положительная перефокусировка                                     | 0,03            | 0,03            | <0,01                    | 0,25         | 0,620            |
| Перефокусировка на планирование                                   | 0,01            | 0,01            | <0,01                    | 0,07         | 0,794            |
| <b>Позитивный пересмотр</b>                                       | <b>0,52</b>     | <b>0,52</b>     | <b>0,03</b>              | <b>4,17</b>  | <b>0,044</b>     |
| Помещение в перспективу                                           | 0,002           | 0,002           | <0,01                    | 0,02         | 0,888            |
| Катастрофизация                                                   | 0,003           | 0,003           | <0,01                    | 0,03         | 0,868            |
| Обвинение                                                         | 0,31            | 0,31            | 0,02                     | 2,54         | 0,115            |
| Остатки (residuals)                                               | 10,49           | 0,12            |                          |              |                  |

F-statistic: 4,17, df2=105,00; p-value: 0,044 (III тип суммы квадратов)

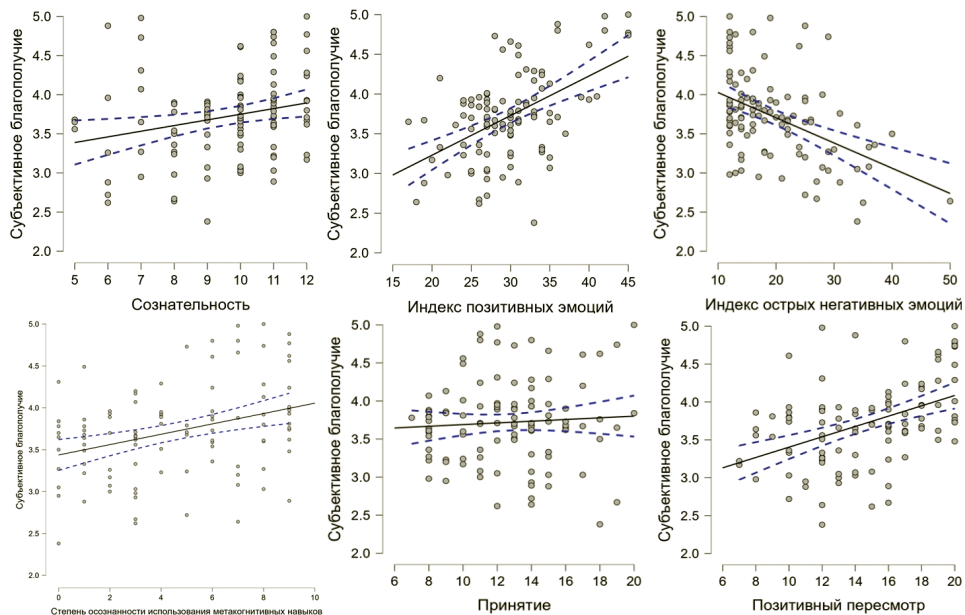


Рис. 3. Анализ характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков

### Обсуждение результатов

Описанные результаты исследования демонстрируют высокую значимость личностных характеристик, эмоционального состояния и метакогнитивных навыков в поддержании высокого уровня субъективного благополучия преподавателей. Как было отмечено ранее, многочисленными исследованиями подтверждена связь и поддерживающее влияние положительных личностных черт на уровень благополучия и успешность профессиональной деятельности [12; 21; 27; 29]. В этой части полученный нами результат о положительном эффекте сознательности, а также выявленная тенденция по показателю открытости опыту не противоречат данным современных исследований, полученных на выборках не только преподавателей и студентов, а также представителей других сфер деятельности [30]. Однако не обнаружено достаточного ожидаемого достоверного эффекта экстраверсии и нейротизма на уровень благополучия. Этот факт может быть объяс-

нен особенностями построения самой модели в ковариационном анализе, так как данный тип анализа позволяет не просто учесть влияние зависимой переменной на зависимую, но измерить уникальный вклад каждой переменной после поправки на влияние корреляции между переменными-предикторами всех переменных в модели. Такой способ, хотя он и не исключает возможности корреляции между ковариатом и зависимой переменной, мы считаем наиболее точным и необходимым ввиду того, что личностные характеристики и характеристики эмоциональной сферы также часто коррелируют друг с другом.

В предшествующих исследованиях как на теоретическом уровне, так и эмпирически на выборках педагогов достаточно подробно освещена связь субъективного благополучия с эмоциями, в том числе с эмоциональным и профессиональным выгоранием [12; 20; 30]. В отношении эмоциональной регуляции и положительного эффекта позитивных и отрицательного — острых негативных эмоций, а

также тенденции, выявленной по индексу тревожно-депрессивных эмоций, наши результаты также не противоречат литературным данным [7; 17; 30]. И хотя субъективная оценка переживаемых эмоций, безусловно, не равна конструкту благополучия, но, вероятно, может считаться одним из наиболее значимых факторов, так как одновременно является и источником информации для субъекта о его состоянии при оценке уровня благополучия.

Представленная модель, вероятно, специфична для выборки преподавателей, так как отличается от той, что была получена на студенческой выборке в нашей предыдущей работе [4]. Несмотря на очевидную схожесть как минимум в направленности эффектов, можно выделить, что для преподавателей приобретает отдельную значимость степень осознанности использования метакогнитивных навыков. Этот результат вполне ожидаем, учитывая, что как уровень сформированности, так и осознанность метакогнитивных навыков могут быть связаны с возрастом респондентов (средний возраст преподавателей в выборке выше на 20 лет). Кроме того, эти различия могут быть обусловлены особенностями профессиональной деятельности и другими факторами, такими как стаж работы.

Таким образом, описанные результаты в целом согласуются с существующими концепциями благополучия и данными эмпирических исследований, полученных на различных выборках. Собственная ценность и научная новизна полученного результата заключаются в том, что наши данные позволяют понять, как именно метакогнитивный компонент встраивается в уже известную структуру личностных факторов и какие из стратегий когнитивной регуляции эмоций будут наиболее эффективно способствовать субъективному благополучию преподавателей. Вместе с тем стоит отметить существенное, на наш взгляд, ограничение данной работы — в рамках данной работы не учитывались показатели удовлетворенности трудом, выгорания, а также не проведен сравнительный анализ по полу, возрасту и стажу профессиональной деятельности. Учет и анализ этих факторов составляют

перспективу дальнейшей разработки обсуждаемой темы.

### **Выводы**

Целью проведенного исследования было комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей. Проведенное исследование в целом подтверждает исходную гипотезу и свидетельствует о том, что личностные черты, параметры эмоциональной сферы и метапознания могут быть рассмотрены как предикторы благополучия. Наиболее высокий уровень субъективного благополучия в выборке преподавателей обнаруживается при высоких уровнях сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии. Анализ приведенных результатов ковариационного анализа с учетом взаимодействия переменных позволяет заключить, что уровень субъективного благополучия преподавателей достоверно выше при высоком уровне индекса позитивных эмоций. Также достоверный эффект имеют более высокая степень ответственности и организованности (сознательность) и степень осознанности метакогнитивных навыков, преобладание позитивных эмоций и способность в конструктивном ключе взаимодействовать с собственными эмоциями, находить, за что быть благодарным в сложной ситуации, и использовать с целью развития (принятие и положительный пересмотр). Деструктивным потенциалом обладает высокий индекс острых негативных эмоций.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в решении задач профилактики выгорания, повышения благополучия и поддержки профессионального развития преподавателей СПО и ВО. Повышение осознанности использования метакогнитивных навыков и формирование конструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций будут способствовать поддержанию субъективной удовлетворенности в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.



## Литература

1. Алтыникова Н.В., Дорофеев А.В., Музаев А.А., Сагитов С.Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 65—81. DOI:10.17759/pse.2022270106
2. Баева И.А. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 7—15.
3. Денисова Е.Г. Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2022. Том 5. № 2. С. 6—24. DOI:10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24
4. Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2022. Том 5. № 5. С. 85—96. DOI:10.17759/pse.2022270507
5. Лазарева О.В. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста // Психология. Психофизиология. 2012. № 31. С. 13—17.
6. Лифшиц М.В. Особенности межличностной коммуникации студента и преподавателя в ситуации дистанционного обучения // Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (ЧОУВО «Восточно-Европейский Институт психоанализа», 2019 г.). СПб.: ВЕИП, 2020. С. 22—28.
7. Манина В.А., Петракова А.В., Куликова А.А., Орел Е.А., Канонир Т.Н. Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 1. С. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001
8. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 212—228. DOI:10.32744/pse.2019.2.16
9. Морозова Г.К. Современные требования, предъявляемые к личности педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 40. С. 41—44.
10. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4—37.
11. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93—114. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
12. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2022. № 2(46). С. 25—34. DOI:10.11621/npj.2022.0203
13. Ценер Т.С., Ошкина А.В. Особенности обучения в онлайн-формате в высшей школе в форсированных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5—3. С. 170—177. DOI:10.24411/2500-1000-2020-10576
14. Ağaç M., Üzar-Özçetin Ye. S. Psychological Resilience, Metacognitions, and Fear of Recurrence Among Cancer Survivors and Family Caregivers // Cancer Nursing. 2022. Vol. 2. № 45. P. E454—E462. DOI:10.1097/NCC.0000000000000973
15. Akram M.F., Ch. Abid Hussain. Relationship of Work-Family Conflict with Job Demands, Social Support and Psychological Well-Being of University Female Teachers in Punjab // Bulletin of Education and Research. 2020. Vol. 42. № 1. P. 45—66.
16. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China // Psychiatry Research. 2020. P. 112934. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112934
17. Casale S., Fioravanti G., Spada M.M. Modelling the contribution of metacognitions and expectancies to problematic smartphone use // Journal of Behavioral Addictions. 2021. Vol. 3. № 10. P. 788—798. DOI:10.1556/2006.2021.00066
18. de Souza J.C., de Sousa I.C., Belísio A.S., de Azevedo C.V.M. Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers // Psychology & Neuroscience. 2012. Vol. 5. № 2. P. 257—263. DOI:10.3922/j.psns.2012.2.17
19. Hansmeier J., Haberkamp A., Glombiewski J.A., Exner C. Metacognitive Change During Exposure and Metacognitive Therapy in Obsessive-Compulsive Disorder // Frontiers in Psychiatry. 2021. P. 12:722782. DOI:10.3389/fpsy.2021.722782
20. Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour



- and attrition // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 6. № 24. P. 626—643. DOI:10.1080/13540602.2018.1465404
21. Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 3. № 100. P. 702—715. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702
22. Li-Grining C., Raver C.C., Champion K., Sardin L., Metzger M.W., Jones S.M. Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors // *Early Education and Development*. 2010. № 21. P. 65—94. DOI:10.1080/10409280902783509
23. McLean L., Connor C.M. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement // *Child development*. 2015. P. 86: 945—954. DOI:10.1111/cdev.12344
24. Rawat N.S., Choudhary K.C. Coping Strategies with Stress and Anxiety of Tri-Pillar of the Education System in COVID-19 Pandemic Period // *Social Science Research Network*. 2020. DOI:10.2139/ssrn.3596912
25. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. P. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
26. Ryan S.V., Embse N., Pendergast L.L., Saeki E., Segool N.K., Schwing S. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent // *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 66. P. 1—11. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.016
27. Tarrasch R., Berger R., Grossman D. Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well-being // *Mindfulness*. 2020. Vol. 4. № 11. P. 1049—1061. DOI:10.1007/s12671-020-01304-x
28. Tchoshanov M., Cruz M.D., Huereca K., Shakirova K., Shakirova L., Ibragimova E.N. Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance // *International Journal of Science & Mathematics Education*. 2017. Vol. 15. № 4. P. 683—702. DOI:10.1007/s10763-015-9703-9
29. Viac C., Fraser P. "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Education Working Papers // OECD Publishing. 2020. № 213. DOI:10.1787/c36fc9d3-en
30. Zhang L., Chen J., Li X. et al. A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021 // *Asia-Pacific Edu Research*. 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00717-1

## References

1. Altyinnikova N.V., Dorofeev A.V., Musaev A.A., Sagitov S.T. Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nyh deficitov uchitelya: teoretiko-metodicheskij aspekt [Quality management of pedagogical education based on the diagnosis of professional teacher deficits: theoretical and methodological aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2022, no. 1(27), pp. 65—81. DOI:10.17759/pse.2022270106 (In Russ.).
2. Baeva I.A. Model' psihologicheskoy bezopasnosti podrostka v obrazovatel'noj srede [Model of psychological safety of a teenager in an educational environment]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena [Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen]*, 2019, no. 194, pp. 7—15. (In Russ.).
3. Denisova E.G. Razrabotka anketi samootsenki metakognitivnogo povedeniya «Metakognitivnyye navyki v strukture uchebno-professional'noy deyatel'nosti» [Development of a self-assessment questionnaire for metacognitive behavior "Metacognitive skills in the educational and professional activities"]. *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya. Pedagogika. Defektologiya [Innovative science: psychology, pedagogy, defectology]*. 2022. Vol. 5(2), pp. 6—24. DOI:10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24 (In Russ.).
4. Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V. Emotsional'no-lichnostnyye i metakognitivnyye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov v sovremennykh usloviyakh [Emotions, Personality Traits and Metacognitions as Predictors of Students' Psychological Well-being in Contemporary Situation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 85—96. DOI:10.17759/pse.2022270507 (In Russ.).
5. Lazareva O.V. K voprosu o vliyaniy metakognitivnyh processov na ponimanie nauchnogo teksta [On the question of the influence of metacognitive processes on the understanding of a scientific text]. *Psihologiya. Psihofiziologiya [Psychology. Psychophysiology]*, 2012, no. 31, pp. 13—17. (In Russ.).
6. Lifshic M.V. Osobennosti mezhlchnostnoj kommunikacii studenta i prepodavatelya v situacii distancionnogo obucheniya [Features of interpersonal communication between a student and a teacher in a distance learning situation]. *Distancionnyye tekhnologii v professional'nom psihologicheskom obrazovanii, psihologii i psihoanalize. Sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (CHOUVO «Vostochno-Evropejskij Institut psihoanaliza», 2019) [Distance technologies in professional psychological education, psychology and psychoanalysis. Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and*

- practical conference (Eastern European Institute of Psychoanalysis, 2019)]. Saint Petersburg: VEIP, 2020, pp. 22—28. (In Russ.).
7. Manina V.A., Petrakova A.V., Kulikova A.A., Orel E.A., Kanonir T.N. Koping-strategii i udovletvorennost' rabotoj u uchitelej v usloviyah distancionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Coping strategies and job satisfaction among teachers in the conditions of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2023, no. 28(1), pp. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001 (In Russ.).
8. Molchanova L.N., Kuznecova A.A. Refleksivno-smyslovaya regulyaciya sostoyaniya psihicheskogo vygoraniya u pedagogov special'nogo korrekcionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i ocenivanie ee effektivnosti [Reflexive and semantic regulation of the state of mental burnout among teachers of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2019, no. 2(38), pp. 212—228. DOI:10.32744/pse.2019.2.16 (In Russ.).
9. Morozova G.K. Sovremennyye trebovaniya, pred'yavlyayemye k lichnosti pedagoga [Modern requirements imposed on the personality of a teacher]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application], 2014, no. 40, pp. 41—44. (In Russ.).
10. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyaciya kak metaresurs dostizheniya celej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology], 2021, no. 1, pp. 4—37. (In Russ.).
11. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Osobennosti psihologicheskogo stressa u uchitelej v usloviyah distancionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress in teachers in the conditions of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2021, no. 1, pp. 93—114. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114 (In Russ.).
12. Rean A.A., Stavcev A.A., Kuz'min R.G. Sil'nye storony lichnosti v modeli VIA kak mediator psihologicheskogo blagopoluchiya v professional'noj deyatel'nosti [Personality strengths in the VIA model as a mediator of psychological well-being in professional activity]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2022, no. 2(46), pp. 25—34. DOI:10.11621/npj.2022.0203 (In Russ.).
13. Cener T.S., Oshkina A.V. Osobennosti obucheniya v onlajn-formate v vysshej shkole v firsirovannyh usloviyah [Features of online education in higher education in forced conditions]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2020, no. 5—3, pp. 170—177. DOI:10.24411/2500-1000-2020-10576 (In Russ.).
14. Ağaç M., Üzar-Özçetin Ye.S. Psychological Resilience, Metacognitions, and Fear of Recurrence Among Cancer Survivors and Family Caregivers. *Cancer Nursing*, 2022. Vol. 2, no. 45, pp. P. E454—E462. DOI:10.1097/NCC.0000000000000973
15. Akram M.F., Ch. Abid Hussain. Relationship of Work-Family Conflict with Job Demands, Social Support and Psychological Well-Being of University Female Teachers in Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 2020. Vol. 42, no. 1, pp. 45—66.
16. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 2020, pp. 112934. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112934
17. Casale S., Fioravanti G., Spada M.M. Modelling the contribution of metacognitions and expectancies to problematic smartphone use. *Journal of Behavioral Addictions*, 2021. Vol. 3, no. 10, pp. 788—798. DOI:10.1556/2006.2021.00066
18. de Souza J.C., de Sousa I.C., Belisio A.S., de Azevedo C.V.M. Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers. *Psychology & Neuroscience*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 257—263. DOI:10.3922/j.psns.2012.2.17
19. Hansmeier J., Haberkamp A., Glombiewski J.A., Exner C. Metacognitive Change During Exposure and Metacognitive Therapy in Obsessive-Compulsive Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, pp. 12:722782. DOI:10.3389/fpsy.2021.722782
20. Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K. The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 2018. Vol. 6, no. 24, pp. 626—643. DOI:10.1080/13540602.2018.1465404
21. Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 3, no. 100, pp. 702—715. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702
22. Li-Grining C., Raver C.C., Champion K., Sardin L., Metzger M.W., Jones S.M. Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 2010, no. 21, pp. 65—94. DOI:10.1080/10409280902783509
23. McLean L., Connor C.M. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child development*, 2015, pp. 86: 945—954. DOI:10.1111/cdev.12344

24. Rawat N.S., Choudhary K.C. Coping Strategies with Stress and Anxiety of Tri-Pillar of the Education System in COVID-19 Pandemic Period. *Social Science Research Network*, 2020. DOI:10.2139/ssrn.3596912
25. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 102, pp. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
26. Ryan S.V., Embse N., Pendergast L.L., Saeki E., Segool N.K., Schwing S. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 66, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.016
27. Tarrasch R., Berger R., Grossman D. Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well-being. *Mindfulness*, 2020. Vol. 4, no. 11, pp. 1049—1061. DOI:10.1007/s12671-020-01304-x
28. Tchoshanov M., Cruz M.D., Huereca K., Shakirova K., Shakirova L., Ibragimova E.N. Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 2017. Vol. 15, no. 4, pp. 683—702. DOI:10.1007/s10763-015-9703-9
29. Viac C., Fraser P. "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Education Working Papers. *OECD Publishing*, 2020, no. 213. DOI:10.1787/c36fc9d3-en
30. Zhang L., Chen J., Li X. et al. A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021. *Asia-Pacific Edu Research*, 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00717-1

### **Информация об авторах**

*Денисова Екатерина Геннадьевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

*Ермаков Павел Николаевич*, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, руководитель ЮРНЦ РАО, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

*Абакумова Ирина Владимировна*, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

*Сылка Надежда Валерьевна*, студент, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

### **Information about the authors**

*Ekaterina G. Denisova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

*Pavel N. Ermakov*, Doctor of Biology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Head of the Southern Federal Regional Research Centre of the Russian Academy of Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

*Irina V. Abakumova*, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

*Nadezhda V. Sylka*, Student, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Получена 06.04.2023

Received 06.04.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024

# Образование как фактор удовлетворенности жизнью на пенсии

## **Курносова С.А.**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»  
(ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1458-6597>, e-mail: [ksa0308@mail.ru](mailto:ksa0308@mail.ru)

## **Трушина И.А.**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»  
(ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5001-5927>, e-mail: [trushina\\_ia@mail.ru](mailto:trushina_ia@mail.ru)

## **Телицына А.Ю.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: [atelitsyna@hse.ru](mailto:atelitsyna@hse.ru)

## **Честюнина Ю.В.**

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»  
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-8826>, e-mail: [chestyunina@list.ru](mailto:chestyunina@list.ru)

## **Забелина Е.В.**

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет»  
(ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2365-6016>, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

Несмотря на многочисленные доказательства позитивного влияния образования на жизнь людей, недостаточно изучены факты и механизмы продолжительности этого эффекта. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить, как уровень образования влияет на различные аспекты удовлетворенности жизнью на пенсии. Для реализации цели была разработана и верифицирована на выборке пенсионеров индустриального региона России (n=291) структурная модель влияния образования на удовлетворенность жизнью на пенсии, в которой особо выделена роль когнитивных феноменов (субъективный возраст и базисные убеждения). Результаты анализа эмпирической модели в целом подтверждают основную гипотезу: более высокий уровень образования усиливает удовлетворенность жизнью на пенсии, как напрямую, так и опосредованно — через когнитивные структуры. При этом обнаруженное влияние затрагивает все измеряемые показатели удовлетворенности: субъективное благополучие, удовлетворенность доходом, восприятие и отношение к пенсионному периоду жизни, субъективная оценка здоровья. Результаты исследования расширяют представление о роли образования как факторе поздней социализации, а также служат основанием для рекомендаций по наполнению процесса обучения.

**Ключевые слова:** образование; удовлетворенность жизнью; пенсионный возраст; субъективный возраст; базисные убеждения; восприятие пенсии; субъективный доход; субъективная оценка здоровья.

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

**Для цитаты:** Курносова С.А., Трушина И.А., Телицына А.Ю., Честюнина Ю.В., Забелина Е.В. Образование как фактор удовлетворенности жизнью на пенсии // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 31—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290103>

## Education as a Factor of Life Satisfaction in Retirement

**Svetlana A. Kurnosova**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1458-6597>, e-mail: [ksa0308@mail.ru](mailto:ksa0308@mail.ru)

**Irina A. Trushina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5001-5927>, e-mail: [trushina\\_ia@mail.ru](mailto:trushina_ia@mail.ru)

**Aleksandra Yu. Telitsyna**

National Research University, Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: [atelitsyna@hse.ru](mailto:atelitsyna@hse.ru)

**Yulia V. Chestyunina**

Donskoi State Technical University, Rostov-na-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-8826>, e-mail: [chestyunina@list.ru](mailto:chestyunina@list.ru)

**Ekaterina V. Zabelina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2365-6016>, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

Despite ample evidence of the positive impact of education on people's lives, the duration of this effect have not been sufficiently explored. The purpose of the present study is to identify how the level of education affects various aspects of life satisfaction in retirement. In order to realize the goal, a structural model of the influence of education on life satisfaction in retirement was developed and verified on a sample of pensioners from the industrial region of Russia ( $n=291$ ), highlighting the role of cognitive phenomena (psychological age and basic beliefs). The results of the analysis of the empirical model confirm the main hypothesis: a higher level of education increases life satisfaction in retirement, both directly and indirectly — through cognitive structures. It affects all measured indicators of satisfaction: psychological well-being, income satisfaction, perception and attitude towards retirement period of life, subjective assessment of health. The results of the study expand the understanding of the role of education as a factor of late socialization, and also serve as a basis for recommendations on the content of the learning process.

**Keywords:** education; life satisfaction; retirement age; psychological age; baseline beliefs; perception of retirement; subjective income; subjective evaluation of health.

---

**Funding.** This article is an output of a research project implemented as part of the Basic Research Program at the HSE University.



**For citation:** Kurnosova S.A., Trushina I.A., Telitsyna A.Yu., Chestyunina Yu.V., Zabelina E.V. Education as a Factor of Life Satisfaction in Retirement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 31—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290103> (In Russ.).

## Введение

В XXI столетии появился новый тренд, связанный с образованием в «третьем возрасте». Актуальность получения или повышения уровня образования в предпенсионном и пенсионном возрасте имеет ряд причин. Во-первых, это увеличение продолжительности жизни и, как следствие, продление профессионального долголетия. Во-вторых, на возможность продолжать трудовую деятельность в позднем возрасте оказывает влияние специфика профессии: тяжелый, физический труд становится практически невозможным из-за возникающих проблем со здоровьем, и на первый план выходит интеллектуальная деятельность, основанная на богатом профессиональном опыте и уникальных профессиональных знаниях. В-третьих, играет роль дефицит рабочей силы — часто сотрудников пенсионного возраста нет возможности заменить (у более молодых кадров нет соответствующего опыта, квалификации, знаний и т.п.).

С другой стороны, исследовательский интерес все больше фокусируется на человеке как реципиенте трансформаций окружающей действительности с научно-технической и социально-экономической точек зрения [16; 17; 24]. Общество и личность образуют экосистему, в которой личность, с одной стороны, формируется и развивается, а с другой — принимает активное социальное участие в жизни общества, изменяя его [9].

При этом для общества наибольший социальный «вес» имеет развитая личность с широким набором социальных компетенций, и образование — одна из них [22]. Право на образование в Российской Федерации является неотъемлемым правом личности и гарантируется каждому [15]. Государство активно участвует в формировании у граждан социально-позитивного восприятия образования, действуя через систему социального престижа (повышение социального статуса

ввиду возможности получения высокооплачиваемой работы, почетные звания ученых, социальные гарантии и т.д.) и принуждения (образовательный ценз, иерархичность образования, конкурсная основа поступления на те или иные специальности, практики и стажировки и т.д.). Постепенно получение образования становится ценностной ориентацией [9] и современный человек привыкает к мысли, что учиться придется на протяжении всей жизни [35]. Эта тенденция рождена не только требованием постоянного самосовершенствования и повышения квалификации, но и необходимостью быть в курсе технических устройств и достижений общества, которые способны вывести качество жизни индивида на новый уровень. Это приобретает особую актуальность в случае с пожилыми людьми, поскольку они в силу возраста ориентированы на пребывание в безопасной и стабильной среде, поэтому стремятся избегать взаимодействия с информационно-коммуникационными технологиями [25].

Качество жизни пенсионеров является комплексной метахарактеристикой, которая отражает состояние удовлетворенности или неудовлетворенности человеком своей жизнью [11]. Авторы современных исследований отмечают, что в последние годы качество жизни сводится к субъективной оценке здоровья или к субъективным психологическим характеристикам, таким как благополучие, счастье или удовлетворенность жизнью [32], при этом исследователи уделяют внимание широкому спектру всевозможных факторов, преследуя цель представить многокомпонентную модель [28].

Образование как фактор удовлетворенности жизнью пенсионеров не попадал ранее в поле исследовательского интереса, выступая промежуточным звеном в оценке других факторов, которые влияют на субъективное эмоциональное и психофизиологическое благополучие людей старшего



возраста. Так, например, исследование взаимосвязи удовлетворенности качеством жизни и индивидуальных свойств работающих и неработающих пенсионеров выявило, что у работающих пенсионеров общая удовлетворенность жизнью выше вследствие сохранения социальных контактов в трудовом коллективе и чувства профессиональной пригодности [23]. Полезность профессионального долголетия подтверждена и рядом других исследований [5; 19]. Можно проследить связь профпригодности и востребованности на рынке труда в пожилом возрасте и уровня образования, поскольку существуют профессии, в которых стаж работы по специальности делает из человека незаменимого и высококлассного профессионала, например, в области медицины, юриспруденции, науки и т.д. При условии даже поверхностного отслеживания последних изменений в своих сферах деятельности представители этих профессий становятся неувязимыми профессионалами. Напротив, этого нельзя сказать о лицах, занятых на производстве, связанных с физическим трудом, поскольку человеческое здоровье является ограниченным ресурсом, даже несмотря на компенсаторные возможности организма. То есть образование может выступать неким буфером, компенсирующим возникающие в связи со старением проблемы со здоровьем [31].

Образование выступает фактором вертикальной социальной мобильности в рамках профессиональной деятельности, соответственно, существует положительная взаимосвязь уровня образования и материального благополучия [30]. Последнее гарантирует повышение уровня удовлетворенности жизнью у населения: данный эффект носит название «парадокса Истерлина» и гласит о том, что население страны тем счастливее, чем выше уровень его доходов [21]. Справедливость «парадокса Истерлина» подтверждена результатами, полученными на российской выборке [21].

Принимая во внимание результаты исследования социального благополучия российских пенсионеров, свидетельствующие о пессимистичном восприятии своего мате-

риального положения [7], можно говорить о том, что образование как фактор удовлетворенности жизнью на пенсии имеет отложенный позитивный эффект в виде более стабильного материального положения в том случае, если профессиональная деятельность на протяжении всей жизни была продуктивной и материально успешной.

Образование и степень его влияния на удовлетворенность жизнью среди остальных социально-структурных факторов изучались в отечественном исследовании детерминант удовлетворенности жизнью на примере российского и европейского общества [1]. Методом многомерного регрессионного анализа установлена менее значительная роль этой переменной относительно других факторов человеческого капитала (состояние здоровья, доход, социальный статус). Заметим, что существуют переменные, получившие отрицательный коэффициент (пол, дети, религиозные воззрения), в связи с чем образование, обладая даже незначительным влиянием, все же признается необходимым элементом этого сложного социального конструкта [1].

Незначительную степень влияния образования как фактора удовлетворенности жизнью можно объяснить, исходя из нестабильного с ниспадающим уклоном эффекта благополучия от образования в силу расширения областей знаний и появления новых открытий, увеличения информации о том или ином предмете, компиляции фактов, мнений, гипотез, иначе говоря — постоянным движением во всех сферах жизни общества, а также переменчивой ситуацией в экономике. Так, например, одной из гипотез исследования субъективного благополучия китайского общества стало предположение о существовании положительной взаимосвязи образования, уровня счастья и морального удовлетворения в обществе. Однако, как было установлено, в 2015 году показатель образования был оценен как положительный, а спустя два года, в 2017 году — как отрицательный в силу тесной связи с социальным контекстом: стрессы от нестабильной экономической ситуации, сложная ситуация на рынке труда, стагнация уровня заработ-

ной платы и сокращение возможностей по трудоустройству снижают этот эффект [38].

Наше предположение о том, что образование является фактором, имеющим скорее опосредованное влияние на уровень удовлетворенности жизнью пенсионеров, подтверждается исследованием межличностных взаимодействий членов семьи, а именно — бабушек и дедушек с внуками. В ходе исследования был выявлен «образовательный градиент», то есть взаимосвязь двух гипотетических утверждений, который привел исследователей к выводу, что у высокообразованных бабушек и дедушек высокое качество отношений с потомками было связано с меньшим негативным аффектом и одиночеством [40]. Это открытие может указывать на то, что бабушки и дедушки с более высоким уровнем образования способны лучше использовать свои семейные связи в качестве барьера против негативных жизненных событий, что в целом повышает уровень субъективной удовлетворенности жизнью [40].

Еще одно исследование, посвященное модели успешного развития пожилых людей, подтверждает роль образования как фактора, косвенно влияющего на субъективное и социальное благополучие лиц пожилого возраста [30]. Через построение структурной модели авторы выявили ряд компонентов, которые оказывают положительное влияние на субъективное благополучие пенсионеров, как прямое, так и косвенное. Выяснено, что образование является исходным компонентом во взаимосвязи когнитивного функционирования и социальных ресурсов, что оказывает положительный эффект на субъективное восприятие удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте [29].

При многоуровневом анализе взаимосвязи уровня доходов и образования в контексте социального неравенства через оценку субъективной удовлетворенности жизнью у пожилых людей Гонконга китайскими исследователями было установлено, что пожилые люди с более адекватным располагаемым доходом, как и лица с высшим образованием, демонстрировали более высокое субъективное благополучие. Таким образом, более высокий

доход и меньшая доля населения с низким уровнем образования связаны с риском более низкого субъективного благополучия [37].

По мнению отечественных исследователей, образование может оказывать влияние на удовлетворенность жизнью у пожилых людей через работу с психоэмоциональной сферой, направленной на создание мотивации и развитие когнитивных навыков, что достигается за счет имеющегося образования и жизненного опыта [8]. В этой связи была предложена концепция неформального образования для людей предпенсионного и пенсионного возрастов, направленная на укрепление и поддержание когнитивных способностей пожилых людей [5]. Неформальное образование способствует актуализации внутренних жизненных сил его участников, их творческих способностей и просоциальной позиции личности, вызывая тем самым чувство защищенности, востребованности и причастности к важной референтной группе [5].

По результатам анализа имеющихся исследований, посвященных изучению образования как фактора удовлетворенности жизнью пенсионеров, можно заключить, что оно оказывает косвенное влияние на субъективный уровень удовлетворенности жизнью в большинстве случаев. Однако с позиции активного долголетия, социализации лиц пожилого возраста через совместный образовательный процесс можно утверждать, что образование как фактор удовлетворенности жизнью есть объект прямого воздействия и важный элемент системы работы с пожилыми людьми на пенсии. Кроме того, образование является важным компонентом социального капитала [33], который формируется на протяжении всей жизни индивидуума [34]. Ценность образования в его гибкой сути: нет возрастных и предметных ограничений для процесса познания, человек любого возраста при наличии должного уровня мотивации и интереса способен обучаться новому и «наращивать» новые нейронные связи, которые упорядочивают наш мыслительный процесс и помогают в принятии решений, что также является важной составляющей когнитивных метапредметных результатов в

процессе получения новых знаний [2; 3]. Несмотря на это, роль когнитивных факторов в процессе влияния образования на удовлетворенность жизнью пенсионеров не изучалась специально.

Вместе с тем существуют определенные предпосылки такого изучения. Так, показана связь удовлетворенности жизнью в предпенсионном возрасте и когнитивной оценки параметров жизненного пути, таких как общая активность в течение всей жизни, оптимизм, наличие стратегий кооперации и сотрудничества с окружением в течение жизни, ориентация на будущее и настоящее [12]. Этим же автором выявлена связь локуса контроля и удовлетворенности жизнью в пенсионном возрасте [13].

Для восполнения «пробела» в знаниях была поставлена цель настоящего исследования — изучить влияние уровня образования на удовлетворенность жизнью на пенсии. Основной гипотезой исследования стало предположение о том, что более высокий уровень образования усиливает удовлетворенность жизнью на пенсии, как напрямую, так и опосредованно — через когнитивные структуры (рис. 1).

Согласно модели, уровень образования вносит вклад в поддержание различных аспектов удовлетворенности жизнью в пенсионном фозрасте. Это влияние можно осуществлять непосредственно и косвенно. В последнем случае медиаторами этого влияния выступают базисные убеждения о себе и о мире, а также субъективный возраст. Да-

лее теоретическая модель была подвергнута эмпирической проверке.

### Методики и выборка

В данном исследовании уровень образования респондентов констатировался с помощью анкетных данных в следующей градации: 1 — начальное, 2 — общее среднее (школа), 3 — среднее профессиональное, 4 — высшее. То есть большее значение этого показателя в модели соответствует более высокому уровню образования респондентов.

Удовлетворенность жизнью на пенсии диагностировалась с помощью следующих показателей: 1. Удовлетворенность жизнью как составляющая субъективного благополучия [18]; 2. Субъективная оценка дохода как показатель субъективного экономического благополучия [6]; 3. Субъективная оценка физического состояния как удовлетворенность здоровьем; 4. Общее восприятие и отношение к пенсионному периоду как качественный показатель удовлетворенности жизни на пенсии. Остановимся подробнее на методике измерения каждого показателя.

Для диагностики уровня удовлетворенности жизнью пенсионеров применялась Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина [18]. Данный опросник хорошо зарекомендовал себя на российской выборке в силу простой и однозначной внутренней структуры. Методика «Шкала удовлетворенности жизнью», разработанная Э. Динером в соответствии с его теоретическими положениями, позволя-

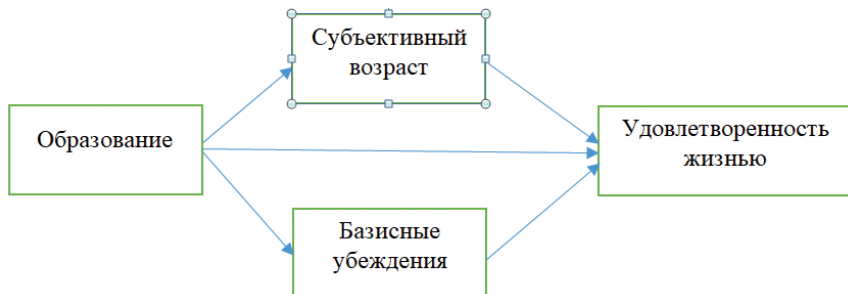


Рис. 1. Теоретическая модель влияния образования на удовлетворенность жизнью на пенсии: роль субъективного возраста и базисных убеждений

ет измерять уровень субъективного благополучия и сравнивать показатели разных людей, демонстрируя, насколько один человек благополучнее, удовлетвореннее, позитивнее другого [10].

Для диагностики субъективного экономического благополучия в исследовании использовалась шкала уровня субъективного дохода А. Фенема в адаптации О.С. Дейнека [6]. Респондентам предлагалось оценить уровень своего дохода по 7-балльной шкале, где 1 — свожу концы с концами, а 7 — очень высокий. Данная методика широко используется в исследованиях по экономической психологии как опосредованный показатель субъективного экономического благополучия человека.

Субъективная оценка уровня здоровья проводилась с помощью авторской шкалы оценки физического состояния респондентов. Оценка проводилась с использованием 5-балльной шкалы Лайкерта при ответе на вопрос «Оцените Ваше физическое состояние»: 1. Очень плохое; 2. Плохое; 3. Удовлетворительное; 4. Хорошее; 5. Отличное. Таким образом, большее значение этого показателя в модели соответствует большей удовлетворенности уровнем здоровья у респондентов.

Диагностика общего восприятия и отношения к жизни на пенсии проводилась с помощью метода открытых вопросов. Респондентам предлагалось завершить предложение: «Жизнь на пенсии — это...». Полученные ответы подвергались тематическому анализу, который позволил выделить три семантические категории: 1 — негативное восприятие пенсии (например, «грусть», «безделье», «смерть» и т.д.), 2 — нейтральное отношение к жизни на пенсии (например, «другая жизнь», «очередной этап в жизни», «продолжение пути» и т.д.), 3 — позитивное восприятие пенсии (например, «мечта», «отдых», «жизнь для себя», «свобода» и т.д.). То есть большее значение этого показателя в модели соответствует большей удовлетворенности жизнью на пенсии.

Для диагностики субъективного возраста применялась методика «Age-of-Me» [27]. Опросник состоит из четырех утверждений

с пропущенными значениями, в которые необходимо вписать определенную цифру: 1. Я чувствую себя, как мне кажется, на \_ лет; 2. Я считаю, что я выгляжу на \_ лет; 3. На мой взгляд, я действую как человек \_ лет; 4. Мои интересы главным образом соответствуют интересам человека \_ лет. Первое утверждение характеризует *когнитивно-эмоциональный (feel-age) возраст* — тот, на который человек «ощущает себя». Второе утверждение отражает *биологический (физический) возраст (look-age)* — «возраст, на который человек выглядит». Третье утверждение передает *социальный возраст (do-age)* — «возраст, на который человек действует». Четвертое утверждение описывает *интеллектуальный возраст человека (interest-age)* — это «возраст, на который человек проявляет свои интересы». Результат подсчитывается как разность хронологического возраста и возраста (цифры), проставленного в утверждении респондентами. Таким образом, чем выше показатель методики, тем более молодой субъективный возраст диагностируется.

Для диагностики базисных убеждений применялась Шкала базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман в модификации М.А. Падун и А.В. Котельниковой [28]. Шкала позволяет измерять глубинные представления личности об окружающем мире и о собственном Я. Методика включает 37 утверждений, ответы на которые распределяются по 5 субшкалам: *Доброжелательность окружающего мира* (базисное убеждение о доброжелательности—враждебности окружающего мира), *Справедливость* (базисное убеждение о том, что мир справедлив и каждый человек получает то, что заслуживает), *Образ Я* (базисное убеждение о ценности и значимости собственного Я), *Удача* (убеждение в собственной удачливости и везении), *Контроль* (базисное убеждение о возможности контролировать происходящие в жизни события).

Обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 24.0, включая модуль AMOS. Для заключения о соответствии модели влияния образования на удовлетворенность жизнью на пенсии исходным данным был применен метод моде-

лирования структурными уравнениями, при этом были использованы рекомендованные значения критериев [14], подтверждающие состоятельность модели:  $p$  — уровень значимости критерия,  $\chi^2 > 0,05$ ,  $CFI > 0,95$ ,  $RMSEA < 0,05$ ,  $GFI > 0,9$ ,  $PCLOSE = 0,5$ . Все диагностируемые показатели вошли в модель в исходном виде за исключением субшкал базисных убеждений, которые предварительно были подвергнуты факторному анализу и были объединены в один фактор.

Выборка была сформирована случайно из пенсионеров, проживающих в г. Челябинск (Челябинская область, Россия), и включала различные категории (проживающих отдельно, в семьях, в домах престарелых и т.д.), разные типы профессий, уровни образования, семейный и рабочий статус. Челябинская область является одной из крупнейших экономических единиц Российской Федерации. Промышленное развитие региона определяется металлургической, машиностроительной, топливно-энергетической, строительной, агропромышленной отраслями. Лидирует в экономике металлургический сектор, в котором производится более 60% промышленной продукции.

Всего было опрошено 291 человек (средний возраст — 65,5 лет, 16% имеют инвалидность, 53% состоят в браке, 47% имеют высшее образование, 16% проживают в доме престарелых, 34% — мужчины). В качестве критериев для включения в выборку выступали статус пенсионера в течение как минимум одного года и отсутствие психиатрического диагноза (клиническая норма). Критерием исключения из выборки, соответственно, было отсутствие статуса пенсионера. Опросники предлагались респондентам в бумажном варианте, заполнялись индивидуально под наблюдением исследователя.

## Результаты

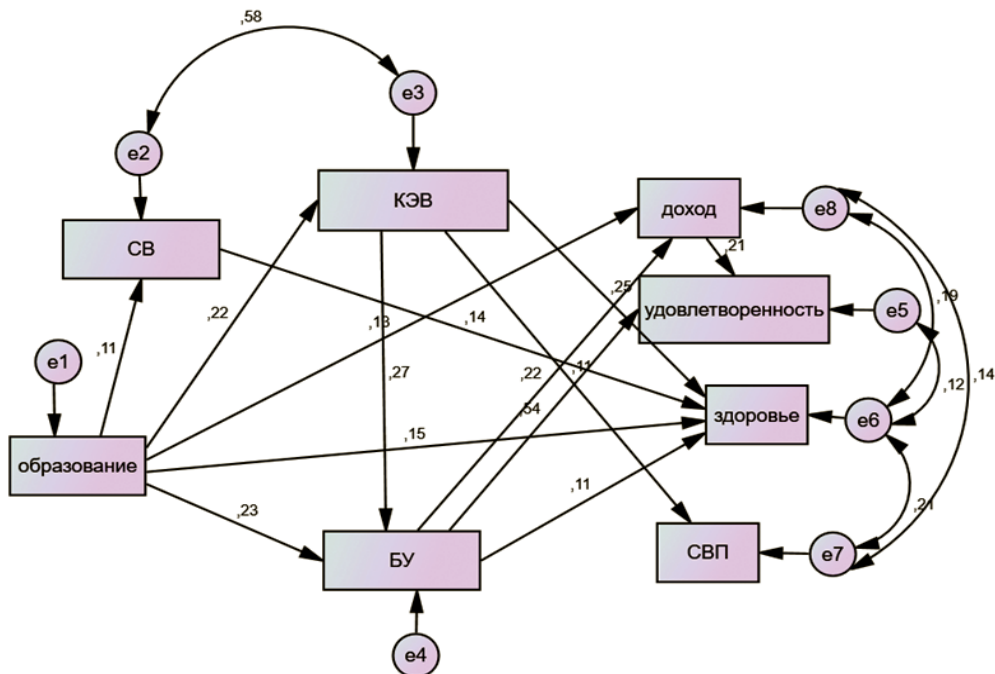
Результаты моделирования структурными уравнениями показали удовлетворительные индексы соответствия эмпирических данных теоретической модели ( $CMIN = 14,583$ ,  $df = 10$ ,  $p = 0,148$ ;  $GFI = 0,988$ ;  $CFI = 0,990$ ;  $RMSEA = 0,040$ ;  $Pclose = 0,607$ )

(рис. 2). Все элементы модели показывают значимые взаимосвязи (см. таблицу).

Результаты анализа эмпирической модели в целом подтверждают основную гипотезу: более высокий уровень образования усиливает удовлетворенность жизнью на пенсии, как напрямую, так и опосредованно — через когнитивные структуры. В частности, уровень образования напрямую влияет на повышение двух показателей удовлетворенности жизнью из четырех, а именно — на удовлетворенность уровнем дохода и уровнем здоровья. Первая связь вполне объяснима: люди с высшим образованием могут с большей вероятностью претендовать на высокооплачиваемую работу, благодаря чему формируется более высокая пенсионная надбавка. Кроме того, люди, зарабатывающие больше денег и обладающие знаниями о том, как можно ими управлять, могут создавать возможность дополнительного дохода на пенсии. Более того, модель демонстрирует, что высокий уровень образования, повышая удовлетворенность уровнем дохода, вносит достаточный вклад и в увеличение уровня субъективного благополучия пенсионеров в целом.

Вторую связь — влияние уровня образования на уровень здоровья — можно объяснить большим объемом знаний в сфере здравоохранения и медицины, а также более ясным пониманием того, где восполнить возможные пробелы в знаниях. Кроме того, высшее образование может создавать установку на повышение осознанности личности, в том числе в отношении собственного здоровья, что предполагает более внимательное отношение к своему физическому состоянию и своевременную профилактику заболеваний.

Образование вносит вклад в повышение физического самочувствия у пенсионеров также и опосредованно — через субъективный возраст (когнитивно-эмоциональный и социальный) и базисные установки. Этот факт можно объяснить тем, что для пенсионеров с высшим образованием, чувствующих себя более молодыми и стремящихся включаться в различные социальные актив-



CMIN=14,583; df=10; p=,148; CFI=,990; RMSEA=,040; GFI=,988; Plcose=,607

Рис. 2. Модель влияния образования на удовлетворенность жизнью на пенсии: роль субъективного возраста и базисных убеждений: СВ — социальный возраст, КЭВ — когнитивно-эмоциональный возраст, БУ — базисные убеждения, СВП — субъективное восприятие жизни на пенсии

Таблица

**Регрессионные коэффициенты модели**

|                   |      |             | Estimate | S.E.  | C.R.   | P    | Label |
|-------------------|------|-------------|----------|-------|--------|------|-------|
| КЭВ               | <--- | образование | 4,305    | 1,096 | 3,930  | ***  |       |
| БУ                | <--- | образование | ,310     | ,073  | 4,217  | ***  |       |
| БУ                | <--- | КЭВ         | ,019     | ,004  | 4,945  | ***  |       |
| СВ                | <--- | образование | 1,629    | ,846  | 1,926  | ,054 |       |
| доход             | <--- | образование | ,178     | ,081  | 2,203  | ,028 |       |
| доход             | <--- | БУ          | ,227     | ,061  | 3,734  | ***  |       |
| здоровье          | <--- | образование | ,156     | ,056  | 2,790  | ,005 |       |
| здоровье          | <--- | СВ          | ,010     | ,004  | 2,231  | ,026 |       |
| здоровье          | <--- | КЭВ         | ,014     | ,004  | 3,859  | ***  |       |
| СВП               | <--- | КЭВ         | ,007     | ,004  | 1,893  | ,058 |       |
| здоровье          | <--- | БУ          | ,088     | ,044  | 2,014  | ,044 |       |
| удовлетворенность | <--- | БУ          | ,871     | ,077  | 11,325 | ***  |       |
| удовлетворенность | <--- | доход       | ,321     | ,074  | 4,336  | ***  |       |

Примечание: СВ — социальный возраст, КЭВ — когнитивно-эмоциональный возраст, БУ — базисные убеждения, СВП — субъективное восприятие жизни на пенсии, \*\*\* — P≤0,001.



ности, становится более важным поддерживать свое физическое состояние для этого (например, регулярно проводить профилактику заболеваний, поддерживать определенный уровень физической активности и пр.). Все это в совокупности приводит к улучшению субъективных показателей здоровья.

Аналогичную связь можно проследить в отношении базисных убеждений. Исходя из полученных результатов, более высокий уровень образования формирует и/или поддерживает позитивные базисные убеждения, которые в свою очередь дают ощущение лучшего физического самочувствия у пенсионеров. Это влияние представляется возможным объяснить с точки зрения психосоматики как влияние системы позитивных убеждений на улучшение физического состояния респондентов [26].

Еще в большей степени (более чем наполовину) образование через позитивные базисные убеждения влияет на повышение не только уровня воспринимаемого здоровья, но и уровня субъективного благополучия пенсионеров в целом. Исходя из этого, можно предположить, что высшее образование должно не только формировать определенный уровень профессиональных знаний у студентов, но и систему позитивных установок по отношению к себе и к окружающему миру, убежденность в ценности собственной личности, уверенность в себе, а также доверие к другим людям и социальным институтам (воспитательная функция образовательных учреждений).

Наконец, еще одна взаимосвязь, которую важно заметить, касается влияния образования на субъективное восприятие и отношение к жизни на пенсии через чувствование себя более молодым в соотношении с физическим возрастом. Вероятно, знания, полученные в рамках обучения, а также социальный капитал (социальные связи) способствуют когнитивно-эмоциональному «продлению молодости», что позволяет формировать более позитивные ожидания о пенсионном периоде, полном свободы, творчества, самореализации.

Примечательно, что уровень образования и удовлетворенности жизнью в пен-

сионном возрасте не выявили связи с интеллектуальным возрастом респондентов, характеризующим развитие интересов «по возрасту». Можно предположить, что привычка учиться, которая формируется по мере освоения уровней образования, формирует широкий круг интересов безотносительно к какому-либо возрасту.

## Обсуждение

Результаты исследования согласуются с данными о косвенном влиянии образования на удовлетворенность доходом в пожилом возрасте [20; 35; 36], а также на удовлетворенность состоянием здоровья [30]. В последнем случае связь может быть как прямой, так и опосредованной, например, через более молодой субъективный возраст (ощущение себя более молодым, включение в социальные активности, свойственные молодым людям, и др.). Кроме того, исследование доказывает важную роль позитивных базисных убеждений, вероятно, поддерживаемых образованием, в формировании не только более высокого уровня физического здоровья, но и более высокой удовлетворенности материальным положением на пенсии. Таким образом, полученные результаты обогащают науку данными о роли когнитивных факторов в повышении качества жизни пенсионеров и успешной поздней социализации.

Хотя исследование не выявило связи образования с семейным и рабочим статусом пенсионеров, а также с другими демографическими характеристиками, его результаты косвенно подтверждают значимость социального капитала для ощущения себя более счастливым человеком в пенсионном периоде жизни [33; 39]. Возможно, что богатый социальный капитал, сформированный в том числе в ходе получения образования, позволяет поддерживать позитивное представление о себе в пенсионном возрасте за счет ощущения себя более молодым в сравнении с хронологическим возрастом.

Полученные результаты обращают внимание на необходимую роль воспитательного компонента в образовании: поддержка позитивных базисных убеждений в ходе об-

учения вносит вклад в повышение удовлетворенности жизнью в позднем возрасте.

Исследование расширяет представление о возможностях диагностики субъективного благополучия пожилых людей посредством изучения различных сторон удовлетворенности жизнью: не только ее материальной составляющей, но и качественными представлениями и отношением к жизни на пенсии.

### Заключение

Результаты исследования убедительно демонстрируют, что образование может быть одним из факторов, который прямо и опосредованно повышает удовлетворенность жизнью на пенсии. Образование может иметь несколько путей повышения субъективного благополучия у пенсионеров:

1. Повышение уровня дохода: чем выше уровень образования, тем выше вероятность получения более высокооплачиваемой работы, что может привести к более высокому уровню дохода во время трудовой деятельности и на пенсии.

2. Улучшение физического самочувствия: более высокий уровень образования позволяет человеку, с одной стороны, повышать значимость здоровья и лучше заботиться о нем. С другой стороны, образование способ-

ствует формированию позитивных базисных убеждений и наращиванию социального капитала, что также влияет на повышение удовлетворенности состоянием здоровья в позднем возрасте.

3. Трансформация представлений о пенсионном периоде как времени для творчества, самореализации, развития. Образование может влиять на эти представления посредством формирования более молодого образа себя.

4. Повышение социального благополучия в целом: процесс образования может стать причиной участия в различных социальных мероприятиях, волонтерских и благотворительных акциях, что позволяет человеку чувствовать себя более молодым и, как следствие, вносит вклад в повышение удовлетворенности жизнью.

Исследование ограничено выборкой одного региона, характеризующегося преобладанием промышленного сектора экономики, что может создавать трудности для применения результатов в генеральной совокупности. В дальнейших исследованиях необходимо расширить выборку, включив в ее состав представителей регионов различных социальных статусов и специализации.

### Литература

1. Андрееenkova A.B., Андрееenkova H.B. Детерминанты удовлетворенности жизнью в России и Европе: сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Дискурс. 2019. № 5(1). С. 67—81. DOI:10.32603/2412-8562-2019-5-1-67-81
2. Артеменков А.А. Проблемы цефализации и трансформация мозга современного человека [Электронный ресурс] // Ноосферные исследования. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-tsefalizatsii-i-transformatsiya-mozga-sovremenno-go-cheloveka> (дата обращения: 24.02.2023).
3. Высоцкая Е.В., Лобанова А.Д., Янишевская М.А. Особенности освоения моделирования в квазиучебной ситуации поиска решения задачи [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 27—36. DOI:10.17759/pse.2022270103
4. Глуханюк Н.С., Сергеева Т.Б. Психология позднего возраста: результаты исследований: монография. Екатеринбург, 2007. 126 с.
5. Гордина О.В., Гордин А.И. Неформальное образование представителей старшего поколения как фактор их активного долголетия [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-predstaviteley-starshego-pokoleniya-kak-faktor-ih-aktivnogo-dolgoletiya> (дата обращения: 24.02.2023).
6. Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-психологические проблемы. СПб: СПбГУ, 1999. 240 с.
7. Китайцева О.В. Социальное положение российских пенсионеров как фактор удовлетворенности жизнью [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2017. № 3(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-polozhenie-rossiyskih-pensionerov-kak-faktor-udovletvorennosti-zhiznyu> (дата обращения: 24.02.2023).
8. Куцев О.И. Факторы удовлетворенности жизнью у людей пожилого возраста [Электронный ресурс] // Вестник магистратуры. 2021.

- № 2—2(113). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-udovletvorennosti-zhiznyu-u-lyudey-pozhilogovozrasta> (дата обращения: 24.02.2023).
9. *Ласточкина М.А.* Факторы удовлетворенности жизнью: оценка и эмпирический анализ // Проблемы прогнозирования. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-udovletvorennosti-zhiznyu-u-lits-empiricheskiiy-analiz> (дата обращения: 24.02.2023).
10. *Литвина С.А., Богомаз С.А.* Индивидуальные достоинства как предикторы удовлетворенности человека своей жизнью // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 211—221.
11. *Мелехин А.И.* Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы // Современная зарубежная психология. 2016. № 1. С. 53—63.
12. *Мельник В.П.* Автобиографические и биопсихологические показатели удовлетворенности жизнью у лиц предпенсионного возраста [Электронный ресурс] // Психолог. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtobiograficheskie-i-biopsihologicheskie-pokazateli-udovletvorennosti-zhiznyu-u-lits-predpensionnogovozrasta> (дата обращения: 28.02.2023).
13. *Мельник В.П.* К вопросу о факторах удовлетворенности жизнью в зрелом и пожилом возрасте в контексте когнитивного и аффективного компонентов человеческой психики // Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов. 2020. С. 59—68.
14. *Наследов А.Д.* IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2018.
15. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) // Доступ из справоч.-правовой системы «КонсультантПлюс». URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 28.02.2023)
16. *Оганян К.К.* Личность как объект социологического анализа в работах Оболенского Л.Е. // Вестник ИНЖЭКОНА. Серия: гуманитарные науки. 2013. № 4(63). С. 65—70.
17. *Оздиев А.С.* Ценностный мир человека как объект социологического исследования [Электронный ресурс] // Общество и право. 2015. № 1(51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyy-mir-cheloveka-kak-obekt-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 24.02.2023).
18. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс] // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН; Российское общество социологов. 2008. URL: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (дата обращения: 18.01.2022).
19. *Осталчук Н.В., Сурнина О.Е., Лебедева Е.В.* Социальная активность личности пожилых людей // Дискуссия. 2013. № 11. С. 102—108.
20. *Падун М.А.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 4. С. 98—106.
21. *Родионова Л.А.* Парадокс Истерлина в России [Электронный ресурс] // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. 2014. № 2—2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradoks-isterlina-v-rossii> (дата обращения: 24.02.2023).
22. *Савенков А.И.* Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 7—15. DOI:10.17759/jmfr.2018070201 (дата обращения: 24.04.2023).
23. *Сергеева Т.Б.* Взаимосвязь удовлетворенности качеством жизни и индивидуальных свойств работающих и неработающих пенсионеров / Т.Б. Сергеева, Г.И. Борисов // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2020. Т. 26. № 1(195). С. 158—169.
24. *Стегний В.Н.* Личность как объект социологического анализа в отраженном социальном времени (по результатам социологических исследований) / В.Н. Стегний, Л.Н. Курбатова // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2013. № 2(113). С. 181—186.
25. *Татарко А.Н., Макасова Е.В., Дубров Д.И., Багдасарян М.А.* Связь базовых человеческих ценностей и вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий у молодежи и старшего поколения // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201
26. *Шершнева А.И.* Проблема психосоматических заболеваний в современном мире / А.И. Шершнева, О.Ю. Шершнева // Научно-практическая конференция, посвященная Дню психического здоровья: Материалы конференции, Тула, 27—29 октября 2017 года. Под ред. Д.М. Иващенко. Тула: Тульский государственный университет, 2017. С. 173—176.
27. *Barak B.* Age identity: A cross-cultural global approach // Intern. Journal of behavioral development. 2009. Vol. 33. Iss. 1. P. 2—11. DOI:10.1177/0165025408099485
28. *Bowling A., Banister D., Sutton S., Evans O., Windsor J.* A multidimensional model of the quality of life in older age // Aging & Mental Health. 2002. № 4. P. 355—371. DOI:10.1080/136078602100006983

29. Cho J., Martin P., Poon L.W. For the Georgia Centenarian Study, Successful Aging and Subjective Well-Being Among Oldest-Old Adults // *The Gerontologist*. 2015. Vol. 55. Issue 1. P. 132—143. DOI:10.1093/geront/gnu074
30. Easterlin R.A. Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. Nations and Households in Economic Growth. New York, 1974. P. 89—125.
31. Education Indicator in Focus. 2016/47 (December). How are health and life satisfaction related to education? [Electronic resource]. OECD. 2014. URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/6b8ca4c5-en.pdf?expires=1490885717&id=id&accname=guest&checksum=54BECF748B701B43DF1218738FD2BA27> (дата обращения: 20.02.2017).
32. Fernández-Ballesteros R. Quality of Life in Old Age: Problematic Issues // *Applied Research Quality Life*. 2011. P. 21—40. DOI:10.1007/s11482-010-9110-x
33. Gagliardi C., Marcellini F., Papa R., Giuli C., Mollenkopf H. Associations of personal and mobility resources with subjective well-being among older adults in Italy and Germany // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2010. Vol. 50. Issue 1. P. 42—47. DOI:10.1016/j.archger.2009.01.007
34. Helliwell J.F. How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being // *Economic Modelling*. 2003. Vol. 20. Issue 2. P. 331—360. DOI:10.1016/S0264-9993(02)00057-3
35. Henning G. et al. Changes in within-and between-person associations between basic psychological need satisfaction and well-being after retirement // *Journal of Research in Personality*. 2019. Vol. 79. P. 151—160. DOI:10.1016/j.jrp.2019.03.008
36. Laal M., Salamati P. Lifelong learning; why do we need it? // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 31. P. 399—403. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
37. Lai E.T., Yu R., Woo J. The Associations of Income, Education and Income Inequality and Subjective Well-Being among Elderly in Hong Kong—A Multilevel Analysis // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Vol. 17(4). P. 1271. DOI:10.3390/ijerph17041271
38. Mahne K., Huxhold O. Grandparenthood and Subjective Well-Being: Moderating Effects of Educational Level // *The Journals of Gerontology: Series B*. 2015. Vol. 70. Issue 5. P. 782—792. DOI:10.1093/geronb/gbu147
39. Schmalzle M., Witzel M., Huxhold O. Pathways to retirement: Are they related to patterns of short- and long-term subjective well-being? // *Social science research*. 2019. Vol. 77. P. 214—229. DOI:10.1016/j.ssresearch.2018.10.006
40. William A.V. Clarka, Daichun Yib, Youqin Huang. Subjective well-being in China's changing society // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2019. Vol. 116. № 34. P. 16799—16804. DOI:10.1073/pnas.1902926116

## References

1. Andreenkova A.V., Andreenkova N.V. Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu v Rossii i Evrope: sravnitel'nyi analiz [Elektronnyi resurs] [Determinants of life satisfaction in Russia and Europe: a comparative analysis]. *Diskurs [Discourse]*, 2019, no. 5(1), pp. 67—81. DOI: 10.32603/2412-8562-2019-5-1-67-81 (In Russ.).
2. Artemenkov A.A. Problemy tsefalizatsii i transformatsiya mozga sovremennogo cheloveka [Elektronnyi resurs] [Problems of cephalization and transformation of the brain of modern man]. *Noosfernye issledovaniya [Noosphere Studies]*, 2022, № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-tsefalizatsii-i-transformatsiya-mozga-sovremennogo-cheloveka> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
3. Vysotskaya E.V., Lobanova A.D., Yanishevskaya M.A. Osobnosti osvoeniya modelirovaniya v kvaziuchebnoi situatsii poiska resheniya zadachi [Elektronnyi resurs] [Peculiarities of mastering modeling in a quasi-learning situation of searching for a problem solution]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2022. Vol. 27, no. 1, pp. 27—36. DOI:10.17759/pse.2022270103 (In Russ.).
4. Glukhanyuk N.S., Sergeeva T.B. Psikhologiya pozdnego vozrasta: rezul'taty issledovani: monografiya [Psychology of late age: results of research: monograph]. Ekaterinburg, 2007. 126 p. (In Russ.).
5. Gordina O.V., Gordin A.I. Neformal'noe obrazovanie predstavitelei starshego pokoleniya kak faktor ikh aktivnogo dolgoletiya [Elektronnyi resurs] [Non-formal education of the older generation as a factor of their active longevity]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki [Pedagogy. Issues of theory and practice]*, 2021, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neformalnoe-obrazovanie-predstaviteley-starshego-pokoleniya-kak-faktor-ikh-aktivnogo-dolgoletiya> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
6. Deineka O.S. Ekonomicheskaya psikhologiya: sotsial'no-psikhologicheskoe problem [Economic psychology: socio-psychological problems]. Saint-Petersburg: Publ. SpbGU, 1999. 240 p. (In Russ.).
7. Kitaitseva O.V. Sotsial'noe polozhenie rossiiskikh pensionerov kak faktor udovletvorennosti zhizn'yu [Elektronnyi resurs] [Social status of Russian pensioners as a factor of life satisfaction]. *Vestnik RGGU. Seriya «Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie» [Vestnik RGGU. Series «Philosophy. Sociology. Art History»]*,

- 2017, no. 3(9). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-polozhenie-rossiyskih-pensionerov-kak-faktor-udovletvorennosti-zhiznyu> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
8. Kushchev O.I. Faktory udovletvorennosti zhizn'yu u lyudei pozhilogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Factors of life satisfaction in elderly people]. *Vestnik magistratury [Bulletin of the magistracy]*, 2021, no. 2—2(113). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-udovletvorennosti-zhiznyu-u-lyudey-pozhilogo-vozrasta> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
9. Lastochkina M.A. Faktory udovletvorennosti zhizn'yu: otsenka i empiricheskii analiz [Factors of life satisfaction: assessment and empirical analysis]. *Problemy prognozirovaniya [Problems of forecasting]*, 2012, № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-udovletvorennosti-zhiznyu-otsenka-i-empiricheskii-analiz> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
10. Litvina S.A., Bogomaz S.A. Individual'nye dostoinstva kak prediktory udovletvorennosti cheloveka svoei zhizn'yu [Individual merits as predictors of a person's satisfaction with his life]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2014, no. 54, pp. 211—221.
11. Melekhin A.I. Kachestvo zhizni v pozhilom i starcheskom vozraste: problemnye voprosy [Quality of life in the elderly and old age: problematic issues]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2016, no. 1, pp. 53—63. (In Russ.).
12. Mel'nik V.P. Avtobiograficheskie i biopsikhologicheskie pokazateli udovletvorennosti zhizn'yu u lits predpensionnogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Autobiographical and biopsychological indicators of life satisfaction in persons of pre-retirement age]. *Psikholog [Psychologist]*, 2021, no. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtobiograficheskie-i-biopsihologicheskie-pokazateli-udovletvorennosti-zhiznyu-u-lits-predpensionnogo-vozrasta> (Accessed 28.02.2023). (In Russ.).
13. Mel'nik V.P. K voprosu o faktorakh udovletvorennosti zhizn'yu v zrelom i pozhilom vozraste v kontekste kognitivnogo i affektivnogo komponentov chelovecheskoi psikhiki [To the question of factors of life satisfaction in mature and old age in the context of cognitive and affective components of the human psyche]. *Biopsikhologicheskii vozrast i zdorov'e professionalov = Biopsychological age and health of professionals*, 2020, pp. 59—68. (In Russ.).
14. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyi statisticheskii analiz dannykh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2018. (In Russ.).
15. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red.ot 17.02.2023) [On Education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 № 273-FZ]. *Dostup iz spravoch-pravovoi sistemy «KonsultantPlyus» [Access from reference-legal system «ConsultantPlus»]*. URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Accessed 28.02.2023). (In Russ.).
16. Oganyan K.K. Lichnost' kak ob'ekt sotsiologicheskogo analiza v rabotakh Obolenskogo L.E. [Personality as an object of sociological analysis in the works of Obolensky L.E.]. *Vestnik INZHEKONA. Seriya: gumanitarnye nauki = Vestnik INZHEKONA. Series: Humanities*, 2013, no. 4(63), pp. 65—70. (In Russ.).
17. Ozdiev A.S. Tsennostnyi mir cheloveka kak ob'ekt sotsiologicheskogo issledovaniya [Elektronnyi resurs] [The value world of a person as an object of sociological research]. *Obshchestvo i pravo [Society and Law]*, 2015, no. 1(51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyy-mir-cheloveka-kak-obekt-sotsiologicheskogo-issledovaniya> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
18. Osin E.N., Leont'ev D.A. Aprobatsiya russkoyazychnykh versii dvukh shkal ekspresotsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Elektronnyi resurs] [Approbation of Russian-language versions of two scales of express-evaluation of subjective well-being]. *Materialy III Vserossiiskogo sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the III All-Russian Sociological Congress]*. Moscow: Publ. Institut sotsiologii RAN; Rossiiskoe obshchestvo sotsiologov, 2008. URL: [http://www.isras.ru/abstract\\_bank/1210190841.pdf](http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf) (Accessed 18.01.2022). (In Russ.).
19. Ostapchuk N.V., Surnina O.E., Lebedeva E.V. Sotsial'naya aktivnost' lichnosti pozhilykh lyudei [Social activity of the elderly personality]. *Diskussiya = Discussion*, 2013, no. 11, pp. 102—108. (In Russ.).
20. Padun M.A. Modifikatsiya metodiki issledovaniya bazisnykh ubezhdenii lichnosti [Modification of the methodology of research of the basic beliefs of the personality]. R. Yanoff-Bul'man / M.A. Padun, A.V. Kotelnikova. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2008. Vol. 29, no. 4, pp. 98—106. (In Russ.).
21. Rodionova L.A. Paradoks Isterlina v Rossii [Elektronnyi resurs] [Paradox of Easterlin in Russia]. Publ. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Ekonomika. Upravlenie. Pravo [Izv. Sarat. un-ta Nov. ser. Ser. Economics. Management. Law], 2014, no. 2—2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradoks-isterlina-v-rossii> (Accessed 24.02.2023). (In Russ.).
22. Savenkov A.I. Struktura sotsial'nogo intellekta [Elektronnyi resurs] [The structure of social intelligence]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 7, no. pp. 7—15. DOI:10.17759/jmfp.2018070201 (Accessed 24.04.2023). (In Russ.).



23. Sergeeva T.B. Vzaimosvyaz' udovletvorennosti kachestvom zhizni i individual'nykh svoystv rabotayushchikh i nerabotayushchikh pensionerov [Relationship between satisfaction with the quality of life and individual properties of working and nonworking pensioners]. T.B. Sergeeva, G.I. Borisov. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Izvestia Ural Federal University. Ser. 1. Problems of education, science and culture], 2020. Vol. 26, no. 1(195), pp. 158—169. (In Russ.).
24. Stegnii V.N. Lichnost' kak ob'ekt sotsiologicheskogo analiza v otrazhenom sotsial'nom vremeni (po rezul'tatam sotsiologicheskikh issledovaniy) [Personality as an object of sociological analysis in the reflected social time (based on the results of sociological research)]. V.N. Stegnii, L.N. Kurbatova. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury* [Izvestia Ural Federal University. Ser. 1. Problems of Education, Science and Culture], 2013, no. 2(113), pp. 181—186. (In Russ.).
25. Tatarko A.N., Maklasova E.V., Dubrov D.I., Bagdasaryan M.A. Svyaz' bazovykh chelovecheskikh tsennostei i вовлеченности v ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii u molodezhi i starshego pokoleniya [Connection of basic human values and involvement in the use of information and communication technologies in young people and older generation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 5—18. DOI:10.17759/pse.2022270201 (In Russ.).
26. Shershneva A.I. Problema psikhosomaticheskikh zabolevaniivsovremennomire/A.I.Shershneva, O.Yu. Shershneva. Nauchno-prakticheskaya konferentsiya, posvyashchennaya Dnyu psikhicheskogo zdorov'ya [The problem of psychosomatic diseases in the modern world]. *Materialy konferentsii, Tula, 27—29 oktyabrya 2017 goda* [Scientific and practical conference dedicated to the Day of Mental Health: Proceedings of the conference]. Pod red. D.M. Ivashinenko. Tula: Tul'skii gosudarstvennyi universitet, 2017, pp. 173—176. (In Russ.).
27. Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach. *Intern. Journal of behavioral development*, 2009. Vol. 33, Iss.1, pp. 2—11. DOI:10.1177/0165025408099485
28. Bowling A., Banister D., Sutton S., Evans O., Windsor J. A multidimensional model of the quality of life in older age. *Aging & Mental Health*, 2002, no. 4, pp. 355—371. DOI:10.1080/136078602100006983
29. Cho J., Martin P., Poon L.W. For the Georgia Centenarian Study, Successful Aging and Subjective Well-Being Among Oldest-Old Adults. *The Gerontologist*, 2015. Vol. 55. Issue 1, pp. 132—143. DOI:10.1093/geront/gnu074
30. Easterlin R.A. Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. *Nations and Households in Economic Growth*. New York, 1974, pp. 89—125.
31. Education Indicator in Focus. 2016/47 (December). How are health and life satisfaction related to education? [Electronic resource]. OECD. 2014. URL: [http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/6b8ca4c5-en.pdf?expires=1490885717&id=id&acname=guest&checksum=54BEC\\_F748B701B43DF1218738FD2BA27](http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/6b8ca4c5-en.pdf?expires=1490885717&id=id&acname=guest&checksum=54BEC_F748B701B43DF1218738FD2BA27) (Accessed 20.02.2017).
32. Fernández-Ballesteros R. Quality of Life in Old Age: Problematic Issues. *Applied Research Quality Life*. Issue 6, 2011, pp. 21—40. DOI:10.1007/s11482-010-9110-x
33. Gagliardi C., Marcellini F., Papa R., Giuli C., Mollenkopf H. Associations of personal and mobility resources with subjective well-being among older adults in Italy and Germany. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 2010. Vol. 50. Issue 1, pp. 42—47. DOI:10.1016/j.archger.2009.01.007
34. Helliwell J.F. How's life? Combining individual and national variables to explain subjective well-being. *Economic Modelling*, 2003. Vol. 20. Issue 2, pp. 331—360. DOI:10.1016/S0264-9993(02)00057-3
35. Henning G. et al. Changes in within- and between-person associations between basic psychological need satisfaction and well-being after retirement. *Journal of Research in Personality*, 2019. Vol. 79, pp. 151—160. DOI:10.1016/j.jrp.2019.03.008
36. Laal M., Salamati P. Lifelong learning; why do we need it? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012. Vol. 31, pp. 399—403. DOI:10.1016/j.sbspro.2011.12.073
37. Lai E.T., Yu R., Woo J. The Associations of Income, Education and Income Inequality and Subjective Well-Being among Elderly in Hong Kong — A Multilevel Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020. Vol. 17(4), pp. 1271. DOI:10.3390/ijerph17041271
38. Mahne K., Huxhold O. Grandparenthood and Subjective Well-Being: Moderating Effects of Educational Level. *The Journals of Gerontology: Series B*, 2015. Vol. 70. Issue 5, pp. 782—792. DOI:10.1093/geronb/gbu147
39. Schmalzle M., Witzel M., Huxhold O. Pathways to retirement: Are they related to patterns of short- and long-term subjective well-being? *Social science research*, 2019. Vol. 77, pp. 214—229. DOI:10.1016/j.ssresearch.2018.10.006
40. William A.V. Clarka, Daichun Yib, Youqin Huang. Subjective well-being in China's changing society. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2019. Vol. 116, no. 34, pp. 16799—16804. DOI:10.1073/pnas.1902926116



### **Информация об авторах**

*Курносова Светлана Александровна*, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1458-6597>, e-mail: [ksa0308@mail.ru](mailto:ksa0308@mail.ru)

*Трушина Ирина Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института образования и практической психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5001-5927>, e-mail: [trushina\\_ia@mail.ru](mailto:trushina_ia@mail.ru)

*Телицына Александра Юрьевна*, кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора, доцент кафедры экономики и управления в негосударственных некоммерческих организациях, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: [atelitsyna@hse.ru](mailto:atelitsyna@hse.ru)

*Честюнина Юлия Владимировна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-8826>, e-mail: [chestyunina@list.ru](mailto:chestyunina@list.ru)

*Забелина Екатерина Вячеславовна*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет» (ФГБОУ ВО «ЧелГУ»), г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2365-6016>, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Svetlana A. Kurnosova*, PhD in Pedagogy, Head of the Department of General and Professional Pedagogy, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1458-6597>, e-mail: [ksa0308@mail.ru](mailto:ksa0308@mail.ru)

*Irina A. Trushina*, PhD in Pedagogy, Director of the Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5001-5927>, e-mail: [trushina\\_ia@mail.ru](mailto:trushina_ia@mail.ru)

*Aleksandra Yu. Telitsyna*, PhD in Biology, Associate Professor of the Department of Economics and Management, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0186-3989>, e-mail: [atelitsyna@hse.ru](mailto:atelitsyna@hse.ru)

*Yulia V. Chestyunina*, PhD in Psychology, Associate professor of the department "Psychophysiology and clinical psychology", Donskoi State Technical University, Rostov-na-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8549-8826>, e-mail: [chestyunina@list.ru](mailto:chestyunina@list.ru)

*Ekaterina V. Zabelina*, Doctor of Psychological Science, Professor of the Department of Psychology, Institute of Education and Practical Psychology, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2365-6016>, e-mail: [katya\\_k@mail.ru](mailto:katya_k@mail.ru)

Получена 21.03.2023

Received 21.03.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024

# Оценка степени вовлеченности россиян в просветительские проекты

**Духанина Л.Н.**

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (ФГАОУ ВО «ГУП»),  
г. Мытищи, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, e-mail: [Duhanina@mail.ru](mailto:Duhanina@mail.ru)

**Максименко А.А.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа  
экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>, e-mail: [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com)

Рассматриваются вопросы вовлеченности российского общества в просветительские проекты современной России. Материал построен на результатах онлайн-опроса 1213 респондентов (54,7% мужчин, 43,3% женщин), посвященного оценке степени осведомленности россиян о существующих просветительских площадках и проектах, реализованных в последние годы. В рамках опроса фиксировалась степень вовлеченности опрошенных в просветительские проекты на основе выявления первого вспоминаемого (top-of-mind) просветительского проекта (знание без подсказки), определялась степень осведомленности о существующих просветительских площадках и проектах, реализованных в последние годы. В рамках опроса фиксировалась степень вовлеченности опрошенных в просветительские проекты на основе выявления первого вспоминаемого (top-of-mind) просветительского проекта (знание без подсказки), определялась глубина погружения в просветительский контент и готовность рекомендовать тот или иной просветительский продукт. Также оценивались ключевые каналы восприятия рекламной информации об основных просветительских проектах, реализуемых в медиа и сетевом пространстве Рунета. Согласно полученным данным, 53,8% не смогли назвать ни одного проекта самостоятельно (без подсказки), более 13% отметили просветительские проекты в социальных сетях и 7% — проекты на телевидении (исключая проекты телеканала «Культура»). С наведенным знанием 81,3% опрошенных отметили просветительские проекты телеканала «Культура» (81,3% респондентов ответили, что данный проект им известен), проекты Российского общества «Знание» (36,6%) и платформы Arzamas (28%). Лишь 20% респондентов в среднем смотрят просветительский контент до конца. Половина респондентов не готова рекомендовать ни один из проектов (либо не знает о них), при этом 22,9% выражают лояльность телеканалу «Культура», а вот рекомендовать остальные площадки в среднем готовы менее 10% опрошенных. На основе полученных данных авторами делается вывод о качестве проектов как об опосредованном показателе глубины погружения в просветительский контент и готовности рекомендовать тот или иной проект своим коллегам и/или знакомым, друзьям.

**Ключевые слова:** просветительские проекты; качество просвещения; переключаемость внимания; узнаваемость бренда; методика топ-оф-майнд; просветительство; социальные сети; образовательные проекты; социальные медиа.

**Для цитаты:** Духанина Л.Н., Максименко А.А. Оценка степени вовлеченности россиян в просветительские проекты // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 47—60. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290104>

# Assessment of the Degree of Involvement of Russians in Enlightenment Projects

**Lyubov N. Dukhanina**

Federal State University, Mytishchi, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, e-mail: [Duhanina@mail.ru](mailto:Duhanina@mail.ru)

**Aleksander A. Maksimenko**

Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>, e-mail: [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com)

The article deals with the issues of involvement of Russian society in the enlightenment projects in present day. The material is based on the results of an online survey of 1213 respondents (54,7% men, 43,3% women), dedicated to assessing the degree of awareness of Russians about existing enlightenment platforms and projects implemented in recent years. As part of the survey, the degree of involvement of respondents in enlightenment projects was recorded based on the identification of the first mentioned (top-of-mind) enlightenment project (knowledge without a hint), knowledge of enlightenment projects with a hint was determined, and the depth for immersion in an enlightenment container and preparation was measured, it is recommended to use one or another enlightenment product. The key channels of perception of advertising information about the main enlightenment projects implemented in the media and network space of Runet were also digitized. According to the data obtained, 53,8% of the respondents could not name a single project on their own (without prompting), more than 13% noted educational projects in social networks and 7% — projects on TV (excluding projects of the TV channel “Culture”). With the induced knowledge, 81,3% of respondents noted enlightenment projects of the TV channel “Culture” (81,3% of respondents replied that they were aware of this project), projects of the Russian Society “Knowledge” (36,6%), and Arzamas platforms (28%). Only 20% of respondents, on average, will see the enlightenment content to the end. Half of the respondents are not ready to recommend any of the projects (or do not know about them), while 22,9% express loyalty to the TV channel “Culture”, but on average less than 10% of respondents are ready to recommend the remaining sites. Based on the data obtained, the authors conclude about the quality of enlightenment projects as an indirect indication of the depth of immersion in enlightenment content and the willingness to recommend this or that enlightenment project to their colleagues and/or acquaintances, friends.

**Keywords:** enlightenment projects; quality of enlightenment; attention switching; brand awareness; top-of-mind methodology; enlightenment; social networks; educational projects; social media.

---

**For citation:** Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Assessment of the degree of involvement of Russians in enlightenment projects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 47—60. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290104> (In Russ.).

## Введение

Одна из основных задач государственного масштаба на современном этапе — воспитание образованной, эрудированной, высококультурной и гармоничной личности, способной достойно выполнять свои гражданские обязанности, работать над наращиванием культурного и научного потенциала страны. Ключевыми средами выполнения данной задачи являются сферы образования и просветительства.

Обыденным сознанием понятия «образование» и «просветительство» зачастую отождествляются. Хотя при более внимательном рассмотрении образование представляет собой базовый пласт (формирование личности с набором знаний, подходящим для полноценной жизни в обществе), а просветительство — более глубокий, связанный с понятием интеллектуальности, эрудиции, богатого внутреннего мира и т.д. Можно предположить, что словосочетание «человек образованный» в бытовом дискурсе может трактоваться лишь как «поверхностно<sup>1</sup> информированный», в то время как «человек просвещенный», напротив, — как «знающий более остальных».

Сфера образования, несмотря на перманентное реформирование и частую смену «правил игры», имеет под собой достаточно четкие направляющие: в ней определены заказчик (государство) и потребитель услуг (целевая аудитория), выверена нормативно-правовая база, институтированы места оказания образовательных услуг (школы, ссузы, вузы и т.д.), по специальным ФГОСам прогнозируются результаты и оценивается качество.

Просветительство также является важным инструментом государственной политики в части решения вопроса повышения уровня и качества жизни населения, в т.ч. в свете глобальных вызовов [1; 9; 12; 17].

Просветительство позволяет акцентировать внимание населения [23] на наиболее злободневных вопросах, например, связанных со здоровьем [11; 15], повышать уровень актуальных знаний и компетенций россиян, закладывать определенные идеологические установки (что достаточно ярко использовалось еще в советский период). Указом Президента России в 2022 году обозначены национальные ценности<sup>2</sup>. На реализацию просветительских проектов выделяются федеральные и региональные бюджетные средства, однако ставящиеся при этом задачи по «народному просвещению» зачастую весьма размыты, а конкретная целевая аудитория не в каждом случае ясна и прозрачна.

Если просветительское воздействие на заданные возрастные и профессиональные группы (учащаяся молодежь, государственные служащие, медики и др.) возможно непосредственно через образовательные и профессиональные организации, то широкое вовлечение населения России в просветительские проекты представляет собой более сложную задачу. Частичное решение данной задачи связано с тем, что последнее десятилетие резко сместило уклон информационного поля в сторону сетевого пространства, что дало возможность интеграции в него ключевых просветительских площадок и платформ [8; 16].

«Люди, ранее известные как аудитория» [32], используя возможности социальных медиа, способны в настоящий момент самостоятельно объединяться по интересам и производить просветительский контент. Пользовательские хэштэги, связанные с образованием и просветительством, во многих микроблогах социальных сетей позволяют создавать цифровые пространства как для личного обучения преподавателей [20], так и для просветительской работы с учащимися [30].

<sup>1</sup> Слова классика о недостатках образования остаются актуальными по сей день: «Мы все учились понемногу, чему-нибудь и как-нибудь».

<sup>2</sup> Указ Президента Российской Федерации № 474-ФЗ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>

Согласно исследованию китайских коллег [37] социальные сети оказывают учителям различное содействие в получении ими разносторонних навыков. Так, социальные сети DingTalk и TikTok оказывают отрицательное воздействие на академическую успеваемость учителей, тогда как WeChat — положительное. Кроме того, уровень идентификации пользователя, а также степень вовлеченности в социальные сети также являются важными факторами, влияющими на то, насколько социальные сети могут выступить площадкой и инструментом для развития профессиональных навыков обучения и стимулирования развития образования.

Обилие произведенного просветительского контента создает серьезный дефицит времени пользователя для того, чтобы разобраться и оценить степень его полезности. Герберт Саймон [34] в 1969 году попытался дать первое краткое описание понятия экономики внимания: «увеличение объема информации неизбежно приведет к нехватке ресурсов у того, кто потребляет эту информацию. Информация поглощает внимание ее получателей. Следовательно, обилие информации порождает нехватку внимания». И если внимание — это сосредоточенная когнитивная активность на том или ином фрагменте информации и в то же время ограниченный ресурс, следовательно, за него существует значительная конкуренция. В обществе экономики лайка [14] и конкуренции за глазные яблоки [10] новые медиа продуцируют потребность в таких ключевых ценностях, как внимание, уважение, признание и репутация, и одновременно удовлетворяют ее [2]. Метрики в социальных сетях, фиксирующие просмотр размещенного контента в новых медиа (в том числе лайк или репост и т.д.), не являются гарантированным погружением в текстовый или видеоматериал, а эмоциональный отклик на такой контент может быть

различным в зависимости от интересов личности. Пуш-уведомления [22] (всплывающие уведомления на экране телефона или компьютера) не всегда предоставляют возможность дочитать лонгрид обывателю с синдромом FoMO<sup>3</sup> [31]. Новые медиа, используя развлекательный контент, пытаются пробиться сквозь информационный шум, привлекая внимание потребителя информации и влияя на его расходы (временные, финансовые и др.). С. Ватзль утверждает, что внимание — это учет структуры приоритетов [36]. Согласно В. Хендриксу, пользователи Facebook<sup>4</sup> публикуют более полумиллиона комментариев в минуту, на YouTube каждую минуту загружается 500 часов видео, а в Twitter<sup>5</sup> ежесекундно отправляется 6000 твитов [28]. В такой плотности размещения информации просветительские проекты должны обладать конкурентоспособным контентом [16], чтобы побороться за приоритеты в ситуации дефицита внимания. Качество просветительского продукта является средством конкуренции за внимание личности, а результат конкуренции косвенно свидетельствует о самом качестве просветительского продукта.

Отстраняясь от оценки экономических показателей эффективности тех или иных программ (как государственных, так и реализуемых за счет коммерческой или частной инициативы), необходимо все же ответить на кажущиеся простыми, но весьма актуальные вопросы — *насколько просветительский продукт интересен широкой аудитории и насколько российское общество вовлечено в сферу просветительства на текущий момент.*

Полученные ответы позволяют четко определить и задействовать наиболее перспективные каналы продвижения просветительских площадок и проектов и косвенно определить качество просветительского продукта. В связи с этим актуальным представляется детализированная оценка инте-

<sup>3</sup> Страх пропустить что-то важное.

<sup>4</sup> Суд признал Meta экстремистской организацией и запретил в России Facebook и Instagram. URL: <https://rg.ru/2022/03/21/reg-cfo/sud-zapretit-v-rossii-instagram-i-facebook-za-ekstremistskuiu-deiatelnost.html>

<sup>5</sup> В России ограничили доступ к Twitter. URL: <https://ria.ru/20220304/twitter-1776621289.html>

реса россиян к просветительскому продукту [3] как таковому и анализу результативности уже проведенных (проводящихся) мероприятий по продвижению и рекламе продуктов различных контентмейкеров.

### **Метод и особенности методик исследования, характеристики выборки**

В период с 23 октября по 10 ноября 2021 года было проведено социологическое исследование просветительских предпочтений населения Российской Федерации. Исследование проводилось в формате анонимного онлайн-опроса через формализованную панель сетевой платформы «Яндекс.Толока» с использованием алгоритма, включающего запрет на повторное заполнение форм одними и теми же респондентами, а также блокировкой (выбраковкой) анкет, заполненных слишком быстро, т.е. за время, несоизмеримое с возможностью адекватного восприятия вопроса и формулирования ответа на него («спидстеры»).

Исследование проводилось с ключевой целью оценки степени **осведомленности россиян о существующих просветительских площадках и проектах**. К задачам исследования относятся:

- оценка степени осведомленности о просветительском проекте среди других просветительских площадок/продуктов с помощью «спонтанного знания» и «знания с подсказкой» (top-of-mind);

- фиксация степени вовлеченности опрошенных в просветительские проекты;

- определение глубины погружения в просветительский контент;

- определение ключевых каналов восприятия рекламной информации о просветительских проектах.

Методика оценки узнаваемости бренда или осведомленности о бренде (brand awareness) направлена на измерение способности целевой аудитории вспомнить (оценивается знание без подсказки) или узнать (оценивается знание с подсказкой) название/бренд компании или продукта. Данная методика заимствована нами в целях проведения

настоящего исследования из арсенала инструментов маркетинга для дифференциального подхода к оцениваемому продукту (от спонтанного и наведенного знания к готовности рекомендовать этот продукт) и косвенно свидетельствует о здоровье бренда (степени лояльности к нему целевой аудитории) и его позициях среди позиций аналогичных брендов других игроков (конкурентов).

Анкета включала в себя 5 основных вопросов на выявление просветительских предпочтений и социальный паспорт, характеризующий респондента (*уровень образования, пол, возраст, уровень урбанизации, семейное положение, степень религиозности, уровень дохода*).

В исследовании приняли участие 1213 респондентов в возрасте от 11 до 90 лет, проживающих на территории России (54,7% мужчин и 43,3% женщин). Среди респондентов выделены 3 возрастных группы, анкетированные в равных долях: от 11 до 25 лет; от 25 до 50 лет; от 50 до 90 лет.

По уровню образования аудитория опрошенных дифференцируется следующим образом: высшее образование — 48,7%; неполное высшее — 12,4%; среднее (включая среднее специальное) образование — 37,7%.

Аудитория респондентов локализована в российских городах: наибольшее количество в районных центрах (35,7%); жители областных центров представлены в количестве 32,3% от общего числа опрошенных; жители крупных городов с населением более 1 млн человек — 23,1%; жители Москвы — 8,9%.

### **Анализ полученных результатов**

Респондентам было предложено самостоятельно **назвать не менее 3-х молодежных просветительских онлайн-проектов, посвященных наиболее выдающимся страницам отечественной истории и ключевым достижениям российской науки** (табл. 1). Чуть более половины опрошенных (53,8%) не смогли назвать ни одного проекта. Более 13% отметили просветительские проекты в социальных сетях и 7% — проекты на телевидении (исключая проекты телеканала «Культура»). В единый блок выборки нами были объеди-



нены просветительские проекты патриотического толка, как культивирующие любовь к большой и малой Родине («Бессмертный полк», «Я помню, я горжусь», «Россия — страна возможностей», «Моя страна — моя Россия», «Пушкинская карта»), их указали около 5% участников опроса. Проекты Общества «Знание» телеканала «Культура» (3%) вошли в десятку по количеству упоминаний. Среди прочих «именных» просветительских проектов и платформ наиболее популярными оказались: Arzamas (ключевая тематика — история, культура) — 5,9%, «ПостНаука» — 2,2% (точные науки, антропология, философия и т.д.), «Наука 2.0» и «Наука PRO» — 1,7% (широкий спектр наук — антропология, археология, астрофизика, биология, лингвистика, медицина, космонавтика и др.). В числе прочих были названы глобальный ресурс «Википедия» (1,2%), энциклопедия «Великие умы России» (1,2%), интернет-издание о современной культуре и искусстве Colta (0,7%), познавательная телепередача

«Галилео» (0,4%), научно-популярный журнал «Кот Шредингера» и волонтерский проект «Курилка Гутенберга» (0,4%), сетевой ресурс для онлайн-образования Coursera (0,3%). Единоразы были упомянуты канал российского антрополога Станислава Дробышевского, просветительский проект психолога Михаила Лабковского, премия Дмитрия Зимина «Просветитель», портал о происхождении человека «Антропогенез», федеральный проект «#НАОСТРИЕНАУКИ», мультиплатформенный канал «История всего» и ряд других проектов научно-популярного толка.

Следующим блоком вопросов оценивался предлагаемый респонденту на предмет известности (знание с подсказкой) **список просветительских проектов из 9 наименований с точки зрения факта их известности.** С точки зрения известности (табл. 2) наиболее высокие баллы получил телеканал «Культура» (81,3% респондентов ответили, что данный проект им известен), наименее узнаваем международный проект популяризации науки

Таблица 1

**Количество упоминаний наиболее известных просветительских проектов (спонтанное знание)**

| Просветительский проект                                                                                                                                                        | Количество упоминаний (%) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Не знаю таких проектов                                                                                                                                                         | 53,8                      |
| Просветительские проекты в социальных сетях                                                                                                                                    | 13,7                      |
| Просветительские проекты на ТВ (за исключением канала «Культура»)                                                                                                              | 7,3                       |
| Просветительский проект Arzamas                                                                                                                                                | 5,9                       |
| Просветительские проекты патриотической направленности «Я помню, я горжусь», «Бессмертный полк», «Пушкинская карта», «Россия — страна возможностей», «Моя страна — моя Россия» | 5,1                       |
| Телеканал «Культура»                                                                                                                                                           | 3,0                       |
| Просветительский проект «ПостНаука»                                                                                                                                            | 2,2                       |
| Просветительские проекты о науке «Наука 2.0», «Наука PRO»                                                                                                                      | 1,7                       |
| Просветительские проекты Российского общества «Знание»                                                                                                                         | 1,3                       |
| Великие умы России                                                                                                                                                             | 1,2                       |
| Википедия                                                                                                                                                                      | 1,2                       |
| Colta                                                                                                                                                                          | 0,7                       |
| Галилео                                                                                                                                                                        | 0,4                       |
| Кот Шредингера/Курилка Гутенберга                                                                                                                                              | 0,4                       |
| Coursera                                                                                                                                                                       | 0,3                       |
| Другие (упоминаний не более 1)                                                                                                                                                 | 1,1                       |

Science Slam (10,6%), формат которого подразумевает короткие выступления ученых в неформальной атмосфере. Идущие на втором месте проекты Российского общества «Знание» гораздо менее известны, нежели проекты ТК «Культура» (36,6%), но более известны, чем проекты платформы Arzamas, идущей третьей с 28% индексом известности.

Таблица 2

**Оценка знания с подсказкой  
просветительских проектов**

| № | Наименование просветительского проекта (организатора) | Известен (%) |
|---|-------------------------------------------------------|--------------|
| 1 | Телеканал «Культура»                                  | 81,3         |
| 2 | Российское общество «Знание»                          | 36,6         |
| 3 | Arzamas                                               | 28,0         |
| 4 | «ПостНаука»                                           | 26,1         |
| 5 | «Кот Шредингера»                                      | 24,2         |
| 6 | Coursera                                              | 16,7         |
| 7 | Colta                                                 | 12,5         |
| 8 | «Курилка Гутенберга»                                  | 11,8         |
| 9 | Science Slam                                          | 10,6         |

У каждого из данных проектов (площадок) существует соответствующая группа (публичная страница) в наиболее популярной отечественной социальной сети «ВКонтакте». На 1 июня 2023 г. количество под-

писчиков данных ресурсов выглядит следующим образом (см. табл. 3).

Аудитория группы Российского общества «Знание» в социальной сети «ВКонтакте» практически вдвое перекрывает аудиторию ТК «Культура», однако на деле именно канал «Культура» признан респондентами гораздо более известным. Еще более наглядными являются показатели известности платформ Arzamas и «ПостНаука» с более чем полумиллионной аудиторией «ВКонтакте», но известной лишь 28% и 26,1% опрошенных соответственно.

Нельзя отрицать, что телеканал «Культура» — это давний, монументальный бренд федерального масштаба. Однако показатели узнаваемости Общества «Знание» и Arzamas в сравнении с аудиторией их страниц в социальных сетях говорят о том, что значительная часть публикуемого ими контента может проходить мимо подписчиков (которые просто пропускают их публикации, «скролля» ленту).

В целом наши выводы подтверждаются и анализом глубины погружения респондентов в контент искомых просветительских платформ (табл. 4) — телеканал «Культура» возглавляет ТОП, однако все остальные площадки имеют популярность лишь у незначительной части опрошенных (их регулярно просматривают/изучают лишь от 3% до 9%

Таблица 3

**Количество подписчиков групп (публичных страниц) заданных просветительских проектов (площадок) в социальной сети «ВКонтакте» (по данным на 01.06.2023)**

| № | Наименование просветительского проекта (организатора) | URL                                                                               | Кол-во подписчиков (чел.) |
|---|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| 1 | Телеканал «Культура»                                  | <a href="https://vk.com/tvkultura">https://vk.com/tvkultura</a>                   | 131679                    |
| 2 | Российское общество «Знание»                          | <a href="https://vk.com/znanierussia">https://vk.com/znanierussia</a>             | 247967                    |
| 3 | Arzamas                                               | <a href="https://vk.com/arzamas.academy">https://vk.com/arzamas.academy</a>       | 587522                    |
| 4 | «ПостНаука»                                           | <a href="https://vk.com/postnauka">https://vk.com/postnauka</a>                   | 510290                    |
| 5 | «Кот Шредингера»                                      | <a href="https://vk.com/kot_sch">https://vk.com/kot_sch</a>                       | 55851                     |
| 6 | Coursera                                              | <a href="https://vk.com/courserarussia">https://vk.com/courserarussia</a>         | 16285                     |
| 7 | Colta                                                 | Страница «ВКонтакте» отсутствует, имеется канал в Telegram (4,3 тыс. подписчиков) |                           |
| 8 | «Курилка Гутенберга»                                  | <a href="https://vk.com/kurilka.gutenberg">https://vk.com/kurilka.gutenberg</a>   | 91670                     |
| 9 | Science Slam                                          | <a href="https://vk.com/scienceslamrussia">https://vk.com/scienceslamrussia</a>   | 9031                      |

респондентов). Показатель «досматриваемости» также достаточно невысок (в среднем лишь 20% опрошенных знакомятся с контентом до конца), что, на наш взгляд, может быть связано с так называемым «клиповым мышлением» и высокой степенью переключаемости внимания большей части аудитории, привыкшей знакомиться с коротким в хронологическом плане контентом (мемы, видео в формате Shorts, Reels) и не готовой тратить время на просмотр длинных видеолекций и документальных фильмов, прослушивание продолжительных подкастов и т.д.

В рамках анкеты респондентам также предлагалось перечислить те просветительские проекты, которые они **могли бы рекомендовать своим друзьям для просмотра**.

Выборка показывает (табл. 5), что ровно половина респондентов не готова рекомендовать ни один из проектов (либо не знает о них), при этом 22,9% выражают лояльность телеканалу «Культура», а вот рекомендовать остальные площадки в среднем готовы менее 10% опрошенных.

Менее 10 раз в качестве возможных для рекомендации были упомянуты следующие проекты/наименования: телеканал «Моя планета», телеканал Discovery, шоу «Орел и решка», программа «Галилео», проект Redroom, энциклопедия «Великие умы России», проекты «Наука 2.0», «Наука PRO» и др.

Заключительный вопрос предлагал отметить те **ресурсы** (из заданных), **на которых респондент видел рекламу просве-**

Таблица 4

**Глубина погружения в контент**

| № | Наименование просветительского проекта (организатора) | Смотрю довольно регулярно (%) | Начал смотреть однажды, но не досмотрел до конца (%) | Видел рекламу, но не смотрел (%) |
|---|-------------------------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------|
| 1 | Телеканал «Культура»                                  | 28,6                          | 36,9                                                 | 34,5                             |
| 2 | «ПостНаука»                                           | 8,7                           | 19,6                                                 | 71,6                             |
| 3 | Arzamas                                               | 7,9                           | 17,3                                                 | 74,8                             |
| 4 | Российское общество «Знание»                          | 7,8                           | 23,0                                                 | 69,2                             |
| 5 | «Кот Шредингера»                                      | 6,6                           | 18,0                                                 | 75,4                             |
| 6 | Coursera                                              | 6,1                           | 17,7                                                 | 76,2                             |
| 7 | «Курилка Гутенберга»                                  | 4,4                           | 15,2                                                 | 80,4                             |
| 8 | Science Slam                                          | 3,5                           | 14,5                                                 | 82,0                             |
| 9 | Colta                                                 | 3,1                           | 14,4                                                 | 82,6                             |

Таблица 5

**Готовность рекомендовать просветительские проекты**

| Наименование просветительского проекта (организатора)  | Количество упоминаний (%) |
|--------------------------------------------------------|---------------------------|
| Не знаю/никакой не готов рекомендовать                 | 50,0                      |
| Телеканал «Культура»                                   | 22,9                      |
| Arzamas                                                | 8,4                       |
| Coursera                                               | 3,3                       |
| «ПостНаука»                                            | 3,2                       |
| «Кот Шредингера»                                       | 2,6                       |
| Просветительские проекты Российского общества «Знание» | 2,5                       |
| «Курилка Гутенберга»                                   | 1,1                       |
| Просветительские проекты на ТВ (НТВ, Россия и др.)     | 1,0                       |
| Colta                                                  | 0,8                       |

**тительских проектов** (табл. 6). Лидерами, очевидно, стали видеохостинг YouTube (часто видели рекламу 24,9% опрошенных), телевизионные каналы (19,9%) и социальная сеть «ВКонтакте» (17,1%).

Значимых возрастных различий в ответах опрошенных на предмет знания просветительских проектов обнаружено не было, однако весьма заметной тенденцией был выбор респондентами более старшего возраста формата телесмотрения, а молодежь — потребление контента социальных медиа.

**Анализ корреляционных взаимосвязей** показал, что женщинам значимо чаще, чем мужчинам, известны просветительские проекты Российского общества «Знание» ( $p < 0,05$ ), «Арзамас» ( $p < 0,05$ ) и телеканала «Культура» ( $p < 0,001$ ). Причем женщины демонстрируют значимо более высокую степень вовлеченности в проекты Российского общества «Знание» ( $p < 0,05$ ) и просветительские проекты «Арзамас» ( $p < 0,05$ ). Анализ возрастных особенностей продемонстрировал, что представители старшего возраста больше осведомлены и вовлечены во все

просветительские проекты, представленные в табл. 2 ( $p < 0,001$ ).

Знание с подсказкой о просветительских проектах «Coursera»<sup>8</sup> оказалось положительно значимо ( $p < 0,001$ ) связано с уровнем образования респондентов. При этом вовлечены более образованные россияне оказались в просветительские проекты «Кот Шредингера» ( $p < 0,01$ ), Science Slam ( $p < 0,01$ ), «Coursera» ( $p < 0,001$ ).

И наконец, субъективные уровни дохода и урбанизации опрошенных также связаны со степенью вовлеченности в просветительские проекты и знанием с подсказкой: в крупных городах респонденты с более высоким субъективным уровнем дохода значимо больше вовлечены в просветительские проекты «Coursera» ( $p < 0,001$ ), «Арзамас» ( $p < 0,05$ ) и «Курилка Гутенберга» ( $p < 0,05$ ).

### Выводы и обсуждение

В целом результаты опроса показали следующее:

— опрошенные недостаточно осведомлены о реализующихся просветительских про-

Таблица 6

**Каналы рекламы просветительских продуктов**

| Канал                                  | Видел часто | Видел редко | Не видел |
|----------------------------------------|-------------|-------------|----------|
| Видеохостинг YouTube                   | <b>24,9</b> | 33,3        | 41,7     |
| Телевидение                            | <b>19,9</b> | 32,6        | 47,5     |
| Социальная сеть «ВКонтакте»            | <b>17,1</b> | 29,3        | 53,6     |
| Социальная сеть Instagram <sup>6</sup> | <b>12,2</b> | 26,3        | 61,5     |
| Мессенджер Telegram                    | <b>10,3</b> | 17,7        | 71,9     |
| Газеты                                 | <b>9,1</b>  | 16,5        | 74,4     |
| Наружная реклама                       | <b>8,7</b>  | 19,4        | 71,9     |
| Социальная сеть Facebook <sup>7</sup>  | <b>8,3</b>  | 13,8        | 77,9     |
| Социальная сеть «Одноклассники»        | 7,5         | 12,7        | 79,8     |
| Радио                                  | 7,0         | 17,0        | 76,0     |

<sup>6</sup> В настоящее время социальная сеть Instagram заблокирована для использования на территории Российской Федерации.

<sup>7</sup> В настоящее время социальная сеть Facebook заблокирована для использования на территории Российской Федерации.

<sup>8</sup> Просветительская платформа «Coursera» оказалась недоступной для российских пользователей с 04 марта 2022 года.

ектах (чуть более половины респондентов не знают о таковых). Как было показано ранее, для успешной реализации просветительского продукта все маркетинговые мероприятия по его продвижению были эффективными: создающая его просветительская организация должна обладать мощной внутренней культурой, транслируемой во внешнюю среду (через символику, товарные знаки и т.д.). Кроме того, сам продукт должен решать актуальные и будущие задачи общества и личности, среди которых эксперты выделяют традиционные ценности (жизнь, здоровье человека), навыки будущего и самозанятости, медиа-, цифровую, политическую, финансовую и юридическую грамотность, здравоохранение, семейные ценности. Продвижение продукта может быть обеспечено реализацией четырех основных направлений: рекламой, системой связей с общественностью, прямым маркетингом (продажами) и стимулированием сбыта. Выбор инструментария зависит от половозрастных, количественных и качественных характеристик целевой аудитории [5];

— top-of-mind бренд в сфере отечественного просвещения фактически отсутствует (более узнаваем телеканал «Культура», но в данном случае это едва ли связано с характером транслируемого на нем содержания, скорее всего, он известен за счет односложного названия и давнего нахождения в федеральной сетке телевизионного вещания). Перешедшее преимущественно в видеоформат просветительство вынуждено конкурировать с развлекательным жанром многих программ. Для молодежной аудитории реализуемый формат просветительства неразрывно связан с игровым форматом и карнавальностью [4]: деловые игры, разборы кейсов, развлекательные истории и т.д. Для более возрастной категории привлекательным будет традиционный формат — лекции, дискуссионные клубы и др.;

— если говорить о соцсетевом сегменте просветительских площадок, то можно отметить, что многие посты даже в популярных пабликах («Культура», Российское общество «Знание», Arzamas и др.) имеют низкие ох-

ваты просмотров либо при достаточно высоких охватах не получают откликов аудитории (отметки «мне нравится», репосты, комментарии). На беглый взгляд, это происходит в отношении массивного контента (длительные видео, подкасты) и контента на малопопулярные темы (узкоспециальные, находящиеся вне массовой повестки). Это может быть связано с «клиповым мышлением» и высокой степенью переключаемости внимания большей части аудитории, предпочитающей «скроллить» ленту [13] и не погружаться в контент глубоко;

— ключевыми каналами восприятия рекламной информации о просветительских проектах выступают видеохостинг YouTube, телевидение и сеть «ВКонтакте».

Современное продвижение просветительского контента в новых медиа, в том числе в социальных сетях, происходит посредством инфотейнмента [6; 7] и культуры участия, в том числе использования риторических форм (мемов) [24], а также несет в себе этические проблемы [19; 21]. Э. Дженскинс и М. Хузинец [29] утверждают, что различные риторические формы легче обращают на себя внимание и запоминаются из-за контекста экономии внимания, в котором циркулируют мемы. Сами мемы являются примерами «культуры участия». Кроме того, мемы распространяют само понятие культуры участия [33]. Коммерческие просветительские проекты часто в поисках популярной привлекательности и сенсационности прибегают к дезинформации и фейковости [18]. В этой связи просветительские проекты в интересах государства должны отличаться размещением и иметь такие обозначения.

Кроме недостаточного продвижения просветительских проектов среди обывателей необходимо отметить довольно умеренный спрос россиян на просветительский контент. В аналогии с концепцией непрерывного обучения на протяжении всей жизни (LLL — lifelong learning), провозглашенной декларацией Юнеско в 1997 году в Гамбурге (ЮНЕСКО, 1997) [35], просвещение на протяжении всей жизни (LLE — lifelong enlightenment) расширяет кругозор и приносит пользу как отдельным людям [25], высту-

пяя противодействием ряду болезней (таких как Альцгеймер и Паркинсон), так и обществу, развивая самостоятельность и чувство ответственности у людей [26; 27].

Опрос компании SuperJob<sup>9</sup>, проведенный в 2022 году, показал, что обучение без какого-либо участия со стороны работодателя в ближайший год собираются пройти 51% россиян. Среди видов учебы — тренинги, семинары, курсы повышения квалификации и дополнительное образование. Причем есть возрастные различия. Выяснилось, что чем старше респонденты, тем реже они планируют учебу. Так, среди людей в возрасте до 24 лет проходить обучение планируют 57% опрошенных, а вот среди людей от 45 лет и старше — 47%.

Непрерывный интерес к новым знаниям россияне, проявляющие интерес к просветительству, объясняют не возможностью карьерного продвижения или увеличения заработка (5 и 6 места в рейтинге интересов к новым знаниям), а личностным ростом, саморазвитием, расширением знаний и другими нематериальными стимулами.

Проведенный нами в 2017 году [3] всероссийский опрос выявил половозрастные различия в интересе к просветительскому контенту, которые гармонично сочетаются с

полученными спустя два года данными. Так, у юношей выше интерес к программированию (22%), технике (23%), военно-патриотической деятельности (16%), а девушки предпочитают музыку (32%), кулинарию (33%), иностранные языки (25%), искусство (27%), психологические тренинги (21%), мастер-классы по стилю и моде (23%).

Кроме того, на просветительские предпочтения россиян, как видно из данных замеров, продолжает оказывать влияние массовая культура, что, несомненно, актуализирует проблему сохранения и передачи духовного наследия в межпоколенческом взаимодействии.

### Ограничения и перспективы настоящего исследования

В рамках продолжения исследования феномена современного просветительства стоит более детально проанализировать отношение аудитории к конкретному просветительскому контенту (в частности, реализовать оценку охвата постов разных тематик и отклика на них в социальных сетях). Также стоит отметить, что опрос проводился до блокировки на территории Российской Федерации ресурсов компании Meta (Instagram и Facebook).

### Литература

1. Ветошкина Ю.В. Молодые исследователи о процессе популяризации науки в современной культурной ситуации // Культурный код. 2022. № 2. С. 9—21.
2. Гилязова О.С., Замощанский И.И., Конашкова А.М. Экономика внимания в контексте специфики новых медиа: причины и факторы участия пользователей // Культура и цивилизация. 2020. Т. 10. № 5А. С. 301—309. DOI:10.34670/AR.2020.35.33.032
3. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Просветительские запросы россиян // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 226—240.
4. Духанина Л.Н., Максименко А.А. Будущее просветительства в свете глобальных вызовов. М.: Российское общество «Знание», 2019.

5. Духанина Л.Н., Максименко А.А., Бушуев И.А., Булатов В.В., Соболева Е.С. 7p просветительства // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 5—16.
6. Драгун Е.М. Инфотейнмент как явление современной медиакультуры: Дисс. ... канд. культур. наук. М., 2015. 175 с.
7. Зорков Н.Н. Инфотейнмент: возникновение, функции, способы воздействия [Электронный ресурс] // Relga: научно-культурологический журнал. 2005. № 19(121). URL: <http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?textid=735&level1=main&level2=articles/> (дата обращения: 02.04.2021).
8. Евстифеев Р.В. Одиночество в сети: политические эффекты интернет-стратегий

<sup>9</sup> Каждый второй россиянин планирует пройти обучение без помощи работодателя. URL: <https://www.superjob.ru/research/articles/113546/kazhdyyj-vtoroj-rossiyanin-planiruet-projti-obuchenie-bez-pomoschi-rabotodatelja/>



- органов власти субъектов Российской Федерации // ПОЛИТЭКС. 2009. № 3. С. 208—220.
9. Колин К.К. Современный мир и актуальные задачи научного просвещения российского общества // Приволжский научный вестник. 2012. № 4(8). С. 3—15.
10. Либерман С.А. Внимательный капитализм: к вопросу об отчуждении в эпоху социальных сетей // «Общество 5.0»: парадоксы цифрового будущего. VII Садыковские чтения. Материалы Международной научно-образовательной конференции. Под ред. Г.К. Гизатовой, О.Г. Ивановой, А.Р. Каримова [и др.]. Казань, 2019. С. 126—132.
11. Максименко А.А., Пичугина Е.Г. Контрмаркетинг табакокурения. Кострома: Костромской ГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 358 с.
12. Максименко А.А., Данилов В.Н. Просветительство в современной России: проблемы и вызовы. Кострома: Костромская областная общественная просветительско-образовательная организация «Знание», 2017. 144 с.
13. Максименко А.А., Дейнека О.С., Мортикова И.А. Инфодемический думскроллинг и психологическое благополучие россиян // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 12(104). С. 129—136. DOI:10.24158/spp.2022.12.20
14. Франк Г. За пределами денег и информации: экономика внимания // Цифровая экономика. 2020. № 2(10). С. 45—51. DOI:10.34706/DE-2020-02-04
15. Шапинская Е.Н., Лисенкова А.А. Образование vs нео-просветительство: некоторые тренды цифровой культуры [Электронный ресурс] // Культура культуры. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vs-neo-prosvetitelstvo-nekotorye-trendy-tsifrovoy-kulturny> (дата обращения: 13.06.2023).
16. Шумакова Е.А. Особенности SMM-продвижения научно-образовательных проектов // Медиасреда. 2017. № 12. С. 309—316.
17. Якушкина М.С., Якушкина И.И., Смирнова А.И. Динамика трендов просветительства на пространстве СНГ // Научный диалог. 2017. № 5. С. 386—398.
18. Vaccarella C.V., Wagner T.F., Kietzmann J.H., McCarthy I.P. Social media? It's serious! Understanding the dark side of social media // European Management Journal. 2018. Vol. 36(4). P. 431—438. DOI:10.1016/j.emj.2018.07.002 0263-2373
19. Bhargava V., Velasquez M. Ethics of the Attention Economy: The Problem of Social Media Addiction // Business Ethics Quarterly. 2021. Vol. 31(3). P. 321—359. DOI:10.1017/beq.2020.32
20. Carpenter J.P., Cook M.P., Morrison S.A., Sams B.L. "Why Haven't I Tried Twitter Until Now?": Using Twitter in Teacher Education // LEARNing Landscapes. 2017. Vol. 11. No. 1. P. 51—64.
21. Castro C., Pham A. Is the Attention Economy Noxious? // Philosophers' Imprint. 2020. Vol. 20(17). P. 1—13.
22. D' Amato P. Smithereens and the Economy of Attention: Are We All Dopamine Addicts? / In William Irwin & David Kyle Johnson (eds.). Black Mirror and Philosophy. Hoboken, New Jersey, 2020. P. 251—259.
23. Davenport T., Beck C. The Attention Economy. Boston: Harvard Business Press, 2001.
24. Dawkins R. The selfish gene (New ed.). Oxford University Press, 1989.
25. Field J. Lifelong education // International Journal of Lifelong Education. 2001. Vol. 20 (1/2). P. 3—15.
26. Fleming T. Lifelong learning: The challenge for later years (p. 2) // Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years — The Challenge to Educational Service Providers. Marino Institute of Education, Dublin, Ireland, 1997.
27. Gelpi E. Lifelong Education: opportunities and obstacles // International Journal of Lifelong Education. 1984. Vol. 3(2). P. 79—87.
28. Hendricks V. The nuts and bolts of Attention Economy // The OECD Forum Network, 2022. URL: <https://www.oecd-forum.org/posts/the-nuts-and-bolts-of-attention-economy>.
29. Jenkins E.S., Huzinec M. Memeability in an Attention Economy: On the Form of the Nike Kaepernick Meme // Southern Communication Journal. 2021. DOI: 10.1080/1041794X.2021.1945671
30. Krutka D.G., Milton M.K. Ehe enlightenment meets twitter: using social media in the social studies classroom // Social Studies Review. 2013. Vol. 50. Iss. 2. P. 22—29.
31. Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C.R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out // Computers in Human Behavior. 2013. Vol. 29(4). P. 1841—1848. DOI:10.1016/j.chb.2013.02.014
32. Rosen J. The people formerly known as the audience / In M. Mandiberg (Ed.) // The social media reader. New York: New York University Press, 2012. P. 13—16.
33. Shifman L. Memes in digital culture. MIT Press, 2013.
34. Simon H.A. The Sciences of the Artificial. MIT Press, 1969.
35. UNESCO. Adult learning and the challenges of the twenty-first century. In Fifth international conference on adult education. Hamburg: UNESCO-UIE, 1997.
36. Watzl S. What attention is. The priority structure account // Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. 2023. Vol. 14(1). P. 1632. DOI:10.1002/wcs.1632
37. Xu T., Gao Q., Ge X., Lu J. The relationship between social media and professional learning from the perspective of pre-service teachers: A survey. Educ Inf Technol (Dordr). 2023. May 26. P. 1—26. DOI:10.1007/s10639-023-11861-y

## References

1. Vetoshkina Yu.V. Molodye issledovateli o protsesse populyarizatsii nauki v sovremennoi kul'turnoi situatsii [Young researchers on the process of popularization of science in the modern cultural situation]. *Kul'turnyy kod = Cultural code*, 2022, no. 2, pp. 9—21. (In Russ.).
2. Gilyazova O.S., Zamoshchanskii I.I., Konashkova A.M. Ekonomika vnimaniya v kontekste spetsifiki novykh media: prichiny i faktory uchastiya pol'zovatelei [Economics of attention in the context of the specifics of new media: causes and factors of user participation]. *Kul'tura i tsivilizatsiya = Culture and Civilization*, 2020, no. 10(5A), pp. 301—309. DOI:10.34670/AR.2020.35.33.032 (In Russ.).
3. Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Prosvetitel'skie zaprosy rossiyan [Enlightening Demands of Russians]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2019, no. 2, pp. 226—240. (In Russ.).
4. Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Budushchee prosvetitel'stva v svete global'nykh vyzovov [The future of enlightenment in the light of global challenges]. Moscow: Russian Society "Znanie", 2019. (In Russ.).
5. Dukhanina L.N., Maksimenko A.A., Bushuev I.A., Bulatov V.V., Soboleva E.S. 7p prosvetitel'stva [7 p of enlightenment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika = Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020. Vol. 26, no. 1, pp. 5—16. (In Russ.).
6. Dragun E.M. Infoteinment kak yavlenie sovremennoi mediakul'tury: Diss. ... kand. kul'tur. nauk. [Infotainment as a phenomenon of modern media culture PhD (Psychology) Thesis]. Moscow, 2015. 175 p. (In Russ.).
7. Zorkov N.N. Infoteinment: vozniknovenie, funktsii, sposoby vozdeistviya [Infotainment: emergence, functions, methods of influence]. *Relga: nauchno-kul'turologicheskii zhurnal = Relga: scientific and cultural journal*, 2005, no. 19(121). (In Russ.).
8. Evstifeev R.V. Odinochestvo v seti: politicheskie efekty internet-strategii organov vlasti sub"ektov Rossiiskoi Federatsii [Loneliness on the Web: political effects of Internet strategies of the authorities of the subjects of the Russian Federation]. *POLITEKS = POLITEX*, 2009, no. 3, pp. 208—220. (In Russ.).
9. Kolin K.K. Sovremennyy mir i aktual'nye zadachi nauchnogo prosveshcheniya rossiisko-go obshchestva [The modern world and the actual tasks of scientific education of the Russian society]. *Privolzhskii nauchnyi vestnik = Volga Scientific Bulletin*, 2012, no. 4(8), pp. 3—15. (In Russ.).
10. Liberman S.A. Vnimatel'nyi kapitalizm: k voprosu ob otchuzhdenii v epokhu sotsial'nykh setei [Attentive capitalism: on the issue of alienation in the era of social networks]. "Obshchestvo 5.0": paradoksy tsifrovogo budushchego ["Society 5.0": paradoxes of the digital future]. VII Sadykovskie chteniya. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-obrazovatel'noi konferentsii. Pod red. G.K. Gizatovoi, O.G. Ivanovoi, A.R. Karimova [i dr.]. Kazan', 2019, pp. 126—132. (In Russ.).
11. Maksimenko A.A., Pichugina E.G. Kontrmarketing tabakokureniiya [Countermarketing of tobacco smoking]. Kostroma: Kostrom-skoi GU im. N.A. Nekrasova, 2012. 358 p. (In Russ.).
12. Maksimenko A.A., Danilov V.N. Prosvetitel'stvo v sovremennoi Rossii: problemy i vyzovy [Enlightenment in modern Russia: problems and challenges]. Kostroma: Kostromskaya oblastnaya obshchestvennaya prosvetitel'sko-obuchayushchaya organizatsiya "Znanie", 2017. 144 p. (In Russ.).
13. Maksimenko A.A., Deineka O.S., Mortikova I.A. Infodemicheskij dumskrolling i psihologicheskoe blagopoluchie rossiyan [Infodemic doomscrolling and psychological well-being of Russians]. Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogy, 2022, no. 12(104), pp. 129—136. DOI:10.24158/spp.2022.12.20 (In Russ.).
14. Frank G. Za predelami deneg i informatsii: ekonomika vnimaniya [Beyond money and information: the economy of attention]. *Tsifrovaya ekonomika = Digital Economy*, 2020, no. 2(10), pp. 45—51. DOI:10.34706/DE-2020-02-04 (In Russ.).
15. Shapinskaya E.N., Lisenkova A.A. Obrazovanie vs neo-prosvetitel'stvo: nekotorye trendy tsifrovoy kul'tury [Education vs neo-enlightenment: some trends of digital culture] [Electronic resource]. *Kul'tura kul'tury = Culture of culture*, 2020, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-vs-neo-prosvetitel'stvo-nekotorye-trendy-tsifrovoy-kul'tury> (Accessed 13.06.2023). (In Russ.).
16. Shumakova E.A. Osobennosti SMM-prodvizheniya nauchno-obrazovatel'nykh proektov [Features of SMM-promotion of scientific and educational projects]. *Mediasreda = Mediasreda*, 2017, no. 12, pp. 309—316. (In Russ.).
17. Yakushkina M.S., Yakushkina I.I., Smirnova A.I. Dinamika trendov prosveti-tel'stva na prostranstve SNG [Dynamics of enlightenment trends in the CIS space]. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*, 2017, no. 5, pp. 386—398. (In Russ.).
18. Baccarella C.V., Wagner T.F., Kietzmann J.H., McCarthy I.P. Social media? It's serious! Understanding the dark side of social media. *European Management Journal*, 2018, no. 36(4), pp. 431—438. DOI:10.1016/j.emj.2018.07.002 0263-2373
19. Bhargava V., Velasquez M. Ethics of the Attention Economy: The Problem of Social Media Addiction. *Business Ethics Quarterly*, 2021, no. 31(3), pp. 321—359. DOI:10.1017/beq.2020.32
20. Carpenter J.P., Cook M.P., Morrison S.A., Sams B.L. "Why Haven't I Tried Twitter Until Now?":

- Using Twitter in Teacher Education. *LEARNing Landscapes*, 2017, no. 11, pp. 51—64.
21. Castro C., Pham A. Is the Attention Economy Noxious? *Philosophers' Imprint*, 2020, no. 20(17), pp. 1—13.
22. D' Amato P. Smithereens and the Economy of Attention: Are We All Dopamine Addicts? In William Irwin & David Kyle Johnson (eds.). *Black Mirror and Philosophy*. Hoboken, New Jersey, 2020, pp. 251—259.
23. Davenport T., Beck C. *The Attention Economy*. Boston: Harvard Business Press, 2001.
24. Dawkins R. *The selfish gene* (New ed.). Oxford University Press, 1989.
25. Field J. Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 2001, no. 20(1/2), pp. 3—15.
26. Fleming T. Lifelong learning: The challenge for later years (p. 2). Age and Opportunity Seminar: Learning in Later Years — The Challenge to Educational Service Providers, Marino Institute of Education, Dublin, Ireland, 1997.
27. Gelpi E. Lifelong Education: opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*, 1984, no. 3(2), pp. 79—87.
28. Hendricks V. The nuts and bolts of Attention Economy. The OECD Forum Network, 2022. URL: <https://www.oecd-forum.org/posts/the-nuts-and-bolts-of-attention-economy>.
29. Jenkins E.S., Huzinec M. Memeability in an Attention Economy: On the Form of the Nike Kaepernick Meme. *Southern Communication Journal*, 2021. DOI:10.1080/1041794X.2021.1945671
30. Krutka D.G., Milton M.K. Ehe enlightenment meets twitter: using social media in the social studies classroom. *Social Studies Review*, 2013, no. 50, Iss. 2, pp. 22—29.
31. Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C.R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 2013, no. 29(4), pp. 1841—1848. DOI:10.1016/j.chb.2013.02.014
32. Rosen J. The people formerly known as the audience. In M. Mandiberg (Ed.). *The social media reader*. New York: New York University Press, 2012, pp. 13—16.
33. Shifman L. *Memes in digital culture*. MIT Press, 2013.
34. Simon H.A. *The Sciences of the Artificial*. MIT Press, 1969.
35. UNESCO. Adult learning and the challenges of the twenty-first century. In Fifth international conference on adult education. Hamburg: UNESCO-UIE, 1997.
36. Watzl S. What attention is. The priority structure account. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2023, no. 14(1), p. 1632. DOI:10.1002/wcs.1632
37. Xu T., Gao Q., Ge X., Lu J. The relationship between social media and professional learning from the perspective of pre-service teachers: A survey. *Educ Inf Technol (Dordr)*, 2023. May 26, pp. 1—26. DOI:10.1007/s10639-023-11861-y

### Информация об авторах

Духанина Любовь Николаевна, доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Государственный университет управления» (ФГАОУ ВО «ГУП»), г. Мытищи, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, e-mail: [Duhanina@mail.ru](mailto:Duhanina@mail.ru)

Максименко Александр Александрович, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор департамента психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ «ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>, e-mail: [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com)

### Information about the authors

*Lyubov N. Dukhanina*, Doctor of Pedagogical Sciences, PhD in Historical Sciences, Professor of Federal State University, Mytishchi, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>, e-mail: [Duhanina@mail.ru](mailto:Duhanina@mail.ru)

*Aleksander A. Maksimenko*, Doctor of Sociology, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology, HSE University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0891-4950>, e-mail: [Maximenko.AI@gmail.com](mailto:Maximenko.AI@gmail.com)

Получена 01.08.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 01.08.2023

Accepted 29.02.2024

## Самостоятельность и инициативность старших школьников в учебном моделировании

**Чудинова Е.В.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

**Зайцева В.Е.**

ГБОУ «Школа № 67», г. Москва, Российская Федерация,  
e-mail: [zaiceva@67sch.ru](mailto:zaiceva@67sch.ru)

**Минкин Д.И.**

ГБОУ «Школа № 67», г. Москва, Российская Федерация,  
e-mail: [mindenska@yandex.ru](mailto:mindenska@yandex.ru)

Задачей работы является представление инициативного и самостоятельного учебного моделирования как высшего возможного достижения учеников старшей школы (15—17 лет). Применение «case study» в рамках многолетнего генетико-моделирующего эксперимента позволило описать прецеденты учебного моделирования в старшей школе, демонстрирующие инициативность и самостоятельность учеников в моделировании. Был осуществлен анализ видеозаписей 14 уроков постановки и решения одной учебной задачи, результатов фокус-группы с 5 учителями и письменных работ 20 учеников одиннадцатого класса. Показано, что при условии предшествующего обучения, основанного на принципах учебной деятельности, ученики этого возраста способны самостоятельно изобретать и анализировать модельные средства, необходимые для фиксации неявных предметных отношений, а также преобразовывать модель, удерживая задачу в течение времени, необходимого для ее решения. Учебная модель при этом приобретает черты исследовательской. Она является для учебного сообщества не только средством фиксации предметных отношений, но и способом выражения своего понимания, то есть средством коммуникации.

**Ключевые слова:** учебное моделирование; старшие школьники; учебная задача; учебная проба; учебная инициатива; учебная самостоятельность.

**Для цитаты:** Чудинова Е.В., Зайцева В.Е., Минкин Д.И. Самостоятельность и инициативность старших школьников в учебном моделировании // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 61—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290105>

# Learning Self-Reliance and Initiative of High School Students in Educational Modeling

**Elena V. Chudinova**

PIRAO, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

**Vera Ye. Zaytseva**

School 67, Moscow, Russia

e-mail: [zaiceva@67sch.ru](mailto:zaiceva@67sch.ru)

**Denis I. Minkin**

School 67, Moscow, Russia

e-mail: [mindenska@yandex.ru](mailto:mindenska@yandex.ru)

The task of the work is to present initiative and independent educational modeling as the highest possible achievement of high school students (15—17 years old). The application of the "case study" within the framework of a multi-year genetic-modeling experiment made it possible to describe the precedents of educational modeling in high school, demonstrating the initiative and independence of students in modeling. An analysis was carried out of video recordings of 14 lessons on setting and solving one educational problem, the results of a focus group with 5 teachers and written work of 20 eleventh grade students. Due to prior learning based on the principles of learning activities, students of this age are able to invent and analyze modeling tools necessary to capture implicit subject relations, as well as to transform the model by holding the problem for the time necessary to solve it. In this case, the training model acquires the features of an exploratory model. It is shown that the model is not only a means of fixing subject relations for the classroom community, but also a way of expressing their understanding, i.e. a means of communication.

**Keywords:** learning modeling; high school students; learning task; learning try-out learning initiative; learning self-reliance.

---

**For citation:** Chudinova E.V., Zaytseva V.Ye., Minkin D.I. Learning Self-Reliance and Initiative of High School Students in Educational Modeling. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 61—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290105> (In Russ.).

## Введение

Один из основоположников теории учебной деятельности, В.В. Давыдов, обозначил проблемы субъекта учебной деятельности, связи формирования учебной деятельности с развитием личности школьника, а также проблему развития самой учебной деятельности как важнейшие нерешенные проблемы теории [2]. За прошедшие с тех пор почти три десятилетия эти вопросы подверглись теоретической и экспериментальной

разработке [см., например, 6; 7; 8; 10; 11; 13; 25], но пока далеки от окончательных решений. Отчасти это связано с тем, что основным исследовательским методом в этой области является генетико-моделирующий метод, что определяет необходимость предварительного длительного проектирования и реализации учебных курсов, выстроенных на основе логико-предметного и логико-психологического анализа. Разработка и апробация таких курсов для основной школы в

2000—2023 годах позволила обнаружить и описать некоторые феномены, характеризующие изменения в характере учебной деятельности подростков по сравнению с младшими школьниками, и строить гипотезы относительно динамики учебной деятельности и развития ее субъекта [4; 9; 10; 11 и др.].

По мысли Б.Д. Эльконина, сегодня ключевым вопросом теории развивающего обучения является вопрос об освоении и динамике моделирования: как оно опробуется в совместном действии в начальной школе; как модель становится собственным средством; как и когда модель преобразуется самими учениками [10]. Это не случайно, ведь моделирование — центр и «душа» учебной деятельности. Изменения в характере включения школьников в учебное моделирование ярче всего должны демонстрировать динамику учебной деятельности и ее субъекта в ходе возрастного развития.

Задачей этой статьи является описание прецедентов учебного моделирования на уроках биологии в основной и старшей школе. Метод «case study», позволяющий увидеть за единичным общее, дает возможность вплотную подойти к вопросу о возрастных возможностях старших школьников в осуществлении учебного моделирования, понять, чем принципиально отличается учебная деятельность подростков-старшеклассников от учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

Материалом исследования выбрано изучение микроэволюции как ключевой и трудной задачи обучения биологии [3; 13; 14; 17; 19; 23; 28]. Конечной целью является представление инициативного и самостоятельного учебного моделирования как высшего возможного достижения возраста, то есть, согласно Д.Б. Эльконину, нормы возрастного развития [12]. Описание подобных прецедентов позволяет ввести новые факты в круг рассмотрения и дальнейшего изучения исследователями возрастной динамики учебной деятельности.

## Методы

Основной метод, используемый для сбора данных, — генетико-моделирую-

щий эксперимент по обучению школьников 6—11 классов биологии в 2013–2023 гг, позволяющий наблюдать постановку и решение учебной задачи на открытие понятия естественного отбора (гимназия г. Москвы, 8—10 классы разных лет, биологические профильные 8—11 классы). Описание этого генетико-моделирующего эксперимента мы представили в более ранних работах [3; 11; 13; 25]. В рамках этого эксперимента был осуществлен «case study», традиционно применяющийся для изучения подобных прецедентов в обучении [15; 18; 20]. Он опирался на включенное наблюдение и анализ видеозаписей 14 уроков в 4 классах (3 девятых класса и 11 класс, всего 108 учеников), что дало возможность зафиксировать события совместной учебной деятельности. Видеозаписи использовались для оценки меры самостоятельности работы учеников (фиксации основных этапов их работы, моментов и характера включения учителя в самостоятельную работу класса).

Для уточнения и проверки гипотез была проведена фокус-группа с 5 учителями, работающими в разных классах (все работали с экспериментальными классами от 4 до 10 лет). Фокус-группа была осуществлена с целью фиксации субъективных представлений учителей о самостоятельности учеников в процессе моделирования и собственной готовности предоставить им такую возможность, а также описания разнообразных детских инициатив в моделировании микроэволюции на протяжении десяти лет экспериментальной работы.

Анализ письменных работ 20 учеников одиннадцатого класса (9 мальчиков, 11 девочек) позволил проанализировать их включенность в совместную учебную деятельность, а также их представления о процессе и результатах совместного учебного моделирования.

## Результаты

Первые несколько лет разработки и внедрения курса «Новая биология» учебная задача на открытие естественного отбора воспроизводилась по единой схеме в разных школах и классах (с 8 по 11). Это



значительно повышало эффективность обучения по сравнению с традиционным [3; 9; 13]. Овладение специфическими умениями, которых требует организация постановки и решения учебной задачи в классе, сделали возможным собственные пробные действия учителей. Пробы состояли в предоставлении большей свободы ученикам в постановке учебной задачи и создании учебной модели.

«Традиционный» способ работы в этой точке курса подробно описан [3; 9], однако необходимо выделить существенные этапы этого движения, чтобы изменения и их последствия, опробованные учителями позднее, стали понятными.

1. Обнаружение учениками противоречия в собственных объяснениях эволюционных изменений: мутации случайны, а эволюционные изменения выглядят целенаправленными.

2. Возникновение идеи разработки эволюционирующего модельного объекта.

3. Разработка модельного объекта: формы его «существования», правил его «жизни» (примерно 1-2 урока) — бумажные квадратики двух цветов, на обратной стороне которых записан их генотип, разложенные на определенном фоне.

4. Игровое моделирование. Обнаружение факта динамики популяции в зависимости от факторов среды (примерно 2 урока).

5. Анализ полученных результатов. Различение направляющих и ненаправляющих факторов, обнаружение факта естественно-го отбора (примерно 2 урока).

6. Знакомство с теорией Ч. Дарвина и термином «естественный отбор».

7. Решение задач для окончательного уяснения обнаруженных закономерностей.

Учебная модель была разработана сообществом методистов, учителей и психоло-

гов. Учитель, представляя заранее конечный формат учебной модели, организовывал деятельность учеников, открывающих для себя эти предметные отношения впервые.

В отличие от большинства стратегий обучения, в системе Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова школьникам практически никогда не предлагается учебная модель в готовом виде. Учебное моделирование — это фиксация учениками в знаково-символической форме существенных предметных отношений и последующее преобразование этой знаково-символической формы: этот «велосипед» всегда изобретается заново каждым классом.

Выработка правил «игры» (создание учебной модели) важнее, чем собственно игровое моделирование микроэволюции<sup>1</sup>. Предлагая правила, ученики предъявляют свое понимание биологических явлений, уточняют его в обсуждении и уже на этом этапе сопоставляют создаваемую модель и реальность, многократно осуществляя такого рода переходы. Однако точные вопросы и реплики учителя приводят к выработке совершенно определенных правил. Например:  
У (учитель): Сколько возьмем признаков?  
Д (ученики): Давайте 5! Давайте 2!  
У: Наверное, лучше выбрать самый простой для исследования вариант.

Д: Тогда давайте возьмем один, ведь и Мендель сначала так делал.

Вплоть до 6—7 класса ученики не замечают или легко прощают такое вмешательство учителя, искренне удивляясь, как так получилось, что они осуществляли поиск сами, не зная, к чему придут, а учитель все-таки догадался заранее о том, что получится.

В старших классах некоторая часть учеников ощущает искусственность ситуации: вроде предоставляется самостоятельность

<sup>1</sup> Известно немалое количество готовых компьютерных моделей эволюции, в том числе в МЭШ и РЭШ. Использование готовых моделей эволюции для демонстрации ученикам закономерностей несколько повышает эффективность обучения [23]. Но готовые модели не могут заменить самостоятельной разработки и реализации учебной модели: механизм, «зашитый» в готовую компьютерную программу, скрыт и делает для пользователя результаты работы этой программы неотличимыми от магии и поэтому неубедительными. Кроме того, броски кубиков и монеток позволяют ученикам прочувствовать «собственным телом» вероятностный характер факторов эволюции.

при разработке правил, а оказывается, что у учителя подготовлены все материалы (коробка с нарезанными бумажками двух цветов и пр.). Возможно, поэтому некоторые начинали вести себя более пассивно, не предлагая дополнительных идей. В процессе игры эти ученики не старались обеспечить точность следования правилам: если модель готова заранее, то и результаты уже известны.

Учитель, по словам педагогов, участвовавших в фокус-группе, мог страдать от роли «навязывателя», но не отступал от продуманной логики в силу опасений «зайти не туда», «потерять время» и пр. Риск в отходе от одобренной модели состоит также в том, что измененная модель может не показать явно закономерности, которые ученики должны обнаружить. Поэтому учитель при внесении изменений должен быстро просчитывать несколько ходов вперед. Нужно понимать, какое влияние на модель окажет то или иное правило моделирования, введенное учениками.

После нескольких прогонов этого фрагмента курса в разных классах учителя начинали ощущать большую уверенность в своих силах и понимании ситуации, что приводило к пробным действиям с их стороны. Это выражалось в допущении предлагаемых учениками вариантов, если были осмысленными настолько, что навязывать свой, заранее продуманный, вариант было некорректно, поскольку он был не лучше предлагаемого детьми. Например, в одном из классов ученики не захотели ввести в модель «хищника», уничтожающего более светлых особей, потому что они лучше видны на фоне. Ученик сказал, что это «детский сад», и предложил ввести фактор ультрафиолетового излучения, от которого темноокрашенные бумажки будут лучше защищены, чем светлые. Учитель не заблокировал это предложение, поскольку понимал, что оно вполне соответствует реальности и такое изменение не разрушит модель. Более того, оказалось, что теперь «выживаемость» бумажек перестала зависеть от воли и сознательности «хищника», а определялась броском кубика.

Во многих классах ученики по собственной инициативе писали программы для обработки полученных данных, программы, ускоряющие

наиболее трудоемкие и длительные этапы бумажного моделирования. Были отмечены частые попытки перейти от «ручного» моделирования к виртуальному — созданию компьютерных программ, имитирующих эволюцию.

Попытки учеников выбрать в качестве модельного объекта не бумажки, а в качестве фенотипического признака — не только цвет, по-прежнему пресекались учителями: им казалось, «очень трудно продумать другую рабочую модель и не запутаться».

С годами учителя начинали допускать более масштабные изменения. Например, в одном из биологических классов был предложен иной способ задания селективности: особи в моделируемой популяции, по замыслу учеников, были чувствительны или нечувствительны к антибиотику. Чтобы определить, кто из них выживет, а кто погибнет, на стол с бумажками, изображающими живых существ, дети бросали горсть зерен из мешка. Если зерно попадало на бумажку, то она «выживала», если была устойчива в соответствии со своим генотипом, и «не выживала», если была неустойчива.

Пробы учителей подкреплялись ростом уверенности в том, что даже при условии значительной вариативности модель остается рабочей, а также тем, что учителя замечали эффект предоставления ученикам свободы в выработке правил моделирования. Вовлеченность учеников была выше.

Этот опыт привел учителей к вычленению принципиальных моментов в моделировании, которые с необходимостью надо контролировать (и здесь их всего четыре), в отличие от моментов, которые могли варьироваться.

Последний эпизод постановки и решения этой учебной задачи (биологический профильный одиннадцатый класс, 2022-2023 учебный год) в полной мере продемонстрировал возможности класса как учебного сообщества в отношении моделирования. Учитель рискнул предоставить детям практически полную свободу в постановке и решении задачи. Это стало возможным по причине его уверенности в подготовке учеников и достаточного времени, которое он мог выделить на эту работу.

Хорошая подготовка учеников выражалась в успешном освоении предыдущего материала и начитанности по следующей теме «Эволюция». Однако, как и в других подобных случаях, знания, предвещающие новую тему, были формальными. Дети на удивление успешно по сравнению с предыдущими классами решили задачу про жирафа, предшествовавшую постановке учебной задачи, наверное, потому, что этот материал часто встречается в учебниках и других книгах про эволюцию. Однако аналогичное задание на материале бактерий проявило непонимание механизма микроэволюции. Это соответствует нашим представлениям о необходимости моделирования для полноценного овладения понятием.

Постановка учебной задачи и выбор способа ее решения произошел в ходе обсуждения результатов предыдущей работы. Вот сокращенный диалог учителя (У) и учеников (Д):

У: Что получилось?

Д: Эволюция происходит. Модификации не наследуются, а мутации не направлены.

У: Могут ли мутации быть основой эволюции?

Д: Непонятно.

У: Как узнать? Какие вообще бывают способы доказательства или опровержения в науке?

Д: Почитать книги и статьи на эту тему. Провести эксперимент. Хочется самим.

У: Реальный эксперимент в наших условиях невозможен.

Д: Можно еще моделировать. На компьютере.

У: Наверное, без компьютера тоже можно... Так что будем делать: читать учебники или моделировать?

После этого ученики сразу перешли к разработке правил моделирования.

Первое предложение было взять в качестве «живого существа» слово, которое может мутировать (например, гласные могут замещаться на согласные). Однако проработка этой версии показала, что она трудно реализуется, и ученики стали продумывать другой вариант: с пластилиновыми шарика-

ми и колбасками. Вся работа по разработке правил, их опробованию, изменению длилась пять уроков, в течение которых ученики были активны и самостоятельны. Учитель вмешался в процесс лишь несколько раз, а именно:

1. Иногда спрашивал: бывает ли такое в природе.

2. Инициировал анализ ситуации, когда заметил, что процесс затягивается и становится скучно — исходно ученики заложили в модель очень низкую скорость размножения.

3. Удерживая с самого начала мысль, что ученики не заложили в модель ненаправляющие факторы эволюции, на этапе повторного анализа правил игры внес предложение добавить холодную зиму.

4. Указал на недостаточно выраженное различие слепленных из пластилина плоских «колбасок» и шариков: если действовать руками, можно не почувствовать различия.

5. Предложил усилить действие одного из выбранных учениками действующих факторов в ситуации, когда обнаружилось, что они действуют в противоположных направлениях с равной силой.

6. Организовал одновременность создания excel-файла для обработки данных для всех групп.

После моделирования ученикам было предложено написать отчет о том, как они действовали: «Опишите, что запомнилось, что было интересно». Задание не было обязательным. Из 20 учеников, принимавших участие в моделировании, 12 написали отчеты. Поскольку задание было сформулировано неопределенно, отчеты получились разными: короткими и длинными (до трех страниц), сжатыми и полными, менее и более рефлексивными. Результаты этой работы представлены в таблице.

В 10 отчетах ученики, описывая ход моделирования, использовали слово «мы», например: «Мы решили моделировать процесс эволюции...», «Мы разделили особей на группы по 5 бибок, с генотипами AA и aa (шарики и сосиски)...», «Нашу модель эволюции мы начали с идеи про текст...», «Наша гипотеза не подошла, т.к. мы не знали, как про-

Таблица

**Анализ 12 отчетов учеников о ходе и результатах моделирования**

| Характеристики коллективного учебного моделирования, выделенные в работах учеников                                         | Количество учеников, выделивших эти характеристики | Количество упоминаний в одном отчете |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Постановка задачи и выбор способа решения                                                                                  | 2                                                  | 1—2                                  |
| Описание неудачной попытки моделирования                                                                                   | 4                                                  | 3—4                                  |
| Фиксация <b>существенных</b> моментов моделирования (частоты мутаций, заложенной в модель, их вероятностного характера...) | 10                                                 | 4—10                                 |
| Фиксация <b>несущественных</b> (внешних) моментов моделирования, например, названия, придуманного для «живых существ»      | 8                                                  | 1—3                                  |
| Фиксация поворотов мысли (отвержение идей)                                                                                 | 8                                                  | 1—5                                  |
| Оценочно-рефлексивные суждения о процессе и результатах моделирования                                                      | 10                                                 | 1—8                                  |
| Указания на свои действия или роль в этой работе                                                                           | 4                                                  | 1                                    |
| Указания на роль или действия другого ученика                                                                              | 3                                                  | 1—4                                  |
| Указания на действия или роль разных групп                                                                                 | 8                                                  | 1—3                                  |
| Указания на действия или роль учителя                                                                                      | 2                                                  | 1—2                                  |

изводить мутации...» и т.п. Один отчет был целиком посвящен анализу модели и своего отношения к ней. Еще в одной работе слово «мы» не использовалось, поскольку все описание было подробным разбором взаимодействия групп («часть людей полагала») и отдельных учеников, названных по именам.

Большинство (см. таблицу) осознавало процесс моделирования как работу мысли с выдвижением, проверкой и коррекцией гипотез. Ученики фиксировали преимущественно существенные моменты в разработке модели, указывали на повороты совместного мышления, например: «...по результатам 1 кона у 3 из 4 групп не был замечен существенный прирост в популяции, поэтому решено делать не бинарное деление, а шизогамию (на 4 дочерних)...» или «Хищник ел с закрытыми глазами и на ощупь. Так как шарики выпирали больше, то и ели их чаще, чем сосиски. По итогу у нас получились не очень реальные результаты, и мы подумали добавить условий».

Подавляющее большинство имело собственную точку зрения на ход и результаты моделирования, высказывая оценочно-реф-

лексивные суждения о ходе, промежуточных и окончательных результатах моделирования, об особенностях создаваемой модели, например: «Мне кажется, что у нас слишком уравновешены и однообразны факты (очевидно, имеются в виду факторы — примеч. авт.). Я думаю, можно добавить какое-то единичное вмешательство типа эпидемии или другого катаклизма», «...что сейчас, что на уроке совершенно не понятно, какие выводы вообще в теории можно сделать из модели. Но зато на ней крайне понятен термин "генофонд"», «В первую очередь, хорошо запомнилась первая модель Ани, ведь тогда я и сам думал над какой-либо моделью, а идея Ани казалась крайне разумной, необычной и очень интересной», «У нас, правда, странной избирательности хищник, не сразу понятно, как он работает, как именно влияет на эволюцию — не совсем корректно сформулировали про него» и т.п.

Если подробные описания собственных действий в первом лице множественного или единственного числа присутствовали во всех работах, то краткие указания на участие учителя встретились лишь в двух работах.

Интересен факт, указывающий на вовлеченность в процесс: один из участников моделирования ушел с новогодней дискотеки в кабинет биологии, где учитель застал его исписывающим доску формулами. Ученик хотел рассмотреть случаи сочетания переменных в их модели. Позже учитель дал ему возможность рассказать об этом классе.

Решение учебной задачи и открытие механизма микроэволюции не подразумевают полного овладения этим понятием. Необходимо решение задач, в которых понятие конкретизируется и уясняется, а также совершенные учебные пробы — решение задач особого типа, в которых отсутствует требование или намек применить данное понятие.

Интересно, что в данном случае в самом процессе решения учебной задачи ученики совершили такую учебную пробу по отношению к более ранней выстроенной ими модели — инициативно использовали модель/понятие, введенное в курсе биологии четырьмя годами ранее. Это понятие о связи площади поверхности и объема тела с поглощением тепла. Придуманные учениками «живые существа», популяция которых эволюционировала, различались именно по признаку поверхности тела при постоянном объеме (плоские колбаски и шарики) и именно поэтому по-разному «выживали» в условиях холодной зимы и жаркого лета. Это говорит о расширении функционального поля данной модели/понятия [4] и освоении его значительной частью учеников класса.

Уяснение понятия естественного отбора и других факторов микроэволюции происходило при анализе реальных примеров, в каждом из которых ученики обнаруживали действие различных факторов: движущий отбор на примере бескрылых островных насекомых, миграции ужей озера Эри и т.п. В работе по уяснению и конкретизации открытого понятия мы не увидели существенных отличий от традиционного хода этой работы в курсе «Новая биология». Этот процесс не был ни более быстрым, ни более простым.

Однако вопрос «В чем основная заслуга Дарвина?», заданный ученикам после моделирования, но ДО рассмотрения в классе

теории Дарвина, выделил этот класс среди других. В большинстве ответов на подобный вопрос в других классах главной заслугой Дарвина называлось «доказательство происхождения человека от обезьяны». В этом классе большинство учеников написали, что Дарвин обнаружил «истинный механизм эволюции», «создал правильную теорию эволюции». В четырех работах из двадцати было сказано, что «Дарвин доказал, что эволюция происходит на основе мутаций», что, безусловно, неверно (во времена Дарвина еще не знали о мутациях), но демонстрирует, что моделирование «запустило» процесс переосмысления более ранних представлений.

Благодаря самостоятельности и вовлеченности учеников в моделирование понятие естественного отбора обрело для учеников ярко выраженный личностный смысл. Это обнаружилось при просмотре фильма, показанного по каналу «Культура» к юбилею Ч. Дарвина. Не комментируя заранее фильм, учитель попросил учеников изложить свои впечатления. В большинстве работ был дан подробный, критичный и эмоциональный разбор фильма, вскрывающий его истинную направленность и основанный на анализе фактов и их противоречий. Вот несколько цитат из работ учеников:

- «...Полноценных фактов, “опровергающих” теорию Дарвина (а фильм, снятый к юбилею с даты его рождения, скорее всего, для этого и был снят), я увидела два. Первый — предков находили вместе с уже существующими видами. Авторы фильма очень хочется спросить: существует ли их так рьяно защищаемая бабушка, если она живет одновременно с ними? Второй — дарвинисты сами не верят в это, а все доказательства — фальсификация. Я искренне ждала объяснений фальсификаций, но их не последовало».
- «...“перевернула мысль о мироздании” не обезьянья теория, а теория естественного отбора — это у Дарвина главное...».
- «Дарвин в своей теории говорил только о создании новых видов из старых, а не о сотворении старых (вернее, старого одного)... Хорошо, что сейчас молодежь не смотрит телевизор...».

- «Закон зародышевого сходства без-  
можно переформулировали...».

- «Вопросов к видеоряду, музыке и дик-  
тору нет, зато есть к составителю текста, ибо  
были допущены фактические и концептуаль-  
ные ошибки...».

Один ученик выразил свою критику пози-  
ции авторов фильма в стихотворной форме:  
«Не нужен путь нам из ступеней.

Не нужен из деревьев бор.

Метеорит. Или комета.

Но не естественный отбор».

### Обсуждение

На протяжении первых лет обучения в на-  
чальной школе по системе Д.Б. Эльконина—  
В.В. Давыдова у детей постепенно оформ-  
ляются и прирастают умения учебного моде-  
лирования. В процессе совместной работы  
ученики начинают активно пользоваться  
предложенными учителем знаково-символи-  
ческими средствами для изображения незри-  
мых предметных отношений, а затем активно  
предлагать свои способы схематической фик-  
сации [1; 8] и преобразуют модель, действуя  
всем классом, а потом и самостоятельно.

При переходе в основную школу появля-  
ются новые учебные предметы. Специфика  
предметных понятий заставляет разработчи-  
ков искать специфические формы учебных  
моделей, которые лишь частично воспро-  
изводят черты исследовательских моделей  
соответствующей области науки. Поэтому  
ученики включаются в учебное моделиро-  
вание как бы заново, осваивая новые языки  
моделирования (язык молекулярных схем и  
формул, язык «ниточных» моделей в биоло-  
гии, динамических схем в физике и т.п.).

В условиях обучения по системе  
Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в основной  
школе даже заново набранный класс доста-  
точно быстро начинает вести себя как учеб-  
ное сообщество, решать совместно учебные  
задачи, что еще раз подтверждает огромную  
роль дискурса в конструировании и освое-  
нии нового для учеников знания [8; 26].

Многие исследователи процессов обуче-  
ния и учения понимают важность самостоя-  
тельного учебного моделирования для эф-  
фективного овладения научными понятиями,  
однако инициативность учеников в создании  
моделей сильно ограничена рамками, задан-  
ными проектировщиками обучения [16; 22].  
Это определяется не только тем, что исполь-  
зование готовых моделей требует меньших  
временных затрат, но и тем, что в основной  
школе меняется сам характер моделирова-  
ния [11]. В частности, сложность учебных  
моделей возрастает иногда до такой степе-  
ни, что учителю становится трудно, а иногда  
и невозможно удерживать и предугадывать  
возможности изменения модели в ходе об-  
суждения и совместной разработки. Так, на-  
пример, модель микроэволюции, о которой  
идет речь в этой статье, по сложности и ха-  
рактеру приближается к исследовательским  
научным моделям (инициативное введение  
учениками двух селективных факторов, дей-  
ствующих в противоположных направлени-  
ях, привело к проявлению не классического  
движущего отбора, а отбора на сбалансиро-  
ванный полиморфизм).

Тем не менее, описанный прецедент  
показывает, что инициативная и самостоя-  
тельная разработка учебной модели стар-  
шекклассниками<sup>2</sup> возможна. Анализ детских  
отчетов показывает, что класс в ситуации  
решения учебной задачи может вести и ощу-  
щать себя как учебное сообщество, действу-  
ющее совместно, осознанно и целенаправ-  
ленно. Ученики способны вести дискуссию  
без помощи учителя, неопределенно долго  
удерживать цель, разбиваться на группы и  
координировать совместную работу.

В процессе разработки учениками аб-  
солютно новой модели учитель не может  
находиться в привычной позиции знато-  
ка. Его заинтересованность и положение  
помощника, практически равноправного  
участника совместной работы усиливают  
вовлеченность учеников в решение задачи.  
Работе учителя в этой ситуации ученики не

<sup>2</sup> При условии их многолетнего участия в совместно-распределенной учебной деятельности.



придают особенного значения, принимая его как одного из знающих и уместных равноправных членов сообщества. Об этом говорит незначительное количество упоминаний в детских отчетах о вмешательстве учителя в процесс.

Создавая учебную модель, ученики действуют субъектно, опираются на освоенные ими ранее ключевые предметные понятия, самостоятельно и инициативно предлагают содержательные гипотезы, выделяя предметные отношения, которые могут быть основой модели. Они осмысленно подбирают модельную форму и анализируют ее пригодность для моделирования конкретных отношений, отказываясь от непригодных вариантов. Рефлексивное отношение учеников к процессу моделирования проявляется в критических замечаниях по ходу процесса, в содержательных оценках его промежуточных и итоговых результатов.

Вмешательство учителя в этот процесс необходимо, только если ученики самостоятельно не удерживают существенные факты, которые должна отразить модель. В описываемом последнем случае такое вмешательство потребовалось однократно (введение неселективного фактора<sup>3</sup>). Иногда учитель осуществляет организационное вмешательство, например, координацию работы групп, поскольку видит весь класс, не участвуя в групповой работе. В данном случае такое вмешательство также было однократным.

Таким образом, можно зафиксировать, что на этапе старшей школы модель становится средством собственного исследующего действия учеников, что подтверждает более ранние гипотезы [1; 2]. Старшеклассники сами изобретают модельные средства, что позволяет им проявить собственное понимание, обеспечить взаимодействие в учебном сообществе.

Разумеется, процесс самостоятельно-го учебного моделирования занимает в 2—3 раза больше учебного времени, чем

направляемая учителем работа или, тем более, обучение с использованием готовых учебных моделей, в первую очередь потому, что тупиковых ходов, которые должны быть проиграны и отвергнуты, становится больше, чем в жестко управляемой или даже мягко направляемой ситуации. Однако результатом самостоятельного моделирования является не только готовая учебная модель, но и сам опыт самостоятельного мышления, действия и коммуникации [5]. В настоящее время активно дискутируется вопрос о результативности обучения подростков путем осуществления ими исследовательской деятельности [21; 25; 28]. Наши исследования показывают, что академическая результативность такого обучения высока, если содержание обучения выстроено как система учебных задач, порождающих не случайные, а определенные вопросы учеников, адекватные логике происхождения научных понятий [3; 11; 13]. Но, тем не менее, вопрос о том, на что важнее потратить учебное время: на самостоятельное открытие учениками ключевых понятий и приобретение опыта инициативного модельного исследования или на знакомство с многообразием частных фактов, остается не только вопросом об академической результативности обучения, но и вопросом о ценностях образования.

## Выводы

1. Учебное моделирование в старшей школе может быть самостоятельным и инициативным действием учебного сообщества класса при условии предшествующего многолетнего обучения в форме учебной деятельности и предоставления классу на этом возрастном этапе возможности быть полноценным субъектом своей учебной деятельности.
2. Создаваемая классом учебная модель приобретает черты исследовательской.
3. Разрабатывая такую модель, ученики действуют, опираясь на освоенные

<sup>3</sup> Важно, что этот момент не является необходимым для открытия естественного отбора, однако важен для более широкого и точного понимания микроэволюции.

ими ранее ключевые предметные понятия/ модели. Они способны изобретать новые модельные средства, анализировать пригодность знаково-символических форм для моделирования исследуемых предметных отношений.

4. Создаваемая самостоятельно модель становится для учеников не только средством фиксации предметных отношений для получения нового знания об изучаемом объекте, но и средством представления собственного понимания и средством орга-

низации предметной коммуникации с другими участниками учебно-исследовательского сообщества.

5. Осуществляя инициативное учебное моделирование, ученики практически без помощи учителя способны самостоятельно удерживать рамки задачи, контролировать процесс ее решения, координировать действия учебно-исследовательского сообщества, что можно считать высшим достижением возраста, то есть нормой возрастного развития.

### Литература

1. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 2. С. 96—110.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1998. 544 с.
3. Зайцева В.Е., Чудинова Е.В., Минкин Д.И. Учебное моделирование микрорезволюции и его образовательные результаты // 1 сентября. Биология. 2016. № 11. С. 28—39.
4. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития // Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты Вестник Моск. Ун-та. Серия 14, Психология. 2007. № 1. С. 133—146.
5. Нечаев Н.Н. Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 353—364.
6. Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе // Вопросы психологии. 2022. Том 68. № 2. С. 111—123.
7. Обухова О.Л., Цукерман Г.А., Шибанова Н.А. В поисках субъекта учебной деятельности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 80—89. DOI:10.17759/chp.2022180408
8. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: Авторский клуб, 2015. 432 с.
9. Чудинова Е.В., Зайцева В.Е. Учебное моделирование и понимание текста // Культурно-историческая психология. 2014. Том 10. № 1. С. 44—53.
10. Эльконин Б.Д. Современность КИП как психологии развития: ключевые искомые, шаг, горизонт: Доклад на семинаре «Культурно-историческая психология и антропология: шаг развития» 17.02.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emYMI MJGvQ8&feature=youtu.be> (дата обращения: 19.02.2021).
11. Эльконин Б.Д., Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Подростковый этап школьного образования в системе Эльконина—Давыдова // Вопросы образования. № 3. 2004. С.118—142.
12. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.
13. Учим понимать биологию. Коллективная монография / Авт.-сост. Е.В. Чудинова. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2019. 216 с.
14. Aini R.Q. et al. Indonesian pre-service biology teachers' and biology education professors' views on evolution // Science & Education. 2020. Vol. 29. P. 713—741.
15. Aydın G. The effects of guided inquiry-based learning implementations on 4 th grades students and elementary teacher; a case study [Электронный ресурс] // Ilkogretim Online. 2020. Vol. 19. № 3. URL: <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596686433.pdf> (дата обращения: 09.11.2023).
16. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches // Human Development. 2023. Vol. 67. № 2. P. 88—107. DOI:10.1159/000530247
17. Gefaell J. et al. Acceptance and knowledge of evolutionary theory among third-year university students in Spain [Электронный ресурс] // PLoS One. 2020. Vol. 15. № 9. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0238345> (дата обращения: 07.11.2023).
18. Gillies R.M. Dialogic teaching in a Year 5 classroom during cooperative inquiry-based

science [Электронный ресурс] // International Journal of Educational Research Open. 2023. Vol. 5 / URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000651> (дата обращения: 01.12.2023).

19. *Ginnobili S. et al.* Do What Darwin Did: How to Deal with Teleological Misconceptions in the Classroom // Science & Education. 2022. Vol. 31. № 3. P. 597—617.

20. *Hancock D. R. et al.* Doing case study research: A practical guide for beginning researchers. 2021. P. 144

21. *Jerrim J. et al.* The relationship between inquiry-based teaching and students' achievement. New evidence from a longitudinal PISA study in England [Электронный ресурс] / URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475220301006> (дата обращения: 06.09.2023).

22. *Khikmiyah F.* Students' modelling in learning the concept of speed // Journal on Mathematics Education. 2012. Vol. 3. № 1. P. 87—98. DOI:10.22342/jme.3.1.618.87-98

23. *Klahn, V. L.* The Stories of Middle School Science Teachers' Teaching Evolution: A Narrative Inquiry (Thesis, Concordia University, St. Paul) [Электронный ресурс] / URL: [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/460](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/460) (дата обращения: 2.02.2023).

24. *Meekaew K., Yasri P.* MicroEvo: An Educational Game to Enhance High School Students' Learning Performance of Microevolution [Электронный

ресурс] / URL: [https://www.ijcc.net/images/vol\\_13/lss\\_8/13\\_800d\\_Meekaew\\_2020\\_E\\_R.pdf](https://www.ijcc.net/images/vol_13/lss_8/13_800d_Meekaew_2020_E_R.pdf) (дата обращения: 10.03.2023).

25. *Libâneo, J.C. et al.* (in press). Presentation of the Theory of Developmental Teaching in Russia and Brazil: theoretical-conceptual and investigative issues. *Revista Educativa*. DOI:10.18224/educ.v25i1.13007

26. *Oliver M. et al.* The efficacy of inquiry-based instruction in science: A comparative analysis of six countries using PISA 2015 // Research in Science education. 2021. Vol. 51. P. 595—616.

27. *Ramasamy S.A., Zainal A.Z.* Facilitating the construction of knowledge collectively through dialog discourse: teacher's perspectives and practices in English language teaching // TEFLIN Journal. 2023. Vol. 34. № 1. P. 79—96.

28. *Sá-Pinto X. et al.* Following Darwin's footsteps: Evaluating the impact of an teasperactivity designed for elementary school students to link historically important evolution key concepts on their understanding of natural selection [Электронный ресурс] // Ecology and evolution. 2021. Vol. 11. № 18 / URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7849> (дата обращения: 07.11.2023).

29. *Wen C.T. et al.* Students' guided inquiry with simulation and its relation to school science achievement and scientific literacy [Электронный ресурс] // Computers & Education. 2020. Vol. 149 / URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300324> (дата обращения: 01.12.2023).

## References

1. Gorbov S.F., Chudinova E.V. Deistvie modelirovaniya v uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov (k postanovke problemy) [The action of modeling in the learning activities of students (to the statement of the problem)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000. Vol. 5, no. 2, pp. 96—110. (In Russ.).

2. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Developmental Learning Theory]. Moscow: Publ. INTOR, 1996. 544 p. (In Russ.).

3. Zaitseva V.E., Chudinova E.V., Minkin D.I. Uchebnoe modelirovanie mikroevolyutsii i ego obrazovatel'nye rezul'taty [Self-active modeling of microevolution and its educational outcomes]. 1 sentyabrya. *Biologiya* = 1 September. *Biology*, 2016, no. 11, pp. 28—39. (In Russ.).

4. Nezhnov P.G. Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo razvitiya» [Mediation and spontaneity in the model of "cultural development" (to the statement of the problem)]. *Vestnik Mosk. Un-ta = Bulletin of Moscow University*, series 14, psychology, 2007, no. 1, pp. 133—146. (In Russ.).

5. Nechaev N.N. Modelirovanie v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskie aspekty [Mediation and spontaneity in the model of "cultural development" (to the statement of the problem)]. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2020)*: sb. materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 19—21 noyabrya 2020 g. Pod red. M.G. Sorokovoi, E.G. Dozortsevoi, A.Yu. Shemanova. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 353—364. (In Russ.).

6. Novlyanskaya Z.N. Možno li učit' tvorchestvu? O proyavleniyakh detskoi initsiativy v protsesse razvivayushchego obucheniya literature Is it possible to teach creativity? [On the manifestation of children's initiative in the process of developing literature teaching]. *Voprosy psikhologii = Psychological Issues*, 2022. Vol. 68, no. 2, pp. 111—123. (In Russ.).

7. Obukhova O.L., Tsukerman G.A., Shibanova N.A. V poiskakh sub'ekta uchebnoi deyatel'nosti [In Search of the Subject of Learning Activities]. *Kul'turo-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 80—89. DOI: 10.17759/chp.2022180408

8. Tsukerman G.A., Venger A.L. Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti [Development of learning autonomy]. Moscow: Publ. Avtorskii klub, 2015. 432 p. (In Russ.).
9. Chudinova E.V., Zaitseva V.E. Uchebnoe modelirovanie i ponimanie teksta [Learning Modeling and Text Comprehension]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 44—53. (In Russ.)
10. El'konin B.D. Sovremennost' KIP kak psikhologii razvitiya: klyuchevye iskomye, shag, gorizont: Doklad na seminar "Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i antropologiya: shag razvitiya" [The Modernity of CIP as Developmental Psychology: Key Findings, Step, Horizon: Presentation at the Seminar "Cultural-Historical Psychology and Anthropology: Step of Development"]. 17.02.2021 [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=emYMI MJGvQ8&feature=youtu.be> (Accessed 19.02.2021). (In Russ.).
11. El'konin B.D., Vorontsov A.B., Chudinova E.V. Podrostkovyi etap shkol'nogo obrazovaniya v sisteme El'konina—Davydova [The adolescent stage of school education in the Elkonin-Davydov system]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2004, no. 3, pp. 118—142. (In Russ.).
12. El'konin D.B. Detskaya psikhologiya [Child Psychology]. Moscow: Publ. Akademiya, 2007. 384 p. (In Russ.).
13. Uchim ponimat' biologiyu. Kollektivnaya monografiya [Learning to Understand Biology. Collective monograph]. Avt.-sost. E.V. Chudinova. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2019. 216 p. (In Russ.).
14. Aini R.Q. et al. Indonesian pre-service biology teachers' and biology education professors' views on evolution. *Science & Education*, 2020. Vol. 29, pp. 713—741.
15. Aydın G. The effects of guided inquiry-based learning implementations on 4 th grades students and elementary teacher; a case study [Electronic resource]. *Ilkogretim Online*, 2020. Vol. 19, no. 3. URL: <https://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596686433.pdf> (Accessed 09.11.2023).
16. Gefaell J. et al. Acceptance and knowledge of evolutionary theory among third-year university students in Spain [Electronic resource]. *PLoS One*, 2020. Vol. 15, no. 9. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0238345> (Accessed 07.11.2023).
17. Gennen T. Conceptual Change and Education: The Neglected Potential of Developmental Teaching Approaches. *Human Development*, 2023. Vol. 67, no. 2, pp. 88—107. DOI:10.1159/000530247
18. Gillies R.M. Dialogic teaching in a Year 5 classroom during cooperative inquiry-based science. *International Journal of Educational Research Open*, 2023. Vol. 5 URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000651> (Accessed 01.12.2023).
19. Ginnobili S. et al. Do What Darwin Did: How to Deal with Teleological Misconceptions in the Classroom. *Science & Education*, 2022. Vol. 31, no. 3, pp. 597—617.
20. Hancock D.R. et al. Doing case study research: A practical guide for beginning researchers, 2021. P. 144.
21. Jerrim J. et al. The relationship between inquiry-based teaching and students' achievement. New evidence from a longitudinal PISA study in England [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475220301006> (Accessed 06.09.2023).
22. Khikmiyah F. Students' modelling in learning the concept of speed. *Journal on Mathematics Education*, 2012. Vol. 3, no. 1, pp. 87—98. DOI:10.22342/jme.3.1.618.87-98.
23. Klahn V.L. The Stories of Middle School Science Teachers' Teaching Evolution: A Narrative Inquiry (Thesis, Concordia University, St.Paul) [Electronic resource]. URL: [https://digitalcommons.csp.edu/cup\\_commons\\_grad\\_edd/460](https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/460) (Accessed 2.02.2023).
24. Meekaew K., Yasri P. Micro Evo: An Educational Game to Enhance High School Students' Learning Performance of Microevolution [Electronic resource]. URL: [https://www.ijcc.net/images/vol\\_13/Iss\\_8/13800d\\_Meekaew\\_2020\\_E\\_R.pdf](https://www.ijcc.net/images/vol_13/Iss_8/13800d_Meekaew_2020_E_R.pdf) (Accessed 10.03.2023).
25. Libâneo J.C. et al. (in press). Presentation of the Theory of Developmental Teaching in Russia and Brazil: theoretical-conceptual and investigative issues. *Revista Educativa*. DOI:10.18224/educ.v25i1.13007
26. Oliver M. et al. The efficacy of inquiry-based instruction in science: A comparative analysis of six countries using PISA 2015. *Research in Science education*, 2021. Vol. 51, pp. 595—616.
27. Ramasamy S.A., Zainal A.Z. Facilitating the construction of knowledge collectively through dialog discourse: teacher's perspectives and practices in English language teaching. *TEFLIN Journal*, 2023. Vol. 34, no. 1, pp. 79—96.
28. Sá-Pinto X. et al. Following Darwin's footsteps: Evaluating the impact of an teasperactivity designed for elementary school students to link historically important evolution key concepts on their understanding of natural selection [Electronic resource]. *Ecology and evolution*, 2021. Vol. 11, no. 18. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ece3.7849> (Accessed 07.11.2023).
29. Wen C.T. et al. Students' guided inquiry with simulation and its relation to school science achievement and scientific literacy [Electronic resource]. *Computers & Education*, 2020. Vol. 149. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520300324> (Accessed 01.12.2023).

**Информация об авторах**

Чудинова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

Зайцева Вера Евгеньевна, заслуженный учитель России, учитель биологии ГБОУ «Школа № 67», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: [zaiceva@67sch.ru](mailto:zaiceva@67sch.ru)

Минкин Денис Игоревич, учитель биологии, ГБОУ «Школа № 67», г. Москва, Российская Федерация, e-mail: [mindenska@yandex.ru](mailto:mindenska@yandex.ru)

**Information about the authors**

Elena V. Chudinova, PhD in Psychology, Leading Researcher, PIRAO, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3923-781X>, e-mail: [chudinova\\_e@mail.ru](mailto:chudinova_e@mail.ru)

Vera Ye. Zaytseva, the honored teacher of Russian Federation, school 67, Moscow, Russia, e-mail: [zaiceva@67sch.ru](mailto:zaiceva@67sch.ru)

Denis I. Minkin, biology teacher, school 67, Moscow, Russia, e-mail: [mindenska@yandex.ru](mailto:mindenska@yandex.ru)

Получена 13.03.2023

Received 13.03.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024

# Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению)

**Гордеева Т.О.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: [tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

**Сычев О.А.**

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru)

Представлены результаты изучения роли образовательных и мотивационных факторов (при контроле пола и особенностей семейной среды) академических достижений российских подростков на материале PISA 2018 по читательской грамотности. Подчеркивается, что академические достижения школьников-подростков — важный показатель их дальнейшей успешности и адаптации к жизни во взрослом социуме. Материалом исследования стали данные, собранные на репрезентативной выборке российских подростков ( $N=7608$ ). Подтверждена роль социально-экономического и культурного статуса семьи (СЭС) как важного предиктора академических достижений школьников. В отношении вклада средовых (семейных и учительских) факторов показана значимая позитивная роль поддержки учителем активной вовлеченности в чтение и негативная роль директивного обучения. Подтвержден важный вклад мотивационных переменных в читательскую грамотность, в частности, увлеченности чтением как позитивного предиктора и установки на фиксированные способности как негативного предиктора компетентности в области читательской грамотности. В обсуждении показано, что полученные данные в целом хорошо согласуются с международными данными, описывающими предикторы академических достижений школьников на материале PISA 2018. Результаты могут использоваться в контексте обучения учителей и повышения качества образования в российских школах.

**Ключевые слова:** академические достижения; увлеченность чтением; стратегии преподавания; PISA.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 22-28-01337 «Динамика академической мотивации, ощущения контроля и эмоционального благополучия российских подростков за последние 20 лет».

**Для цитаты:** Гордеева Т.О., Сычев О.А. Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению) // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>



# Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018)

**Tamara O. Gordeeva**

Moscow State University; Higher School of Economics, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: [tamgordeeva@gmail.com](mailto:tamgordeeva@gmail.com)

**Oleg A. Sychev**

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: [osn1@mail.ru](mailto:osn1@mail.ru)

Academic achievements of teenage students are an important indicator of their further success and adaptation to life in adult society. The material of the study was the data collected for the international project PISA 2018 on a representative sample of Russian teenagers ( $N=7608$ ). The article presents the results of studying the role of educational and motivational factors (controlling for gender and family environment) of academic achievements of Russian teenagers based on the material of PISA 2018 on reading literacy. We confirmed that regarding the environmental (family and teacher) factors in the academic achievements of schoolchildren, the role of SES as an important predictor of schoolchildren's academic achievements, the role of teacher support for active involvement in reading is significantly positive, and Teacher-directed instruction is negative factor. The study confirmed an important contribution of motivational variables to reading literacy, reading engagement was proved to be a positive predictor, and fixed mindset about intelligence was proved to be a negative predictor of reading literacy competence. The discussion shows that the data obtained generally corresponds to international data on predictors of academic achievement among schoolchildren based on the PISA 2018. The results obtained can be used in the context of teacher training and for improving the quality of education in Russian schools.

**Keywords:** academic achievements; motivation for reading; teaching strategies; PISA.

---

**Funding.** The reported study was funded by Russian Science Foundation, project number 22-28 01337 "Dynamics of academic motivation, sense of control and emotional well-being of Russian teenagers over the past 20 years".

**For citation:** Gordeeva T.O., Sychev O.A. Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106> (In Russ.).

## Введение

Проводимые с 2000 года международные исследования PISA позволяют оценивать качество образования в разных странах и предпринимать меры по его улучшению. Оценка образовательных достижений учащихся

проводится по трем основным направлениям — грамотность чтения, математическая грамотность и естественно-научная грамотность, исследование проводится трехлетними циклами, причем в каждом цикле основное внимание уделяется одному из трех

указанных выше направлений. Актуальность настоящего исследования обусловлена важностью анализа факторов, скрывающихся за достижениями школьников, и спецификой этих факторов для каждой страны-участницы [4; 12]. На семейном уровне единственной универсальной переменной, показывающей позитивные связи с успешностью по тестам PISA, является социально-экономический и культурный статус семьи (СЭС) [8; 9] (при том, что продолжают дискуссии о подходах к его оценке (см. [7])).

В исследовании PISA 2018 приняли участие 77 стран. Российские подростки показали результаты более высокие, чем в среднем по всем странам-участницам (453 балла), но немного меньшие, чем среднее по ОЭСР. При этом результаты, показанные московскими школьниками, были третьими в мире, после Китая (4 провинции) и Сингапура. По сравнению с предыдущими замерами 2000-2012 гг., имело место продолжение позитивной динамики результатов российских школьников.

Начиная с 2009 года показатели качества образования включаются в диагностическую батарею PISA, предъявляемую школьникам. Эти показатели постоянно расширяются и уточняются. Наиболее активно исследовалась роль дисциплинарного климата в классе [4; 14; 16; 19]. Было обнаружено, что дисциплинарный климат объясняет 11% межшкольных различий в достижениях по чтению в разных странах [14]. Однако в 12 из 65 стран связей обнаружено не было, что может свидетельствовать об определенной неоднозначности данной образовательной стратегии, являющейся частью целостной образовательной системы с ее приоритетами, ценностями и целями. Аналогичные противоречивые данные были обнаружены по параметру поддержки учителя [16].

Еще одной активно изучавшейся в рамках PISA педагогической переменной, характеризующей стиль обучения, является директивное (или прямое) обучение (или обучение под руководством учителя). Оно включает в себя технологии, в которых учитель является основным проводником обучения, в отличие

от обучения при посредничестве учащихся, в котором учащиеся берут на себя больше ответственности за собственное обучение и обучение сверстников. Полученные в рамках проекта PISA 2015 результаты исследований влияния директивного обучения, оцениваемого как умение учителя объяснять научные идеи, на образовательные результаты по естествознанию говорят о его эффективности [5]. Однако данные, полученные на материале анализа результатов PISA 2018 [12; 16], в целом не подтверждают этот результат. Анализ показывает, что противоречивые результаты по директивному обучению связаны с его конкретной операционализацией в разных исследованиях (в частности, PISA 2015 и PISA 2018), а также с тем, что директивное обучение может иметь разные следствия в разных по уровню подготовленности классах: например, использоваться учителями в классах с невысокими достижениями намеренно с целью адаптировать обучение к уровню подготовки учащихся.

Роль другого педагогического фактора — стимуляции учителем вовлеченности в процесс чтения — исследовалась на материале данных 12 тысяч школьников из трех стран — Турции, Китая и Мексики [12]. Было показано, что во всех трех странах этот показатель вносил позитивный вклад в академические достижения школьников, однако различалась мера выраженности этого вклада: наиболее значимой она была для китайских школьников и наименее — для мексиканских.

Изучение роли психологических переменных как предикторов достижений по тестам PISA свидетельствует о вкладе двух главных факторов: внутренней мотивации и ее аналогов [3; 17] и академической самоэффективности [13]. Это в целом соответствует данным современных метаанализов, посвященных связи различных мотивационных и личностных факторов с академическими достижениями учащихся [10; 18].

В данной статье предпринимается попытка изучения роли образовательных и мотивационных факторов (при контроле пола и особенностей семейной среды) в академических достижениях подростков на

материале PISA 2018 по читательской грамотности. Под читательской грамотностью понимается умение человека «понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [15, с. 28]. На основе анализа литературы были выдвинуты конкретные гипотезы в отношении двух типов образовательных и двух мотивационных факторов. Во-первых, мы предположили, что директивное обучение, фрустрирующее потребность в автономии учащихся, будет вносить негативный вклад в успешность по читательской грамотности, а стимуляция вовлеченности — позитивный. Во-вторых, мы предположили, что увлеченность чтением будет выступать наиболее важным позитивным, а установка на фиксированные способности (в соответствии с теорией К. Двек) — негативным мотивационным предиктором достижений по чтению.

### Выборка и методы исследования

**Выборка.** В исследовании использовалась репрезентативная выборка учащихся из исследования PISA 2018, включающая 7608 15-летних подростков из 263 образовательных организаций 43 регионов России. В их число входят 3861 (50,7%) девушек и 3747 (49,3%) юношей.

**Методики.** Данные, использованные в ходе анализа, были получены в PISA 2018 с помощью инструментария, разработанного консорциумом организаций специально для этого исследования — тестовых задач на оценку читательской грамотности, а также ряда шкал, оценивающих некоторые характеристики учащихся и учебной среды, надежность и валидность которых показана организаторами PISA [15]. Чтобы наиболее полно использовать данные PISA, при отборе переменных для анализа предикторов оценок по чтению были включены все до-

ступные личностно-мотивационные характеристики учащихся, а также особенности восприятия ими школьной среды и учителя. Также дополнительно учитывались:

- 1) пол (0 — женский, 1 — мужской);
- 2) иммигрантский статус семьи (1 — коренной житель, 2 — иммигрант в первом или втором поколении);
- 3) язык общения в семье (1 — русский, 2 — другой);
- 4) прогулы уроков (если в ответе на вопрос «Как часто за последние две полные учебные недели с вами происходило следующее?» учащийся оценивал пункты «Я прогулял целый учебный день» и «Я прогулял несколько уроков», выбирая вариант «Никогда», то он получал 0, во всех остальных случаях — 1);
- 5) опоздания в школу (если в ответе на тот же вопрос учащийся оценивал пункт «Я опоздал на первый урок», выбирая вариант «Никогда», то он получал 0, иначе — 1);
- 6) социально-экономический и культурный статус семьи. Оценки СЭС, представленные организаторами PISA в форме стандартизованного количественного индекса, образованы из трех других показателей с равными весами: максимального родительского уровня образования, максимального профессионального статуса родителей и имеющихся в доме предметов, включая книги (подробнее о составе и вычислении индекса СЭС см. [16, с. 216—217]).

В числе вероятных предикторов оценки по чтению рассматривались следующие характеристики образовательной и семейной среды в ее восприятии подростком.

- 1) Характеристики поведения учителя:
  - Стимуляция чтения (4 утверждения<sup>1</sup>, например, «Преподаватель побуждает учащихся высказывать свое мнение о прочитанном тексте»);
  - Дисциплинарный климат (5 утв., например, «Учащиеся не слушают, что говорит преподаватель»);

<sup>1</sup> Полный текст буклета с методиками доступен на сайте OECD: <https://www.oecd.org/pisa/publications/Russian%20Federation.zip> (см. в загруженном архиве файл «Russian (Russian Federation) For Student\_Questionnaire\_Booklet\_MS.pdf»).

- Директивное обучение (4 утв., например, «Преподаватель ясно формулирует цели урока, чему мы должны научиться»);
- Учительская поддержка (4 утв., например, «Преподаватель оказывает дополнительную помощь учащимся, когда они в этом нуждаются»);
- Адаптивное обучение (3 утв., например, «Преподаватель планирует урок в соответствии с потребностями и уровнем подготовки моего класса»);
- Энтузиазм учителя (4 утв., например, «Энтузиазм преподавателя вдохновлял меня»);
- Воспринимаемая обратная связь от учителя (3 утв., например, «Преподаватель дает мне информацию о моих сильных сторонах при изучении этих предметов»).

## 2) Характеристики школьной среды:

- Конкуренентность среды (3 утв., например, «Учащиеся, похоже, ценят соревновательность»);
- Ценность сотрудничества (3 утв., например, «Учащиеся, похоже, ценят сотрудничество»);
- Подверженность буллингу (6 утв., например, «Другие учащиеся угрожали мне»).

3) Выраженность родительской эмоциональной поддержки (3 утв., например, «Мои родители поддерживают меня, когда я сталкиваюсь с трудностями в учебе»).

Также в числе вероятных предикторов достижений по чтению рассматривался ряд *мотивационных характеристик*:

- Увлеченность чтением (5 утв., например, «Чтение — одно из моих любимых занятий»);
- Установка на фиксированные способности (1 утв.: «Ваш интеллект — это такая ваша характеристика, которую вы не можете значительно изменить»);
- Учебные цели мастерства (3 утв., например, «Моя цель — полностью освоить материал, изучаемый на уроках»);
- Мотивация достижения (3 утв., например, «Я нахожу удовлетворение в усердной работе»);
- Общая самооффективность (5 утв., например, «Мне обычно все удается так или иначе»);

- Страх неудачи (3 утв., например, «Когда мне не удастся что-либо сделать, я переживаю о том, что про меня подумают другие»);
- Соревновательная направленность (3 утв., например, «Мне нравится работать в ситуациях, в которых я могу соревноваться с другими»);
- Ценность школы (3 утв., например, «Усердные занятия в образовательной организации помогут мне получить хорошую работу»).

Четырехбалльная шкала ответов используется в каждой из перечисленных выше методик, за исключением учебных целей мастерства, где шкала ответов включает пять градаций. Оценки по перечисленным методикам были вычислены организаторами PISA на основе двухпараметрической модели IRT и стандартизированы по выборке из стран, входящих в OECD [16, с. 212].

**Методы анализа данных.** Для оценки вклада каждой из переменных в оценки PISA по чтению проводился регрессионный анализ (РА) в программе Mplus 8 методом максимального правдоподобия с робастной оценкой стандартных ошибок (MLR) при учете репликационных весов (их учет обеспечивает более точную оценку стандартных ошибок параметров, но не позволяет определить соответствие модели данным). В ходе РА и структурного моделирования применялась опция Mplus для анализа данных, полученных методом множественной импутации: с его помощью организаторами PISA были вычислены 10 возможных оценок по чтению. РА проводился пошагово: на первом шаге в модель были включены показатели, отражающие основные данные о ребенке и его семье, в следующую модель был добавлен блок переменных, характеризующих восприятие школьником школьной среды, учителя и родителей, и на последнем шаге в модель добавился блок мотивационных переменных.

Для анализа возможной опосредующей роли мотивационных факторов проводилось моделирование структурными урав-

нениями в Mplus 8 с использованием метода MLR и кластерной коррекции (с учетом распределения учащихся по школам), позволяющей получить несмещенные оценки стандартных ошибок [11]. Чтобы иметь возможность оценить соответствие модели данным, в ходе структурного моделирования вместо репликационных использовались полные веса. Статистическая значимость опосредованных эффектов оценивалась с помощью бутстреп-анализа (5000 выборок).

### Результаты

Результаты пошагового РА (см. таблицу) демонстрируют, что в первой модели наибольшую прямую связь с оценками по чтению показывает СЭС. Пол также связан с оценками: они несколько ниже у мальчиков. Навыки чтения связаны с языком общения в семье: если он отличается от русского, то

оценки ниже. Обратную связь с навыками чтения показали прогулы уроков и опоздания в школу.

После добавления в модель показателей воспринимаемой школьной среды и родительской поддержки (модель 2 в таблице) все рассмотренные переменные (за исключением прогулов уроков) продолжают показывать статистически значимую связь с оценками, при этом СЭС остается наиболее сильным предиктором. Из числа показателей школьной среды наибольшую прямую связь демонстрируют стимуляция чтения учителем и адаптивное обучение. Прямую связь также показывают родительская эмоциональная поддержка и ценность сотрудничества. Обнаружилась обратная связь навыков чтения с директивным обучением, воспринимаемой обратной связью от учителя, а также конкурентностью среды и подверженностью буллингу.

Таблица

Результаты пошагового РА для оценки по чтению

|                                           | Стандартизованные коэффициенты ( $\beta$ ) |                      |                      |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------|----------------------|
|                                           | Модель 1<br>(N=6659)                       | Модель 2<br>(N=5746) | Модель 3<br>(N=5461) |
| Пол (0 — Ж, 1 — М)                        | -0,13***                                   | -0,08***             | -0,01                |
| Язык общения в семье                      | -0,15***                                   | -0,13***             | -0,11***             |
| Иммигрантский статус семьи                | 0,01                                       | 0,01                 | 0,00                 |
| СЭС                                       | 0,25***                                    | 0,22***              | 0,19***              |
| Прогулы уроков                            | -0,06***                                   | -0,04                | -0,03                |
| Опоздания в школу                         | -0,06***                                   | -0,04**              | -0,04**              |
| <b>Школьные и родительские переменные</b> |                                            |                      |                      |
| Стимуляция чтения                         |                                            | 0,14***              | 0,12***              |
| Адаптивное обучение                       |                                            | 0,11***              | 0,09***              |
| Энтузиазм учителя                         |                                            | 0,02                 | 0,02                 |
| Дисциплинарный климат                     |                                            | 0,03                 | 0,02                 |
| Директивное обучение                      |                                            | -0,19***             | -0,17***             |
| Воспринимаемая обратная связь от учителя  |                                            | -0,10***             | -0,08***             |
| Учительская поддержка                     |                                            | -0,01                | -0,01                |
| Подверженность буллингу                   |                                            | -0,07***             | -0,06***             |
| Конкурентность среды                      |                                            | -0,09***             | -0,07***             |
| Ценность сотрудничества                   |                                            | 0,05***              | 0,06***              |
| Родительская поддержка                    |                                            | 0,08***              | 0,07***              |
| <b>Мотивационные переменные</b>           |                                            |                      |                      |

|                                        | Стандартизованные коэффициенты ( $\beta$ ) |                      |                      |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------|----------------------|
|                                        | Модель 1<br>(N=6659)                       | Модель 2<br>(N=5746) | Модель 3<br>(N=5461) |
| Увлеченность чтением                   |                                            |                      | 0,23***              |
| Установка на фиксированные способности |                                            |                      | -0,14***             |
| Общая самооэффективность               |                                            |                      | -0,02                |
| Учебные цели мастерства                |                                            |                      | -0,13***             |
| Страх неудачи                          |                                            |                      | 0,04**               |
| Мотивация достижения                   |                                            |                      | -0,02                |
| Ценность школы                         |                                            |                      | -0,02                |
| Отношение к соревнованию               |                                            |                      | 0,08***              |
| $R^2$                                  | 0,12                                       | 0,18                 | 0,26                 |
| $\Delta R^2$                           | 0,12                                       | 0,06                 | 0,08                 |

Примечания. \* —  $p \leq 0,05$ ; \*\* —  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* —  $p \leq 0,001$ .

В третьей модели регрессионный коэффициент пола становится незначимым, что может указывать на опосредованность связи оценок с полом некоторыми мотивационными факторами. Остальные предикторы остаются значимыми, хотя сила связи несколько снижается: особенно ярко это проявляется в отношении СЭС. Наибольшую по величине положительную связь с оценками по чтению показывает увлеченность чтением. Меньшую прямую связь продемонстрировали СЭС, стимуляция чтения учителем, адаптивное обучение, родительская эмоциональная поддержка, ценность сотрудничества в школе, из мотивационных переменных — отношение к соревнованию и страх неудачи. Обратную связь с баллами по чтению показали язык общения в семье, опоздания в школу, директивное обучение, воспринимаемая обратная связь от учителя, подверженность буллингу, конкурентность среды, из мотивационных переменных — установка на фиксированные способности и цели мастерства.

Сопоставление доли объясняемой дисперсии в каждой из моделей демонстрирует более важную роль личностно-мотивационных факторов и характеристик семьи, в то время как вклад воспринимаемой школьной среды и учителя несколько слабее. Итоговая модель объясняет 26% дисперсии оценок, что приблизительно соответствует доле вариации оценок по чтению между учащими-

ся, объясняемой подобными факторами в исследовании, проведенном на материале PISA 2009, хотя и с меньшим набором переменных [2].

Для анализа опосредующих эффектов мотивационных факторов была составлена структурная модель, включающая в качестве основных предикторов переменные с наибольшей величиной регрессионных коэффициентов: увлеченность чтением и СЭС. Из характеристик школьной среды в модель были включены стимуляция чтения учителем и директивное обучение, между которыми допускалась ковариация. Также учитывался пол, вклад которого в оценки по чтению в разных моделях значительно различался, что указывает на возможность опосредованного эффекта. Предполагалось, что увлеченность чтением частично опосредует эффект других переменных на оценки по чтению. Оценка соответствия такой модели (см. рисунок) данным показывает отличное соответствие данным:  $\chi^2=114,07$ ;  $df=9$ ;  $CFI=0,953$ ;  $RMSEA=0,040$  ( $N=7139$ ). Эта модель объясняет 19% дисперсии оценок по чтению.

Из числа опосредованных эффектов статистически значимыми являются следующие: эффект пола ( $-0,06$ ;  $p \leq 0,001$ ), социально-экономического статуса ( $0,03$ ;  $p \leq 0,001$ ), стимуляции чтения ( $0,04$ ;  $p \leq 0,001$ ) и установки на фиксированные способности ( $-0,02$ ;  $p \leq 0,001$ ).



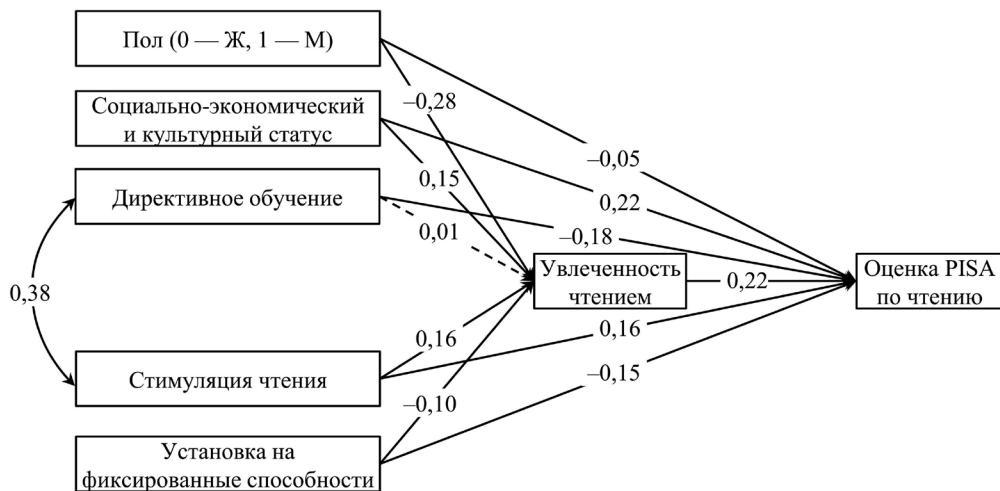


Рис. Структурная модель зависимости оценок по чтению от основных мотивационных, образовательных и семейных предикторов (все коэффициенты стандартизованы и статистически значимы при  $p < 0,001$ , за исключением коэффициента от директивного обучения к увлеченности чтением)

### Обсуждение результатов

Академические достижения школьников — основной образовательный результат, к которому стремятся современные школьные системы во всем мире. Образовательные достижения по чтению важны не только сами по себе, но и в связи с тем, что они являются надежными предикторами достижений школьников в области математики и естественных наук. Результаты проведенного анализа подтвердили роль СЭС, и ранее заявляемого в числе важных предикторов академических достижений школьников [2], при том, что в России вклад СЭС является относительно небольшим, а сам СЭС достаточно высокий.

Особый интерес представляет группа образовательных факторов, на которые можно оказывать влияние, скорректировав подготовку учителей и сориентировав их на более продуктивные стратегии и способы работы. В отношении образовательных переменных была показана роль поддержки вовлеченности в чтение (стимуляции чтения) учителем как в собственно интерес подростков к чтению, так и в их читательскую грамотность. Также продемонстриро-

ван негативный вклад в читательскую грамотность директивного обучения. Эти данные соответствуют международным [12] и могут быть успешно проинтерпретированы с позиций теории самодетерминации, на сегодняшний день наиболее известного подхода к пониманию источников внутренней мотивации. Так, директивное обучение — это попытка учителем контролировать весь ход обучения, самостоятельно регулируя действия детей в достаточно директивной, не допускающей обсуждений манере, что фрустрирует потребность учащихся в автономии и самодетерминации. Последствия такой фрустрации обычно выражаются в снижении автономной учебной мотивации, настойчивости и вовлеченности в учебный процесс, чем, вероятно, объясняется негативный эффект директивного обучения на достижения в чтении. Тем не менее, согласно полученным результатам, директивное обучение не оказывает непосредственного влияния на увлеченность чтением, что отражает различие между мотивацией учебной деятельности и более специфической мотивацией к чтению, во многом зависящей от других факторов, не связанных с дея-

тельностью учителя. Даже использование педагогом специальных приемов стимуляции чтения, как видно из представленной модели, оказывает лишь весьма ограниченный эффект на увлеченность чтением, сравнимый по величине с эффектом СЭС и заметно меньший в сравнении с эффектом пола. Относительно слабая зависимость увлеченности чтением, выступающей в качестве важнейшего мотивационного фактора достижений в чтении, от условий образовательной среды убеждает в необходимости дальнейшего анализа определяющих его факторов, что составляет перспективу данного исследования.

Стратегия стимуляции чтения предполагает поддержку учителем продуктивной интеллектуальной активности учащихся, их вовлеченности в процесс изучения литературных текстов, направляя их на поиск связей между изучаемым материалом и их собственной жизнью, дискуссии по поводу обсуждаемого материала. Такого рода активности могут поддерживать другую базовую психологическую потребность — потребность в компетентности, позитивно сказывающуюся на интересе и увлеченности чтением. Полученная модель демонстрирует, что стимуляция чтения действительно поддерживает увлеченность чтением, но опосредованный эффект на достижения в чтении является лишь частичным наряду с наличием непосредственного эффекта. Иными словами, приемы стимуляции чтения поддерживают активность учащихся, приводящую к позитивным результатам и в тех случаях, когда она не сопровождается ростом увлеченности чтением. При этом применение стимуляции чтения для повышения активности учащихся может не приводить к росту увлеченности, если приемы стимулирования используются контролирующим образом, когда, несмотря на включение в соответствующую активность, условий для удовлетворения потребностей в компетентности и автономии не возникает. О возможности такого контролирующего использования приемов стимуляции чтения свидетельствует также довольно тесная

прямая связь стимуляции чтения с директивным обучением, типичная не только для российской системы образования, но и для школ в странах ОЭСР [16]. Частым использованием приемов стимуляции чтения в контролирующем стиле можно объяснить также довольно умеренную величину их эффекта на увлеченность чтением.

Обнаружен существенный вклад мотивационных переменных и, в частности, увлеченности чтением в читательскую грамотность, что подтверждает более ранние данные, полученные на российской выборке [2]. Новый и важный результат, обнаруженный в рамках проведенного исследования с использованием данных PISA 2018, — показана роль установки на фиксированные способности как негативного предиктора академических достижений российских школьников и опосредованность этого вклада увлеченностью чтением. Этот результат представляет особый интерес в свете недавно разгоревшейся дискуссии о прогностической ценности двух имплицитных теорий интеллекта (см. метаанализ [20]) и их возможной культурной специфики [6].

Полученные результаты представляют интерес как в практическом плане, так и в теоретическом, во многом соответствуя как данным других анализов, проведенных в рамках проекта PISA [2; 12], так и психолого-педагогическим исследованиям, направленным на поиск образовательных и психологических источников академических достижений [1; 10; 18]. При этом ряд данных обнаруживает культурную специфику: так, в отличие от данных, полученных на школьниках Турции, Китая и Мексики [12], дисциплинарный климат оказался незначимым предиктором достижений по чтению.

### **Заключение**

1. Представлены результаты анализа роли образовательных и мотивационных факторов при контроле пола и семейной среды в академических достижениях российских подростков на материале PISA 2018 по читательской грамотности. Показан вклад СЭС

и пола в достижения по чтению и их связь с мотивацией чтения — более высокие достижения девочек и учащихся из семей с более высоким СЭС во многом обусловлены их большей увлеченностью чтением.

2. В отношении вклада образовательных факторов в читательскую грамотность показаны позитивная роль стимуляции учителем активной вовлеченности учащихся в чтение и негативная роль фрустрирующего ощу-

ния автономии и компетентности директивного обучения.

3. Показан существенный вклад мотивационных переменных в читательскую грамотность (по PISA): увлеченность подростков чтением способствует достижению более высоких результатов, в то время как установка на фиксированные способности (по К. Двек) сочетается с меньшим уровнем достижений.

### Литература

1. Гордеева Т.О., Сычев О.А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.92
2. Кузьмина Ю.В., Тюменева Ю.А. Читательская грамотность 15-летних школьников: значимость семейных, индивидуальных и школьных характеристик // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 164—191. DOI:10.17323/1814-9545-2011-3-164-191
3. Akben-Selcuk E. Personality, motivation, and math achievement among Turkish students: Evidence from PISA data // Perceptual and Motor Skills. 2017. Vol. 124. № 2. P. 514—530. DOI:10.1177/0031512516686505
4. Berkowitz R., Moore H., Astor R.A., Benbenishty R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement // Review of Educational Research. 2017. Vol. 87. № 2. P. 425—469. DOI:10.3102/0034654316669821
5. Cairns D., Areepattamannil S. Teacher-Directed Learning Approaches and Science Achievement: Investigating the Importance of Instructional Explanations in Australian Schools // Research in Science Education. 2022. Vol. 52. № 4. P. 1171—1185. DOI:10.1007/s11165-021-10002-0
6. Costa A., Faria L. Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00829
7. Eriksson K., Lindvall J., Helenius O., Ryve A. Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies // Frontiers in Education. 2021. Vol. 6. DOI:10.3389/educ.2021.731634
8. Gamazo A., Martinez-Abad F., Olmos-Migueláñez S., Jose Rodriguez-Conde M. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis // Revista de Educacion. 2018. № 379. P. 56—84. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369
9. Harwell M., Maeda Y., Bishop K., Xie A. The Surprisingly Modest Relationship Between SES

- and Educational Achievement // The Journal of Experimental Education. 2017. Vol. 85. № 2. P. 197—214. DOI:10.1080/00220973.2015.1123668
10. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16. № 6. P. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789
11. Hoyle R.H. Handbook of Structural Equation Modeling. New York: Guilford Publications, 2023. 801 p.
12. Koyuncu I., Firat T. Investigating Reading Literacy in PISA 2018 Assessment // International Electronic Journal of Elementary Education. 2020. Vol. 13. № 2. P. 263—275. DOI:10.26822/iejee.2021.189
13. Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 43. P. 140—148. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.026
14. Ning B., Van Damme J., Van Den Noortgate W., Yang X., Gielen S. The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study // School Effectiveness and School Improvement. 2015. Vol. 26. № 4. P. 586—611. DOI:10.1080/09243453.2015.1025796
15. OECD. PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: PISA, OECD publishing, 2019. 308 p. DOI:10.1787/b25efab8-en
16. OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: PISA, OECD Publishing, 2019. 368 p. DOI:10.1787/acd78851-en
17. Ozel M., Caglak S., Erdogan M. Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006 // Learning and Individual Differences. 2013. Vol. 24. P. 73—82. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.006
18. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis // Psychological Bulletin. 2012. Vol. 138. P. 353—387. DOI:10.1037/a0026838

19. Scherer R. The Case for Good Discipline? Evidence on the Interplay Between Disciplinary Climate, Socioeconomic Status, and Science Achievement from PISA 2015 // *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education* / Eds. T.S. Frønes et al. Cham: Springer International Publishing, 2020. P. 197—224.

## References

1. Gordeeva T.O., Sychev O.A. Motivatsionnye profily kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoi uspešnosti studentov [Motivational profiles as predictors of students' self-regulation and academic achievement]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 67—87. DOI:10.11621/vsp.2017.01.92 (In Russ.).

2. Kuzmina Yu.V., Tyumeneva Yu.A. Chitatel'skaya gramotnost' 15-letnikh shkol'nikov: znachimost' semeinykh, individual'nykh i shkol'nykh kharakteristik [Reader's literacy of 15-year-olds: the importance of family, individual and school characteristics (According to the Russian sample PISA 2009)]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2011, no. 3, pp. 164—191. DOI:10.17323/1814-9545-2011-3-164-191 (In Russ.).

3. Akben-Selcuk E. Personality, motivation, and math achievement among Turkish students: Evidence from PISA data. *Perceptual and Motor Skills*, 2017. Vol. 124, no. 2, pp. 514—530. DOI:10.1177/0031512516686505

4. Berkowitz R., Moore H., Astor R.A., Benbenishty R. A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 2017. Vol. 87, no. 2, pp. 425—469. DOI:10.3102/0034654316669821

5. Cairns D., Areepattamannil S. Teacher-Directed Learning Approaches and Science Achievement: Investigating the Importance of Instructional Explanations in Australian Schools. *Research in Science Education*, 2022. Vol. 52, no. 4, pp. 1171—1185. DOI:10.1007/s11165-021-10002-0

6. Costa A., Faria L. Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology*, 2018. Vol. 9. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00829

7. Eriksson K., Lindvall J., Helenius O., Ryve A. Socioeconomic Status as a Multidimensional Predictor of Student Achievement in 77 Societies. *Frontiers in Education*, 2021. Vol. 6. DOI:10.3389/educ.2021.731634

8. Gamazo A., Martínez-Abad F., Olmos-Migueláñez S., José Rodríguez-Conde M. Assessment of factors related to school effectiveness in PISA 2015. A multilevel analysis. *Revista de Educacion*, 2018, no. 379, pp. 56—84. DOI:10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369

9. Harwell M., Maeda Y., Bishop K., Xie A. The Surprisingly Modest Relationship Between SES and

20. Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses // *Psychological Science*. 2018. Vol. 29. № 4. P. 549—571. DOI:10.1177/0956797617739704

Educational Achievement. *The Journal of Experimental Education*, 2017. Vol. 85, no. 2, pp. 197—214. DOI:10.1080/00220973.2015.1123668

10. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6, pp. 1300—1323. DOI:10.1177/1745691620966789

11. Hoyle R.H. Handbook of Structural Equation Modeling. New York: Guilford Publications, 2023. 801 p.

12. Koyuncu I., Firat T. Investigating Reading Literacy in PISA 2018 Assessment. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2020. Vol. 13, no. 2, pp. 263—275. DOI:10.26822/iejee.2021.189

13. Kriegbaum K., Jansen M., Spinath B. Motivation: A predictor of PISA's mathematical competence beyond intelligence and prior test achievement. *Learning and Individual Differences*, 2015. Vol. 43, pp. 140—148. DOI:10.1016/j.lindif.2015.08.026

14. Ning B., Van Damme J., Van Den Noortgate W., Yang X., Gielen S. The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 2015. Vol. 26, no. 4, pp. 586—611. DOI:10.1080/09243453.2015.1025796

15. OECD. PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD publishing, 2019. 308 p. DOI:10.1787/b25efab8-en

16. OECD. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives. Paris: OECD Publishing, 2019. 368 p. DOI:10.1787/acd78851-en

17. Ozel M., Caglak S., Erdogan M. Are affective factors a good predictor of science achievement? Examining the role of affective factors based on PISA 2006. *Learning and Individual Differences*, 2013. Vol. 24, pp. 73—82. DOI:10.1016/j.lindif.2012.09.006

18. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012. Vol. 138, pp. 353—387. DOI:10.1037/a0026838

19. Scherer R. The Case for Good Discipline? Evidence on the Interplay Between Disciplinary Climate, Socioeconomic Status, and Science Achievement from PISA 2015. In: T.S. Frønes et al. (eds.). *Equity, Equality and Diversity in the Nordic Model of Education*. Cham: Springer International Publishing, 2020, pp. 197—224.

20. Sisk V.F., Burgoyne A.P., Sun J., Butler J.L., Macnamara B.N. To What Extent and Under Which Circumstances Are Growth Mind-Sets Important to Academic Achievement? Two Meta-Analyses. *Psychological Science*, 2018. Vol. 29, no. 4, pp. 549—571. DOI:10.1177/0956797617739704

### **Информация об авторах**

*Гордеева Тамара Олеговна*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

*Сычев Олег Анатольевич*, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

### **Information about the authors**

*Tamara O. Gordeeva*, Professor, PhD, Doctor of Psychological Sciences, Department of Psychology, Moscow State University; Leading Researcher, International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

*Oleg A. Sychev*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Получена 10.04.2023

Received 10.04.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024

# Возможности опосредствования решения арифметических задач третьеклассниками: процедура «комплектования»

**Лобанова А.Д.**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>, e-mail: [andelobanova@yandex.ru](mailto:andelobanova@yandex.ru)

**Высоцкая Е.В.**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>, e-mail: [h\\_vysotskaya@mail.ru](mailto:h_vysotskaya@mail.ru)

Представлены материалы исследования, направленного на объективацию типичных затруднений, испытываемых учащимися при выполнении даже простейших расчетов, связанных с согласованным преобразованием величин. Разработанные нами задачи, решение которых требовало учета «комплектности» величин из условий, предлагались 97 третьеклассникам трех общеобразовательных школ Москвы в форме индивидуальной письменной работы. Из их числа случайным образом были составлены 25 пар, совместно решавших аналогичную задачу в устном собеседовании с экспериментатором. Анализ результатов выявил беспомощность большей части обследованных учащихся в решении подобных задач. Подробное рассмотрение письменных решений и протоколов собеседования позволило охарактеризовать модельные средства, используемые учащимися, как формальные или конструктивные (порционное отмеривание разнородных величин). Показано, что источником трудностей в решении задач, связанных с комплектованием, является отсутствие у большинства детей способов их адекватного модельного опосредствования. В целом подтвердилась актуальность рассмотрения «задачи комплектования» в общей линии развития понятия числа в начальном обучении математике в рамках концепции учебной деятельности В.В. Давыдова.

**Ключевые слова:** обучение математике; математика в начальной школе; модельное опосредствование; комплектование; разнокачественные величины.

---

**Для цитаты:** Лобанова А.Д., Высоцкая Е.В. Возможности опосредствования решения арифметических задач третьеклассниками: процедура «комплектования» // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 87—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290107>



# The Mediation of Arithmetic Problem-solving by Third-graders: The Procedure of “Assembling Sets”

**Anastasia D. Lobanova**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>, e-mail: [andelobanova@yandex.ru](mailto:andelobanova@yandex.ru)

**Elena V. Vysotskaya**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>, e-mail: [h\\_vysotskaya@mail.ru](mailto:h_vysotskaya@mail.ru)

The purpose of our study was to reveal students' typical difficulties when performing trivial transformations of several quantities, which are to be coordinated. We have designed two tasks that required to build up the “sets”, and to keep their ratio. 97 third-graders from three secondary Moscow schools were recruited for this study. The participants solved the first task individually in the written form, and afterwards there were 25 couples randomly selected to solve the similar task jointly in an oral interview with the experimenter. The analysis of the results revealed the weakness and confusion of most of the surveyed students in solving such problems. The in-depth consideration of the written works and interviews allowed us to characterize the model means, used by students, as formal or meaningful. Among them, only the “portion-by-portion” measurement of two independent quantities, performed through drawing or using the counting material, provided by the experimenter, turned out to be effective. The study showed that the source of difficulties in solving problems related to “assembling sets” is the lack of adequate model mediation, and confirmed the relevance of considering the “assembling sets problem” in the general line of development of the number concept in primary mathematics education within the framework of V.V. Davydov's theory of learning activity.

**Keywords:** teaching mathematics; primary math; model mediation; assembling sets; qualities of different kind.

---

**For citation:** Lobanova A.D., Vysotskaya E.V. The Mediation of Arithmetic Problem-solving by Third-graders: The Procedure of “Assembling Sets”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 87—98. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290107> (In Russ.).

## Введение

«...И вот я сидел и смотрел на них: у мальчика два кармана, у девочки один карман, — и у меня в голове стали появляться какие-то проблески...»

*Н. Носов. «Витя Малеев в школе и дома»*

Актуальность выявления путей оптимизации обучения младших школьников решению

задач, требующих координации действий с разнородными величинами, вряд ли может быть переоценена. Теоретический анализ оснований для возникновения соответствующих мыслительных новообразований, начатый еще Ж. Пиаже [14], продолжается и в современных исследованиях [8; 13; 15; 17; 20; 23]. Во многих работах указывается на на-

личие постоянно воспроизводящихся затруднений детей в решении таких задач. Это, на наш взгляд, подчеркивает объективную сложность конструирования особого типа учебных ситуаций, в основу которых была бы заложена необходимость согласования действий, связанных с изменениями величин.

Существенное продвижение в исследовании специфики этой особой «предметности» математики начальной школы было в свое время достигнуто разработками в области психологии обучения математике [1; 5; 12; 19; 21], опирающимися на содержательно-деятельностное рассмотрение психологических механизмов формирования понятия числа в работах В.В. Давыдова [2; 11]. Задача комплектования стоит особняком среди первых задач курса начальной математики. Она рассматривалась прежде всего как форма сравнения предметных совокупностей, входящая в противоречие с непосредственным подсчетом отдельных предметов, их образующих. Освоение сложных процедур отсчитывания «порций» объектов по образцу и пересчета самих «порций», восходящих к содержанию практико-предметной ситуации комплектования, рассматривалось В.В. Давыдовым как особая учебная задача, решение которой имеет большое значение для полноценного формирования понятия числа в дальнейшем [2, с. 58—66; 3, с. 180—188]. Задача на «опосредствованное» сравнение, необходимое при оценке достаточности количества составляющих для «комплектов», проявляла характер ориентировки, складывающейся у ребенка: «содержательный» (когда сравнение, то есть определение «чего больше?» в наглядно представленных предметных совокупностях было опосредовано комплектом-образцом) или же «формальный» (если сравнение множеств ограничивалось пересчетом отдельных предметов) [11, с. 145—147]. Противоречие «наглядного» и «понятийного» в условиях задач вскрывало определенные дефициты навыков счета, усвоенных первоклассниками.

Исследование потенциала особой предметности задачи комплектования [16; 22] как пропедевтической в общей линии формиро-

вания понятия числа у младших школьников может быть актуальным и в настоящее время.

### **Организация, процедура и методы исследования**

Представляемое здесь исследование, соответственно, имело своей целью объективацию типичных затруднений, сохраняющихся у учащихся в решении текстовых арифметических задач, прямо или косвенно связанных с процедурами комплектования и задаваемыми ими отношениями величин. С такими задачами учащиеся начальной школы сталкиваются в третьем-четвертом классе [7]. Для оценки возможностей третьеклассников в выполнении согласованных преобразований величин были составлены две задачи «про кукол и пуговицы», которые требовали от учащихся (среди прочих простых расчетов) отмеривания «комплектующих» для явно или неявно заданного числа комплектов. В первой части обследования проводилась индивидуальная письменная работа — ответ на два простых «прямых» вопроса первой задачи:

Задача 1. Маша шьет кукол, у которых глаза будут из синих пуговиц. К каждому платью она пришьет 3 зеленые пуговицы.

(Вопрос 1) Сколько ей надо будет взять синих пуговиц, если она уже пришила 12 зеленых пуговиц?

(Вопросы 2а и 2б) Если у Маши будет 10 синих пуговиц, сколько она сможет сделать таких кукол, и сколько зеленых пуговиц ей тогда понадобится?

Для второй части обследования (устного собеседования с каждой парой учащихся, работающих совместно) задача была составлена так, чтобы ответы на вопросы не могли быть получены простым повторением образца комплекта пуговиц. Ее новое содержание составила ситуация «нехватки» обеих комплектуемых величин:

Задача 2. Маша придумала шить кукол: их глаза будут из синих пуговиц, а на каждое платье она пришьет три зеленых пуговицы. Она решила шить восемь таких кукол и отсчитала для них столько пуговиц, сколько нужно. Когда она пришла в школу, в кармане у нее оказалось 14 зеленых пуговиц и 13 синих.

(Вопрос 1) Сколько кукол выйдет теперь у Маши-растеряши?

(Вопрос 2) Сколько пуговиц растеряла Маша, идя в школу?

Объединение учащихся в пары было необходимо для того, чтобы экспериментатор мог зафиксировать развернутый процесс решения задачи и характер использования ими предлагаемого счетного материала, частично озвучиваемый детьми в процессе их обсуждения друг с другом при совместном решении.

В первой части (индивидуальное письменное решение задачи) приняли участие 97 третьеклассников трех общеобразовательных школ города Москвы (43 мальчика и 54 девочки, 9-10 лет). Для второй части (совместное устное решение задачи аналогичного содержания) из их числа было случайным образом выбрано 50 учащихся (всего было проведено 25 собеседований с учащимися, объединенными в пары).

При выполнении индивидуальных заданий первой части учащиеся могли записать свои рассуждения в любой удобной для них форме. Время выполнения заданий не было ограничено. В среднем на индивидуальное решение детям требовалось 10 минут. Для решения второй задачи каждой паре учащихся выдавался общий бланк с условием задачи и счетный материал (фишки синего и зеленого цвета) для совместного использования. Собеседование завершалось, когда учащиеся считали свое решение законченным, и продолжалось от 7 до 17 минут.

В качестве материала для анализа были использованы письменные работы, протоколы и видеозаписи собеседований.

Количественный анализ включал в себя подсчет доли верных ответов и анализ связи успешности решения вопросов письменного задания между собой с помощью таблиц сопряженности. Расчет критерия  $\chi^2$  (хи-квадрат) производился в статистическом пакете jamovi 2.3.28.

### Обсуждение результатов

Общая успешность решения первой задачи составила 54%. Доля (в процентах)

учеников, верно ответивших на каждый из вопросов, представлена в табл. 1.

Таблица 1  
**Успешность индивидуального письменного решения первой задачи третьеклассниками**

| Вопросы первой задачи                                                       | Доля учеников (в процентах), давших верный ответ |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Вопрос 1: Сколько нужно синих пуговиц, если использовано 12 зеленых?        | 39                                               |
| Вопрос 2а: Сколько кукол получится сшить?                                   | 67                                               |
| Вопрос 2б: Сколько зеленых пуговиц потребуется, если использовано 10 синих? | 56                                               |

Подсчет значимости различий между успешностью решения вопроса 1 и вопросов 2а и 2б произведен с использованием таблиц сопряженности. Из анализа следует:

1) значимая прямая связь между правильностью ответов на вопросы 2а и 2б ( $\chi^2=47,3$ ,  $p<0,0001$ );

2) значимая прямая связь между правильностью ответов на вопрос 1 и 2а ( $\chi^2=10,8$ ,  $p=0,001$ );

3) нет связи между правильностью ответов на вопрос 1 и 2б ( $\chi^2=1,26$ ,  $p>0,05$ ).

Отметим, что среди 13 детей, которые правильно ответили про кукол во втором вопросе (2а), но не смогли посчитать пуговицы (зеленые, вопрос 2б), не оказалось ни одного, кто правильно ответил бы и на первый вопрос.

Разброс успешности решений позволил выделить пять групп, объединивших тех, кто:

- не решил ничего (21 человек);
- верно ответил на все вопросы (28 человек);
- ответил верно только на вопрос 2а про кукол (13 человек);
- правильно ответил на вопросы 2а и 2б, но не ответил на вопрос 1 (24 человека);
- правильно ответил только на первый вопрос (8 человек).

Другие варианты сочетания верных и неверных решений составили 3 работы из 97.

Значительное число учеников, у которых формально правильные ответы на одни вопросы сочетались с неправильными ответами на другие, заставило нас обратиться особое внимание на содержание записей, дополняющих арифметические расчеты. В 68 из 194 решений содержались краткие записи условия, таблицы, в которые дети вписывали количество пуговиц и кукол из условия, и рисунки рядов пуговиц или кукол с пуговицами. О связи успешности решений учащихся с использованием ими определенных средств свидетельствуют данные, приведенные в табл. 2. Успешность решения задач оказалась значимо связана с типом записей, использованных учениками ( $\chi^2=22$ ,  $p<0,001$ ).

Краткие записи условия обнаружены в работах шести учащихся: четыре решения оказались верными (рис. 1а), а пять — неверными (рис. 1б, в).

Табличная запись была использована лишь 13 учениками одного из обследованных классов. Очевидно, что ученики, которые составляли таблицы, были обучены именно этому типовому приему представления условий задач. Рис. 2 иллюстрирует примеры как успешного (рис. 2а), так и неуспешного использования ими таких «опор» (рис. 2б).

Все встреченные нами изображения кукол и пуговиц можно было разделить на две группы: те, в которых пуговицы были отчетливо распределены «комплектами» (рисунки кукол с пуговицами, пуговицы, обведенные по парам и тройкам), и те, которые не об-

Таблица 2

**Успешность решений первой задачи для разных вариантов «дополнительных» записей, сделанных третьеклассниками**

| Записи, сопровождающие решения                             | Количество верных ответов | Количество неверных ответов | «Эффективность» использования записей (доля правильных ответов в процентах)* |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Краткая запись условия (9 работ)                           | 4                         | 5                           | 44                                                                           |
| Табличная запись (16 работ)                                | 6                         | 10                          | 38                                                                           |
| Изображения пуговиц, объединенных в порции (29 работ)      | 23                        | 6                           | 79                                                                           |
| Изображения пуговиц рядами без выделения порций (14 работ) | 1                         | 13                          | 7                                                                            |
| Ничего из перечисленного (126)                             | 56                        | 70                          | 44                                                                           |

Примечание. \* доля правильных ответов в работах с такой записью.

Глаза - ? ш.п.  
Платок - ? по 3 зм. п.  
Сн. - ?  
Зл. - 12 п.  
 $12 : 3 = 4(к.)$   
 ~~$4 \cdot 2 = 8$~~   
 $4 \cdot 2 = 8$

Зеленый - по 3<sup>на</sup> п.  
Синий - ? п.  
 $1) 12 : 3 = 4(п.)$

Глаза - ? пуг. син.  
Платок - по 3 пуг. зм.  
Приним. - 12 зм.  
Взять - ? пуг. син.  
 $(12 : 3 = 4) (1) 3 + 3 = 6 (пуг.)$  - на платок  
 $2) 12 : 6 = 2 (пуг.)$  - синий

Ответ: 8 синих пуговиц

Ответ: 4 пуговиц

Ответ: 2 синих пуговицы понадобятся

а)

б)

в)

Рис. 1. Примеры кратких записей условия, сопровождающих верное (а) и неверные (б и в) решения

| Куклы и м.п. | Кукла | Всего             |
|--------------|-------|-------------------|
| Кукла        | 1 шт. | 2 син. пуговицы   |
| Платье       | 1 шт. | 3 зелён. пуговицы |
| Платье       | ?     | 12 зелён. пуговиц |

1)  $12 : 3 = 4$  (м.п.) 4 платья  
 2)  $4 : 2 = 8$  (син. пуговицы)

Ответ: нужно 8 синих пуговиц для платья

а)

Рис. 2. Примеры решений с использованием таблицы: а) верное; б) неверное

| Куклы и м.п. | Кукла | Всего |
|--------------|-------|-------|
| 2 м.п.       | 1 к.  | 12 н. |
| 3 м.п.       | 1 м.  | ?     |

1)  $12 : 2 = 6$  (н) синих пуговиц

Ответ: 6 синих пуговиц

б)

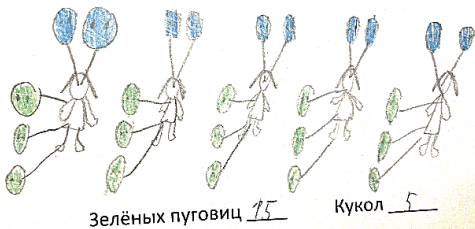
наружили следов «порционного» пересчета (ряды пуговиц по числу их в условии, куклы без пуговиц).

Изображение пуговиц порциями чаще всего сопровождалось верными (рис. 3а) арифметическими действиями и ответами (23 из 29 ответов).

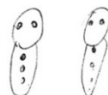
Изображение пуговиц рядами или кучками (рис. 4) встречалось нечасто (14 рисунков). Среди решений, иллюстрированных таким образом, было всего одно правильное (пример: рис. 4а).

Во второй части более трети учащихся, работавших парами (36%), не справились ни с одним вопросом второй задачи. При этом на первый вопрос задачи (сколько кукол получится сделать?) ответили 60%, а на второй вопрос (сколько пуговиц было потеряно?) — только 28% учащихся.

Анализ протоколов устного собеседования во второй части позволил выявить три группы учащихся, различающихся по реализуемым «стратегиям» поиска решения и соответственно по успешности решения задачи второй серии.



а)



б)

Рис. 3. Примеры изображений порций пуговиц, сопровождающих верное (а) и неверное (б) решения



а)



б)

Рис. 4. Примеры изображений пуговиц без группировки по порциям, сопровождавшие правильный (а) и неправильный (б) ответы

К первой группе (9 протоколов, 18 учащихся) мы отнесли тех, кто не смог ответить ни на один вопрос (не определили количество кукол, которые можно сшить из оставшихся пуговиц, и не посчитали, сколько пуговиц было потеряно). Все их решения сводились к произвольным манипуляциям с числами, взятыми из условия или полученными по ходу расчетов. Приведем примеры таких решений.

Ученица А.: «9 плюс 8... это 17... это она сшила еще 8 платьев — это 8. А еще 14 плюс 13 — это 27. 27 делить на 3 равно 9».

Ученики М. и Л.:

М. (делит 8 на 4): 2 пуговицы потеряла...

Л.: Не могла она две пуговицы потерять. Тогда бы ей не хватило на восемь кукол. Смысл ей терять две пуговицы?

М.: Может, четыре умножить на...

Л.: На восемь? 32 пуговицы, что ли?

М.: У нее в кармане столько бы не поместилось просто...

Л.: Смешно... Наверное, нужно все-таки восемь разделить на четыре.

М.: Но она же не могла две пуговицы потерять. Смысл ей их брать, если она все равно не сможет из них сшить куклу...

Ученица В. (объясняет, почему она сначала хотела вычесть из трех восемь): Я думала, что там «минус» будет первое действие, потому что... у нее вот было три зеленых пуговицы, она решила сшить... А когда они сшивают... они же уменьшаются! Они же на кукле становятся. Ну вот, пишут... «А на каждое платье пришивать три зеленых»!.. А!.. Пришивать — так это «деление»...

Показательно, что при этом дети не обращались к счетному материалу, подготовленному на столах, по своей инициативе: даже если им предлагалось решить задачу с его помощью, они отвечали, что «это только путает». Только одна пара учащихся смогла последовательно построить верное решение для второго вопроса без опоры на работу со счетным материалом, но не справилась с первым, более «легким» вопросом.

Вторая группа включала 9 пар учеников, которые ответили верно на первый вопрос, но не справились со вторым вопросом задачи

(о том, сколько пуговиц было потеряно). При обращении к счетному материалу учащиеся этой группы верно отделили порции «пуговиц» и ответили на первый вопрос. Однако затем они считали «не те» пуговицы — например, лишние пуговицы из тех, что не были потеряны, или пуговицы для четырех кукол, которых не получилось сделать, и т.п.: раскладывание и пересчитывание взятого счетного материала приводило их к неверным ответам. Приведем примеры такой работы:

Ученик Я. (выкладывает восемь синих бумажек перед собой): Мы берем восемь кукол (обводит рукой бумажки), и на каждую куклу по два глаза... (отделяет бумажки парами). Получаются четыре куклы.

Ученики Ю. и Л. собирают четыре нужных «комплекта» из 14 зеленых и 13 синих «пуговиц» и пересчитывают оставшиеся при этом пуговицы.

Ю.: Все. Она потеряла две зеленых и еще 1-2-3-4-5 (считает пальцем) — пять синих.

Правильному же подсчету числа «потерянных» пуговиц (6 протоколов) способствовало исключительно «порционное» выкладывание заданного (рис. 5). Некоторые ученики начинали с того же формального перебора арифметических действий, но затем все-таки обращались к решению с помощью выданных «пуговиц» и получали правильный ответ, который они могли обосновать друг другу и экспериментатору:

Ученики М. и Ф.:

М.: Ну-у... (показывает на условия и читает их). Она решила сшить 8 точно таких же... То есть 8 — это по три и по два (показывает на выложенные «пуговицы»). 24 получается пуговицы, а тут, когда она пришла в школу, у нее оказалось 14, значит... 10. И еще три потеряла... ой... я запутался что-то... (тихо) я никогда такого не делал...

Ф.: У нее было (считает) 16 синих, а потеряла 3...

М.: Она 10 потеряла, осталось 14.

М.: 12... 15... и минус один... 14 (выложено пять троек зеленых «пуговиц» и из последней тройки отодвинута одна «пуговка»). И у нее было 16 синих глаз. Она потеряла 3. (Прикладывают по паре синих «пуговиц»



к каждой тройке зеленых — получается 4 «комплекта». Двигают еще одну пару из оставшихся синих «пуговиц» к двум зеленым «пуговицам» из неполной тройки.)

М.: То есть 1-2-3-4-5 (пересчитывает «кукол»)...

Ф. (перечитывает вопрос): Вот эта не выйдет! (показывает на последнюю). Потому что там написано: три! Не две и не одна. То есть 1-2-3-4... куклы!

М.: Просто вникнуть надо было!



Рис. 5. Процесс решения задачи с помощью выкладывания «пуговиц» порциями (две синих «пуговицы» для «глаз» и три зеленых — для платья куклы)

Результаты проведенного обследования продемонстрировали ряд особенностей использования третьеклассниками типичных приемов построения решения предложенных нами задач. Число и характер допущенных ошибок свидетельствуют, на наш взгляд, о выраженной беспомощности части обследованных третьеклассников в подборе и выполнении хорошо известных им операций с целыми числами в пределах первых четырех десятков.

Обобщая полученные результаты, следует отметить, что явные различия между успешностью в ответах на первый и второй вопросы письменной части (39% правильных решений против 56%) и в ответах на первый и второй вопрос в устном собеседовании (60% правильных решений против 28%) с очевидностью связаны с тем, что величины, необходимые для расчетов, в соответствующих вопросах были заданы косвенно. Например, в письменном обследовании

четверть учащихся (24 третьеклассника) не справились с первой задачей, в которой «вспомогательная» величина (число кукол) была скрыта, но решили вторую, в которой требовалось именно эту величину найти. Показательно и то, что все 13 человек, которым даже верно найденное количество кукол не помогло отсчитать необходимые пуговицы, не справились с таким расчетом при ответе на первый вопрос, где «подсказка» про подсчет кукол отсутствовала.

Разрыв в количестве правильных ответов на вопросы устного собеседования свидетельствует об объективной сложности работы в заданной предметной ситуации: первый вопрос (про кукол) указывал на необходимость «прямого» исчерпывания заданных количеств синих и зеленых пуговиц нужными порциями, тогда как второй вопрос (отсчет потерянных пуговиц) требовал их предварительного «порционного» отмеривания для восьми кукол исключительно лишь в качестве посредника решения.

Среди использованных учениками типовых «вспомогательных» записей эффективным средством показала себя только рисуночная схема пуговиц, сгруппированных порциями для каждой куклы (79% правильных решений). Успешность решения задач с использованием простой и табличной краткой записи практически не отличалась от успешности решения задач вообще без каких-либо пояснений к составленным выражениям и ответам (44% и 38% против 44% соответственно,  $\chi^2=0,28$ ,  $p>0,05$ ). Наличие же нарисованных кукол без пуговиц или рядов пуговиц без видимого разделения их на порции было значимо связано с неверными ответами ( $\chi^2=7,26$ ,  $p<0,01$ ). Это можно рассматривать как косвенное свидетельство содержательности посреднической роли рисуночной схемы в построении решения в отличие от табличной и краткой записи условий, которые можно рассматривать здесь как исключительно «формальные».

Устное собеседование во второй серии позволило нам уточнить особое содержание предметного действия, связанного с использованием рисуночной схемы, дающей значи-

мые преимущества в успешности решения задач. Счетный материал, который предлагался учащимся, сам по себе не гарантировал выполнения им модельных функций в отношении анализа предметной ситуации задачи. Однако он вполне подходил для того, чтобы использовать его в этом качестве, позволяя «материализовать» неявно заданную «третью» величину (число порций пуговиц), от которой напрямую зависело решение. Это и давало решающим потенциальную возможность выполнить адекватное ориентировочное действие (объединение разных пуговиц в комплекты в соответствии с требуемым числом кукол), опосредующее все требуемые расчеты, и принять во внимание как явно, так и неявно заданные условия.

Те третьеклассники (6 пар из 25), которые успешно решили всю задачу, раскладывая счетный материал на порции, по всей видимости, наделяли его требуемой модельной функцией. Неверные же ответы были связаны именно с попытками «напрямую» извлечь готовое решение из подсчетов «пуговиц», разложенных ими на столе случайным образом. Только те учащиеся, которые начинали раскладывать выданные им «пуговицы» порциями, смогли найти и исправить ошибки, сделанные ими в начале, и благодаря этому все-таки справились хотя бы с первым вопросом. Обращение испытуемых к объективно необходимым здесь действиям по согласованному отсчету порций, проявляющим неявно заданное отношение рассчитываемых величин, по всей видимости, и позволяло им преодолеть затруднения «простого пересчета» при решении таких задач.

### **Выводы**

Полученные нами результаты подтверждают наше предположение о важнейшей роли модельных действий, непосредственно связанных с процедурами комплектования, в решении предлагавшихся задач. Именно отсутствие уверенного владения такими действиями заставляет учащихся выбирать «обходные пути» даже в простейших расчетных задачах: их место занимает случайный подбор чисел и операций с ними.

Предложенные нами задачи требовали именно точного подсчета и согласования независимых изменений разнородных величин, увязанных между собой сюжетом (строением предметной ситуации). Средством учета согласования изменений величин здесь является отмеривание каждой из них порциями согласно образцу и определение числа таких порций в соответствии с нужным числом объектов, для которых они предназначены (в нашем случае кукол, для которых требовались пуговицы двух сортов). Определение этой «третьей» величины, явно или неявно присутствующей в условиях задач, играет главную ориентировочную роль в определении порядка действий и использовании арифметических операций при их решении.

Продемонстрированные детьми способы применения как собственных, так и предложенных вспомогательных средств (схем, рисунков, счетного материала) выявили возможные основания беспомощности некоторых учащихся в решении «критических» задач, в которых данные условия не могли быть непосредственно использованы для получения ответа. Прделанные ими вычисления можно квалифицировать как «формальные»; лишь «содержательный» способ подразумевал бы включение вспомогательного материала и действий с ним как «модельных», но для третьеклассников возможность такого его использования не была очевидной. Известные им приемы поиска «нужных» операций по условию (как например, составление таблиц) никак не помогали найти правильный ответ. Модельная же реконструкция предметной ситуации, позволившая бы ученикам спроектировать собственное решение с учетом неявно заданных условий (определить порядок арифметических действий), явно не составляла предмет предшествовавшего обучения.

Необходимо отметить, что попытки рассмотрения типичных детских ошибок в решении простейших расчетных задач закономерны, на наш взгляд, приводят исследователей к анализу «дефицитов» использования «модельных опор» и возможностей их деятельного освоения учащимися начальной школы [9;

10; 11; 19]; отношение к модельным объектам лишь как к «наглядному», иллюстративному материалу подвергалось в свое время содержательной критике [3; 4], но, к сожалению, проявляется в методической поддержке начального обучения до сих пор.

В целом результаты проведенного исследования, как и многих других в этом направлении [6; 19; 20], подтверждают актуальность психолого-дидактического исследования возможностей встраивания в начальный курс математики особого предметно-мо-

дельного содержания, востребованного в связи с соизмерением независимых величин в задачах «на комплектование». Значительные перспективы здесь открывают логико-генетический анализ состава действий, непосредственно связанных с освоением учащимися такого учебного материала, и определение структуры и функций необходимого модельного опосредствования в рамках общей линии психологического исследования формирования понятия числа в начальной школе.

### Литература

1. Александрова Э.И. Математика. 1 класс. Учебник. Книга 1. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. 160 с.
2. Давыдов В.В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. М.: АПН РСФСР, 1962. С. 50—184.
3. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 2000. 480 с.
4. Давыдов В.В., Варданян А.У. Учебная деятельность и моделирование. Ереван: Луйс, 1981. 220 с.
5. Давыдов В.В., Горбов С.Ф., Микулина Г.Г. Математика. 1 класс. Учебник. ФГОС. М.: Просвещение/Бином, 2022. 160 с.
6. Лобанова А.Д., Высоцкая Е.В., Янишевская М.А. Встроенная диагностика модельного опосредствования у учащихся начальной школы: задача комплектования // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник докладов участников IX и X Международных конференций ДППО-2021 (г. Воронеж, 10—14 сентября 2021 г.); ДППО-2022 (г. Воронеж, 9—13 сентября 2022 г.) / Под ред. А.В. Боровских. М.: МАКС Пресс, 2022. С. 66—72.
7. Математика. 3-й класс. Учебник. В 2 частях. Ч. 2 / М.И. Моро [и др.]. М.: Просвещение, 2023. 112 с.
8. Рубцов В.В. Организация совместных действий и развитие интеллекта у детей // Совместная учебная деятельность и развитие детей. Коллективная монография. Глава 3 / Под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 48—69.
9. Чудинова Е.В. Инициативная опора школьников на схемы в самостоятельном решении задач // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 2. С. 66—77. DOI:10.17759/pse.2021260206
10. Эльконин Б.Д. Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые

- вопросы и перспективы // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403
11. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Возрастные возможности усвоения знаний. М.: Просвещение, 1966. 442 с.
12. Coles A. Commentary on a special issue: Davydov's approach in the XXI century // Educational Studies in Mathematics. 2021. Vol. 106(3). P. 471—478. DOI:10.1007/s10649-020-10018-9
13. Hilton A., Hilton G. Primary school teachers implementing structured mathematics interventions to promote their mathematics knowledge for teaching proportional reasoning // Journal of Mathematics Teacher Education. 2019. Vol. 22(6). P. 545—574. DOI:10.1007/s10857-018-9405-7
14. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures // Developmental Psychology. Psychology Press. 1958. Vol. 22. 356 p. DOI:10.1037/10034-000
15. Lamon S.J. Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers. Routledge, 2020. 294 p. DOI:10.4324/9780203803165
16. Lobanova A., Rekhtman I., Vysotskaya E., Yanishevskaya M. Towards Proportionality within Developmental Instruction Approach: The First Steps // Mathematics and Its Connections to the Arts and Sciences (MACAS) 15 Years of Interdisciplinary Mathematics Education. Mathematics Education in the Digital Era, vol 19. / Michelsen C. et al. (eds.). Springer, Cham, 2022. P. 205—229. DOI:10.1007/978-3-031-10518-0\_11
17. Lobato J., Ellis A. Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions, and Proportional Reasoning for Teaching Mathematics: Grades 6—8. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 2010. 88 p.
18. Polotskaia E., Savard A. Some multiplicative structures in elementary education: A view from relational paradigm // Educational Studies

- in Mathematics. 2021. Vol. 106. P. 447—469. DOI:10.1007/s10649-020-09979-8
19. Polotskaia E., Fellus O.O., Cavalcante A., Savard A. Students' problem solving and transitioning from numerical to relational thinking // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2022. Vol. 22(2). P. 341—364. DOI:10.1007/s42330-022-00218-1
20. Simon M.A. Developing a concept of multiplication of fractions: building on constructivist and sociocultural theory // Constructing Number: Merging Perspectives from Psychology and Mathematics Education, Research in Mathematics Education / Norton A., Alibali M.W. (eds.). Springer, Cham, 2019. P. 193—212. DOI:10.1007/978-3-030-00491-0\_9
21. Venenciano L., Polotskaia E., Mellone M., Radford L. An introduction to multiple perspectives on Davydov's approach in the XXI century // Educational Studies in Mathematics. 2021. Vol. 106. P. 323—326. DOI:10.1007/s10649-021-10040-5
22. Vysotskaya E., Lobanova A., Rekhtman I., Yanishevskaya M. The challenge of proportion: does it require rethinking of the measurement paradigm? // Educational Studies in Mathematics. 2021. Vol. 106(3). P. 429—446. DOI:10.1007/s10649-020-09987-8
23. Watson A., Jones K., Pratt D. Key ideas in teaching mathematics: Research-based guidance for ages 9—19. Oxford University Press, 2013. 272 p.
- References**
1. Aleksandrova E.I. Matematika. 1 klass. Uchebnik. Kniga 1 [Mathematics. 1st grade. Textbook. Book 1]. Moscow: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2019. 160 p. (In Russ.).
2. Davydov V.V. Analiz stroeniya scheta kak predposylka postroeniya programmy po arifmetike [Analysis of the structure of counting as a prerequisite for developing an arithmetic curriculum]. *Voprosy psikhologii uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov = Psychological issues of learning activity of junior school students*. Moscow: APN RSFSR, 1962, pp. 50—184. (In Russ.).
3. Davydov V.V. Vidy obobshcheniya v obuchenii [Types of generalization in education]. Moscow: Pedagogika, 2000. 480 p. (In Russ.).
4. Davydov V.V., Vardanyan A.U. Uchebnaya deyatel'nost' i modelirovanie [Learning activity and modelling]. Erevan: Luis, 1981. 220 p. (In Russ.).
5. Davydov V.V., Gorbov S.F., Mikulina G.G. Matematika. 1 klass. Uchebnik. FGOS [Mathematics. 1st grade. Textbook. FGOS]. Moscow: Prosveshchenie/ Binom, 2022. 160 p. (In Russ.).
6. Lobanova A.D., Vysotskaya E.V., Yanishevskaya M.A. Vstroennaya diagnostika model'nogo oposredstvovaniya u uchashchikhsya nachal'noi shkoly: zadacha komplektovaniya [Integrated diagnostics of model mediation in primary school students: the task of assembling sets]. In A.V. Borovskikh (ed.). *Deyatel'nostnaya pedagogika i pedagogicheskoe obrazovanie: Sbornik dokladov uchastnikov IX i X Mezhdunarodnykh konferentsii DPPO-2021 (g. Voronezh, 10—14 sentyabrya 2021 g.); DPPO-2022 (g. Voronezh, 9—13 sentyabrya 2022 g.)* [Activity pedagogy and pedagogical education: A collection of reports of participants of the IX and X International Conferences of the DPP-2021; DPP-2022] Moscow: MAKSS Press, 2022, pp. 66—72. (In Russ.).
7. Moro M.I. et al. Matematika. 3-i klass. Uchebnik. V 2 chastyakh. Ch. 2 [Mathematics. 3rd grade. Textbook. In 2 parts. Part 2]. Moscow: Prosveshchenie, 2023. 112 p. (In Russ.).
8. Rubtsov V.V. Organizatsiya sovmeystnykh deystvii i razvitiye intellekta u detei [Organization of joint actions and development of intelligence in children]. In Rubtsov V.V., Ulanovskaya I.M. (eds.). *Sovmeystnaya uchebnaya deyatel'nost' i razvitiye detei. Kollektivnaya monografiya. Glava 3* [Joint educational activities and child development. Collective monograph. Chapter 3]. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2021, pp. 48—69. (In Russ.).
9. Chudinova E.V. Initsiativnaya opora shkol'nikov na skhemy v samostoyatel'nom reshenii zadach [How Students Construct Scaffolds by Using Drafts for Solving Tasks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 2, pp. 66—77. DOI:10.17759/pse.2021260206 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. El'konin B.D. Sovremennost' teorii i praktiki Uchebnoi Deyatel'nosti: klyucheveye voprosy i perspektivy [Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity: Key Issues and Perspectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. El'konin D.B., Davydov V.V. Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniia znaniy (mladshie klassy shkoly) [Age capabilities in knowledge acquisition (early school grades)]. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 442 p. (In Russ.).
12. Coles A. Commentary on a special issue: Davydov's approach in the XXI century. *Educational Studies in Mathematics*, 2021. Vol. 106(3), pp. 471—478. DOI:10.1007/s10649-020-10018-9
13. Hilton A., Hilton G. Primary school teachers implementing structured mathematics interventions to promote their mathematics knowledge for teaching proportional reasoning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2019. Vol. 22(6), pp. 545—574. DOI:10.1007/s10857-018-9405-7
14. Inhelder B., Piaget J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures.

- Developmental Psychology*, 1958. Vol. 22, Psychology Press. 356 p. DOI:10.1037/10034-000
15. Lamon S.J. Teaching fractions and ratios for understanding: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers. Routledge, 2020. 294 p. DOI:10.4324/9780203803165
16. Lobanova A., Rekhtman I., Vysotskaya E., Yanishevskaya M. Towards Proportionality within Developmental Instruction Approach: The First Steps. In Michelsen C. et al. (eds.). *Mathematics and Its Connections to the Arts and Sciences (MACAS) 15 Years of Interdisciplinary Mathematics Education. Mathematics Education in the Digital Era*. Vol. 19. Springer, Cham, 2022, pp. 205—229. DOI:10.1007/978-3-031-10518-0\_11
17. Lobato J., Ellis A. Developing Essential Understanding of Ratios, Proportions, and Proportional Reasoning for Teaching Mathematics: Grades 6—8. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 2010. 88 p.
18. Polotskaia E., Fellus O.O., Cavalcante A., Savard A. Students' problem solving and transitioning from numerical to relational thinking. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2022. Vol. 22(2), pp. 341—364. DOI:10.1007/s42330-022-00218-1
19. Polotskaia E., Savard A. Some multiplicative structures in elementary education: A view from relational paradigm. *Educational Studies in Mathematics*, 2021. Vol. 106, pp. 447—469. DOI:10.1007/s10649-020-09979-8
20. Simon M.A. Developing a concept of multiplication of fractions: building on constructivist and sociocultural theory. In Norton A., Alibali M.W. (eds.). *Constructing Number: Merging Perspectives from Psychology and Mathematics Education, Research in Mathematics Education*. Springer, Cham, 2019, pp. 193—212. DOI:10.1007/978-3-030-00491-0\_9
21. Venenciano L., Polotskaia E., Mellone M., Radford L. An introduction to multiple perspectives on Davydov's approach in the XXI century. *Educational Studies in Mathematics*, 2021. Vol. 106, pp. 323—326. DOI:10.1007/s10649-021-10040-5
22. Vysotskaya E., Lobanova A., Rekhtman I., Yanishevskaya M. The challenge of proportion: does it require rethinking of the measurement paradigm? *Educational Studies in Mathematics*, 2021. Vol. 106(3), pp. 429—446. DOI:10.1007/s10649-020-09987-8
23. Watson A., Jones K., Pratt D. Key ideas in teaching mathematics: Research-based guidance for ages 9-19. Oxford University Press, 2013. 272 p.

### Информация об авторах

Лобанова Анастасия Денисовна, научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>, e-mail: [andelobanova@yandex.ru](mailto:andelobanova@yandex.ru)

Высоцкая Елена Викторовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>, e-mail: [h\\_vysotskaya@mail.ru](mailto:h_vysotskaya@mail.ru)

### Information about the authors

Anastasia D. Lobanova, research fellow, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>, e-mail: [andelobanova@yandex.ru](mailto:andelobanova@yandex.ru)

Elena V. Vysotskaya, PhD in Psychology, Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>, e-mail: [h\\_vysotskaya@mail.ru](mailto:h_vysotskaya@mail.ru)

Получена 26.07.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 26.07.2023

Accepted 29.02.2024



МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ |  
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY  
OF PROFESSIONAL EDUCATION

## Сегрегация или инклюзия: опыт экспериментального исследования условий психологического сопровождения профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья

**Бонкало Т.И.**

ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУ «НИИ ОЗММ ДЗМ»), г. Москва; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «КубГУ»), г. Краснодар, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

**Шмелёва С.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

**Карташев В.П.**

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО «РГСУ»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

**Сабанчиева Х.А.**

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО «КБГУ»), г. Нальчик, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: [smnka@mail.ru](mailto:smnka@mail.ru)

Представленные в статье материалы посвящены проблеме выявления степени эффективности сегрегированных и инклюзивных форм психолого-педагогического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями. Целью психологического эксперимента, в котором приняли участие 68 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, стало выявление динамики их психологического благополучия в зависимости от выбора инклюзивной или сегрегированной форм проведения психологических тренингов. В результате исследования, выполненного с помощью Шкалы психологического благополучия К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко), опросника «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте и Методики САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай), установлены различия между груп-



пами в показателях настроения ( $t=7,55$ ;  $p<0,001$ ), самочувствия ( $t=4,89$ ;  $p<0,001$ ), активности ( $t=4,78$ ;  $p<0,001$ ), психологического благополучия ( $t=4,65$ ;  $p<0,001$ ), напряженности психологических защит ( $t=2,27$ ;  $p<0,05$ ), свидетельствующие о негативной динамике психологического благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья, проходивших тренинги в сегрегированных группах, исключающих присутствие в них условно здоровых студентов. На основании результатов психологического эксперимента делается вывод о нецелесообразности обособления и выделения студентов с ограниченными возможностями здоровья из общего числа студенческой молодежи даже в целях оказания им психологической помощи в вузе. Материалы статьи вносят существенный вклад в осмысление принципов организации в инклюзивном вузе психолого-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** психологический эксперимент; сегрегация; инклюзия; студенты с инвалидностью и ОВЗ; психологическое благополучие; психоэмоциональное состояние; механизмы психологической защиты.

---

**Финансирование.** Исследование имело финансовую поддержку РФФИ и Министерства образования, науки и молодежной политики Краснодарского края в рамках научного проекта № 19-413-230017 «Активизирующая модель профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как конкурентоспособных специалистов».

**Для цитаты:** Бонкало Т.И., Шмелева С.В., Карташев В.П., Сабанчиева Х.А. Сегрегация или инклюзия: опыт экспериментального исследования условий психологического сопровождения профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 99—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108>

## Segregation or Inclusion: An Experimental Study of the Psychological Support in the Professional Training for Persons with Disabilities

**Tatyana I. Bonkalo**

Research Institute for Healthcare Organization and Medical Management of Moscow Healthcare Department, Moscow; Kuban State University, Krasnodar, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

**Svetlana V. Shmeleva**

Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (the First Cossack University), Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

**Valery P. Kartashev**

Russian State Social University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

## **Khaishat A. Sabanchieva**

Kabardino-Balkarian State University H.M. Berbekova, Nalchik, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: [smnka@mail.ru](mailto:smnka@mail.ru)

The article reveals the degree of effectiveness of segregated and inclusive forms of psychological and pedagogical support for students with special educational needs. In the psychological experiment took part 68 students with disabilities, its purpose was to identify the dynamics of the psychological well-being of the students depending on the inclusive or segregated forms of psychological trainings they took part in. As a result of the study, carried out with the help of the Scale of psychological well-being K. Riffe (adaptation of T.D. Shevelenkova, T.P. Fesenko), questionnaire Life Style Index (Plutchik, Kellerman, & Conte, 1979) and the methodology of SUN (V.A. Doskin, N.A. Lavrentieva, V.B. Sharay), we found out the differences between the groups of students according to their mood ( $t=7,55$ ;  $p<0,001$ ), well-being ( $t=4,89$ ;  $p<0,001$ ), activity ( $t=4,78$ ;  $p<0,001$ ), psychological well-being ( $t=4,65$ ;  $p<0,001$ ), tension of psychological defenses ( $t=2,27$ ;  $p<0,05$ ). These factors indicate the negative dynamics of psychological well-being of students with disabilities who studied in segregated groups with no conditionally healthy students. Based on the results of the psychological experiment, we made a conclusion, that the segregation of students with disabilities from other students is inexpedient, even if the purpose was providing them with psychological assistance in higher education.

**Keywords:** psychological experiment; segregation; inclusion; students with disabilities; psychological well-being; psycho-emotional state; psychological defense mechanisms.

**Funding.** The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research and the Ministry of Education, Science and Youth Policy of the Krasnodar Krai within the framework of the scientific project “Activating the model of professional training persons with disabilities in order to become competitive specialists”.

**For citation:** Bonkalo T.I., Shmeleva S.V., Kartashev V.P., Sabanchieva Kh.A. Segregation or Inclusion: An Experimental Study of the Conditions of Psychological Support for Professional Training of Persons with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 99—112. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290108> (In Russ.).

## **Введение**

В современных условиях, в условиях становления общества равных возможностей, остаются актуальными и еще не решенными проблемы разработки целостной теории инклюзивного образования, которая могла бы стать основой для реализации на практике идей доступности качественного образования, в том числе и высшего, для всех граждан страны вне зависимости от наличия или отсутствия у них определенных проблем со здоровьем [3].

В многочисленных нормативно-правовых актах, регламентирующих деятельность об-

разовательных организаций по обеспечению доступности высшего образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, подчеркивается необходимость создания специальных условий для повышения качества инклюзивного образования, разработки специальных мер для достижения ожидаемого от него эффекта [2].

В качестве таких мер предлагаются, как правило, отдельные для студентов с ОВЗ адаптированные образовательные программы [4; 8], использование специальных коррекционных и реабилитационных технологий в образовательном процессе вуза [5; 9], ор-

ганизация психологического сопровождения, включающего в себя психодиагностические, профилактические и коррекционные процедуры [7], медико-оздоровительного, социального сопровождения [6; 12], использование в образовательном процессе вуза специальных средств и методов обучения [15], проведение психологических тренингов [18].

Во многих вузах страны созданы специальные учебно-методические центры инклюзивного образования, целью деятельности которых признана поддержка студентов с инвалидностью и ОВЗ в их профессиональном развитии [17]. В многочисленных научных публикациях, посвященных анализу деятельности таких центров, фактически декларируется идея выделения студентов с ОВЗ из общей группы студентов с целью оказания им психологической и педагогической помощи и поддержки. Так, в некоторых публикациях говорится о том, что основной целью деятельности таких центров является создание единого образовательного пространства, где, по мнению авторов, будут взаимодействовать все структурные подразделения вуза по обучению инвалидов [13; 16]; в других исследованиях подчеркивается, что инклюзивное образование не может быть эффективным без организации специального сопровождения студентов с ОВЗ, при этом предлагается в качестве такого сопровождения рассматривать специально организованные для них занятия по коррекции их личностных особенностей [10; 11].

Теоретический анализ многочисленных публикаций, посвященных проблеме совершенствования высшего инклюзивного образования, показал практически единое мнение исследователей и специалистов-практиков по поводу необходимости организации в вузе специальной службы, занимающейся проблемами студентов с ОВЗ и потому работающей только с ними через их сегрегацию и выделение из общей группы студентов. Одновременно уже традиционным и общепринятым является положение о том, что инклюзивное образование есть не что иное, как условие предотвращения сегрегации лиц с ОВЗ [1; 4; 12; 14].

Таким образом, в современной научной и научно-методической литературе сформировалось объективно действующее противоречие между, с одной стороны, декларированием недопустимости сегрегации лиц с ОВЗ за счет развития системы инклюзивного образования, а с другой стороны, предложением специалистов их сегрегировать (изолировать) уже внутри самого инклюзивного вуза с целью оказания им специализированной психологической и педагогической помощи.

Результаты теоретического осмысления проблемы организации в условиях инклюзивного высшего образования психологического сопровождения студентов с ОВЗ свидетельствуют о необходимости проведения психологического эксперимента с целью выявления уровня эффективности одной и той же программы психологического сопровождения, но реализованной в инклюзивных и сегрегированных группах студентов.

#### **Организация исследования, характеристика выборки и применяемого инструментария**

Исследование проводилось в период с марта по июнь 2022 года в очном формате. Проведен психологический эксперимент, заключающийся в организации двух форм психологического сопровождения студентов с ОВЗ: в рамках разработанных программ занятия проводились в первом случае в инклюзивных группах, а во втором — в группах, объединяющих только студентов с ОВЗ. Во всех группах испытуемых была реализована одна и та же программа психологической помощи в ситуации низкого психологического благополучия личности. Программа предполагала проведение групповых тренинговых занятий в течение четырех месяцев с периодичностью 1 раз в неделю по 2,5 часа. Всего было проведено 16 тренинговых занятий. В процессе эксперимента изучалась динамика психологического благополучия студентов, их актуальные психоэмоциональные состояния, а также особенности взаимосвязи психологического благополучия и психологических защит в двух группах испытуемых.

Психологический эксперимент проводился на базе 12 вузов России, где реализуются инклюзивные практики. Все вузы являлись партнерами Ресурсных учебно-методических центров (РУМЦ), функционирующих в г. Москве и г. Санкт-Петербурге. В каждом из «подшефных» (или «партнерских») вузов обучались на момент организации и проведения экспериментального исследования от 6 до 39 студентов с ОВЗ; в вузах, где были созданы РУМЦ, от 124 до 625 человек — студентов с ОВЗ очной и заочной форм обучения. В психологическом эксперименте приняли участие 68 обучающихся с нарушениями зрения ( $n=20$ ; из них: 2 — слепые со светоощущением; 11 — слепые с предметным зрением; 7 — слабовидящие студенты с функциональными нарушениями зрения), слуха ( $n=24$ ; из них: 16 — слабослышащие студенты и 8 — неслышащие), функций опорно-двигательного аппарата ( $n=24$ ; все студенты этой группы имеют сохраннный интеллект при последствиях спинномозговых травм и ДЦП). Общая исследовательская выборка формировалась на основе результатов предварительного исследования уровня их психологического благополучия (из 186 обследованных студентов с ОВЗ были отобраны только те обучающиеся, кто характеризовался недостаточным уровнем психологического благополучия). Для организации эксперимента вся исследовательская выборка была разделена на две экспериментальные группы: 34 обучающихся составили первую экспериментальную группу, где психологическое сопровождение осуществлялось в условиях инклюзии — всего было сформировано 10 тренинговых групп, в которых студенты с ОВЗ составляли от 10% до 22% от общего числа участников тренинга, и 34 — вторую экспериментальную группу (3 сегрегированные тренинговые группы численностью от 10 до 12 студентов с ОВЗ).

Исследование осуществлялось с помощью следующих психодиагностических методик:

1) «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, Т.П. Фесенко);

2) опросник «Индекс жизненного стиля» Плутчика-Келлермана-Конте;

3) Методика САН (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай).

В исследовании были использованы для сравнения и сопоставления показателей, выявленных в двух экспериментальных группах,  $\chi^2$ -критерий,  $t$ -критерий Стьюдента (проверка на нормальность распределения осуществлялась с помощью критериев Лилиефорса и Шапиро-Уилка),  $U$ -критерий Манна-Уитни (при выявлении гендерных различий), для оценки продольного изменения изучаемых переменных —  $T$ -критерий Вилкоксона, а также для поиска взаимосвязей — коэффициент корреляции Спирмена. Для обработки данных использовалась программа SPSS 22.0.

Во всех группах испытуемых тренинги были реализованы одним и тем же тренером, имеющим соответствующую квалификацию и опыт работы с лицами с ОВЗ более пяти лет.

## Результаты

На начало эксперимента статистически достоверных различий в двух экспериментальных группах в показателях психологического благополучия выявлено не было ( $p>0,05$ ) по всем шкалам соответствующего опросника. Экспериментальные группы составили студенты с ОВЗ, которые характеризовались низким уровнем удовлетворенности самореализацией своей личности, неспособностью выстраивать позитивные отношения с другими людьми, неготовностью что-то изменить в себе и своей жизни, отсутствием интереса к жизни, веры в себя и свои силы, несформированностью стремления к реалистическому восприятию жизни и целей в ней.

По окончании эксперимента в первой экспериментальной группе произошли позитивные изменения в показателях психологического благополучия личности студентов с ОВЗ (интенсивность позитивного сдвига зафиксирована на уровне:  $T=162$ ,  $p=0,02$ , что доказывает положительный эффект от реализации программы). В контрольной

группе на основании расчета  $T_{набл.}$  гипотеза об эффективности той же программы, реализованной тем же тренером, не подтвердилась, так как  $T_{набл.} < 0$  (см. рис. 1).

На рис. 1 наглядно представлены процентные распределения студентов с ОВЗ двух исследовательских групп, характеризующихся снижением или увеличением показателей психологического благополучия, произошедшим по окончании эксперимента.

У большинства студентов, проходивших тренинг в инклюзивной группе, то есть со студентами без ОВЗ, незначительно, но увеличились показатели психологического благополучия. 32,35% участников тренинга, имеющих ОВЗ, за время эксперимента приобрели уверенность в возможности выстраивать позитивные отношения с другими людьми, научились принимать себя со всеми своими достоинствами и недостатками, формулировать реальные цели в жизни, не обижаться на нее, не сетовать на особое свое положение в обществе, не винить себя и других в неудачах и неудачах, воспринимать себя растущим и стремящимся к самореализации, открытым для нового опыта человеком. У 26,47% студентов с ОВЗ первой экспериментальной группы общие показатели психологического благополучия

увеличились на 40-50 баллов, что свидетельствует о достижении ожидаемого от тренинга эффекта.

Во второй же экспериментальной группе, где психологический тренинг проходил в условиях сегрегации студентов с ОВЗ, такого эффекта не наблюдалось: у около половины из участников тренинга за прошедшие четыре месяца, напротив, наблюдалось незначительное, но снижение показателей психологического благополучия.

Следует уточнить при этом, что до конца эксперимента во второй экспериментальной группе осталось менее половины участников, что может объяснять низкую эффективность разработанной программы психологического тренинга, ориентированного на повышение уровня психологического благополучия студентов с ОВЗ, в рамках психолого-педагогического сопровождения их профессиональной подготовки в вузе.

Сравнительный анализ среднегрупповых показателей психологического благополучия студентов двух экспериментальных групп показал, что если в начале эксперимента они не отличались друг от друга на статистически достоверном уровне различий, то в конце эксперимента все предусмотренные методикой показатели стали значимо выше

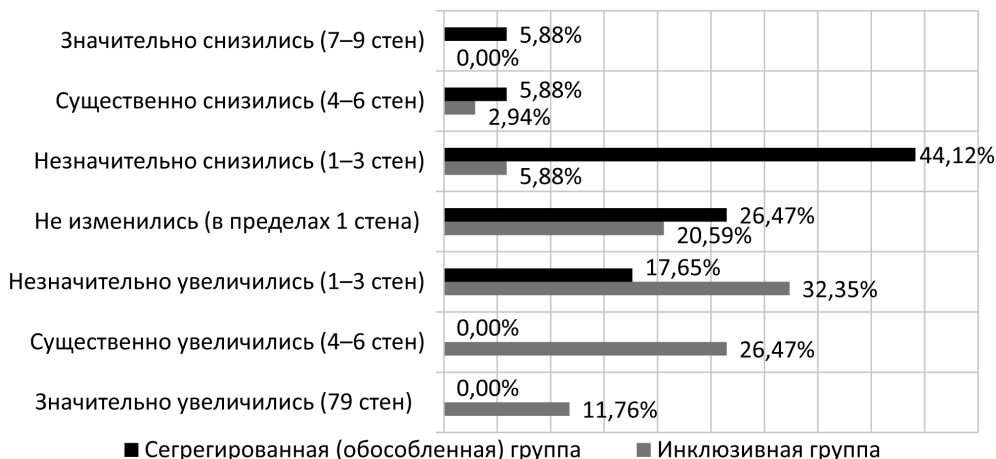


Рис. 1. Характер изменения показателей психологического благополучия студентов с ОВЗ обеих исследовательских групп после эксперимента (%)

в первой экспериментальной группе, чем во второй (см. табл. 1).

В процессе тренинговых занятий осуществлялась помощь их участникам в осознании себя, своей индивидуальности и уникальности, актуализировались личностные ресурсы и их потенциальные способности, накапливался эмоционально-позитивный опыт, формировались навыки адекватного восприятия других людей, их чувств и эмоций, умения управлять своими эмоциональными состояниями, регулировать свое поведение и деятельность. Участие в групповых дискуссиях, упражнениях, играх, предусмотренных программой тренинга, должно было стать стимулирующим фактором развития у студентов с ОВЗ потребности в самоизменении, самопознании и самосовершенствовании. Однако достижение целей тренинга, как показал психологический эксперимент, во многом зависит от условий его проведения и особенностей участников тренинговых групп. Факт нейтрального или даже негативного воздействия тренинга на личность студентов с ОВЗ может быть связан с их психоэмоциональными состояниями, вызванными их жизненными событиями и соответствующими переживаниями.

Исследование текущего психоэмоционального состояния студентов с ОВЗ двух экспериментальных групп показало наличие определенных проблем во второй экспериментальной группе.

Так, было выявлено, что между двумя экспериментальными группами существуют статистически достоверные различия в среднегрупповых показателях настроения студентов с ОВЗ ( $t=7,55$ ;  $p<0,001$ ), их самочувствия ( $t=4,89$ ;  $p<0,001$ ) и активности ( $t=4,78$ ;  $p<0,001$ ) (см. рис. 2).

Снижение настроения у студентов с ОВЗ второй экспериментальной группы могло быть вызвано их негативными эмоциональными реакциями на события, которые значимы для них и рассматривались как препятствие на пути к достижению цели, как то, что не соответствовало их ожиданиям и надеждам. Во второй экспериментальной группе снижены и показатели активности, что обусловлено ограничением взаимодействия студентов с ОВЗ с окружающим миром, их возможными прогнозами дальнейшего развития жизненных событий. Несмотря на то, что только самочувствие, по оценкам студентов с ОВЗ, в среднем находится в диапазоне положительных значений, его показатели также ниже, чем в первой экспериментальной группе.

Таблица 1  
**Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей психологического благополучия студентов с ОВЗ в конце психологического эксперимента (стены)**

| Показатели психологического благополучия (шкалы опросника) | Инклюзивные группы (ЭГ1) | Сегрегированные группы (ЭГ2) | t    | P       |
|------------------------------------------------------------|--------------------------|------------------------------|------|---------|
| Отношения с другими людьми                                 | 6,52 ± 0,64              | 3,04 ± 0,31                  | 4,90 | < 0,001 |
| Степень независимости и самостоятельности                  | 5,56 ± 0,61              | 3,12 ± 0,33                  | 3,39 | < 0,01  |
| Управление повседневной жизнью                             | 5,24 ± 0,53              | 2,82 ± 0,30                  | 3,97 | < 0,001 |
| Ощущение личностного роста и развития                      | 6,22 ± 0,62              | 2,42 ± 0,24                  | 5,76 | < 0,001 |
| Осмысленность жизни и реальные цели в ней                  | 6,74 ± 0,66              | 2,12 ± 0,21                  | 6,70 | < 0,001 |
| Позитивное отношение к себе                                | 6,84 ± 0,71              | 3,38 ± 0,34                  | 4,44 | < 0,001 |
| Самооценка и степень удовлетворенности жизнью              | 6,45 ± 0,63              | 2,98 ± 0,30                  | 4,82 | < 0,001 |
| Осмысление и восприятие времени и себя в нем               | 7,24 ± 0,69              | 3,06 ± 0,31                  | 5,50 | < 0,001 |
| Восприятие жизни и субъективного опыта                     | 5,96 ± 0,62              | 2,89 ± 0,28                  | 4,51 | < 0,001 |
| Общий показатель психологического благополучия             | 6,31 ± 0,63              | 2,87 ± 0,32                  | 4,65 | < 0,001 |





Рис. 2. Текущие эмоциональные состояния студентов с ОВЗ двух экспериментальных групп в конце эксперимента (среднегрупповой балл)

В связи со сниженным эмоциональным фоном, зафиксированным у студентов с ОВЗ второй экспериментальной группы в конце эксперимента, был исследован уровень напряженности психологических защит их личности.

Прежде всего необходимо акцентировать внимание на том факте, что, по данным эмпирического исследования, выполненного в конце психологического эксперимента, общий уровень напряженности психологических защит значимо выше во второй экспериментальной группе, чем в первой ( $t=2,27$ ;  $p<0,05$ ).

Во-вторых, показатели индекса жизненного стиля не только взаимосвязаны с уровнем

психологического благополучия, но и имеют гендерные особенности.

Так, сравнительный анализ среднегрупповых показателей, полученных с помощью методики «Индекс жизненного стиля» в двух экспериментальных группах, позволяет выделить гендерные особенности их взаимосвязи с показателями психологического благополучия личности.

В подвыборке юношей достоверно значимые различия между двумя экспериментальными группами выявлены по шкалам «Регрессия» ( $p=0,000$ ) и «Отрицание» ( $p=0,000$ ) (см. табл. 2).

Данные различия могут свидетельствовать о том, что юноши с ОВЗ второй экспе-

Таблица 2

**Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей индекса жизненного стиля юношей с ОВЗ двух экспериментальных групп (средний балл)**

| Механизмы психологической защиты            | Инклюзивные группы (n=22) | Сегрегированные группы (n=19) | P      |
|---------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------|
| Вытеснение                                  | 31,9 ± 4,14               | 35,0 ± 3,39                   | 0,097  |
| Регрессия                                   | 30,0 ± 3,12               | 54,8 ± 5,46                   | 0,000* |
| Замещение                                   | 19,9 ± 1,72               | 30,0 ± 3,12                   | 0,066  |
| Отрицание                                   | 21,8 ± 3,54               | 39,6 ± 2,16                   | 0,000* |
| Проекция                                    | 34,0 ± 4,46               | 38,8 ± 3,77                   | 0,122  |
| Компенсация                                 | 28,8 ± 3,90               | 30,0 ± 3,32                   | 0,134  |
| Гиперкомпенсация                            | 18,8 ± 1,82               | 21,7 ± 2,22                   | 0,098  |
| Рационализация                              | 50,0 ± 4,88               | 37,0 ± 3,84                   | 0,101  |
| Уровень напряженности психологических защит | 29,4 ± 3,38               | 33,5 ± 3,32                   | 0,106  |

Примечание: уровень значимости (\*) определялся на основании U-критерия Манна—Уитни.

риментальной группы, имеющие в основном низкий уровень психологического благополучия, склонны к возвращению к более ранним и инфантильным реакциям личности. Также можно говорить о том, что для юношей второй экспериментальной группы более характерно игнорирование потенциально тревожной информации и уклонение от нее, чем для юношей первой экспериментальной группы.

В женской подвыборке между двумя исследовательскими группами выявлены статистически достоверные различия по шкалам «Замещение» и «Проекция» (см. табл. 3).

Полученные эмпирические данные позволяют говорить о том, что девушки с ОВЗ второй экспериментальной группы, проходившие психологические консультации в обособленных группах и имеющие низкий уровень психологического благополучия, более склонны к переносу реакций с «недоступного» объекта на другой объект, который считается «доступным», а также к неосознаваемым переносам собственных неприемлемых чувств, стремлений и желаний на других.

Интерес заслуживают результаты корреляционного анализа экспериментальных данных.

Выявленных значимых взаимосвязей между показателями психологического благополучия и механизмами психологической защиты во второй экспериментальной груп-

пе в несколько раз больше, чем в первой, причем связи во второй группе сильнее, чем в первой (см. табл. 4).

Как показал корреляционный анализ, показатели автономии в первой экспериментальной группе взаимосвязаны с показателями регрессии ( $r=-0,391$  при  $p=0,030$ ), проекции ( $r=-0,362$  при  $p=0,045$ ), компенсации ( $r=-0,374$  при  $p=0,038$ ); во второй экспериментальной группе — с отрицанием ( $r=-0,805$  при  $p=0,000$ ) и общей напряженности защит (ОНЗ) ( $r=-0,457$  при  $p=0,010$ ). Показатель личностного роста в первой экспериментальной группе положительно взаимосвязан с рационализацией ( $r=0,356$  при  $p=0,049$ ) и отрицательно — с ОНЗ ( $r=-0,369$  при  $p=0,041$ ); во второй группе — с гиперкомпенсацией ( $r=-0,874$  при  $p=0,000$ ). Показатель цели в жизни в первой группе коррелирует с рационализацией ( $r=0,359$  при  $p=0,047$ ), а во второй — с вытеснением ( $r=-0,917$  при  $p=0,000$ ) и ОНЗ ( $r=-0,796$  при  $p=0,000$ ).

Помимо этого, направление корреляции в первой экспериментальной группе практически во всех случаях обратное, то есть при более высоком уровне психологического благополучия у студентов с ОВЗ, проходивших психологические тренинги с соблюдением основного принципа инклюзии — участие в мероприятиях без их обособления в отдель-

Таблица 3

**Результаты сравнительного анализа среднегрупповых показателей индекса жизненного стиля девушек с ОВЗ двух экспериментальных групп (средний балл)**

| Механизмы психологической защиты            | Инклюзивные группы (n=22) | Сегрегированные группы (n=19) | P      |
|---------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|--------|
| Вытеснение                                  | 27,5 ± 2,25               | 37,0 ± 3,42                   | 0,094  |
| Регрессия                                   | 40,7 ± 3,79               | 50,4 ± 5,12                   | 0,064  |
| Замещение                                   | 20,0 ± 1,86               | 40,0 ± 3,89                   | 0,000* |
| Отрицание                                   | 23,9 ± 3,54               | 28,0 ± 2,59                   | 0,101  |
| Проекция                                    | 40,8 ± 4,14               | 58,8 ± 5,66                   | 0,000* |
| Компенсация                                 | 30,9 ± 3,10               | 38,6 ± 3,72                   | 0,117  |
| Гиперкомпенсация                            | 24,0 ± 2,46               | 30,0 ± 3,42                   | 0,103  |
| Рационализация                              | 38,5 ± 3,78               | 34,6 ± 3,44                   | 0,087  |
| Уровень напряженности психологических защит | 31,0 ± 3,38               | 42,9 ± 4,28                   | 0,033* |

Примечание: уровень значимости (\*) определялся на основании U-критерия Манна—Уитни.

Таблица 4

**Значимые корреляционные связи между показателями психологического благополучия личности студентов с ОВЗ двух групп и их защитными механизмами**

| Показатели психологического благополучия       | Инклюзивные группы (ЭГ1) |        |       | Сегрегированные группы (ЭГ2) |        |       |
|------------------------------------------------|--------------------------|--------|-------|------------------------------|--------|-------|
|                                                | Защитные механизмы       | r      | p     | Защитные механизмы           | r      | P     |
| Отношения с другими людьми                     | Корреляции не выявлено   |        |       | Регрессия                    | -0,775 | 0,000 |
| Степень независимости и самостоятельности      | Регрессия                | -0,391 | 0,030 | Отрицание                    | -0,805 | 0,000 |
|                                                | Проекция                 | -0,362 | 0,045 | ОНЗ-общая напряженность      | -0,457 | 0,010 |
|                                                | Компенсация              | -0,374 | 0,038 |                              |        |       |
| Управление повседневной жизнью                 | Корреляции не выявлено   |        |       | Регрессия                    | -0,397 | 0,028 |
| Ощущение личностного роста и развития          | Рационализация           | 0,356  | 0,049 | Гиперкомпенсация             | -0,874 | 0,000 |
|                                                | ОНЗ                      | -0,369 | 0,041 |                              |        |       |
| Осмысленность жизни и реальные цели в ней      | Рационализация           | 0,359  | 0,047 | Вытеснение                   | -0,917 | 0,000 |
|                                                |                          |        |       | ОНЗ                          | -0,796 | 0,000 |
| Позитивное отношение к себе                    | Корреляции не выявлено   |        |       | Отрицание                    | -0,474 | 0,009 |
| Общий показатель психологического благополучия | Корреляции не выявлено   |        |       | Отрицание                    | -0,661 | 0,005 |
|                                                |                          |        |       | Регрессия                    | -0,554 | 0,009 |
|                                                |                          |        |       | ОНЗ                          | -0,558 | 0,009 |

ные группы, менее выражена напряженность таких защит, как регрессия, проекция, а также общий уровень напряженности защитных механизмов. Выявлены связи с отрицанием, гиперкомпенсацией, вытеснением и общим уровнем напряженности защитных механизмов. Чем выше показатели психологического благополучия, тем ниже напряженность коррелирующих защитных механизмов.

**Обсуждение результатов**

Результаты исследования подтверждают мысль о том, что психологическое сопровождение профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования, не может быть эффективным, если оно организовано только для таких студентов и предполагает их изолированное участие в психологических мероприятиях. В процессе психологического эксперимента выявлено, что эффективностью одной и той же программы психологического сопровождения резко снижается, если ее реализация осуществлялась в изолированных группах, сформированных только из студентов с ОВЗ.

Следует уточнить, что в современной психологии и педагогике инклюзивного образования есть парциальные исследования, косвенно подтверждающие правомерность рассмотрения недопустимости сегрегации студентов с ОВЗ в образовательных организациях.

Так, по мнению, например, К. Volland, чрезмерное внимание со стороны педагогических работников к проблемам обучающихся с ОВЗ приводит к тому, что многие из них находятся в состоянии постоянного стресса [19]. J. Bailey, B. Vanton указывают на то, что обучающиеся с ОВЗ испытывают раздражение и чрезмерное психическое напряжение в ситуации оказания им специальной помощи в системе инклюзивного образования [20].

Проведенный нами психологический эксперимент показал, что попытка изолировать студентов с ОВЗ внутри инклюзивного вуза, пусть даже в целях оказания им необходимой психологической помощи, может вызывать возникновение у таких студентов негативных психоэмоциональных состояний, препятствующих достижению ожидаемого эффекта. Самые гуманные цели здесь могут быть не только нереализованными, но и дать

совершенно обратный эффект, обернувшись в цели сегрегации. Особо это касается тех вузов, в которых обучается незначительное количество студентов с ОВЗ — менее 1—2%.

Следует также отметить, что разработка и реализация в вузе специальных программ психологического обеспечения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ, предполагающих проведение специальных профилактических, развивающих и коррекционных мероприятий в отдельных группах, обособленных от групп студентов без ОВЗ, подрывает сами основы инклюзивного образования, его главные, фундаментальные принципы и приоритеты, к которым, прежде всего, относится самостоятельный свободный выбор каждым студентом, вне зависимости от наличия или отсутствия у него проблем со здоровьем, образовательных программ и условий обучения. Инклюзивное образование дает возможность студентам с ОВЗ не просто получить доступ к качественному образованию, но и стать конкурентоспособными, наравне со студентами без ОВЗ.

### **Заключение**

В процессе психологического эксперимента было установлено, что динамика психологического благополучия студентов с инвалидностью и ОВЗ в условиях реализации

специально разработанной программы одного из направлений психологического сопровождения их профессиональной подготовки в обособленных (сегрегированных) группах характеризуется негативной направленностью, тогда как в инклюзивных группах — позитивной. Выявлена взаимосвязь психологического благополучия, текущих психоэмоциональных состояний и психологических защит студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Психологический эксперимент показал нецелесообразность обособления и выделения студентов с инвалидностью и ОВЗ из общего числа студенческой молодежи даже в целях оказания им психологической помощи в вузе. В связи с этим необходима разработка принципиально новых форм и методов организации психологического сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ как конкурентоспособных специалистов. Решение проблемы психологического (адаптационного, личностного, профессионального и др.) сопровождения профессиональной подготовки студентов с ОВЗ не может осуществляться вне решения общих проблем организации в вузе психологического обеспечения профессионально-личностного развития всех студентов, вне зависимости от наличия или отсутствия у них проблем со здоровьем.

### **Литература**

1. *Айсмонкас Б.Б., Одинцова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 2. С. 29—41. DOI:10.17759/pse.2018230204
2. *Аржаных Е.В.* Высшее профессиональное образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: статистический анализ // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 1. С. 150—160. DOI:10.17759/pse.2017220117
3. *Бонкало Т.И., Юлина Г.Н., Бакулина Е.Д., Мамышев Е.В.* Субъективность студентов с ОВЗ как условие активизации их профессиональной подготовки в вузе // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2022. Т. 11. № 2. С. 46—51. DOI:10.12737/2306-1731-2022-11-2-46-51

4. *Воеводина Е.В.* Адаптационные стратегии в российских вузах: от сегрегации к инклюзии // Человек. Общество. Инклюзия. 2013. № 4(16). С. 44—51.
5. *Гамаюнова А.Н., Пискайкина А.Е.* Основные направления психолого-педагогического сопровождения подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Специальное образование. 2013. № 4. С. 20—27.
6. *Гудкова Т.В.* Современные пути интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь // Science for Education Today. 2016. № 1(29). С. 68—75. DOI:10.15293/2226-3365.1601.06
7. *Денисова О.А., Леханова О.Л.* Сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10246

8. Ефимова Г.З., Волосникова Л.М., Игнатьева С.В., Огороднова О.В. Инклюзивное образовательное пространство в учреждении высшего образования: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2017. 180 с.

9. Лукьяненко М.А., Михайлова Н.Б. Роль психологического сопровождения в инклюзивном образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5/3.

10. Мовкебаева З.А. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-инвалидов в вузах республики Казахстан // Инклюзия в образовании. 2016. № 1(1). С. 140—148.

11. Мысина Г.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с особыми образовательными потребностями в рамках инклюзивного образования // Живая психология. 2016. Том 3. № 4. С. 249—260. DOI:10.18334/lp.3.4.37468

12. Пряжников П.Н., Пряжникова Е.Ю., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г. К вопросу о социально-профессиональной адаптации студентов с инвалидностью и ОВЗ // Казанский педагогический журнал. 2018. № 1. С. 142—147.

13. Саитгалиева Г.Г., Васина Л.Г., Гутерман Л.А. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов как ресурс развития инклюзии в вузе // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305

14. Слепухина Г.В., Маметьева О.С., Степанова О.П. Инклюзивное образование как основа профилактики сегрегации лиц с

ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 360—370. DOI:10.32744/pse.2020.4.25

15. Тишина Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 3. С. 194—200.

16. Федоров А.А., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф., Леоненко Н.О., Краснопевцева Т.Ф., Каштанова С.Н. Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов: опыт деятельности и направления развития // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1(22). С. 10.

17. Фуряева Т.В., Фуряев Е.А. Инклюзивная высшая школа за рубежом // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 4(34). С. 78—82.

18. Ширинская Н.Е. Повышение психологического благополучия посредством психологического тренинга // Личность, семья и общество. Вопросы психологии и педагогики. 2014.

19. Bailey J., Banton B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.). Inclusive Education: International Voices on Dis-ability and Justice. London: Falmer, 1999.

20. Ballard K., McDonald T. Disability Inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations / in K. Ballard (ed.) // Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice. London: Falmer, 1999. P. 110.

## References

1. Ajsmontas B.B., Odincova M.A. Inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda vuza kak resurs dlya razvitiya zhiznestojkosti i samoaktivacii studentov s invalidnost'yu [Inclusive educational environment of the university as a resource for the development of resilience and self-activation of students with disabilities]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29—41. DOI:10.17759/pse.2018230204 (In Russ.).

2. Arzhanyh E.V. Vysshee professional'noe obrazovanie dlya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu: statisticheskij analiz [Higher professional education for persons with disabilities and disabilities: statistical analysis]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 150—160. DOI:10.17759/pse.2017220117 (In Russ.).

3. Bonkalo T.I., Yulina G.N., Bakulina E.D., Mamyshev E.V. Sub"ektivnost' studentov s ovz kak

uslovie aktivizacii ih professional'noj podgotovki v vuze [Subjectivity of students with disabilities as a condition for enhancing their professional training at the university]. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. social'no-gumanitarnye issledovaniya i tekhnologii = Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 46—51. DOI:10.12737/2306-1731-2022-11-2-46-51 (In Russ.).

4. Voevodina E.V. Adaptacionnye strategii v rossijskih vuzah: ot segregacii k inklyuzii [Adaptation strategies in Russian Universities: From segregation to inclusion]. *Chelovek. Obshchestvo. Inklyuziya = Human. Society. Inclusion*, 2013, no. 4(16), pp. 44—51. (In Russ.).

5. Gamayunova A.N., Piskajkina A.E. Osnovnye napravleniya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya [The main directions of psychological and pedagogical support for adolescents with disabilities in the context of inclusive education].

- Special'noe obrazovanie = Special education*, 2013, no. 4, pp. 20—27. (In Russ.).
6. Gudkova T.V. Sovremennyye puti integracii lyudej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu v social'nyuy zhizn' [Modern ways of integrating people with disabilities and disabilities into social life]. *Science for Education Today*, 2016, no. 1(29), pp. 68—75. DOI:10.15293/2226-3365.1601.06 (In Russ.).
7. Denisova O.A., Lekhanova O.L. Soprovozhdenie studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya [Accompanying students with disabilities in the context of inclusive higher education]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2018. DOI:10.24411/1813-145X-2018-10246 (In Russ.).
8. Efimova G.Z., Volosnikova L.M., Ignat'eva S.V., Ogorodnova O.V. Inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya [Inclusive educational space in higher education institutions]: monografiya. Tyumen': Izdatel'stvo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2017. 180 p. (In Russ.).
9. Luk'yanenko M.A., Mihajlova N.B. Rol' psihologicheskogo soprovozhdeniya v inklyuzivnom obrazovanii [The role of psychological support in inclusive education]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and socio-educational thought*, 2016. Vol. 8, no. 5/3, pp. 14—18. (In Russ.).
10. Movkebaeva Z.A. Organizaciya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya studentov-invalidov v vuzah respubliky Kazahstan [Organization of psychological and pedagogical support for students with disabilities in the universities of the Republic of Kazakhstan]. *Inklyuziya v obrazovanii = Inclusion in education*, 2016, no. 1(1), pp. 140—148. (In Russ.).
11. Mysina G.A. Social'no-psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami v ramkah inklyuzivnogo obrazovaniya [Socio-psychological support of students with special education needs in the framework of inclusive education]. *Zhivaya psihologiya = Living psychology*, 2016. Vol. 3, no. 4, pp. 249—260. DOI:10.18334/lp.3.4.37468 (In Russ.).
12. Pryazhnikov P.N., Pryazhnikova E.Yu., Sokolova N.L., Sergeeva M.G. K voprosu o social'no-professional'noj adaptacii studentov s invalidnost'yu i OVZ [On the issue of social and professional adaptation of students with disabilities and disabilities]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2018, no. 1, pp. 142—147. (In Russ.).
13. Saitgalieva G.G., Vasina L.G., Guterma L.A. Resursnyj uchebno-metodicheskij centr po obucheniyu invalidov kak resurs razvitiya inklyuzii v vuzе [Resource educational and methodological center for teaching disabled people as a resource for the development of inclusion in the university]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 57—71. DOI:10.17759/psyedu.2019110305 (In Russ.).
14. Slepuhina G.V., Mamet'eva O.S., Stepanova O.P. Inklyuzivnoe obrazovanie kak osnova profilaktiki segregacii lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Inclusive education as a basis for preventing segregation of people with disabilities]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Prospective for science and education*, 2020, no. 4(46), pp. 360—370. DOI:10.32744/pse.2020.4.25 (In Russ.).
15. Tishina L.A., Danilova A.M. Problemy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihhsya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'noj organizacii [Problems of psychological and pedagogical support for students with disabilities in an education organization]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern high technology*, 2020, no. 3, pp. 194—200. (In Russ.).
16. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Fil'chenkova I.F., Leonenko N.O., Krasnopevceva T.F., Kashtanova S.N. Resursnyj uchebno-metodicheskij centr po obucheniyu invalidov: opyt deyatelnosti i napravleniya razvitiya [Resource educational and methodological center for training disabled people: experience and directions of development]. *Vestnik Minskogo universiteta = Bulletin of Minsk University*, 2018. Vol. 6, no. 1(22), p. 10. (In Russ.).
17. Furyaeva T.V., Furyaev E.A. Inklyuzivnaya vysshaya shkola za rubezhom [Inclusive High School Abroad]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafiev*, 2015, no. 4(34), pp. 78—82. (In Russ.).
18. Shirinskaya N.E. Povyshenie psihologicheskogo blagopoluchiya posredstvom psihologicheskogo treninga [Improving psychological well-being through psychological training]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo. Voprosy psihologii i pedagogiki = Personality, family and society. Issues of psychology and pedagogy*, 2014. (In Russ.).
19. Bailey J., Banton B. The impact of hospitalization on school inclusion: the experiences of two students with chronic illness, in K. Ballard (ed.). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999.
20. Ballard K., McDonald T. Disability Inclusion and exclusion: some insider accounts and interpretations. In K. Ballard (ed.). *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*. London: Falmer, 1999, p. 110.



### **Информация об авторах**

*Бонкало Татьяна Ивановна*, доктор психологических наук, заведующий отделом комплексной экспертизы и координации научно-исследовательских проектов и разработок, ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (ГБУ «НИИ ОЗММ ДЗМ»), г. Москва; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (ФГБОУ ВО «КубГУ»), г. Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

*Шмелёва Светлана Васильевна*, доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии и педагогики профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)» (ФГБОУ ВО «МГУТУ им. К.Г. Разумовского (ПКУ)»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

*Карташев Валерий Пантелеевич*, кандидат биологических наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (ФГБОУ ВО «РГСУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

*Сабанчиева Хайшат Алшагировна*, кандидат медицинских наук, ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова» (ФГБОУ ВО «КБГУ»), г. Нальчик, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: [smnka@mail.ru](mailto:smnka@mail.ru)

### **Information about the authors**

*Tatyana I. Bonkalo*, Doctor of Psychology, Head of the Department of Comprehensive Expertise and Coordination of Research Projects and Developments, Research Institute of Health Organization and Medical Management of the Moscow City Health Department, Moscow; Kuban State University, Krasnodar, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0887-4995>, e-mail: [bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru](mailto:bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru)

*Svetlana V. Shmeleva*, Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Professional Education, Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (PKU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0390-194X>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

*Valery P. Kartashev*, candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Adaptive Physical Culture Russian State Social University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5810-8124>, e-mail: [89151479832@mail.ru](mailto:89151479832@mail.ru)

*Khaishat A. Sabanchieva*, PhD in Medical Sciences, Kabardino-Balkarian State University H.M. Berbekova, Nalchik, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2466-7382>, e-mail: [smnka@mail.ru](mailto:smnka@mail.ru)

Получена 04.04.2023

Received 04.04.2023

Принята в печать 29.02.2024

Accepted 29.02.2024

# Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком

**Авдеева Н.Н.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [avdeevann@mgppu.ru](mailto:avdeevann@mgppu.ru)

**Шведовская А.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

**Андреева А.Д.**

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»  
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

**Бурлакова И.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [burlakovaia@mgppu.ru](mailto:burlakovaia@mgppu.ru)

**Ениколопов С.Н.**

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ),  
г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**Зарецкий В.К.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zaretskiyvk@mgppu.ru](mailto:zaretskiyvk@mgppu.ru)

**Захарова Е.И.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»  
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: [e-i-z@yandex.ru](mailto:e-i-z@yandex.ru)

**Кочетова Ю.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

**Посакалова Т.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalovata@mgppu.ru](mailto:poskakalovata@mgppu.ru)

В статье приводится стенограмма выступлений спикеров круглого стола «Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком», состоявшегося в Московском государственном психолого-педагогическом университете 25 апреля 2023 года. На круглом столе были рассмотрены проблемы современной «психологии для жизни»: формирование функциональной психологической грамотности школьных педагогов и родителей в сфере общения и взаимодействия с детьми. Выступления спикеров круглого стола были посвящены современным представлениям о психологической грамотности в психологии; подходам и исследованиям в области формирования психологической грамотности в рамках систем «учитель-ученик», «родитель-ребенок»; формированию функциональной психологической грамотности школьных педагогов в общении с учениками; знаниям, навыкам, умениям родителей во взаимодействии с ребенком; факторам риска в развитии функциональной психологической грамотности в общении и взаимодействии с ребенком родителей и педагогов в семье и школе. Видеозапись выступлений приведена на официальном видеоканале портала психологических изданий PsyJournals.ru.

**Ключевые слова:** функциональная психологическая грамотность; родитель; взрослый; отношения «родитель—ребенок»; отношения «учитель—ученик».

---

**Дополнительные материалы.** Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком [Электронный ресурс]: круглый стол журнала «Психологическая наука и образование»: [плейлист] // YouTube. 2023. 25 апреля. URL: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLY\\_\\_a3H0NsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY](https://www.youtube.com/playlist?list=PLY__a3H0NsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY) (дата обращения: 14.11.2023).

**Для цитаты:** Авдеева Н.Н., Шведовская А.А., Андреева А.Д., Бурлакова И.А., Ениколопов С.Н., Зарецкий В.К., Захарова Е.И., Кочетова Ю.А., Посакалова Т.А. Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 113—149. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109>

## Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child

**Natalia N. Avdeeva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [avdeevann@mgppu.ru](mailto:avdeevann@mgppu.ru)

**Anna A. Shvedovskaya**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

**Alla D. Andreeva**

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

**Irina A. Burlakova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [burlakovaia@mgppu.ru](mailto:burlakovaia@mgppu.ru)

**Sergey N. Enikolopov**

Mental Health Research Centre, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: [enikolopov@mail.ru](mailto:enikolopov@mail.ru)

**Victor K. Zaretskii**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zar-victor@yandex.ru](mailto:zar-victor@yandex.ru)

**Elena I. Zakharova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: [e-i-z@yandex.ru](mailto:e-i-z@yandex.ru)

**Yulia A. Kochetova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

**Tatiana A. Poskakalova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskakalovata@mgppu.ru](mailto:poskakalovata@mgppu.ru)

The article provides a transcript of the speeches of the speakers of the Round Table “Functional psychological literacy of parents and teachers as a condition for building effective communication with a child”, held at the Moscow State University of Psychology and Education on April 25, 2023. The Round Table addressed the problems of modern “psychology for life”: the formation of functional psychological literacy of school teachers and parents in the sphere of communication and interaction with children. The speeches of the speakers of the Round Table were devoted to modern ideas about psychological literacy in psychology; approaches and researches in the field of formation of psychological literacy within the systems “teacher-pupil”, “parent-child”; formation of functional psychological literacy of school teachers in communication with pupils; knowledge, skills, abilities of parents in interaction with a child; risk factors in the development of functional psychological literacy in communication and interaction with a child of parents and teachers in the sphere of communication and interaction with a child. Video recording of the speeches is given on the official video channel of PsyJournals.ru.

**Keywords:** functional psychological literacy; parent; adult; “parent-child” relationship; “teacher-student” relationship.

---

**Supplemental Materials.** Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child [Electronic resource]: round table of the journal “Psychological Science and Education”: [playlist] // YouTube. 2023. April 25. URL: [https://www.youtube.com/playlist?list=PLY\\_\\_a3HONsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY](https://www.youtube.com/playlist?list=PLY__a3HONsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY) (Accessed 14.11.2023).

**For citation:** Avdeeva N.N., Shvedovskaya A.A., Andreeva A.D., Burlakova I.A., Enikolopov S.N., Zaretskii V.K., Zakharova E.I., Kochetova Yu.A., Poskakalova T.A. Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 113—149. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109> (In Russ.).

## Введение

В настоящее время существует общественный запрос на повышение качества образования и воспитания будущих поколений российского общества. На страницах журнала «Психологическая наука и образование» мы уже поднимали вопрос об одном из аспектов ответа на этот запрос — развитии критической научной грамотности в условиях информационного потока, содержащего противоречивую научную информацию и экспертные мнения, как одного из аспектов повышения качества образования и воспитания, а также о силе взаимосвязи различных видов мотивации учащихся к изучению естественных наук с уровнем естественнонаучной грамотности [23; 40]. Еще одним важнейшим условием реализации запроса является формирование функциональной психологической грамотности участников образовательного и воспитательного процессов. 25 апреля 2023 года был проведен круглый стол «Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком», посвященный обсуждению современных представлений о психологической грамотности, подходам и технологиям в области формирования психологической грамотности в рамках систем «педагог—ребенок», «родитель—ребенок». Организаторами круглого стола выступили Московский государственный психолого-педагогический университет и редакция журнала «Психологическая наука и образование». Спикерами круглого стола стали специалисты ряда университетов и научных центров — МГУ, МГППУ, ПИ РАО, НЦПЗ — Н.Н. Авдеева, А.Д. Андреева, В.К. Зарецкий, С.Н. Ениколопов, И.А. Бурлакова, Е.И. Захарова, Т.А. Посакалова, Ю.А. Кочетова. Приводим результаты обсуждения в формате стенограммы выступлений участников. Видеозапись выступлений размещена на официальном

YouTube-канале портала психологических изданий PsyJournals.ru.

## Понятие «функциональная грамотность»: этапы изучения<sup>1</sup>

Функциональная грамотность — это «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [43, с. 35]. Такое определение созвучно тому, которое используется в Программе международного сравнительного исследования PISA.

В настоящее время разрабатываются следующие виды функциональной грамотности: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность; глобальные компетенции и креативное мышление. Следует отметить, что собственно психологическая грамотность не выделена в качестве составляющей функциональной грамотности.

Обобщая различного рода исследования видов функциональной грамотности, можно обнаружить, что компоненты функциональной грамотности достаточно разнообразны. Они включают: знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности; умение адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни. Обращает внимание, что все эти, на первый взгляд, разнородные составляющие ориентированы на повышение функционирования человека в условиях социума.

Понятие «функциональная грамотность школьников» в свете российского федерального государственного образовательного стандарта более определенно и выступает

<sup>1</sup> Стенограмма доклада: Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

как умение применять знания и навыки в практических жизненных ситуациях. Российский федеральный государственный стандарт в настоящее время включает функциональную грамотность в виде читательской, математической, естественно-научной, финансовой грамотности, активно идет разработка креативного мышления. В отечественной педагогике проблемы функциональной грамотности разрабатываются на концептуальном, исследовательском, практическом уровнях. При этом формируется пространство психолого-педагогической проблематики, исследований и технологий, имеющее проекции как в психологии, так и в педагогике, например, в области креативного мышления.

В отечественной психологии проблема психологической грамотности рассматривалась начиная с 90-х годов XX века. Впервые понятие психологической грамотности ввел Е.А. Климов. Он подчеркивал, что «психологическая грамотность не сводится к элементам осведомленности о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума». В психологическую грамотность входят: «душеведческая направленность» мышления; интерес к другому; владение приемами психодиагностики, зондирования в процессе беседы [36; 61, с. 163].

В этот период психологическая грамотность рассматривается как межличностное пространство и пространство социальных взаимоотношений, восприятие человека человеком в рамках этих межличностных социальных отношений.

На следующем этапе психологическая грамотность рассматривается как *часть психологической культуры*. В свою очередь, психологическая культура выступает в качестве составной части базовой культуры личности, системной характеристики человека, позволяющей ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующей саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамот-

ность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения.

Следует отметить, что в подобном понимании психологической культуры прослеживается влияние гуманистической психологии, популярной в тот период в отечественной психологии. Новое понимание психологической культуры делает акцент на возможность самоопределяться в социуме, саморазвитие, самореализацию, удовлетворенность жизнью. То есть с зоны межличностных отношений и социального контекста психологической культуры, связанная с ней психологическая грамотность смещаются на личность, саморазвитие, понимание самого себя, своего внутреннего мира, человеческих отношений и поведения. Этот второй фокус стал рассматриваться с точки зрения необходимости просвещения для формирования психологической грамотности.

В качестве следующего этапа развития представлений о психологической грамотности можно выделить собственно психологические исследования последних десятилетий.

В ряде работ изучалась психологическая грамотность школьников. Так, в исследовании А.В. Милехина изучалась связь между психологической грамотностью и социализацией старших школьников [42]. В работе «Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся» [5] представлены операционализация понятия психологической грамотности, а также эмпирические данные, характеризующие становление основ психологической грамотности на всех этапах школьного обучения. Работа А.М. Прихожан «Психологическая грамотность младших школьников как условие освоения универсальных учебных действий» посвящена проблеме формирования эмпатии и децентрации как универсальных учебных действий у младших школьников на уроках психологии в начальной школе [47].

В ряде исследований рассматривалась психологическая грамотность во *взрослых возрастах*. Так, в работе О.В. Пальченко



«Психологические науки и психологическое просвещение как ресурс повышения уровня психологической грамотности молодых людей» описана проблема низкого уровня психологической грамотности молодых людей, определены следствия и психологические причины данного феномена на основе наблюдений [45]. В работе А.Г. Бусыгиной «Психологическая компетентность (грамотность) студентов педагогических вузов как основа психологического здоровья будущего педагога» раскрывается проблема значения и сущности развития психологической компетентности студентов, составляющей основу профессиональной подготовки в вузе, в рамках сохранения психологического здоровья молодого поколения [14]. Таким образом, были сделаны определенные шаги, показывающие значимость психологической грамотности школьников и студентов вузов для их успешности в обучении, их социализации, психологического здоровья.

В зарубежной психологии разработка проблемы психологической грамотности при подготовке бакалавров-психологов активно обсуждается в последние годы в связи с пандемией COVID-19. Отмечается, что уже на протяжении 50 лет лидеры в области психологии призывают к фундаментальным изменениям в области проведения психологических исследований, психологического образования и взаимодействия с обществом. Пандемия COVID-19 продемонстрировала, что психология должна больше способствовать благополучию людей как в общем плане, так и в случае конкретных социальных групп.

Психологическая грамотность рассматривается как интегративная концепция в психологии и как педагогический подход. Так, в современных исследованиях отмечается, что психологическая грамотность — это педагогический подход, который способствует применению знаний психологии для решения социальных, этических и культурных

проблем. Предполагается, что нужно серьезно перестроить всю психологическую подготовку студентов, ориентируя их именно на «навыки для жизни». Психологическая грамотность считается основным результатом получения степеней бакалавра психологии, и ученые призывают к более «психологически грамотным» формам итогового оценивания, чтобы отразить этот результат.

### **Проблема функциональной психологической грамотности и профессиональной этики школьных педагогов<sup>2</sup>**

Тема моего выступления — «Проблема функциональной психологической грамотности и профессиональной этики школьных педагогов». У нас сложился такой традиционный социально желательный образ школьного педагога, который предполагает хорошее владение предметными знаниями, методическими и дидактическими средствами, высокий уровень общей культуры, педагогическую одаренность и любовь к детям. Но в то же время для меня всегда это большая проблема, потому что педагог, учитель — это профессия массовая, и потребность в таких профессионалах очень высокая, и поэтому мне представляется, что эффективность их труда не должна зависеть от таких личностных, таких индивидуальных качеств, как педагогическая одаренность и любовь к детям. Несколько лет назад в нашей лаборатории научных основ детской практической психологии ПИ РАО проводился цикл эмпирических исследований, связанных с изучением отношения учащихся и их родителей к различным аспектам школьной жизни [6; 7; 8]. Так, например, старшеклассникам предлагался опросник из 45 пунктов, которые касались повседневной школьной жизни. Каким, по мнению школьников и их родителей, должен быть хороший школьный учитель? Школьники массово отмечают, что это учитель, который хорошо

<sup>2</sup> Стенограмма доклада: Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ПИ РАО).

владеет своим предметом и уважает своих учеников, не позволяет себе унижать того, кто слабее него [8].

А вот отношение родителей к педагогу, вернее, социальное представление родителей о том, чего они ждут от учителя, изучавшееся по методике П. Вержеса, оказалось несколько иным [6]. В ядро их социального представления о хорошем учителе входят такие качества, как отличное знание предмета, авторитет и высокая требовательность. То есть это те качества, которыми учитель должен обладать обязательно. При этом хорошо, конечно, если он будет терпеливым, мудрым, добрым, справедливым и внимательным, и совсем необязательно, чтобы он любил детей. Любовь к детям находится на периферии социального представления родителей о педагоге и рассматривается, на мой взгляд, скорее как такой стереотипный атрибут учителя, нежели профессионально ценное качество.

На наш взгляд, это говорит о том, что профессиональная деятельность педагога на сегодняшний день утратила свое гуманитарное содержание и сводится в основном к трансляции знаний. И мне вспомнилось, как несколько лет назад было высоко поднято знамя воспитания конкурентоспособной личности. Сейчас об этом меньше говорят, но, мне кажется, это внесло свой вклад в такую ценностную трансформацию представлений о задачах и месте учителя в детской жизни. Самое главное, чтобы он отлично знал предмет, был авторитетен и требовал хорошо, а со всем остальным мы, в общем, готовы смириться.

В упоминавшемся выше исследовании было показано, что именно не нравится школьникам в учителе [8].

Не нравится, когда учитель плохо объясняет, когда кричит, высмеивает, имеет любимчиков и внушает страх. Я очень коротко на этом остановлюсь, но все-таки остановлюсь. Плохо объясняет — такая неудовлетворенность детей продуктивностью школьного урока имеет под собой веские основания. Например, в одной московской школе родителям объяснили, что теперь

учитель только «дает тему», а дальнейшее ее освоение — это задача самого ученика и его семьи. Не менее тревожным симптомом неблагополучия в системе школьного образования является высокий уровень востребованности услуг репетитора. Если раньше к этим услугам прибегали родители либо слабоуспевающих детей, либо выпускников школы, которые готовятся к поступлению в вуз, то сегодня нормой стали систематические занятия с репетиторами хорошо успевающих, высокомотивированных детей самых разных возрастов. Сейчас не секрет, что благополучное прохождение учащимися текущих и итоговых аттестаций является критерием качественного оказания школой образовательных услуг, но не секрет и то, что этот высокий рейтинг школы, который подсчитывается по этим самым аттестациям и победам в предметных олимпиадах, в значительной степени достигается за счет репетиторской работы, которую обеспечивает семья ребенка. Произошла, на наш взгляд, критическая для педагогической профессии подмена ценностей. Для учителя стало важным не то, чему он научил ребенка, какие знания и умения ему дал, а то, какие результаты он показал на различных аттестационных мероприятиях.

Мы видим, что не менее серьезную проблему представляет невладение многими учителями основами педагогической этики, точнее сказать, непонимание ими, какие из применяемых ими методов педагогического воздействия могут быть расценены как формы психологического насилия. Мы видим, что для 63% с лишним опрошенных школьников привычны учительские крики и ругань, 68% с лишним уверены в том, что учитель всегда может шуткой, угрозой или насмешкой поставить на место ученика, который ему мешает или не нравится, 71% респондентов говорят об учительских любимчиках. В принципе, профессиональная этика педагога совершенно не запрещает ему испытывать симпатию, хорошее отношение, оказывать поддержку каким-либо ученикам, но важно, чтобы хорошее отношение не превращалось в фаворитизм. Тут грань очень тонкая, очень

збкая. Самый большой процент — 80,1% учеников говорят о том, что они боятся учителей, это школьники из Москвы и регионов.

Как можно изменить это положение? Здесь возможны, на мой взгляд, два пути. Во-первых, развитие психологической грамотности, повышение психологической культуры педагогов и, во-вторых, формирование профессиональной педагогической этики.

Психологическая грамотность профессионала не возникает сама по себе, просто от опыта работы или курсов повышения квалификации. Обучение в педагогическом вузе направлено на освоение студентами содержания учебного предмета, который он будет преподавать, методики, дидактики, общего курса педагогики и психологии. Получаемые ими знания по психологии практически неприменимы в повседневной педагогической практике, они живут в учебнике в химически чистом виде, а описываемые в них психологические феномены слабо распознаются в индивидуальном поведении школьников и самих учителей. Еще есть очень важный момент, связанный с тем, что в школах сегодня работает довольно много людей, не имеющих базового педагогического образования, люди, получившие высшее техническое, естественно-научное или гуманитарное образование. Они прошли через систему переподготовки учителей, сдали экзамены, но тем не менее это непрофессиональные педагоги.

Важно понимать, что функциональная психологическая грамотность предполагает не только знание психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение применить эти знания при решении реальных жизненных задач. Психологическую грамотность следует рассматривать как профессиональную компетенцию педагога, для развития которой необходимо создание специальных условий.

По-видимому, психологическое образование будущих учителей должно быть направлено не столько на психологическое просвещение, сколько на формирование у них именно психологической грамотности. Развитие функциональной психологической грамотности создает предпосылки для ста-

новления психологической культуры личности как части общей культуры. Разработка теоретического и практического курса, включающего возрастную и педагогическую психологию, возрастную социальную психологию, психологию личности, элементы дефектологии, — дело неблизкого будущего.

Более реалистичной представляется задача формирования хотя бы на первом этапе профессиональной педагогической этики, потому что незнание основ профессиональной этики и психологическое бескультурье являются самым провальным звеном в подготовке будущих педагогов. К сожалению, сегодня психологическое и даже иногда физическое насилие по отношению к детям перестали быть редкостью. Учителя и оскорбляют, и унижают детей, запугивают их, угрожают, высмеивают ошибки и промахи, отказывают в помощи при освоении трудных для ребенка учебных навыков, обесценивают его усилия, апеллируют к социокультурным и национальным особенностям ребенка и его семьи. Но при этом психологическое насилие необязательно выражается в таких резких формах, оно может проявляться и в виде некорректных, бестактных вопросов, в виде разглашения результатов тестирования или медицинских сведений. Мне приходилось встречать учителей в московских школах, которые страшно гордились тем, как они унизили ребенка, как они остроумно поставили его на место. Эти учителя хорошо владели своим предметом и вообще были неплохими людьми, но таким было их понимание своей педагогической одаренности.

Не остаются в долгу и родители, усугубляющие конфликт с учителем, подогревающие его своим азартом и неумным желанием в обязательном порядке наказать педагога. В ход идут и записывающие устройства, и дотошное выпрашивание у ребенка подробностей каждого прожитого школьного дня, и придирчивое изучение выставленных учителем оценок, сделанных замечаний. Для некоторых родителей такая борьба становится смыслом жизни, формой социальной активности, а ребенок превращается в орудие

этой полномасштабной войны. «Защищая» своего ребенка от требовательного педагога, такие родители на самом деле боятся признать свою собственную воспитательскую и родительскую несостоятельность, и эта самозащита становится еще одним поводом для непримиримой борьбы с учителем.

Профессионализм учителя заключается в том, чтобы понимать разницу между психологическим насилием по отношению к ребенку и педагогически грамотными, оправданными, эффективными способами педагогического воздействия. В силу возрастной слабости произвольных психических процессов, волевого поведения ребенка, недостаточной мотивированности учебной деятельности обучение и воспитание не могут протекать без применения учителем и воспитателем методов педагогического принуждения. Школьное обучение не может опираться на один лишь непосредственный интерес ребенка к учебному предмету, поскольку неизбежно содержит в себе множество рутинных, малоинтересных, но обязательных форм и видов работы. В арсенале педагога имеется немало профессиональных средств и методов воздействия на ученика, к которым относятся отметка, устное порицание, беседы с родителями, дисциплинарные взыскания, различные формы индивидуального поощрения, поддержки и одобрения.

Помимо повышения психологической грамотности педагогов и твердого усвоения ими этического кодекса, необходима система административной поддержки тех самых мер педагогического принуждения, которыми может пользоваться учитель для регуляции отношений с семьей ребенка. Эта система должна опираться на положения Семейного кодекса Российской Федерации и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о том, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами и обязаны обеспечить получение детьми общего образования.

Такая диспозиция сложилась лишь в последние годы вследствие существенного перераспределения ответственности между

семьей и школой. Многие поколения российских родителей привыкли к такой форме гражданского договора, как «семья помогает школе учить и воспитывать детей». Это существовало очень долгие годы, при такой форме гражданского договора родители были согласны со многими жесткими формами воздействия на ребенка, которые были традиционны для школы. В современном обществе по инициативе государства этот договор кардинально изменен, теперь ответственность за образование и воспитание детей лежит прежде всего на самих родителях, а «школа помогает семье учить и воспитывать детей» [7].

Как это может выглядеть на практике?

Например, в школах Дании учитель не ругает ребенка за не сделанные домашние задания, а просто отмечает, что задания не выполнены. Родители знают, что это их зона ответственности, и определенное количество подобных пометок в школьном журнале является основанием для обращения школы в социальную службу: ведь родитель плохо выполняет свои прямые обязанности. В школах Германии или США ученик, пропустивший несколько уроков даже по уважительной причине, может быть не аттестован за определенный учебный период. Эти правила никак не связаны с личными отношениями учащихся и педагогов, не требуют особой педагогической одаренности и проницательности, они просто работают и помогают взрослым воспитывать в ребенке чувство личной ответственности за последствия своего поведения. Наши студенты тоже знают, что не сданная вовремя сессия приведет к отчислению из вуза, и это немного помогает повысить учебную мотивацию, потому что даже при том, что многие полагают, что они выбрали профессию, которая им интересна, тем не менее учеба есть учеба, она не всегда так уж увлекательна.

На сегодняшний день таких инструментов у нашего школьного учителя нет. К сожалению, механизмы практической реализации нового гражданского договора до сих пор не выработаны, поэтому отношения между двумя важнейшими социальными

институтами — семьей и школой — носят транзитивный, если не сказать конфликтный характер [7].

Подводя итог своему выступлению, хочу подчеркнуть, что развитие у педагогов функциональной психологической грамотности, освоение ими профессиональной этики представляют собой два равноправных подхода к решению проблемы продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса. Психологическая грамотность предполагает осознанное и произвольное применение психологических знаний к решению конкретной проблемной ситуации. Педагогическая этика требует столь же осознанного и произвольного соблюдения норм поведения, соответствующих требованиям профессии. В педагогику, как и в любую массовую сферу деятельности, приходят люди с разной степенью профессиональной одаренности, с разным потенциалом личностного развития. Интерес к психологическим знаниям, желание грамотно применять их в своей работе можно рассматривать как признак педагогической одаренности, стремления к самосовершенствованию профессионального мастерства. Соблюдение педагогической этики является показателем добросовестного отношения учителя к своим трудовым обязанностям, свидетельством его профессиональной культуры. Представляется, что обе «технологии» можно рассматривать в качестве профессиональных компетенций педагога, владение которыми (или одной из них) необходимо для создания благоприятной образовательной среды, обеспечения психологического благополучия детей, предупреждения профессионального выгорания педагогов. Формирование этих компетенций должно стать значимым направлением профессионального педагогического образования, поскольку на сегодняшний день они складываются стихийно.

### **О функциональной грамотности родителей: как помочь ребенку в преодолении учебных трудностей<sup>3</sup>**

На кафедре индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ уже 25 лет ведется направление, которое называется «психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей, способствующая развитию». В рамках этой практики оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей мы развиваем направление, которое называем рефлексивно-деятельностным подходом к оказанию такой помощи.

С некоторого момента мы стали рассматривать это как направление в рамках культурно-исторической психологии, когда поняли, насколько наша практика хорошо вписывается в основные положения, которые формулировались еще Л.С. Выготским, о связи обучения и развития. Поскольку помощь взрослого ребенку в рамках культурно-исторической психологии рассматривается как очень важный момент их взаимодействия, то мы хотим предложить рассматривать *умение или способность оказывать эффективную помощь как важнейший компонент функциональной грамотности родителя*.

Мне хотелось бы показать значение ситуации столкновения ребенка с учебной трудностью для его развития и обосновать это с позиции культурно-исторической психологии; обосновать, соответственно, значение помощи взрослого, которую он оказывает ребенку в преодолении учебных трудностей именно с точки зрения того, какую роль эта помощь играет для развития ребенка или может играть. Это не так однозначно. Соответственно, хотелось бы познакомиться участников с представлениями о типах помощи учителей и родителей ребенку, которые выявлены в наших эмпирических исследованиях, проведенных в МГППУ. В этих ис-

<sup>3</sup> Стенограмма доклада: Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Консультативная и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

следованиях были выявлены основные виды помощи, и я постараюсь показать, опираясь на работу, прежде всего, Антонины Александровны Агеевой — на ее магистерскую диссертацию, как эти виды помощи, которые выявляются в эмпирическом исследовании, можно оценить с точки зрения эффективности по критерию содействия развитию [28].

В этом исследовании связь между обучением и развитием выглядит следующим образом: есть учебная деятельность, в ней возникают учебные трудности, ребенок получает некоторую помощь, и мы стремимся разобраться, насколько эта помощь содействует развитию. *Умение оказывать помощь, содействующую развитию, мы будем рассматривать как важнейший компонент функциональной психологической грамотности и родителя, и учителя.* Но сегодня речь идет о функциональной грамотности родителей. По результатам нашего исследования мы стараемся обосновать огромное значение той проблемы, которая относится к обучению учителей и родителей эффективным видам помощи детям в преодолении учебных трудностей.

Как я уже говорил, рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей рассматривается как направление в культурно-исторической психологии, как практика, основанная на ее основных положениях.

Мы выбрали 12 положений Л.С. Выготского из его культурно-исторической психологии развития, которые важны для того, чтобы понять значение ситуации столкновения ребенка с учебными трудностями. Это некая единица шага развития, который может быть сделан при столкновении с ошибкой или с трудностью. Во-первых, Л.С. Выготский говорил, что учебные трудности неизбежны. Учебная деятельность устроена так, что «ребенок постоянно должен прыгать выше головы», то есть делать то, что он еще не умеет [18]. Понятно, что если ребенок делает то, что не умеет, ошибки и трудности неизбежны. При этом большинство учителей, родителей и учеников относятся к ошибкам и трудностям негативно. Как можно не-

гативно относиться к тому, что неизбежно и естественно? Здесь есть некоторое противоречие, которое тоже имеет отношение к психологической грамотности. Обучение ведет за собой развитие именно через преодоление учебных трудностей. То есть преодолевая трудности, ребенок развивается. Очень интересная фраза, которая тоже была найдена у Выготского, но она в другом контексте, как он понимает слово «преодолеть». Со свойственной чувствительностью к языку он пишет, что преодолеть — это опереться, оттолкнуться и тогда можно сделать шаг вперед [19], и в этом смысле трудность — это опора для шага в развитии.

Выготский говорит о том, что развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого. Он говорит об этом не сразу, начинает употреблять слово «сотрудничество» примерно за год до смерти, где-то с марта 1933 года [20]. До этого он употреблял другие слова, но вот начиная с этого времени, последний год жизни, он говорил исключительно о сотрудничестве и иногда о руководстве. Он говорил о том, что развитие происходит, когда сотрудничество осуществляется в зоне ближайшего развития, и что зона ближайшего развития имеет границы. Он говорил, что когда ребенок делает то, что умеет, он не развивается. Но очевидно, что еще есть какая-то граница, где ребенок не может взаимодействовать со взрослым, он прямо на нее не указывает, но он намекает на то, что она существует. И очень важный тезис о том, что сотрудничество должно быть осознанным. В записных книжках у него есть такая фраза: «Осознание=обобщение=овладение=общение с собой=самосознание» [21]. То есть он огромное значение придавал осознанности.

И он говорил о том, что понятие ЗБР можно распространить на личность в целом, рассматривать его очень широко, не только в плане интеллектуального развития. Наконец, в «Мышлении и речи» он пишет, что обучение может быть устроено так, что «один шаг в обучении может означать 100 шагов в развитии» [19, с. 230], и он, особенно когда обсуждает работу с детьми, имеющими осо-



бенности и аномалии в развитии, говорит, что важно опираться на ресурс ребенка. Потому что на то, чего у него нет, опереться невозможно. Это относится к обучению в целом, но мы говорим именно о ситуации столкновения ребенка с учебной трудностью. Вот все эти 12 тезисов имеют прямое отношение и к тому, каким событием является для ребенка, для его жизни столкновение с учебной трудностью, и к тому, как ему помогать.

Мы позволили себе сделать некие приращения к этим положениям Выготского в рамках осмысления нашей практики помощи в преодолении учебных трудностей средствами РДП: представим слева тезисы самого Выготского, а справа то, как мы интерпретируем их в рамках практики нашей помощи. Обучение ведет за собой развитие. Это значит, что, помогая в преодолении учебных трудностей, можно содействовать развитию. Преодолеть — это значит опереться, оттолкнуться и сделать шаг вперед. Значит, ошибка и трудность — это стартовая точка для помощи. Сам ребенок не может нечто сделать, значит, ему надо помочь именно в этом. Главные вопросы здесь: что именно он не может сделать и в какой именно помощи нуждается. Ответы на них далеко не всегда очевидны.

Сотрудничество для нас стало основанием для того, чтобы сформулировать тезис о субъектной позиции ребенка как важнейшем моменте взаимодействия ребенка и взрослого. Субъектная позиция ребенка означает, что он является и субъектом осуществления своей деятельности, например, преодоления учебных трудностей, и ее осмысления, то есть рефлексии [30]. То есть субъектность имеет два значения, здесь мы опираемся на работу Юрия Викторовича Зарецкого, который выявил два необходимых компонента субъектной позиции: активность и осознанность [30].

Из понятия зоны ближайшего развития вытекает требование понимать и уметь действовать в границах этой зоны. Нижняя граница зоны понятна. Там, где ребенок начинает ошибаться и затрудняться и не может справиться сам, это и есть нижняя граница

и начало зоны ближайшего развития. Вопрос — где она заканчивается. Здесь тезис об осознанности становится очень важным. Вторая граница зоны ближайшего развития проходит там, где ребенок перестает понимать взрослого, теряет способность взаимодействовать с ним осознанно. Из тезиса о том, что сотрудничество — это осознанное взаимодействие, вытекает важный тезис о том, что в процессе работы с учебной трудностью и оказания помощи нужно обязательно осуществлять рефлексии совместной деятельности, иначе не факт, что взаимодействие будет осознанным: ребенок может с вами соглашаться, делать так, как вы говорите, но делает ли он осознанно или просто копирует ваши действия, или пытается угадать, что вы хотите, неизвестно. Задавая рефлексивные вопросы о том, как ребенок понял вас, как он видит трудность, каким представляется ему способ ее преодоления, понял ли он, чем именно вы ему помогли, что именно он не смог сделать сам и чему ему нужно научиться, чтобы преодолеть эту трудность, мы можем по ответам ребенка оценить, насколько осознанно он взаимодействует с вами, чего именно не понимает, в какой помощи нуждается.

Как мыслится сам процесс развития? Мы знаем по Выготскому основной закон: то, что было совместным в действии, становится личным, интериоризация — это и есть тот процесс, благодаря которому происходит развитие. Но здесь все не так просто. Когда мы говорим об обучении, все понятно: ребенок не мог сам считать через десяток, совместно со взрослым научился это делать, а потом научился делать сам. Он сделал шаг в обучении. Где здесь развитие, пока непонятно, но мы это покажем чуть позже.

А сначала обсудим, какой тезис вытекает из идеи границ ЗБР, который имеет прямое отношение к проблеме помощи. Если ребенок действует не в зоне ближайшего развития, а делает то, что умеет, то есть в зоне актуального развития, он не развивается. На это указывал еще Л.С. Выготский. Это имеет прямое отношение к тем детям, которые успешны в школе, для них задания не вызы-

вают трудностей и проблем. Он делает, решает, но он при этом, будучи успешным в учебе, не развивается. Но есть еще зона актуально недоступного — там, где ребенок не способен понять задание и действовать осознанно даже совместно с учителем, со взрослым. Если ребенку приходится долго находиться в зоне актуально недоступного, мы рассматриваем это как риск психологической травмы. Было одно замечательное исследование Валерии Юрьевны Андреюк из Нижнего Новгорода, которая показала, что прогульщики, которые не ходят в школу, отнюдь не являются психически нездоровыми людьми, а в каком-то смысле они даже по некоторым показателям психологически более благополучны, чем дети, которые ходят в школу [9]. Мы этот факт объяснили, получив данные опросника школьной ситуации [29]. Все прогульщики написали, что у них есть трудности по тому или иному предмету, которые они сами не в состоянии преодолеть, стопроцентно ответили «да» на этот вопрос, и все стопроцентно ответили «нет» на вопрос «Получаете ли вы помощь в преодолении своих трудностей?». Если человек приходит в школу и не справляется с заданием, не может его даже понять и не получает помощи, ему там делать нечего, смысла учиться в такой школе нет. И, к сожалению, нередко эта ситуация возникает именно в среднем звене, потому что в начальной школе детей еще как-то учитель ведет, а в среднем звене учитель занимается больше предметом, чем ребенком-подростком, и он обнаруживает пробелы в знаниях. Но чтобы учителю их устранить, нужно возвращаться в начальную школу, а учителю нужно двигаться по программе. Возрастает нагрузка на родителей, но родители, как правило, ничем помочь не могут.

Сейчас, например, один из учеников, с которым я работаю, в седьмом классе, но ошибки у него за первый и второй класс, и вот у него такие зияющие пробелы, которые очень трудно компенсировать, он психологически в очень тяжелой ситуации. Спасибо учителю, который это понимает и не теряет веру в него — ученик постепенно догоняет. Но еще раз говорю, психологически это

очень трудная ситуация и серьезный риск психологической травмы и деформации личности.

Понятие ЗБР мы трансформируем в многовекторную модель, которую я чуть позже покажу. И вот этот тезис Л.С. Выготского «Один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии» мы проинтерпретировали как то, что в самой динамике развития есть некоторый проблемный эпицентр, который обладает «волшебным» свойством раскрывать заблокированные векторы развития и сразу открывать возможность движения по нескольким векторам [26]. Только что в Россию приехала с лекцией Кристель Манске, последователь Л.С. Выготского из Гамбурга, она очень любит говорить о внутренних интенциях ребенка и о том, что задача взрослого, который помогает ребенку, — снять «блокировки с внутренних интенций ребенка» [39]. Можно представить, что проблемный эпицентр — это такая блокировка сразу многих векторов, и если нам удастся ему оказать помощь в этом проблемном эпицентре, то прорыв через него дает эффект «взрывной динамики» [27].

И наконец, забегая вперед, хочу сказать, что при исследовании семи видов помощи, которые мы выявили сначала с Аллой Борисовной Холмогоровой и Елизаветой Николаевной Клименковой [58], а затем с Антониной Александровной Агеевой установили их при исследовании родительской помощи, только два можно по нашим критериям рассматривать как содействующие развитию [28]. Эффективность остальных видов помощи весьма проблематична: некоторые из них наносят прямой вред ребенку, а другие имеют риски негативных последствий для развития.

Таким образом, проблема помощи приобретает особое значение в плане того, что она не так очевидна. С точки зрения того, что мы сейчас посмотрели, взрослый может как помочь, в смысле — содействовать развитию, так и не содействовать и даже навредить. Посмотрим на те механизмы, которые можно описать, опираясь на многовекторную модель зоны ближайшего развития, которая

интегрирует все эти положения, которые были выше озвучены.

Механизм эффективной помощи мыслится именно таким образом. Она оказывается в плоскости учебной деятельности, и здесь совершается шаг в обучении. А все изменения в человеке, которые этому шагу сопутствуют, происходят по другим векторам когнитивных, рефлексивных способностей и личностных качеств. И развитие можно уподобить такому раскрывающемуся цветочку. Кстати, про себя мы схему многовекторной модели стали называть «цветочком». И основные изменения, когда идет работа с ребенком как с субъектом собственного развития и преодоления собственных трудностей, происходят прежде всего по вектору развития субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, вектору рефлексии и вектору самоэффективности. Это такая личностная психологическая основа обучения. Понятно, что когда на ребенка воздействуют, дают, унижают, требуют выполнения неосмысленного, то эти векторы блокируются, и в этом смысле проблема функциональной грамотности учителя и родителя прежде всего заключается в том, что, не опираясь на этот ресурс ребенка, не содействуя движению по этим векторам, учитель или родитель невольно их блокирует и закрывает те самые основные механизмы, которые может включить учебная деятельность, вызвать к жизни, и прежде всего — работа с учебной трудностью, потому что, сталкиваясь с трудностью, ребенок нуждается в помощи взрослого. Если у ребенка трудностей нет, то он в ней не нуждается.

Соответственно, помощь с позиции рефлексивно-деятельностного подхода может давать очень различные эффекты содействия развитию и развивать различные способности, разные компетенции.

Теперь что касается самой помощи. Помощь можно рассматривать как помощь ребенку в преодолении конкретной трудности, то есть справиться с проблемной ситуацией. И помощь можно рассматривать как содействие развитию. Какие виды помощи были выявлены в наших исследованиях [28]? Это семь видов, как я уже сказал. Я начинаю с тех,

которые рассматривались как негативные и вредные для развития. Это антипомощь, которая усугубляет проблемные ситуации и переживания ребенка и разрушает отношения между ребенком и взрослым. Формальная помощь. Она помягче, чем антипомощь, но она тоже переживается ребенком как неэффективное участие взрослого и — то же самое — в более мягких формах она усугубляет ситуацию и не способствует развитию. Инструментальная помощь. Взрослый подсказывает, как преодолеть трудность, делает за ребенка, дает совет, наводящий вопрос, и эта помощь дает возможность ребенку справиться с конкретной ситуацией. Но как она работает в плане развития — неизвестно, здесь возможны совсем неоднозначные трактовки. Эмпатическая помощь. Это очень важный компонент, особенно если у ребенка сильные переживания в связи с трудностями. Сама по себе она дает возможность стабилизировать эмоциональное состояние, но не способствует преодолению трудности. Наконец, инструментально-эмпатическая помощь, в сочетании. Да, вроде бы это эффективно, но в действительности эффект ее для развития непонятен и далеко не однозначен.

Два вида помощи, которые мы выделяем как реально способствующие развитию — это рефлексивная помощь, которая помогает осмыслить недостатки собственного способа действия и его осознанно перестроить и преодолеть с помощью взрослого, и рефлексивно-эмпатическая. Как я уже сказал, если эта трудность переживается ребенком как некоторое неприятное, тяжелое событие, то тогда учет этой эмоциональной составляющей очень важен и укрепляет и отношения ребенка и взрослого, и эмоциональный контакт, а также способствует работе тех самых механизмов, которые затем способствуют развитию.

А вот что получилось при исследовании родителей в работе Антонины Александровны Агеевой [28]. На рефлексивную и рефлексивно-эмпатическую помощь приходится 5,5%, а 94,5% приходится на неэффективные виды помощи. При этом на формальную и антипомощь приходится 25% видов помощи, то есть в четверти, в 25% случаев родители с высокой

вероятностью наносят вред своему ребенку, пытаясь помочь ему в учебе. А инструментальная помощь — 54% — как мы уже сказали, неоднозначная с точки зрения влияния на развитие и очень проблематичная. Мы не проводили такое исследование на учителях, но оно было сделано у Елизаветы Николаевны Клименковой на студентах педагогических вузов, колледжей и психологах нашего университета [35]. Очень интересные данные. У студентов колледжей доминировали формальная и антипомощь, у студентов педагогического вуза доминировала инструментальная помощь, и только у студентов психологических вузов встречалась в достаточно весомых показателях рефлексивная и рефлексивно-эмпатическая помощь. Что было приятно — те студенты, которые проходили обучение по курсу рефлексивно-деятельностного подхода в оказании помощи, показывали лучшие в этом смысле результаты с точки зрения оказания помощи, чем студенты педагогических вузов и другие студенты-психологи.

Есть большая проблема, огромное поле работы для того, чтобы каким-то образом помочь родителям изменить свои способы помощи, повысить свою психологическую, человеческую грамотность, научиться оказывать помощь, содействующую развитию, и это же касается и учителей. Так что в этом смысле, если причина учебных трудностей ребенка — в несовершенстве способов деятельности обучающегося, то проблемы развития, которые возникают у ребенка, во многом связаны с несовершенством способов помощи, которую он получает от взрослых. Почему и на каком основании мы считаем эффективной именно рефлексивную и рефлексивно-эмпатическую помощь? Потому что она способствует поддержке субъектной позиции ребенка, запуску механизма саморазвития, движению в рефлексии и развитию способности к рефлексии и перестройке способов, и тем самым трудность, с которой

сталкивается ребенок, становится для него ресурсом для развития.

### **Развитие метапредметных компетенций средствами театральной деятельности как условие формирования психологической грамотности подростков в средней школе<sup>4</sup>**

В последние годы психологическая грамотность находится в фокусе психолого-педагогических исследований. В России под психологической грамотностью понимается усвоение «психологических знаний и средств, позволяющих человеку сознательно и разумно относиться к себе и окружающим, знать, учитывать и понимать свои индивидуальные возможности и особенности» [42]. Такого рода знания приобретаются в процессе социализации (усвоения общественных норм, присвоения культуры), при формировании собственной идентичности и мировоззренческой картины мира, в том числе и в результате развития навыков коммуникации, рефлексии, критического мышления и др. [3; 42] (рис. 1).

Вопросы актуальности развития психологической грамотности у школьников разрабатывал в том числе А.В. Милехин. Так, в 2012 году исследователь предложил ввести учебный предмет «Психология» для изучения в старшей школе, который бы способствовал развитию у подростков социальных и психологических компетенций, стимулировал бы положительные изменения в Я-концепции, в мотивационной и ценностно-смысловой сферах в результате осмысленного включения психологических знаний в повседневную жизнь и коррекции собственного поведения [42]. Кроме того, компоненты психологической грамотности во многом находятся в связи и/или являются результатами развития метапредметных компетенций, достижения личностных образовательных результатов.

<sup>4</sup> Стенограмма доклада: Посакалова Татьяна Анатольевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).



Рис. 1. Развитие психологической грамотности посредством достижения личностных и метапредметных результатов в рамках реализации театральной деятельности в средней школе

Например, осознание своих психических возможностей напрямую влияет на овладение познавательными УУД, овладение процессами саморегуляции и самоорганизации. В свою очередь, развитие коммуникативных УУД невозможно без приобретения знаний о себе и о других как о субъектах и объектах взаимодействия соответственно (рис. 1).

В зарубежной литературе психологическая грамотность фигурирует как компетенция и знания, которыми владеют выпускники психологических факультетов вузов [64]. В том числе одним из инструментов обучения психологии и условием усвоения психологической грамотности является театральная педагогика [63]. Стоит отметить, что применение театральной деятельности в образовательных, развивающих и воспитательных целях, в том числе и для развития метапредметных компетенций, а следовательно, и психологической грамотности, подтверждается рядом исследований [46].

Одним масштабным проектом в России, подтверждающим эффективность применения театральных методов в образовании, является «Мультимедиа-театр» [49; 50]. Данный проект в том числе призван удовлетворить запрос современной школы на создание педагогической технологии, способной решить целый ряд задач:

обеспечить междисциплинарность, помочь ученикам установить связи между знаниями из отдельных учебных дисциплин;

- обеспечить усвоение УУД;
- социализировать и интегрировать различные категории учащихся, в том числе школьников с ОВЗ, в школьный коллектив;
- повысить дисциплину и воспитать ответственность;
- развить творческие способности и критическое мышление учащихся;
- способствовать сплочению школьных коллективов.



«Мультимедиа-театр» — это особая коммуникативно-деятельностная среда, позволяющая подросткам безопасно и осознанно сделать «пробу» какого-либо действия, экспериментировать с ролями и позициями, отношениями. При этом акцент делается не на постановке как таковой, а на процессе ее подготовки — на распределении функций и персональной ответственности участников, выработке плана работы, поиске и отборе материала, написании сценария, создании декораций, проживании эмоциональных состояний героев, а также на дискуссиях как во время работы над спектаклем, так и по результатам показа.

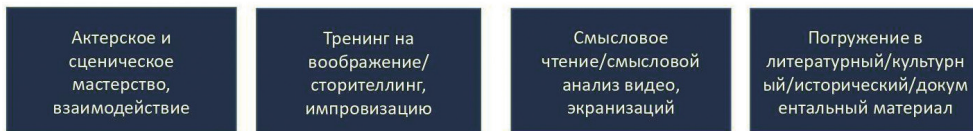
Таким образом, «Мультимедиа-театр» представляет собой:

- комплекс разных деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театрального перформанса;
- экспериментирование с социальными ролями;

- возможность строить разные варианты детско-взрослых общностей;
- работу с цифровыми технологиями.

На сегодняшний день проект длится более 4-х лет и опробован на площадках пяти школ (г. Москва, г. Старый городок, г. Ступино и г. Кашира, Московская область). Работа в рамках проекта «Мультимедиа-театр» предполагает не столько выпуск спектакля, сколько разнообразную подготовку: выполнение заданий на актерское мастерство, проведение тренингов на вербальное и невербальное взаимодействие, организацию дискуссий, сбор информации и поисковую деятельность, создание творческих продуктов, в том числе написание сценария, подготовку костюмов и декораций и т.д. Во многом развивающий эффект достигается за счет детских и детско-взрослых общностей, работы в команде, развития не только горизонтальных связей в коллективе, но и вертикальных.

## Подготовительный этап – знакомство с театральной деятельностью



## Творческий этап – создание учащимися продуктов и артефактов



## Завершающий этап – выпуск спектакля



Рис. 2. Этапы работы в рамках проекта «Мультимедиа-театр»



Деятельность по проекту «Мультимедиа-театр» включает в себя три этапа:

- подготовительный;
- творческий;
- завершающий.

Во время подготовительного этапа у подростков формируется понимание структуры театральной деятельности, взаимосвязи ее компонентов и важности командной работы для успешного выпуска спектакля. Подростки осуществляют первые актерские пробы, учатся сценическому движению, импровизации. Также по возможности изучают литературный материал для будущей постановки, осуществляют сбор и поиск исторической, культурной и биографической информации для лучшего понимания и представления эпохи, в контексте которой будет осуществляться постановка. Возможны просмотры и анализ имеющихся экранизаций литературного материала с дальнейшими дискуссиями, изучение переписки автора/авторов литературных произведений, рецензий и отзывов современников. Большое внимание во время занятий театром отводится смысловому чтению, анализу и соотнесению различных видов текста, анализу экранизаций. Погружение в различные культурные и исторические материалы достигается экскурсиями, походами в библиотеки для сбора в том числе и документального материала по разрабатываемой тематике. Целью выполнения поисковых заданий и заданий на смысловое чтение является пробуждение интереса к проекту, обучение подростков работе с информацией, а также формирование навыков представления результатов анализа, например, в табличной форме или в форме эссе или отзыва. Такая деятельность развивает не только метапредметные компетенции, но также подростки лучше узнают себя, свои возможности, окружающий мир и свое место в нем.

Зачастую подростки погружаются в театральные тренинги настолько, что начинают самостоятельно репетировать, отрабатывать на переменах упражнения по актерскому мастерству и артикуляции. Особенно интересны подросткам на подготовительном этапе упражнения на развитие воображения, сочинение историй, на импровизацию. При-

думывание историй также может реализовывать воспитательные цели. Например, в упражнении по придумыванию истории по кругу, добавляя к высказыванию предыдущего участника новое предложение, подростки попытались раскрыть смысл такого феномена, как дружба. Придумав зачин «однажды я проснулся утром и обнаружил, что я забыл, что такое дружба», они попытались не только определить и осознать сам феномен, но и способы, как ее можно возобновить, какие действия предпринять, чтобы вновь ее прочувствовать, восстановить какие-то дружеские связи и ощутить чувство дружеского плеча.

Второй этап работы по проекту является творческим, в котором педагоги стараются закрепить у участников новоприобретенные знания, в том числе посредством подробного разбора персонажей, создания мультфильмов в перекладной технике. Подростки начинают «примерять» роли, «проходить» сценки этюдным методом, формировать актерские составы для будущего спектакля, организуют «цеха» по производству костюмов, декораций, сопровождающих спектакль продуктов — стенгазет, программочек, плакатов. Самым сложным и трудоемким на данном этапе является написание сценария. Стоит отметить, что целью конечной постановки не является дословно воспроизвести А.П. Чехова или Н.В. Гоголя согласно учебнику или собранию сочинений, но целью является разрешение учениками какой-то своей собственной задачи или конфликта, раскрытие интересующего их вопроса средствами театра, на основе литературных материалов. Так, например, в рамках подготовки спектакля «Кто Вы, господин Чехов?», идея которого возникла у учеников МГОУ СОШ № 4 г. Каширы после посещения усадьбы Мелихово, ученики 7-х классов пытались осознать наследие великого писателя. В работе над театральным проектом они размышляли о Чехове как о писателе, враче, остановившем пандемию, благотворителе и помещике. По окончании проекта подростки сделали вывод о том, что Чехов, прежде всего, был патриотом и великим гражданином России.

Зачастую в рамках мультимедийной части театральных проектов подросткам нравится деятельность по созданию анимации в поддержку идей, такие мультфильмы помогают интерпретировать высказывания героев, помогают передать замысел произведений. Так, в последнем проекте интересная работа организовалась вокруг создания мультфильмов, иллюстрировавших великие цитаты Чехова, среди них — «Пока ты молод, твори добро» или «Равнодушие — паралич души». По мотивам данных цитат подростки создавали краткие сюжеты, затем воплощали их в мультимедийной перекладной технике. Завершают творческий этап подготовки театрального проекта дискуссии, анализ созданных продуктов, в соответствии с черновиком сценария происходит поиск режиссерских решений, перерабатываются тексты рассказов в диалоги и стенографию, раскрывающие их содержание.

Завершающий этап является наиболее ответственным в отношении качества выпускаемого спектакля, его окончательной «сборки». На данном этапе происходит редактирование отснятого ранее видео и фотоматериалов, их встраивание в общую канву готовящегося представления. Также происходит подбор звуковых дорожек, оттачивание актерской игры, упрощение, сокращение или, наоборот, усложнение и детализация сценария.

За 4 года работы проекта «Мультимедиа-театр» были подготовлены 5 спектаклей. В зависимости от запроса школы при их постановке проводилась профилактика буллинга; анализ подростковых переживаний, связанных с пандемией COVID-19; проба новых творческих жанров (написание эпиграмм и стендапов по мотивам «Ревизора» Н.В. Гоголя, написание басни по фабуле рассказа А.П. Чехова «Враги»); налаживание коммуникации между одноклассниками; обучение навыкам командной работы и др. В свою очередь эмпирические исследования в рамках проекта «Мультимедиа-театр» продемонстрировали, что у подростков совершенствуются навыки самоорганизации и организации деятельности в коллективе, навыки рефлексии и межличностной комму-

никации как со сверстниками, так и со взрослыми [49; 50]. Также повышается уровень учебной мотивации, разрешаются конфликтные ситуации, сложные подростки охотнее идут на контакт с психологами и педагогами. Театральные проекты в школе также способствуют вовлечению и адаптации учащихся с ОВЗ, детей из неблагополучных семей или стоящих на внутреннем учете в школе.

Наблюдая за деятельностью и прогрессом подростков, педагоги также зачастую не только оказывают поддержку, но и самостоятельно продолжают внедрение театральной деятельности в учебный процесс. Так, в МГОУ СОШ № 4 г. Кашира был проведен открытый урок-расследование с элементами театрализации, посвященный Шерлоку Холмсу.

Работа с подростками зачастую сводится не только к образовательным и развивающим задачам, но и к диагностическим и терапевтическим. Основными сложностями, выявленными во время реализации проекта «Мультимедиа-театр», являются:

- *Поверхностное чтение* — непонимание смысла прочитанного, сложности с интерпретацией как прозаического, так и поэтического текста, с нахождением точки зрения автора в тексте, аргументации.

- *Слабые цифровые компетенции*, в том числе неумение пользоваться онлайн-ресурсами и поисковыми системами в целях сбора информации при написании сценария. Многие подростки не имеют компьютеры дома или доступ к ним, следовательно, возникают сложности с редактированием и набором текста, многие не умеют работать с принтером и сканером; в работе подростки ориентируются на смартфон и приложения к ним, что резко ограничивает возможности работы с документами.

- *Отсутствие навыков планирования и прогнозирования* — неумение планировать деятельность поэтапно, неумение просчитывать шаги по достижению целей и предвидеть последствия собственных действий, отсутствие видения целостности деятельности. Им также характерно неумение концентрироваться, доводить задание до завершения, добиваться окончательного результата,

любая проектная деятельность приводит к непониманию и замешательству.

- *Отсутствие самостоятельности в действиях и инициативы* — выученная беспомощность, нежелание действовать без руководства взрослых.

Согласно докладу Министра просвещения Российской Федерации С.С. Кравцова, применение театральной деятельности в учебном процессе и возрождение школьных театров являются важнейшими направлениями в развитии современной школы. Сегодня уже существует 24000 школьных театров, а к 2024 году планируется открыть собственный театр в каждой школе. Актуальность темы и растущий научный интерес к театральной деятельности детей и подростков были также отмечены на всероссийской конференции 29 марта 2023 г. «Образование — Театр: личностное развитие обучающихся в полихудожественном пространстве». На сегодняшний день перед проектом «Мультимедиа-театр» стоят задачи охвата все большего количества регионов России для распространения театральных практик в школе, изучения особенностей организации театральной деятельности в школах в зависимости от возраста, культурной и социальной принадлежности обучающихся.

### **Функциональная грамотность родителей как фактор гармонизации семейного воспитания<sup>5</sup>**

Хотелось бы отметить, что термин «функциональная грамотность родителей» — понятие дискуссионное. Проводя анализ литературы при подготовке к семинару, я чаще встречалась с такими понятиями, как «родительская компетентность», «психологическая грамотность родителей», «психологическая культура родителей», которые более традиционны и популярны. Непосредственно про функциональную грамотность родителей информации в научной литературе недо-

статочно. Тем не менее считаю, что крайне важно рассмотреть данное понятие в рамках возрастной психологии и психологии семьи.

Проблема взаимоотношений родителей и детей никогда не потеряет своей актуальности, и, на мой взгляд, данная проблема представляет особый интерес не только для психологов и педагогов, но и для самих родителей, которые сейчас крайне активны, включены в процесс воспитания, много изучают различной литературы с целью гармонизации детско-родительских отношений.

Безусловно, не вызывает сомнения тот факт, что семья играет существенную роль в развитии ребенка, опосредует взаимодействие с окружающей действительностью и выполняет несколько важных функций. В том числе это и удовлетворение потребностей в эмоциональной поддержке, принятии, уважении, защите и так далее (Э.Г. Эйдемиллер, Дж. Боулби, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.) [2; 38].

И надо сказать, что воспитание — это достаточно сложный и многогранный процесс, который зависит от множества факторов. Здесь не только про знания родителей, но и про специфику эмоциональной сферы самого родителя, его знаний, индивидуальных особенностей, собственного опыта воспитания в прародительской семье.

Если взглянуть на родительство как интегральное понятие, то я выделила бы несколько планов, на которые стоит обратить внимание в этом отношении. Это план индивидуально-личностных особенностей мужчины и женщины, которые составляют некий такой семейный союз, поскольку это тоже имеет особое влияние на взаимоотношения с ребенком, отношения в семье, отношения между парой, мужчиной и женщиной, мужем и женой имеют свое влияние и на ребенка. План, охватывающий обоих супругов в единстве как их ценностных ориентаций, родительских позиций, чувств, и план, фиксиру-

<sup>5</sup> Стенограмма доклада: Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

ющий взаимосвязь поколений в собственной родительской семье, и, соответственно, план, раскрывающий родительство в системе общественных отношений.

По утверждению Р.В. Овчаровой, будущее общества — это сегодняшнее состояние родительства [44]. Таким образом, очень важно повышать функциональную грамотность родителей, родительскую компетентность, знания о подходах в воспитании. На сегодняшний день актуальной проблемой становится «функциональная грамотность родителей» в воспитании ребенка и определение данного понятия. Более того, Министерством просвещения Российской Федерации был разработан проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности», что еще раз подчеркивает актуальность обсуждения заявленной темы [17].

Под функциональной грамотностью понимается формирование способности использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

Соответственно, если перенести данное определение на родительство и на детско-родительские отношения, то можно поразмышлять, что же такое «функциональная грамотность родителей».

Б.С. Гершунский акцентирует внимание на личностной ориентированности категории «функциональная грамотность», показывая ее место в процессе становления личности. Функциональная грамотность включает в себя компоненты: компьютерная грамотность, информационная грамотность, экологическая грамотность, психолого-педагогическая грамотность, медико-гигиеническая грамотность, художественно-эстетическая грамотность и т.д. Функциональная грамотность носит интегративный характер, который проявляется в том, что освоение содержания указанного феномена в целом означает освоение всех его компонентов, на это тоже стоит обратить внимание [22].

В педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматри-

вается в проблемном поле компетентностного подхода [57]. О.Е. Лебедев рассматривает функциональную грамотность в качестве одного из показателей уровня образованности в рамках компетентностного подхода. Собственно, как сказано ранее, это возможность решать различные функциональные проблемы, с которыми встречается человек, а если мы говорим про родителя, то, соответственно, с теми задачами, которые они встречают в области детско-родительских отношений, как реализация его родительской позиции. Функциональная грамотность — это не просто знания, умения и навыки, которые будут применяться родителями в воспитании, но и осознанное и произвольное их применение при решении жизненных задач. Встает вопрос о необходимости развития функциональной грамотности родителей, которая способствует подготовке детей к успешному взаимодействию в изменяющихся жизненных ситуациях [33].

Компетентный родитель понимает, что для обеспечения всестороннего развития ребенка необходимо развиваться самому, пробовать, искать, учиться. Таким образом, встает сложный и дискуссионный вопрос, как развивать функциональную грамотность родителей. Одним из таких способов может стать психологическое просвещение родителей, но важно помнить, что это не единственное решение поставленной задачи.

Компетентность родителя выступает в качестве формируемого личностного образования, проявляющегося в виде подготовленности личности к конструктивному осуществлению родительской роли [11]. Таким образом, функциональная грамотность является одним из проявлений динамических личностных свойств, которые характеризуют интересы, систему ценностей, потребности и мотивы поведения человека. Продолжая эту идею, стоит отметить, что невозможно формирование функциональной грамотности без знаний и умений в определенной области, более того — самостоятельного творческого использования этих знаний и умений на основе сложившегося опыта и эмоционального отношения к этим знаниям,

к самому себе, отсюда и степень грамотности (нравственности) поведения родителей в том числе.

Можно условно рассмотреть функциональную грамотность в узком смысле слова — это знания о стилях и типах детско-родительских отношений, умение применять основные воспитательные подходы с целью, соответственно, гармонизации взаимоотношений, знания о стилях взаимоотношений самих супругов, поскольку именно стиль отношений в семье напрямую влияет на благополучие ребенка; создание положительной эмоциональной среды с целью всестороннего психического развития ребенка; знания о факторах воспитательного воздействия, знания о воспитательных позициях.

Функциональная грамотность родителей в широком смысле слова — это синтез знаний, умений и навыков, которые составляют содержание функциональной грамотности родителя и которые призывают обеспечить эффективное функционирование личности, то есть ребенка, в системе детско-родительских отношений. Предлагаются следующие компоненты в этом отношении, которые выделяет А.Б. Белинская [11]:

1. психолого-педагогическая функциональная грамотность как усвоение и использование на практике понятий о нормативных типах личности, возрастных психологических особенностях ребенка, как способность организовать эффективное межличностное взаимодействие в процессе семейного воспитания, а также как усвоение и практическое использование понятий о способах решения проблем семейного воспитания;

2. медико-гигиеническая функциональная грамотность (умение идентифицировать психосоматическое состояние ребенка, требующее немедленного обращения к врачу; владение навыками ухода за больным ребенком, обеспечение условий развития культуры здоровья ребенка, приобщения его к здоровому образу жизни);

3. этническая и межкультурная функциональная грамотность, проявляющаяся в формировании у детей ценностного отношения к национальной культуре, в воспитании

национального духа в условиях полиэтнического пространства; в интериоризации элементов межкультурной коммуникации; в овладении иностранными языками, в усвоении и трансляции знаний о традициях, истории, обычаях, жизненном укладе других народов, их верованиях и т.д.;

4. правовая функциональная грамотность (знакомство с нормами реализации семейного права, участие в правовом просвещении детей);

5. функциональная грамотность в духовно-нравственной сфере (восприятие как ценности норм и смыслов, которые значимы для данного сообщества, поддержание национальных традиций, стремление воспитать такое мироощущение в своих детях);

6. деятельностная функциональная грамотность (способность родителей ставить и изменять цели и задачи воспитательной деятельности; организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков, социальных умений и социального интеллекта; совершенствовать коммуникативные процессы в ходе педагогического воздействия на ребенка).

Таковы основные составляющие, входящие в понятие функциональной грамотности родителей.

Одним из способов развития функциональной грамотности родителей может являться качественно организованное психологическое просвещение. Создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей, психологического сопровождения развития ребенка в условиях семьи и образовательного учреждения становится важнейшей задачей современного общества [1].

Но, безусловно, важно, чтобы просвещение не ограничивалось исключительно только знаниями, необходимо формировать у родителей умение их осознанно и произвольно применять. Необходимо формирование потребности в психологических знаниях и их использовании в воспитании ребенка или в интересах развития собственной личности.

Одним из основных смыслов психологического просвещения может быть знакомство родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного развития ребенка, а также популяризация научно обоснованных знаний, поскольку в настоящее время существует большой пласт различной информации в интернете, социальных сетях, где содержатся рекомендации, которые не соответствуют научным данным. Многие родители абсолютно уверенно следуют таким «рекомендациям», которые часто, к сожалению, не соответствуют критериям научности. Поэтому важно, чтобы информация для родителей была, с одной стороны, представлена доступным и понятным языком, а с другой — представляла собой научно обоснованные данные, которые будут соответствовать этическому принципу «не навреди».

Также важна работа с эмоциональным выгоранием родителей. Сейчас стала популярной тема, которая касается эмоционального выгорания не только в профессиональной области, но и в области воспитания детей. Появился такой термин, как «эмоциональное выгорание родителей». Особенно это касается матерей, которые находятся долгое время в декретном отпуске.

*Основной смысл психологического просвещения:*

- знакомить родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;
- популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в воспитании ребенка или в интересах развития собственной личности;
- достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учреждении, опоры на рекомендации психолога.

*Примеры тем просветительского семинара для родителей:*

- Закономерности развития в разные возрастные периоды.

- Кризисы в психическом развитии ребенка.

- Детско-родительские отношения и их особенности на разных этапах онтогенеза, новые модели детско-родительских отношений.

- Развитие ребенка, развивающие приемы, характерные для каждого возрастного периода.

- Мотивация обучения.

- Трудности школьного обучения.

- Тревожность, детские страхи, неуверенность в себе, агрессивность, гиперактивность, застенчивость и пр.

- Проблемы подросткового периода.

- Адаптация к школе.

- Возрастные особенности младшего школьника.

- Готовность к школе.

- Неблагоприятные варианты развития в младшем школьном возрасте.

- Безопасное использование интернета.

Это могут быть совершенно различные темы — закономерности развития ребенка в разных возрастах, сенситивные периоды для развития определенных психологических процессов, функций и прочее.

Одной из форм психологического просвещения родителей может быть разработка курса «Возрастная психология для родителей». Цель курса — просвещение современных родителей с целью снижения рисков возникновения трудностей в детско-родительских отношениях, формирование устойчивой потребности в использовании психологических знаний с помощью специалистов-психологов.

Просветительский проект раскрывает особенности возрастной периодизации детского развития, включает в себя концентрацию теоретических и практических основ многолетних исследований ученых в согласовании с современными исследованиями — «портрет современного ребенка». Проект поможет родителям понять особенности этапов психического становления и развития детей, преодолеть трудности в детско-родительских отношениях. Материал может быть представлен в виде курса



для родителей, включающего лекционный материал, разбор кейсов, тренинговые методы и просветительские брошюры с удобной систематизированной подачей информации. Освоение курса приведет к повышению осведомленности, активизации рефлексии, как личностной, так и социальной, формированию психологически здоровых установок. Для общества в целом, безусловно, это тоже важная задача, поскольку это повышает социальную значимость психологического знания и может восполнить дефицит представленности именно научных, достоверных психологических знаний.

В завершение хочу еще раз подчеркнуть, что одной из наиболее современных и удобных форм построения диалога психолога с родителями являются вебинары [1]. Примером такой деятельности, показавшей высокую эффективность, заинтересованность родителей, является проект по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», который по заданию Министерства просвещения Российской Федерации реализуется во всех регионах России, в том числе рядом педагогических вузов, в число которых входит и Московский государственный психолого-педагогический университет. В рамках данного проекта была организована всероссийская неделя родительской компетентности — это образовательная площадка для родителей, где представлены ведущие эксперты в области развития и воспитания детей и подростков. Психологи, педагоги, специалисты по развитию детей с особыми потребностями проводили вебинары, мастер-классы и круглые столы по самым актуальным запросам родителей [1].

### **Особенности взаимодействия педагогов и родителей с дошкольниками<sup>6</sup>**

Профессиональная деятельность ставит многих в образовании перед необходимостью хотя бы приблизиться к пониманию относительно новых терминов. Понятия «функциональная грамотность», «функциональная психологическая грамотность» довольно часто стали центральными в работах коллег. И хотя эти термины не новые в мировой науке, но для того, чтобы они «прижились», необходимо понять саму суть этих явлений. Представляется, что функциональная психологическая грамотность — это грамотность для жизни, которая помогает человеку взаимодействовать с другими. Это качество, которое включено в культуру человека, является элементом психологической культуры, как отмечала Н.Н. Авдеева.

Суть этого понятия может стать более ясной, если обратиться к дошкольному возрасту. В силу специфики развития детей в этом возрасте какие-то причины трудностей и проблем более четко представлены и даже находятся на поверхности. И для того, чтобы в дальнейшем, в старших возрастах возникало меньше задач по преодолению сложностей, стоит сделать шаг назад. Любое взаимодействие взрослого с ребенком раннего возраста или дошкольником его образовывает: обучает, воспитывает, формирует его детский опыт. Попадая в какую-либо ситуацию, прежде всего ребенок пытается ее понять, разобраться в ней. При этом педагог или родитель стремится выступить посредником, помочь ему — пытается как-то прокомментировать ситуацию или задачу, пояснить ее или разъяснить, заострить внимание на важных моментах. Именно на первом этапе ориентировки ребенка в ситуации или задаче уже могут возникать проблемы, которые, если они будут не разрешены, не будут приводить к сотрудничеству, взаимодействию, к какому-

<sup>6</sup> Стенограмма доклада: Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

то решению ребенком ситуации, а приведут к каким-то негативным последствиям, конфликтным ситуациям, к негативным переживаниям. Подобные ситуации являются яркой иллюстрацией функциональной психологической безграмотности взрослого.

Для подтверждения этого достаточно припомнить различные сюжеты, которые довелось наблюдать в образовательной практике и при взаимодействии взрослого с малышом. Например, на занятии в начале второй младшей группы (четвертый год жизни) воспитатель предложила детям игру «Спрячь мышку». Эта дидактическая игра широко известна в дошкольном образовании. Каждому ребенку надо «спрятать» мышку от кошки, закрыв дверки домиков, т.е. подобрать по цвету кружки (дверцы) к домикам и «закрывать» дверками домики (положить кружок в прорезь на прямоугольнике соответствующего цвета). Это задание на развитие восприятия, освоение действия идентификации. Педагог, работая с детьми, дает следующую инструкцию: «Посмотрите, детки, тут мышки в домиках, их надо спрятать от кошечки. Закройте, пожалуйста, красный домик красной дверкой, синий домик — синей дверкой и так далее». И, соответственно, не все дети выполнили задание. В группе оказались те, у которых это действие на этапе становления, и еще не знают, какой цвет называют оранжевым и фиолетовым. Двое детей в группе не смогли «спрятать» двух мышек из оранжевого и фиолетового домиков. Педагог стала предпринимать попытки помочь им: сначала повторила свое задание, затем расставила акценты — оранжевую дверку надо положить на оранжевый домик. И только после нескольких вариантов использованной помощи воспитатель подобрал ту словесную инструкцию, понятную этим детям — найди дверку такого же цвета, как домик. После чего, как понятно, задачу дети решили. Очевидно, что трудности, которые возникли у детей, вызваны лишь тем, что педагог не учел особенности развития познавательной сферы ребенка, возможность понять слова взрослого.

Отсутствие функциональной психологической грамотности иллюстрирует и исто-

рия о холодном молоке. Малыш двух с половиной лет попросил у бабушки холодного молока. Ему налили его из пакета, который достали из холодильника. Но ему сразу пить его не дали, а сказали, что оно должно немного согреться. Эта ситуация вызвала плач и справедливое негодование ребенка: в его понимании взрослый предлагал невозможное, а в итоге давал ребенку теплое молоко.

Много примеров, которые иллюстрируют то, что множество проблем и негативных переживаний маленьких детей вызваны именно тем обстоятельством, что именно взрослые не принимают во внимание очевидные возрастные, лежащие на поверхности особенности детей. Они не знают или игнорируют конкретность и точность восприятия ребенком слов взрослого.

Один педагог и художник рекомендовал воспитателям, чтобы они не боялись говорить детям точно и подробно, конкретно, что они хотят увидеть, чтобы ребенок нарисовал, т.е. максимально понятно формулировал задачу. Даже если провести предварительную работу и рассмотреть с детьми узоры, которые получаются от переплетения ветвей, а потом попросить их нарисовать дерево, то в итоге получится морковка с палочками. Потому что посмотрели они узор, а нарисовать их попросили дерево, а дерево в три — три с половиной года дети преимущественно рисуют именно так.

Чрезвычайно важно, чтобы взрослый, обращаясь к ребенку, учитывал его возрастные особенности, в частности — возможности познавательной сферы, возможности мышления, возможности понимания, возможности восприятия обращенной к нему речи. Представляется, что функциональная грамотность как грамотность для жизни — это обобщенное представление, понимание, скажем, того, как минимум, что дети имеют свои особенности, отличные от взрослого. Это то, что нередко повторяют, обучая студентов: что маленький ребенок — это не миниатюрный взрослый, у него есть свои специфические особенности.

Задача становления и развития функциональной психологической грамотности пред-

ставляется чрезвычайно важной и в отношении родителей, и в отношении педагогов.

А пути к формированию — разные. Будущие педагоги осваивают в процессе обучения необходимые знания и умения, овладевают начальным педагогическим опытом использовать их в различных типовых образовательных ситуациях. Однако для эффективного взаимодействия с детьми необходимо обобщенное понимание того, что ребенок обладает определенными особенностями, и способность использовать это понимание в реальном взаимодействии с ребенком, т.е. функциональная психологическая грамотность.

Если образно можно представить путь педагогов к функциональной психологической грамотности как восхождение от частности к общему, то родители двигаются по той же дороге, но в обратном направлении. Они не должны владеть всеми теми знаниями, умениями и навыками, которыми обладает педагог. И двигаться родитель должен от понимания, что малыш, который появился в семье, не такой, как они — взрослые, он растет и учится, и он должен понимать взрослого, — к конкретным знаниям и умениям, которые он сможет использовать для решения задач обучения, воспитания и развития своего ребенка.

И если формирование или повышение функциональной психологической грамотности педагогов возможно в процессе профессионального обучения, то для родителей есть основной путь — просвещение (в широком смысле этого слова). Осуществляется оно через разные формы взаимодействия с семьей дошкольников и детей раннего возраста: семейные клубы, семейные проекты, мастер-классы, лекции, консультации и т.п. Просветительская деятельность сейчас является одним из трендов российского образования.

Но на этом пути есть нерешенные проблемы.

Во-первых, тематика просветительских мероприятий. Так, известно, что приобщаются к различным формам просвещения в основном заинтересованные взрослые, те, у кого возникли или существуют какие-то сложности или проблемы во взаимодей-

ствии с ребенком, его обучении и воспитании, те, кто осознает эти сложности и ищет пути их преодоления. Они становятся «вынужденно грамотными» (термин, предложенный И.В. Абанкиной, — «вынужденная грамотность»). Именно эти проблемы определяют тематику просветительских мероприятий. Помимо этого, выбор содержания просветительской деятельности диктуется представлениями педагогов и психологов о том, что значимо для детского развития, что важно знать родителям о ребенке. То есть профессионалы считают, что важно рассказать родителям для того, чтобы дети более благополучно и гармонично развивались.

Во-вторых, никто еще не определял эффективность просветительской деятельности, критерии и показатели сформированной функциональной психологической грамотности. Назрела необходимость разработки инструмента, который будет позволять понимать эффективность просветительских усилий профессионалов. Как можно оценить функциональную грамотность взрослого? Что необходимо смотреть — что исчезает количество проблем у детей, связанных с детско-родительскими отношениями?

В-третьих, вне поля просветительской деятельности остается большая часть родителей, которые не осознают трудностей и пытаются решать воспитательные задачи исходя из собственных педагогических представлений. В связи с этим интересным является предложение педагога Т.В. Кривцовой о том, что необходимо формировать спрос у большого числа родителей на определенные темы. Как сформировать такие запросы? Может, на помощь привлечь имеющий опыт? Может, эффективным будет такой прием, который использовался в замечательной давней программе «Устами младенца»? Не прямо «в лоб», не назидательно обращать внимание родителей на своего ребенка, на особенности восприятия им мира: взрослого мира, мира природы, мира сверстников, собственного Я. Формировать запрос на понимание собственных детей, даже если эти дети не вызывают у родителей проблем. Приобщать их к психологической культуре через форми-

рование и повышение функциональной психологической грамотности как базиса.

### **Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов в контексте социального взаимодействия и профилактики буллинга<sup>7</sup>**

Мои профессиональные интересы лишь частично связаны с обсуждаемой темой. Первое — это проблема семьи. В Москве, например, только 40% традиционных семей. И этот процесс имеет тенденцию к уменьшению количества полных семей. В сегодняшней дискуссии это не учитывалось — все время говорилось о каких-то двух родителях, в то время как огромное количество родителей — это, вообще говоря, одинокие родители. Некоторые из них создают семью второй или третий раз. Мы на самом деле не знаем среднюю продолжительность брака, сколько меняющихся родителей есть у ребенка, кто на самом деле готов воспринимать психологическую грамотность через клубы, через какие-то иные формы работы.

С этим же связано то, что нужно учитывать, что есть такой феномен, как семейное насилие, и у нас в стране, по устаревшим данным, уже 50% официальных и неофициальных семей, в которых родители либо регулярно, либо время от времени бьют друг друга. Сколько из них бьют детей, остается неизвестным. Некоторые из них твердо уверены, что в этом тоже выражается помощь в функциональной грамотности ребенка. Те примеры, которые приводил В.К. Зарецкий, они как раз для хорошей части родителей, которые как-то участвуют и отвечают на запросы ребенка. А некоторые отвечают на запрос ребенка просто насилием.

Но более серьезная проблема двух видов. Одна — это буллинг в школе. Если учесть, что, по отечественным данным, распространенность буллинга 37% в школе, то

это очень серьезная проблема. При том интересы тех, кто исследует буллинг, конечно, связаны в первую очередь с буллями или с жертвами буллинга, и намного меньше внимания уделяется наблюдателям. В то время как наблюдатели распадаются на группы. Одна часть наблюдателей начинает сочувствовать булли, а другая сочувствует жертве. Но у наблюдателей происходит их некоторое обучение, сам ребенок может во всем этом не участвовать, но отлично знает, что насилие помогает в достижении каких-либо целей. Но самое интересное здесь — это то, что дети отмечают, что у них в классе есть этот феномен, что буллинг есть, они его наблюдали, а большое количество учителей не видят, они отмечают, что его нет. Понятно, самое простое объяснение, что просто они не хотят выносить сор из избы, но в реальности многие из них на самом деле (и исследования это показывают) и есть инициаторы, они с этой помощью управляют коллективом. И естественно, они не являются противниками буллинга. И самое печальное в этом во всем, что педагоги в школе — то, что мы исследовали, — это очень авторитарные люди. Наше исследование студентов педвузов показало, что если сравнивать, что происходит с авторитаризмом на первом курсе и на пятом курсе, то на пятом курсе авторитаризм намного больше, чем на первом. То есть сам педагогический вуз и создает такие условия, что на выходе будущие учителя становятся более авторитарными. Стремление многих педагогов, чтобы все ходило строем, обнаруживается, к сожалению, в довольно большом количестве исследований. Мы получили эти данные при исследовании почти всех школ в Свердловской области. То есть это проблема действительно очень серьезная.

С этим же относительно связано то, чем мы довольно долгое время занимались: это гелатофобия — страх быть осмеянным. Большое количество детей боятся публич-

<sup>7</sup> Стенограмма доклада: Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, руководитель отдела клинической психологии Научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук (ФГБНУ НЦПЗ).

ных выступлений, высказывания своего мнения, участия в активной школьной жизни, потому что они боятся быть осмеянными своими собственными соучениками и педагогами. Оставалось в стороне от наших исследований, хотя на самом деле очень интересно, а как учителя, педагоги используют шутки в негативном в данном случае ракурсе для преподавания и передачи своих знаний, своего желания, чтобы ученик был лучше. Исследования показывают, что среди взрослого населения в среднем в мире это от 5 до 15%, у нас в стране около 7% взрослых страдает гелатофобией, но у подростков это выше, чем 7%. По нашим исследованиям получалось где-то около 14% в ряде регионов. Значит, это дети не активны. Сколько при этом из них становится гелатофобами в силу шуток их родителей, остается пока загадкой. Но все это сильно сказывается и на эффективности их воздействия на детей, и до учителей о проблеме гелатофобии каким-то образом надо доводить. Они не всегда понимают, что это очень опасно. Это очень сильный и хороший инструмент — чувство юмора у преподавателей. Но вот грань использования этого очень сильного и острого инструмента остается за кадром. И если говорить о том, что это-то надо делать, то вот им в связи с авторитаризмом и с гелатофобией это что-то нужно делать в педагогических коллективах. То есть повышать грамотность не только родителей, понимать какие-то темные пятна и места приложения нашей психологической силы.

### **Психологическая грамотность родителей — в поисках источников<sup>8</sup>**

Проблема недостаточной психологической грамотности родителей поставлена несколько десятилетий назад, однако все еще далека от своего решения. Это связано с тем, что до сих пор специализированная подготовка к такой непростой и ответственной родительской деятельности отсутствует,

и современным родителям, взрослым людям приходится самообразовываться.

Традиционно источником родительской компетентности являлась родительская семья, в которой ребенок знакомится с практикой детско-родительских отношений и семейного воспитания. Усвоение семейных образцов поведения, жизненных сценариев родительской семьи приводит к их трансляции, зачастую неосознанному и вопреки своей воле воспроизведению. Именно эта практика становится основой для формирования собственной родительской позиции. Однако приходится констатировать, что взрослый человек зачастую вынужден заимствовать не самый удачный опыт, ограничивающий границы его компетентности. Некомпетентность, связанная с незнанием педагогических методов, недооценкой семейного воспитания, неумением взаимодействовать с детьми, неспособностью оценить перспективы развития ребенка и создавать благоприятные условия для возможности их реализации, по мнению Т.В. Коваленко, обуславливает несостоятельность современной семьи [15; 24; 37].

### *Проблема поиска источников информации в процессе формирования родительской позиции*

В то же время можно констатировать факт, что молодые люди стали более ответственно относиться к решению стать родителями, стремятся подготовиться к реализации родительской деятельности. Естественным шагом такой самостоятельной подготовки является поиск информации о развитии ребенка, его воспитании. Современный уровень развития психологии позволяет успешно решить задачу формирования гармоничной родительской позиции. Не только в узко-научной, но и практико-ориентированной литературе большое внимание уделяется вопросам содержания и генезиса ее становления [ 16; 31; 32; 54; 59; 62]. Опора на

<sup>8</sup> Стенограмма доклада: Захарова Елена Игоревна, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ).

научные представления позволяет успешно обрести компетентность в отношении учета возрастной специфики ребенка (знакомство с особенностями возрастного развития, которые должны быть учтены в процессе воспитания), компетентность в построении взаимодействия между родителем и ребенком (обретение способности организовывать и осуществлять совместную деятельность, владение навыками вербального и невербального общения, правильным пониманием состояния ребенка, умением создать позитивный эмоциональный фон в отношениях), компетентность в уходе и воспитании (владение навыками ухода за ребенком с учетом его физиологических особенностей, актуальных потребностей и психоэмоционального состояния).

В то же время можно констатировать факт, что активно внедряемая цифровизация общества затронула и сферу семейного воспитания. В целях достижения родительской компетенции молодые люди все чаще используют интернет-пространство. Новая реальность нашего времени имеет как положительные, так и отрицательные стороны [12]. Развитие интернета переносит традиционные средства массовой коммуникации в киберпространство, делая доступной большое количество информации, увеличивая оперативность ее поступления. Это позволяет расширить аудиторию СМИ, которые стремительно обрастают независимыми интернет-СМИ, личными блогами, что позволяет легко создавать и распространять информацию практически без ограничений [56]. М.А. Карпова отмечает значительное влияние СМИ на формирование социокультурных ценностей современного человека, а также на его социальную жизнь [34]. Однако заслуживают внимания и свидетельства негативного влияния, одним из которых является «лоскутная, неустойчивая полиидентичность» потребителей контента (в силу высокой

скорости поступления информации, меняющей картину мира) [4]. Кроме того, остро встает вопрос о качестве представленных в широком доступе материалов.

*Анализ содержания предлагаемой в интернет-пространстве информации относительно закономерностей развития ребенка*

Проведенный нами анализ предлагаемого родителям содержания позволил выявить существенное количество искаженных представлений о развитии ребенка и его воспитании, что представляет серьезную опасность для его благополучия. С целью оценки соответствия предлагаемых в свободном доступе сведений и рекомендаций относительно развития ребенка был проведен анализ контента популярных в среде родителей сайтов. В качестве единиц анализа представляемой информации мы использовали такие темы сообщений, как: механизм развития, специфика онтогенеза ребенка по сравнению с детенышем животных, норма возрастного развития, содержание родительской роли, родительское отношение, средства воспитания, содержание психологической помощи.

Результаты анализа предлагаемого в интернет-пространстве содержания позволили выявить наиболее распространенные варианты искажений необходимой для осуществления родительской деятельности информации:

1. Искаженное представление о механизмах развития. В анализируемом контенте часто встречается апелляция к некоторой врожденной программе, в соответствии с которой должен развиваться ребенок. Читателю предлагается «довериться природе и ребенку, дать максимально развиваться самому, предоставить много свободы»<sup>9</sup>. Обоснованием такой выжидательной позиции взрослого становится угроза разрушения эмоциональной связи с ребенком, который, встречая на своем пути ограничения и тре-

<sup>9</sup> Автор намеренно не приводит ссылок на конкретный источник информации, не желая рекламировать некачественный, с его точки зрения, контент.



бования со стороны родителя, склоняется к негативному его восприятию. Читателей призывают не портить попытками развлекать и воспитывать ребенка «удовольствия от эмоционального с ним общения». В данном случае на фоне признания ценности позитивного эмоционального общения с ребенком игнорируется принцип опережающей инициативы взрослого, задающего зону его ближайшего развития. Создается депривационная ситуация, закрывающая перспективу культурному развитию ребенка.

2. Призывы к форсированию познавательного развития ребенка, приводящие к игнорированию внутренней логики процесса развития и его возрастной специфики. Уже никого не удивляют предложения посещать курсы изучения иностранного языка с 3-месячного возраста, агитация к незамедлительному началу изучения алфавита (с 1 года) и чтения с 3 лет. Приходится признать, что стремление к форсированию познавательного развития находит отклик у современных родителей, которые видят в этом возможность создать ребенку преимущественные условия к жизни в конкурентной среде. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о бесперспективности такой стратегии, которая на фоне весьма сомнительных преимуществ в познавательном развитии ребенка оборачивается нарушением его психоэмоционального состояния и отношения к родителям [55].

3. Неадекватное представление о средствах воспитания.

Ошибочное представление о средствах воспитания может особенно пагубно влиять на развитие ребенка. Однако данный контент особенно привлекает читателя в связи с тем, что наблюдается единство в стремлении к достижению некоторых целей воспитания. Так, большинство родителей стремятся к тому, чтобы их ребенок обладал набором личностных качеств, способствующих достижению успешной социализации и социальному признанию. Большинство родителей хотели бы, чтобы их ребенок был инициативным, смелым, выносливым. Можно говорить о разных стратегиях достижения желаемых качеств, но призывы к столкновению ребенка

с «суровой правдой жизни» до достижения им необходимых предпосылок могут иметь прямо противоположный эффект. Кроме того, воспитание ребенка требует учета возрастных ограничений его развития. Игнорирование возрастных возможностей ребенка приводит к трактовке его поведения как проявления «злой воли», что побуждает к ужесточению воспитательных воздействий, включая физические.

4. Сфера детско-родительских отношений также оказывается в фокусе внимания блогеров и недостаточно компетентных практиков. Можно встретить призывы к критичному отношению к своим чувствам к ребенку. Со страниц интернет-пространства звучат предупреждения о «чрезмерности» родительской любви, о том, что ребенок может быть «изнасилован родительской любовью», о том, что любовь к ребенку вторична по отношению к супружеской и не должна составлять ей конкуренцию.

Таким образом, можно сделать вывод, что в открытом интернет-пространстве читатель может встретить информацию, искажающую закономерности и общую логику развития ребенка, что только затруднит процесс становления родительской компетенции.

Сложившаяся ситуация подводит нас к постановке проблемы согласованности содержания родительской компетентности современного молодого поколения с компетентностью представителей предыдущих поколений, не имевших возможности пользоваться цифровым пространством. Уникальность современной ситуации состоит в том, что воспитанием ребенка занимаются как представители поколения, компетентность которых формировалась под влиянием родительской семьи и небольшого количества научной литературы, и поколения, информационные источники компетентности которых находятся исключительно в цифровой среде. Исследователями отмечается, что одним из факторов различия в уровне родительской компетентности у людей разных поколений является так называемый «цифровой разрыв» [41; 52]. В исследовании Е.А. Сорокумовой, Е.Б. Мамонова, О.В. Суворовой, С.Н. Сорокумова были зафиксированы

существенные различия родительских установок матерей разного возраста. При изучении отношения к семейным ролям у более зрелых родителей выявлено превышение значений «сверхавторитет родителей» по сравнению с более молодыми. А у матерей молодого поколения значимо выше показатели «неудовлетворенности ролью хозяйки» и «зависимость и несамостоятельность матери». Данное исследование позволяет увидеть некоторые тенденции трансформации родительских установок, отражающие разные социокультурные условия взросления матерей [53]. С учетом полученных на первом этапе исследования данных анализа содержания, с опорой на которое формировалась компетенция матерей разных поколений, мы также заинтересовались тем, что привносит в родительскую позицию изменение образовательного контента.

*Эмпирическое исследование  
родительских установок матерей,  
компетентность которых формировалась  
в разные периоды времени*

Цель исследования — установить специфику родительских установок с учетом того, что приоритетным источником молодого поколения становится информационное интернет-пространство.

Выборку исследования составили 103 человека в возрасте от 21 до 63 лет. Столь широкий возрастной разброс отвечал целям нашего исследования и позволил разделить выборку на группы, соответствующие возрастным когортам — 90—80—70-е годы XX века. Взросление и обретение компетентности респондентов происходило в разном информационном пространстве. Такое деление мы сочли возможным, ориентируясь на позицию социокультурного подхода, в рамках которого поколение обозначается как совокупность людей, ограниченная рамками возраста, живущая в определенный исторический период, в определенной социокультурной среде и объединенная схожими ценностями [51]. А.И. Афанасьева определяет поколение как «объективно складывающуюся конкретно историческую совокупность близких по воз-

расту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей» [10].

В качестве методов исследования были использованы: 1) Опросник изучения родительских установок PARI E.C. Шеффер и Р.К. Белл; 2) Авторский опросник, позволяющий получить сведения относительно наиболее популярных источников информации о родительстве. Респондентам было предложено дать развернутое описание:

- Какие Вы используете источники для получения информации о том, как быть родителем, как лучше растить детей?
- Назовите несколько источников, используемых Вами для получения информации о родительстве (сайты, форумы, книги, передачи, блоги, лекции и т.д.).
- Что труднее всего далось Вам в воспитании детей?

*Результаты исследования*

В первую очередь нами были выявлены предпочтительные источники получения информации относительно развития и воспитания ребенка (рис. 3).

Мы обнаружили, что все участники исследования в вопросах воспитания детей в первую очередь опираются на опыт старшего поколения. Родители продолжают оставаться самым надежным источником опыта ухода за ребенком, что вселяет оптимизм.

В то же время мы видим, что респонденты Группы 1 (поколение в возрасте 21-32 года — 90-е) больше других склонны к использованию интернет-источников и блогов. Респонденты Группы 2 (группа в возрастном диапазоне от 33 до 44 лет — 80-е) больше, чем другие группы, склонны к обращению к опыту друзей, возможно, это связано с появлением родительского опыта. Молодые родители сталкиваются с реальными проблемами, и проще всего для них оказывается получить консультацию от сверстников, имеющих соответствующий опыт. Можно предположить, что это не самый эффективный способ обретения компетентности, поскольку «советчики» могут не сильно превосходить их по уровню грамотности. Респонденты Группы 3 (возраст в диапазоне

## Частота использования источников информации о воспитании ребенка



Рис. 3. Частота обращения к различным источникам информации по вопросам развития и воспитания детей

от 46 до 53 лет — 70-е) мало ориентируются на образовательные телевизионные программы, интернет и блоги как на источники о воспитании детей.

Результаты статистического анализа позволили зафиксировать значимые различия родительских позиций участников разных возрастных групп.

Молодые матери демонстрируют большую ориентированность в возрастных особенностях ребенка, причем можно говорить об уверенной тенденции к все большей грамотности по этому вопросу, так как показатели более молодых групп повышаются. В то же время молодые матери в меньшей степени удовлетворены ролью хозяйки ( $U=702,500$ ;  $p<0,001$ ). Современная женщина в меньшей степени ориентирована на семейную сферу, ее самореализация осуществляется во вне-семейном контексте. На уровне тенденции можно сказать, что их отличают излишняя строгость ( $U=980,500$ ;  $p=0,077$ ) и стремление не допускать внесемейного влияния на развитие ребенка ( $U=977,000$ ;  $p=0,073$ ).

Зрелые женщины в большей степени ориентированы на выстраивание оптималь-

ного эмоционального контакта с ребенком ( $U=922,500$ ;  $p=0,031$ ), полноты вербального взаимодействия ( $U=954,500$ ;  $p=0,05$ ). Они относятся к ребенку с большим уважением, учитывая его интересы, склонны выстраивать партнерские отношения ( $U=862,000$ ;  $p=0,01$ ). Приходится констатировать более высокую грамотность участниц исследования поколения 70-х, когда главными ориентирами в обретении родительской грамотности служили опыт старших поколений и немногочисленные в то время научные источники.

Конечно, указанные различия невозможно однозначно связать с источником обретения родительской компетентности. Безусловно, собственный опыт родительства вносит необходимые коррективы в родительскую позицию. Однако данные исследования свидетельствуют о том, что излишняя строгость участниц молодой группы и абсолютизация авторитета родителей сопряжены с частотой использования современной научно-популярной литературы (Хи-квадрат Пирсона=23,14 при  $p=0,04$  и 24,21 при  $p=0,019$  соответственно). В то время как более высокая коммуникативная компетент-

ность, позволяющая успешно разрешать конфликтные ситуации, в старшей группе сопряжена с участием в специализированных курсах подготовки (Хи-квадрат Пирсона=15,31 при  $p=0,053$ ). Среднюю возрастную группу — поколение 80-х — отличает связь обращения к научно-популярной литературе со стремлением к выстраиванию партнерских отношений с ребенком (Хи-квадрат Пирсона=14,46 при  $p=0,043$ ) и стремлением к развитию активности ребенка (Хи-квадрат Пирсона=18,56 при  $p=0,046$ ).

Полученные результаты позволяют нам сформулировать следующие *выводы*:

1. Предназначенная для повышения психологической грамотности родителей информация, размещенная в открытом интернет-пространстве, содержит сведения, искажающие естественную логику психического развития ребенка, специфику детско-родительских отношений и средства воспитания.

2. Современное поколение молодых родителей все больше ориентируется на интер-

нет-ресурсы в поисках источников повышения своей родительской компетенции.

3. Родительская позиция поколения молодых родителей на фоне большего знакомства с возрастными особенностями ребенка обнаруживает тенденцию к снижению психологической грамотности по сравнению с поколениями 70-х и 80-х годов.

Результаты исследования свидетельствуют о неблагоприятных тенденциях относительно состояния психологической грамотности родителей. Можно приветствовать те шаги, которые предпринимает профессиональное сообщество в направлении разработки психолого-педагогических программ повышения психологической грамотности, создания образовательных ресурсов, составляющих конкуренцию бесконтрольно размещаемым материалам [60]. Кроме того, полученные в исследовании данные ставят вопрос о необходимости экспертизы размещенного в интернет-пространстве содержания рекомендаций относительно воспитания ребенка.

#### **Литература**

1. Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73—93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405
2. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стили детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 4. С. 35—47.
3. Азимова Э.Х. Основы формирования психологически грамотной и психологически здоровой личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 52. С. 7—20.
4. Акимова И.А. СМИ как фактор формирования идентичности личности в обществе // Журнал «Сервис Plus». 2009. № 1. С. 10—14.
5. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 16—29.
6. Андреева А.Д. Особенности субъективного образа детства у родителей учащихся первых и пятых классов школ разного типа // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 3. С. 6—20.

7. Андреева А.Д. Транзитивность образовательной среды современной российской школы как психолого-педагогическая проблема // Научный диалог. 2018. № 4. С. 292—306. DOI:10.24224/2227-1295-2018-4-292-306
8. Андреева А.Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 3.
9. Андреев В.Ю., Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Школьная дезадаптация в форме систематических пропусков занятий: факторы риска и психосоциальная реабилитация // Дефектология. 2009. № 5. С. 39—47.
10. Афанасьева А.Н. Исторический процесс и смена поколений. Преемственность поколений как социологическая проблема. М.: Мысль, 2003. С. 20—24.
11. Белинская А.Б. Функциональная грамотность родителей как фактор семейного воспитания // Педагогика, психология, общество—2017: сборник статей международной научной конференции. Россия, Москва, 3 сессия—20 сентября 2017 г. М.: РусАльянс Сова, 2017. С. 7.
12. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации. М.: Аспект-Пресс, 2008. 191 с.
13. Бориснев С.В. Социология коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2003. 269 с.

14. Бусыгина А.Л. Психологическая компетентность (грамотность) студентов педагогических вузов как основа психологического здоровья будущего педагога // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 2(22). С. 24—28.
15. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 111—125. DOI:10.32744/pse.2020.4.7
16. Винникотт Д.В. Ребенок, семья и внешний мир [пер. с англ. О. Шилова]. СПб.: Питер, 2019. 272 с.
17. Воровщиков С.Г., Шклярова О.А. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Шамоовские педагогические чтения // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. 2020. С. 4—13.
18. Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии. Критическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 238—290.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982а. С. 5—361.
20. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
21. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершиной и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
22. Гавриш Е.М. Правовая функциональная грамотность и правовая культура учащейся молодежи: корреляционный аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 5. С. 189—191.
23. Гетман А.В., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г. Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-научной грамотности // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 77—87. DOI:10.17759/pse.2020250607
24. Горбачева В.И. Родительская компетенция как социальная проблема // Вестник РГГУ. 2009. № 2. С. 276—283.
25. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8—37.
26. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188. DOI:10.17759/chp.2016120309
27. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35—48. DOI:10.17759/chp.2020160104
28. Зарецкий В.К., Агеева А.А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 159—179. DOI:10.17759/crp.2021290310
29. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. М.: Форум, 2011. 216 с.
30. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110—128.
31. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: науч. моногр. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 258 с.
32. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
33. Карабущенко Н.Б., Сунгуровой Н.Л. Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников V межвузовской научно-практической конференции // V Межвузовская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» (г. Москва, РУДН, 9 апреля 2020 г.). М.: Российский университет дружбы народов, 2020.
34. Карпова М.К. Роль СМИ в трансформации социокультурных ценностей современной молодежи [Электронный ресурс] / М.К. Карпова, В.И. Евдокимов // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2019. Т. 7. № 2. URL: <http://esj.pnzgu.ru>
35. Клименкова Е.Н. Развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 2019. 27 с.
36. Климов Е.А. О профессиональной культуре психолога и психологической грамотности социальной среды // Введение в психологию труда. М., 1998.
37. Коваленко Т.В. Родительская компетентность как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. 2015. № 4. С. 102—113.



38. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 3. С. 77—87.
39. Манске К. Учение как открытие / пер. с нем. М.: Смысл, 2014. 263 с.
40. Марголис А.А. Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2021260601
41. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 77—96.
42. Милёхин А.В. Психологическая грамотность как психолого-педагогическое условие социализации старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2.
43. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003.
44. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
45. Польшенко О.В. Психологическое просвещение как ресурс повышения уровня психологической грамотности молодых людей // Вестник науки и образования. 2019. № 13—2(67). С. 41—45.
46. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 96—104. DOI:10.17759/jmfr.2021100210
47. Прихожан А.М. Психологическая грамотность младших школьников как условие освоения универсальных учебных действий // Вестник Мининского университета. 2015. № 1(9). С. 20.
48. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общей ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.
49. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
50. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105
51. Сиврикова Н.В. Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 100—107.
52. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения детей и родителей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 44—54.
53. Сорокоумова Е.А., Мамонова Е.Б., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. Особенности родительских установок молодых матерей с разным опытом родительства // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-roditelskih-ustanovok-molodyh-materey-s-raznym-opytom-roditelstva> (дата обращения: 23.10.2022).
54. Спиваковская А.С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). М.: Педагогика, 1986. 160 с.
55. Старостина Ю.А. Феномен форсирования развития дошкольников в современной российской семье: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 27 с.
56. Тулисова В.А. Трансформация средств массовой коммуникации: от традиционных средств массовой информации к New Media // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6. № 2. С. 228—244.
57. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С. 179—185.
58. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79—92. DOI:10.17759/chp.2019150109
59. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед. СПб.: Питер, 2013. 368 с.
60. Щербакова С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т., 1998. 18 с.
61. Щербакова Т.Н. Грамотность психологическая / Под общей ред. А.А. Бодалева // Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-Центр, 2011. С. 163.
62. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
63. Edubirdie. Drama In Education and Education Psychology (2021, September 01). URL: <https://edubirdie.com/examples/drama-in-education-and-education-psychology/>
64. Morris S., Norris K., Cranney J. Psychological Literacy. Oxford Bibliographies, 2021. DOI:10.1093/OBO/978



### **Информация об авторах**

*Авдеева Наталья Николаевна*, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [avdeevann@mgppu.ru](mailto:avdeevann@mgppu.ru)

*Шведовская Анна Александровна*, кандидат психологических наук, начальник Управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

*Андреева Алла Дамировна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

*Бурлакова Ирина Анатольевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [burlakovaia@mgppu.ru](mailto:burlakovaia@mgppu.ru)

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

*Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zaretskiyvk@mgppu.ru](mailto:zaretskiyvk@mgppu.ru)

*Захарова Елена Игоревна*, доктор психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: [e-i-z@yandex.ru](mailto:e-i-z@yandex.ru)

*Кочетова Юлия Андреевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

*Посакалова Татьяна Анатольевна*, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [posakalovata@mgppu.ru](mailto:posakalovata@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Natalia N. Avdeeva*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: [avdeevann@mgppu.ru](mailto:avdeevann@mgppu.ru)

*Anna A. Shvedovskaya*, PhD in Psychology, Head of Department of Information & Publishing Projects, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: [anna.shvedovskaya@mgppu.ru](mailto:anna.shvedovskaya@mgppu.ru)

*Alla D. Andreeva*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: [alladamirovna@yandex.ru](mailto:alladamirovna@yandex.ru)

*Irina A. Burlakova*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: [burlakovaia@mgppu.ru](mailto:burlakovaia@mgppu.ru)

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

*Victor K. Zaretskii*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: [zar-victor@yandex.ru](mailto:zar-victor@yandex.ru)

*Elena I. Zakharova*, Doctor in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: [e-i-z@yandex.ru](mailto:e-i-z@yandex.ru)

*Yulia A. Kochetova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: [kochetovayua@mgppu.ru](mailto:kochetovayua@mgppu.ru)

*Tatiana A. Poskagalova*, research associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: [poskagalovata@mgppu.ru](mailto:poskagalovata@mgppu.ru)

Получена 15.11.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 15.11.2023

Accepted 29.02.2024