

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **1**

2023



ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2023 • Том 28 • № 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.
 Издается с 1996 года
 Периодичность: 6 раз в год
 Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
 Дата регистрации 26.11.1994
 Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
 Формат 70 × 100/16
 Тираж 1000 экз.
 Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
 B.B. 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

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

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 — Т.В. Пополитова
 Редактор переводов — Е.И. Доний

Psychological Science and Education

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

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 — Popolitova T.
 Translations editor — Donii E.

Содержание

Психология образования

Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В РАБОТЕ НАД ПРЕДМЕТНЫМИ ОШИБКАМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	5
Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. ОЦЕНКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗОВ	25
Лукьянченко Н.В. КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ И Я-ЦЕНТРИРОВАННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ	40
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	52

Психология развития

Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Кошелева Ю.П., Груша А.В. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ	66
Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Токарчук Ю.А., Рубцова О.В. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИГРУШЕК-МОНСТРОВ (НА ПРИМЕРЕ ХАГГИ ВАГГИ)	85
Алмазова О.В., Асланова М.С., Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Нечаева Д.М., Плотникова В.А. НАГЛЯДНАЯ МОДЕЛЬ КАК КУЛЬТУРНОЕ СРЕДСТВО ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	97
Потапова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потапов А.К. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИГРАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ОДАРЕННЫХ ОМСКИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ	112
Нуграха Д.С., Рафли З., Боерисвати Э., Хасана Э.У. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ С РЕБЕНКОМ-ДОШКОЛЬНИКОМ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19: ЭТНОГРАФИЯ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА	122

Дискуссии и дискурсы

Богоявленская Д.Б., Пирлик Г.П. ВЗГЛЯД НА НОВЫЕ ПУТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ	132
---	-----

Educational Psychology

Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A.
 PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE COMPETENCE OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER IN WORKING ON STUDENTS' SUBJECT MISTAKES 5

Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P.
 EVALUATION OF DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES BY UNIVERSITY TEACHERS 25

Lukyanchenko N.V.
 CAREER ORIENTATIONS AND SELF-CENTERED PERSONALITY CHARACTERISTICS OF FUTURE HUMANITIES SPECIALISTS 40

Manina V.A., Petrakova A.V., Kulikova A.A., Orel E.A., Kanonir T.N.
 TEACHERS' COPING STRATEGIES AND JOB SATISFACTION IN DISTANCE TEACHING DURING THE COVID-19 PANDEMIC 52

Developmental Psychology

Gut Yu.N., Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Kosheleva Yu.P., Grusha A.V.
 EMOTIONAL AND PERSONAL DETERMINANTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL IDENTITY 66

Klopotova E.E., Smirnova S.Yu., Tokarchuk Yu.A., Rubtsova O.V.
 PRESCHOOLERS' PERCEPTION OF MONSTER TOYS (ON THE EXAMPLE OF HUGGY WUGGY 85

Almazova O.V., Aslanova M.S., Veraksa N.E., Veraksa A.N., Nechaeva D.M., Plotnikova V.A.
 VISUAL MODEL AS A CULTURAL TOOL FOR PRESCHOOL CHILDREN 97

Potapova Yu.V., Malenova A.Yu., Malenov A.A., Potapov A.K.
 GENDER FEATURES OF MIGRATION ATTITUDES OF OMSK GIFTED SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT LEVELS OF RESILIENCE AND SUBJECTIVE WELL-BEING 112

Nugraha D.S., Rafly Z., Boeriswati E., Hasanah E.U.
 PARENT-PRESCHOOLER KID'S ACTIVITIES IN THE TIME OF COVID-19 OUTBREAK: AN AUTOETHNOGRAPHY ON CHILD'S SECOND LANGUAGE ACQUISITION 122

Discussions and Discourses

Bogoyavlenskaya D.B., Pirlík G.P.
 THE ANSWER TO THE GROUNDLESSNESS OF A NEW WAY OF DEVELOPMENT OF GIFTEDNESS 132

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию первый в 2023-м году выпуск журнала «Психологическая наука и образование» (№ 1—2023 г.). Помимо двух традиционных рубрик «Психология развития» и «Психология образования» в выпуске представлена рубрика «Дискуссии и дискурсы».

Рубрика «Психология образования» открывается исследованием компетентности учителей начальной школы в работе с над предметными ошибками обучающихся. Полученные результаты свидетельствуют и низкой компетентности учителей начальных классов в работе над предметными ошибками. Утверждается, что причина кроется в сложившейся практике подготовки педагогов, которая нуждается в модернизации. Во втором исследовании рубрики представлен сравнительный анализ оценок цифровых образовательных технологий преподавателями, имеющими опыт их использования в своей профессиональной деятельности, и преподавателями, не имеющими такого опыта. В третьей статье представлено исследование связи карьерных ориентаций, и Я-центрированных характеристик личности студентов. В последней четвертой статье рубрики представлены результаты эмпирического исследования, целью которого являлся анализ взаимосвязи копинг-стратегий и удовлетворенности работой у педагогов в условиях дистанционного преподавания.

Рубрику «Психология развития» открывает исследование по выявлению эмоционально-личностных детерминант профессиональной идентичности старшеклассников. Во втором исследовании рубрики рассматривается проблема восприятия детьми дошкольного возраста популярной игрушки Хагги-Вагги. Результаты позволяют говорить о том, что для большинства современных дошкольников игрушка Хагги-Вагги является прежде всего «статусным» предметом, но непосредственно в игровой деятельности игрушка используется достаточно редко. В третьей статье представлено эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о связи наглядного моделирования и развития произвольности у детей дошкольного возраста. В четвертой статье представлены результаты исследования, направленного на выявление гендерных особенностей связи жизнестойкости и субъективного благополучия с миграционными установками школьников. В последней пятой статье рубрики представлен автоэтнографическое исследование изучения второго языка, в статье приведен подробный анализ семейного взаимодействия в период пандемии COVID-19.

В рубрике «Дискуссии и дискурсы» представлен критический ответ на статью, опубликованную в журнале «Психологическая наука и образование» в выпуске № 6—2021, которая была посвящена пониманию одаренности и развитию творчества.

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

Редакция журнала

Психологический анализ компетентности учителя начальной школы в работе над предметными ошибками обучающихся

Исаев Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Марголис А.А.

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

Сафронова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Представлены результаты эмпирического исследования компетентности педагогов начального общего образования в работе над предметными ошибками обучающихся. Выборку исследования составили 2603 педагога, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования, из 7 субъектов Российской Федерации. Выборка исследования референтна генеральной совокупности учителей начальных классов по критериям пола, возраста, педагогического стажа работы, уровня образования, квалификации, реализуемой образовательной программы. Учителям начальных классов были предложены разработанные на материале курсов «Математика» и «Окружающий мир» кейсы. Кейс включал в себя описание задачи, при решении которой младший школьник допустил ошибку. Педагогу предлагалось выявить допущенную ошибку, определить стоящие за ошибкой исходные представления обучающихся и предложить способ работы с ними. Полученные результаты свидетельствуют о низкой компетентности учителей начальных классов в работе над предметными ошибками. Исходные представления обучающихся не выступают средством работы над ошибками и отправным пунктом педагогической работы по формированию научных понятий. Утверждается, что причина низкой компетентности учителей начальных классов в работе над предметными ошибками кроется в сложившейся практике подготовки педагогов, которая нуждается в модернизации. В статье показана важность способности педагога в выявлении исходных предметных представлений и их значимость в формировании предметного мышления обучающихся.

Ключевые слова: методическая компетентность учителя начальных классов, математические и естественно-научные ошибки, развитие, ис-

ходные представления, научные понятия, учебные задачи, рефлексия, совместная деятельность.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.04.2022 № 073-00110-22-02 «Формирование психологической компоненты методической подготовки будущего учителя, необходимой для анализа причин ошибок учащихся в целях развития их предметного понятийного мышления в процессе решения учебных задач».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в обработке данных анкетирования начальника отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий МГППУ Е.В. Аржаных и старшего научного сотрудника информационно-аналитического сектора отдела планирования и сопровождения научных проектов и мероприятий МГППУ О.Н. Андрееву.

Для цитаты: Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. Психологический анализ компетентности учителя начальной школы в работе над предметными ошибками обучающихся // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 5—24. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023000002>

Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes

Evgeny I. Isaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

Arkady A. Margolis

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

Maria A. Safronova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

The results of an empirical study of the competence of teachers of primary general education in working on students' subject mistakes are presented. The study sample consisted of 2,603 teachers engaged in the implementation of primary general education programs from 7 subjects of the Russian Federation. The sample of the study is referential to the general population of primary school teachers according to the criteria of gender, age, teaching experience, level of education, qualifications, implemented educational program. To study the competence of primary school teachers in working on subject mistakes, the cases were developed on the material of the courses "Mathematics" and "Natural science". Each case included the description of the problem in solving which the student made a mistake. The teacher was asked to identify the mistake made, identify the original ideas of the students behind them and suggest a way to work with it. The results obtained indicate the low competence of primary school teachers in working on subject mistakes. The initial ideas of students do not act as a means of working on mistakes and the starting point of pedagogical work on the formation of scientific concepts. The article shows the

importance of the teacher's ability to identify the initial subject representations and their significance in the formation of students' subject thinking.

Keywords: methodological competence of primary school teachers, mathematical and natural science mistakes, development, initial ideas, scientific concepts, educational tasks, reflection, joint activity.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00110-22-02 dated 08.04.2022 "Formation of the psychological component of the methodological training of the future teacher, necessary for analyzing the causes of students' mistakes in order to develop their subject conceptual thinking in the process of solving educational tasks".

Acknowledgements. The authors thank the Head of the Department of Planning and Support of Scientific Projects and Events E.V. Arzhanykh and the Senior Researcher of the Information and Analytical Sector of the Department of Planning and Support of Scientific Projects and Events O.N. Andreeva for their help in processing the survey data.

For citation: Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Psychological Analysis of the Competence of a Primary School Teacher in Working on Students' Subject Mistakes. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 5—24. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023000002> (In Russ.).

Введение

Российские и зарубежные исследования оценки качества образования показывают, что ключевым фактором повышения образовательных результатов обучающихся является не просто квалификация учителя, а именно та ее компонента, которая связана, прежде всего, с методическими компетенциями. Исследования профессионализма и компетентности педагогов выявили существенный дефицит в этой группе компетенций даже у опытных педагогов, имеющих первую и высшую квалификационные категории и высокий уровень предметной подготовки [1; 11; 15; 20].

Выполнение типового диагностического задания, направленного на выявление учителем ошибок при решении обучающимися учебных задач на различном учебном материале (математика, русский язык и др.), анализ причин этих ошибок и построение плана дальнейших действий учителя, направленного на устранение таких причин, показало, что значительный процент как работающих, так и будущих учителей испытывают трудности в выявлении и понимании причин ошибок обучающихся. Это делает практически

невозможным использование эффективных стратегий устранения причин ошибок, что особенно важно и в отношении обучающихся, испытывающих трудности в обучении [2; 4; 8; 9; 10; 16; 19].

В психолого-педагогических и дидактико-методических исследованиях выделяют различные основания типологии предметных ошибок обучающихся. Общее признание исследователей получило разделение ошибок на концептуальные и процессуальные [6; 18; 21; 22; 23]. Причинами процессуальных предметных ошибок они называют невнимательность учащегося, небрежность в выполнении учебных операций, отсутствие самоконтроля за правильностью выполнения действий. Процессуальные ошибки — это случайные, «неосторожные» ошибки, с которыми обучающиеся легко справляются самостоятельно. Концептуальные ошибки свидетельствуют о непонимании или неправильном понимании обучающимся значения, смысла изучаемого научного понятия. Самостоятельно справиться с такими ошибками обучающиеся, как правило, не в состоянии.

Психологический анализ показывает, что большая часть концептуальных ошибок свя-

зана с исходными представлениями обучающихся об изучаемом содержании, которые в большинстве случаев существенно отличаются от научных понятий. В учебной ситуации актуализируются житейские представления обучающихся, и незнание учителем характера этих представлений, неумение включить их в решение учебной задачи приводят к ошибочным действиям. Понимание исходных представлений, лежащих за обнаруженной ошибкой, работа по их осознанию учеником, обсуждение их неполноты и ограниченности являются важнейшей составляющей педагогического профессионализма в развивающем образовании. Выполнение таких действий опирается не только на необходимость для учителя иметь глубокое знание предмета, но и на владение методикой развития исходных представлений ученика до научных понятий [3; 7].

Вместе с тем психологических исследований компетентности педагогов начального образования в работе с предметными ошибками обучающихся, связанных с анализом лежащих за ними исходных представлений обучающихся об изучаемом содержании, крайне мало. Настоящая статья восполняет этот дефицит: представлены результаты исследования, целью которого выступили выявление и анализ квалификации учителями начальных классов характера допущенной обучающимся предметной ошибки, их понимания, какие исходные представления стоят за допущенной ошибкой, способа работы с ними в учебных ситуациях.

Организация и методика исследования

Для исследования компетентности учителей начальных классов в работе над предметными ошибками им был предложен кейс из курса «Математика» по теме «Умножение двузначного числа на однозначное» и кейс из курса «Окружающий мир», представляющий задание «Сравнение предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов». Кейсы включали в себя описание задачи, при решении которой младший школьник допустил ошибку.

При выполнении кейса учитель должен был ответить на три вопроса: 1. Какая ошибка допущена в решениях ученика? 2. Какие исходные представления стоят за ошибкой в решении ученика? 3. Как Вы будете работать с исходными представлениями ученика по данной теме? Анкета также содержала вопросы о характере работы с исходными представлениями обучающихся и о том, какие практики развития исходных представлений обучающихся педагоги используют для работы в классе. Отдельный блок вопросов был нацелен на получение информации о респонденте: возрасте, регионе, образовании, квалификационной категории, педагогическом стаже работы, повышении квалификации, реализуемой образовательной программе начального образования.

В опросе приняли участие 2603 педагога, осуществляющие деятельность по реализации программ начального общего образования, из 7 субъектов Российской Федерации: Кабардино-Балкарской Республики, Республики Бурятии, Красноярского края и четырех областей — Волгоградской, Вологодской, Нижегородской и Свердловской. Из 2603 участников опроса подавляющее большинство составили женщины (98%), а доля мужчин незначительно превысила 1%, что не противоречит генеральной выборке, пропорция в которой составляет 99% к 1% соответственно. В зависимости от возрастных групп большинство участников исследования — педагоги от 40 до 59 лет, суммарная доля которых составила 65% (доля педагогов этих возрастных групп в генеральной совокупности составляет 61,2%). Большинство преподавателей, участвующих в исследовании, имеют педагогический стаж работы от 20 лет и выше (58%). Две трети преподавателей, работающих в начальной школе (69%), получили высшее педагогическое образование, 3% учителей — высшее непедагогическое образование, а примерно каждый четвертый (27%) из общей численности педагогов ограничился средним профессиональным образованием. Из об-

щей численности участников опроса 30% учителей присуждена высшая категория. Профессиональным совершенствованием, углублением и обновлением ранее полученных и сформированных знаний и навыков в педагогической сфере занимались 91% учителей начальных классов по программам повышения квалификации в течение последних трех лет, а 8% респондентов отметили, что не получали дополнительное профессиональное образование. Большинство же педагогов, участвующих в исследовании, в своей деятельности применяют традиционные программы обучения; в первую очередь это учебно-методические комплексы «Школа России» (61%). Исследование было выполнено с использованием системы проведения опросов и анкетирований AnketologBOX.

Результаты исследования

Кейс «Умножение двузначного числа на однозначное»

На первом этапе работы с кейсом педагогу предлагалось определить, какая ошибка допущена учеником при умножении двузначного числа на однозначное. Пример задания представлен на рис. 1.

$$\begin{array}{r} 1. \quad \begin{array}{r} 42 \\ \times 4 \\ \hline 168 \end{array} \quad 2. \quad \begin{array}{r} 73 \\ \times 3 \\ \hline 219 \end{array} \quad 3. \quad \begin{array}{r} 38 \\ \times 3 \\ \hline 154 \end{array} \\ 4. \quad \begin{array}{r} 57 \\ \times 2 \\ \hline 124 \end{array} \quad 5. \quad \begin{array}{r} 22 \\ \times 8 \\ \hline 246 \end{array} \quad 6. \quad \begin{array}{r} 47 \\ \times 3 \\ \hline 181 \end{array} \end{array}$$

Рис. 1. Вариант примера для кейса

Предполагалось, что респондент при ответе укажет на ошибку при умножении десятков или на нарушение алгоритма умножения без указания на ошибочное действие ученика (процессуальный ответ), либо отметит причину допущенной ошибки как невладевание обучающимся понятием разряда числа (концептуально верный ответ).

Примеры полученных процессуальных ответов:

«Ученик допускает однотипную ошибку при сложении десятков»,

«Неверный счет десятков»,

«Умножение на десятки в столбик, не знает таблицу умножения или таблицу сложения в пределах 20»,

«Ученик не знает алгоритм действий при умножении».

Примеры полученных концептуально верных ответов:

«При умножении второго множителя на десятки неправильно прибавили то, что осталось в уме от единиц»,

«Ученик прибавляет десятки, которые запомнил, к самому десятку и далее производит умножение десятков»,

«Сначала складывает десятки, потом умножает»,

«Ученик прибавляет десятки не после умножения на них, а затем умножает на это число».

Результаты выполнения математического кейса по выборке исследования представлены в таблице.

Результаты исследования показали, что в целом по выборке почти половина опрошенных преподавателей (49%) дали ответы, которые нельзя отнести ни к одному из представленных выше вариантов и которые не позволяют сформулировать, какая ошибка допущена в решениях ученика. К таким ответам отнесены следующие варианты:

1. Указание респондентом на незнание учеником таблицы умножения (сложения): «Незнание таблицы умножения, невнимательность», «Не знает таблицу умножения и сложения», «Не знает состав чисел», «Ученик плохо считает» и др.

2. Указание номеров примеров с ошибками или правильных ответов: «Только два верных ответа (первый и второй примеры), остальные примеры решены с ошибками», «решил 3, 4, 5, 6 примеры неправильно», « $38 \times 3 = 114$, а не 154, $57 \times 2 = 114$, а не 124, $22 \times 8 = 176$, а не 246, $47 \times 3 = 141$, а не 181» и др.

3. Указание на тип ошибки: «Вычислительная», «Арифметическая» и др.

Таблица

Распределение ответов педагогов на вопрос, какая ошибка допущена учеником при умножении двузначного числа на однозначное¹

	Ошибка не указана (указана неверно)	Процессуальный ответ	Концептуально верный ответ
В среднем по выборке	49%	34%	17%
Возраст респондентов			
Моложе 30	49%	33%	18%
30—39 лет	30%	36%	34%
40—49 лет	59%	34%	7%
50—59 лет	35%	37%	29%
Старше 59 лет	42%	31%	26%
Образование респондентов			
Высшее педагогическое образование	47%	34%	19%
Высшее непедагогическое образование	46%	32%	22%
Среднее профессиональное образование	54%	34%	12%
Квалификационная категория			
Высшая категория	43%	37%	20%
Первая категория	49%	34%	17%
Нет категории	56%	30%	13%
Педагогический стаж			
До 5 лет	58%	29%	12%
5—9 лет	59%	30%	12%
10—14 лет	48%	33%	19%
15—19 лет	47%	37%	15%
20 и более лет	45%	35%	19%

Согласно полученным данным, чаще, чем в среднем по выборке, затруднялись с указанием ошибки педагога со средним специальным образованием, без квалификационной категории и со стажем работы до 5 лет. Необходимо отметить, что в возрастной группе от 40 до 49 лет наблюдается наибольшая доля ответов, в которых ошибка не указана или указана неверно — 59%, и наименьшая доля концептуально верных ответов (7%). По результатам исследования педагоги, работающие по программам «Начальная школа XXI века» и «Перспективная начальная школа», чаще остальных давали процессуальные либо концептуально верные ответы (по 64%).

На втором этапе работы с кейсом педагогу предлагалось выделить исходные представления, стоящие за ошибкой в решениях ученика. Предполагалось, что респондент при ответе может дать процессуальный или концептуально верный ответ. Ответ педагога был отнесен к *процессуальному*, если было указано:

— на неверное усвоение алгоритма умножения без указания на конкретное место алгоритма:

«Незнание приемов умножения столбиком»,

«Письменное умножение двузначного числа на однозначное, табличное умножение»,

«Путает алгоритм умножения и сложения»,

¹ Сумма ответов по строке не всегда равна 100%, т.к. при построении таблицы не учитывались респонденты, не ответившие на вопрос.

— на конкретное место неверного усвоения алгоритма умножения:

«Поменял местами этапы алгоритма умножения двузначного числа на однозначное»,

«При сложении с переходом через десяток складывают сначала то, что запомнили, а потом к полученному результату прибавили число десятков»,

«Ребенок плохо знает алгоритм умножения. При вычислении сначала прибавляет десяток, который был в уме, к десяткам и потом приступает к умножению».

Ответ педагога был отнесен к концептуально верному, если было указано на неверное представление о составе числа, представление числа в виде суммы разрядных слагаемых:

«Не усвоили разряды чисел (например, $9 \cdot 9 = 81$, 1 — единицы, 8 — десятки. Далее умножаем десятки $9 \cdot 3 = 27$ десятков, прибавить 8 десятков)»,

«Должны знать состав числа и уметь представлять числа в виде разрядных слагаемых».

При этом более половины участников опроса (54%) дали ответы, которые не позволяют сформулировать, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика. К таким ответам отнесены следующие варианты:

1. Указание на незнание таблицы умножения или сложения: «Ученик допустил

ошибки в решении примеров из-за незнания таблицы умножения», «Ребенок не знает таблицу умножения», «Неправильно прибавляется число, которое оставлено в уме» и др.

2. Указание причин ошибки, не относящихся к исходным представлениям: «Невнимательность», «Не знает тему», «Допущенные учеником ошибки свидетельствуют о недостатках его знаний» и др.

Как правило, респонденты, не указавшие (либо указавшие неверно) ошибку на первом этапе кейсового задания, и на втором этапе испытывали затруднения в определении исходных представлений, стоящих за ошибкой в решениях ученика — 69% (рис. 2). Доля же давших процессуальный либо концептуально верный ответ об исходных представлениях среди этой категории участников опроса составила 28% и 2% соответственно.

Среди педагогов, предложивших концептуально верный ответ на вопрос, какая ошибка допущена учеником при умножении двузначного числа на однозначное, доля тех, кто не сумел выделить исходные представления, стоящие за ошибкой в решениях ученика, значительно ниже — 35%. Наиболее часто встречающийся ответ для этой группы респондентов — процессуальный (57%), значительно реже — концептуально верный (6%) (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов педагогов на вопрос, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика в зависимости от ответов на вопрос о том, какая ошибка допущена учеником при умножении двузначного числа на однозначное

Анализ ответов на вопрос, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика, в разрезе различных социально-демографических характеристик респондентов показывает, что с повышением уровня образования и квалификационной категории доля «верных» (процессуальных и концептуально верных) ответов увеличивается.

Участники опроса, как правило, предполагают работать с исходными представлениями ученика через *повторение изученного материала* (69%).

К данной группе были отнесены ответы, касающиеся:

— непосредственного повторения материала, который уже должен быть освоен учеником:

«Проработаем алгоритм умножения двузначных чисел»,

«Проведу еще раз объяснение умножения в столбик. Поработает у доски сильный ученик, который хорошо усвоил эту тему. Затем будет работать ученик, который допустил ошибки»,

«Проведу индивидуальное занятие с этим ребенком» и др.

— работы с ошибочными примерами:

«Буду приводить ошибочное решение, а дети пусть ищут ошибку»,

«Проводить работу над ошибками»,

«Включу представление ученика в проблемную задачу на уроке» и др.

Каждый пятый педагог не смог четко сформулировать, каким образом собирается работать с исходными представлениями ученика. К таким ответам отнесены варианты:

«Учить таблицу умножения, таблицу сложения»,

«Повторить таблицу умножения» и др.

Участникам опроса, не сумевшим выделить стоящие за ошибкой исходные представления ученика, оказалось сложнее, чем тем, кто дал процессуальный или концептуально верный ответ на вопрос об исходных представлениях, определиться с тем, как они будут работать с исходными представлениями ученика. Среди первой группы педагогов доля тех, кто предполагает работать с неверной ошибкой, составляет 29%, тогда как у респондентов из второй группы — 2—3% (рис. 3). Те педагоги, которые выделили исходные представления об ошибке ученика, связав их с неверным пониманием состава числа (т.е. дали концептуально верный ответ), гораздо чаще, чем в среднем по выборке, планируют работать с концептуальной ошибкой в его исходных представлениях (51%).

Статистически значимую (но не причинно-следственную) взаимосвязь показателей (определение педагогами исходных представлений, стоящих за ошибкой в решениях ученика, и стратегия их работы с исходными представлениями) в данном кейсе подтверждает критерий хи-квадрат Пирсона (χ^2), рав-

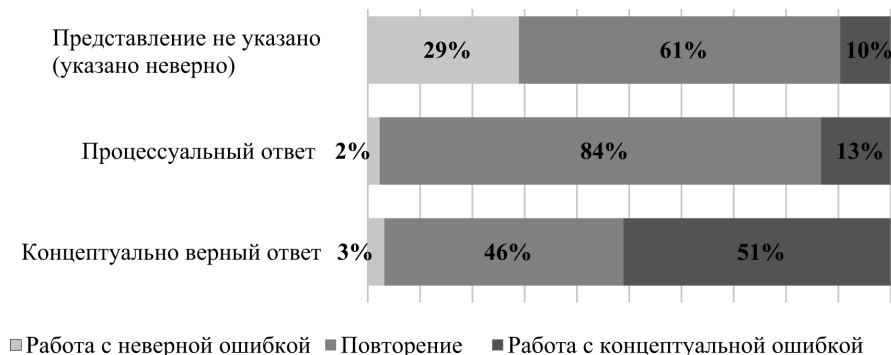


Рис. 3. Распределение ответов педагогов на вопрос, как они будут работать с исходными представлениями ученика, в зависимости от ответов на вопрос о том, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика

ный 348,9 при $p < 0.001$ (расчеты выполнены с помощью программы SPSS Statistics 26.0).

Значение коэффициента корреляции Спирмена (отражающего меру связности) для двух переменных составляет 0,37 при $p < 0.001$. Таким образом, между переменными существует слабая корреляционная связь. Связь между показателями положительная, что говорит об однонаправленности отношения переменных.

Статистически значимая связь существует и между ответами на вопросы о том, какие ошибки присутствуют в решении ученика, и каким образом педагоги предполагают работать с исходными представлениями. Взаимосвязь показателей подтверждает критерий хи-квадрат Пирсона (χ^2), равный 217,4 при $p < 0.001$. Значение коэффициента корреляции Спирмена для двух переменных составляет 0,3 при $p < 0.001$. То есть между переменными существует слабая корреляционная связь.

Графически связь между переменными представлена на рис. 4. Как видим, те педагоги, которые неверно указали ошибку, допущенную в решениях ученика, чаще тех, кто дал процессуальный или концептуально верный ответы, предполагают работать с неверной ошибкой. Такой — по сути формальный — ответ свидетельствует о низкой компетентности данных педагогов в работе над предметными ошибками.

Подавляющее большинство педагогов (67—72%) планируют работать с исходными представлениями ученика через повторение. Повторение как способ работы с предметными ошибками представляет собой повторное обращение обучающегося к учебному содержанию. Работа над исправлением ошибки поручается самому обучающемуся, а причина ошибки не выявляется и не обсуждается в совместной учебной деятельности. Эффективность такого рода работы над ошибками крайне низка, а вероятность их повторения при выполнении подобных заданий высока.

Наиболее явно связь выбора способа работы с исходными представлениями ученика прослеживается в зависимости от квалификационной категории педагога — чем выше квалификационная категория, тем чаще фиксируются ответы, направленные на работу с концептуальной ошибкой, и, соответственно, реже — с неверной ошибкой. Не отмечено существенной зависимости ответов педагогов от того, по какой образовательной программе они работают. Несколько выделяются ответы участников опроса, работающих по программе «Планета знаний» — у них ниже доля ответов, предполагающих работу с концептуальной ошибкой (8%), тогда как у использующих другие образовательные программы более 10% (13—16%).

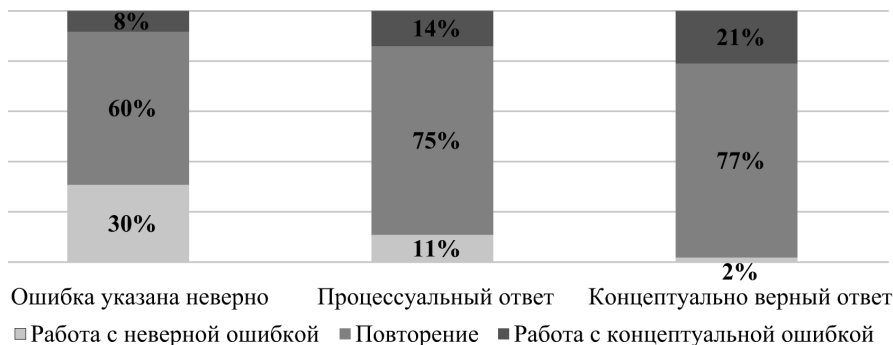


Рис. 4. Распределение ответов педагогов на вопрос, как они будут работать с исходными представлениями ученика, в зависимости от ответов на вопрос о том, какая ошибка допущена в решениях ученика

Кейс «Сравнение предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов»

В кейсе естественно-научного содержания педагогам предлагалось сравнить предметы одинаковой формы, сделанные из различных типов материалов (рис. 5).

Задача:

Ученикам предложили рассмотреть несколько шаров, сделанных из трех типов материалов: свинец, дерево, полистирол (синтетический пеноматериал) и трех размеров (маленький, средний, большой).

Затем ученикам предложили выбрать из пары шаров: «Какой шар, левый или правый, будет иметь самую сильную тенденцию тонуть, если его поместить в резервуар с водой?». Маша выбрала правый шар, потому что он большой.

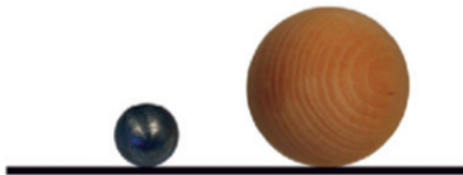


Рис. 5. Вариант примера кейса

Вопрос «Какая ошибка допущена в решении ученика?» оказался для участников опроса достаточно сложным — 48% опрошенных не смогли верно указать ошибку, а 14% затруднились ответить на данный вопрос. Необходимо обратить внимание, что при ответах на вопросы предыдущих 2 кейсов доля педагогов, выбравших вариант «затрудняюсь ответить», не превышала 5%.

Респонденты, предложившие свой вариант ответа, но не указавшие (неверно указавшие) в нем ошибку, ориентировались при ответе на один параметр тела:

«Он не учитывает, из какого материала сделан шар»,

«Размер шара не главное»,

«Было произведено сравнение предметов по величине».

Концептуально верный ответ, в котором педагоги ориентировались на взаимосвязь нескольких параметров тел, дали всего 15 человек — менее 1% опрошенных:

«Не найдена правильная связь между массой, материалом и размером предмета»,

«Маша не учитывает взаимосвязь состава материала, плотности воды и сопротивления тела» и др.

Процессуальные ответы, где были указаны два параметра без учета взаимосвязи, составили 37% от общего количества ответов:

«Шар деревянный, а дерево не тонет. Размер не имеет значения»,

«В данном случае важна масса предмета, а не размер»,

«Большой в объеме — не значит тяжелый»,

«Большой — значит тяжелый, будет тонуть. Маленький — легкий, будет плавать» и др.

Каких-либо значимых различий, обусловленных, например, стажем работы или квалификационной категорией, не зафиксировано. В то время как по другим вопросам в данных разрезах наблюдались достаточно сильные отличия между ответами респондентов с различным уровнем образования или квалификационной категорией.

Второй вопрос данного кейсового задания «Какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика?» также вызвал затруднения у участников опроса: 17% выбрали вариант «затрудняюсь ответить», а 44% хотя и ответили на вопрос, но не указали ошибку (указали неверно). Эти педагоги в ответе, как правило, указывали на представление о влиянии одного параметра тела:

«Предмет большего размера тонет»,

«Представление о размере»,

«Представление о массе тела»,

«Представление о форме предмета»,

«Не знает свойства материалов»,

«Не учтен материал» и др.

Концептуально верных ответов, в которых были указаны представления об отсутствии взаимосвязи параметров тел, зафиксировано всего 11 (0,4%):

«Не имеет представления о соотношении размеров и массы шаров, исходя из типов материалов, из которых они сделаны» и др.

38% опрошенных дали процессуальный ответ, обозначив представления об отдельных параметрах тел без учета взаимосвязи:

«Размер и масса объекта являются причиной его погружения в воду»,

«Представления о массе предметов и их материале»,

«Представления, что чем больше предмет, тем он тяжелее» и др.

Как и в двух предыдущих кейсах педагоги, давшие процессуальный ответ на вопрос, какая ошибка допущена в решении ученика, чаще, чем те, кто не смог указать ошибку, давали процессуальный ответ на вопрос, какие исходные представления стоят за ошибкой в решении ученика (рис. 6). Но необходимо отметить, что различия в ответах при решении данного кейсового задания прослеживаются не столь отчетливо, как в предыдущих. Так, доли педагогов, которые не смогли верно выделить исходные представления, стоящие за ошибкой в решении ученика, практически не различаются у респондентов, которые дали процессуальный

ответ на вопрос о допущенной в решении ученика ошибке, и у тех, кто не указал ошибку (указал неверно) либо затруднился ответить (42%, 46% и 41% соответственно).

При высокой доле затруднившихся ответить и указавших неверные представления при ответе на вопрос, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика, целесообразно основное внимание уделить анализу распределения в зависимости от социально-демографических характеристик процессуальных ответов педагогов. Значимых различий в ответах практически не наблюдается, но стоит отметить, что педагоги, имеющие стаж педагогической работы менее 15 лет, чаще давали процессуальные ответы, чем их более опытные коллеги.

Несмотря на то, что выделить исходные представления, которые стоят за ошибкой в решениях ученика при сравнении предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов, педагогам оказалось достаточно сложно, они имеют достаточно

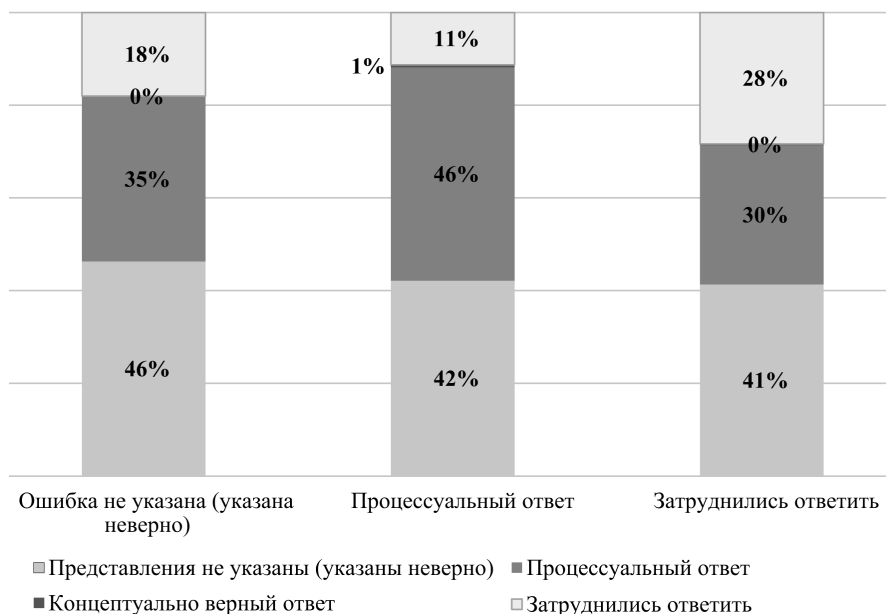


Рис. 6. Распределение ответов педагогов на вопрос, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика в зависимости от ответов на вопрос о том, какая ошибка допущена учеником при сравнении предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов

четкое представление, как они будут работать с исходными представлениями — через повторение (82%):

«Практически — взвесить шары, дать представление о свойствах материала, из которых они сделаны (связь с окружающим миром)»,

«Буду наглядно показывать и объяснять»,

«Демонстрация наглядных опытов»,

«Будем разбирать этот вопрос»,

«Будем больше повторять».

Работать с концептуальной ошибкой ученика планируют лишь 3 педагога из всей выборочной совокупности:

«Учить анализировать предмет полно и комплексно, охватывать все признаки во взаимосвязи»,

«Изучение свойств материалов, закрепление представлений» и др.

Педагоги, планирующие работать с неверной ошибкой (8%), давали подобные ответы:

«В воде утонет правый шар, так как он сделан из свинца и имеет большую массу» и др.

Вне зависимости от того, выделили ли участники опроса исходные представления, стоящие за ошибкой ученика, или нет, в качестве оптимального способа работы с исходными представлениями они указывают повторение (рис. 7). Причем доля таких ответов практически совпадает у педагогов, давших процессуальный ответ, и у тех, кто

не определил (определил неверно) исходные представления, стоящие за ошибкой ученика (87% и 85% соответственно).

Статистически значимая взаимосвязь показателей (определение педагогами исходных представлений, стоящих за ошибкой в решениях ученика, и стратегия их работы с исходными представлениями) в данном кейсе не выявлена.

Проведенное исследование показало, что при ответе на первый вопрос кейсов почти половина опрошенных педагогов начального образования (48% в математическом кейсе и 48% в естественно-научном кейсе) не смогли правильно определить допущенные обучающимся ошибки. Примерно треть опрошенных педагогов причину допущенных обучающимся ошибок видят в нарушении процессуальных норм, правил, алгоритмов действия: 34% в математическом кейсе и 36% в естественно-научном кейсе. И только 17% и 0,6% учителей начальных классов указали на концептуальную ошибку, допущенную обучающимися при решении задач из предметных областей «Математика» и «Окружающий мир» соответственно.

Соотносимыми с результатами ответов на первый вопрос каждого из кейсов оказались ответы на второй вопрос: «Какие исходные представления стоят за ошибками

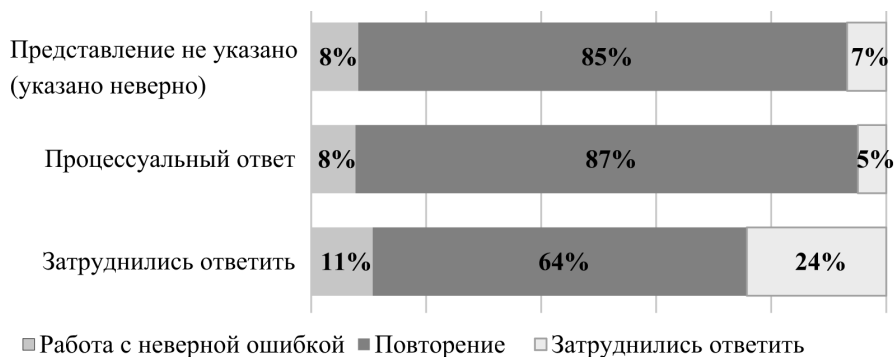


Рис. 7. Распределение ответов педагогов на вопрос, как они будут работать с исходными представлениями ученика при сравнении предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов, в зависимости от ответов на вопрос о том, какие исходные представления стоят за ошибкой в решениях ученика

в решении ученика?». На ошибку указали неверно: 54% и 44%; процессуальный ответ дали 41% и 38%; концептуальный ответ был получен от 4% и 0,4% опрошенных соответственно.

Наиболее низкие результаты по первому и второму вопросам были получены при выполнении педагогами кейса естественно-научного содержания. Объяснением таким результатам может служить то, что вопрос «Сравнение предметов одинаковой формы, сделанных из различных типов материалов» не входит в учебную программу начального общего образования. С другой стороны, данная тема осваивалась каждым педагогом еще в школьном курсе физики.

Работа с исходными представлениями обучающихся

Затронутая в кейсах тема о том, каким образом педагоги предполагают работать с ошибочными исходными представлениями ученика, была продолжена в вопросе: «По Вашему мнению, что нужно делать с исходными представлениями обучающихся на уроках по предметам “Математика” и “Окружающий мир”?». В данном вопросе респондентам предлагалось не самим сформулировать ответ, а выбрать из предложенных вариантов.

Согласно результатам исследования, подавляющее большинство педагогов (86%) предлагают вовлекать эти представления в процесс построения знания и понятия.

При рассмотрении распределения ответов педагогов на вопрос, что нужно делать с исходными представлениями обучающихся на уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир», в зависимости от их социально-демографических характеристик отметим, что участники опроса, не имеющие квалификационной категории, чаще, чем их коллеги с первой или высшей категорией, предлагали разрушать исходные представления через наблюдение и рассказ. К этому же способу предпочитают чаще прибегать педагоги, имеющие стаж педагогической работы до 10 лет, чем их более опытные коллеги.

Что же нужно делать с исходными представлениями обучающихся на уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир»? Предложенные педагогами варианты ответов представлены на рис. 8.

Наиболее распространенный ответ педагогов — проводить практические работы на уроках (23%), разбирать проблемные ситуации, в том числе с просмотром видеоуроков (например, «Уроки тетушки Совы»).

Закрепление материала также является популярным способом работы с исходными представлениями (17%). Это предполагается осуществлять с помощью тестирования, заучивания правил, выполнения дополнительных заданий, расширения кругозора через изучение дополнительного материала.

Практически одинаковые доли педагогов предпочитают работать с исходными представлениями, используя «наблюдение» (13%), в том числе наглядный показ, наблюдения над явлениями природы, а также проведение опытов (11%).

Для формирования исходных представлений 7% участников опроса готовы разбирать примеры жизненных ситуаций, осуществляя объяснение с помощью реальных примеров из жизни, показывая видеofilмы, решая подобные задачи, связанные с повседневной жизнью обучающихся.

Остальные же способы работы с исходными представлениями (проведение экспериментов, организация совместной деятельности и диалогов между учителем и учениками) предлагаются гораздо реже — менее чем в 2% случаев.

Для иллюстрации того, что нужно делать с исходными представлениями обучающихся на уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир», педагогам предлагалось описать лучшую практику по развитию исходных представлений. Предполагалось, что это будет текстовый ответ объемом до 200 слов.

При описании лучшей практики каждый пятый участник опроса не формулировал ответ самостоятельно, а воспользовался материалами из сети Интернет. При высоком качестве некоторых из этих материалов

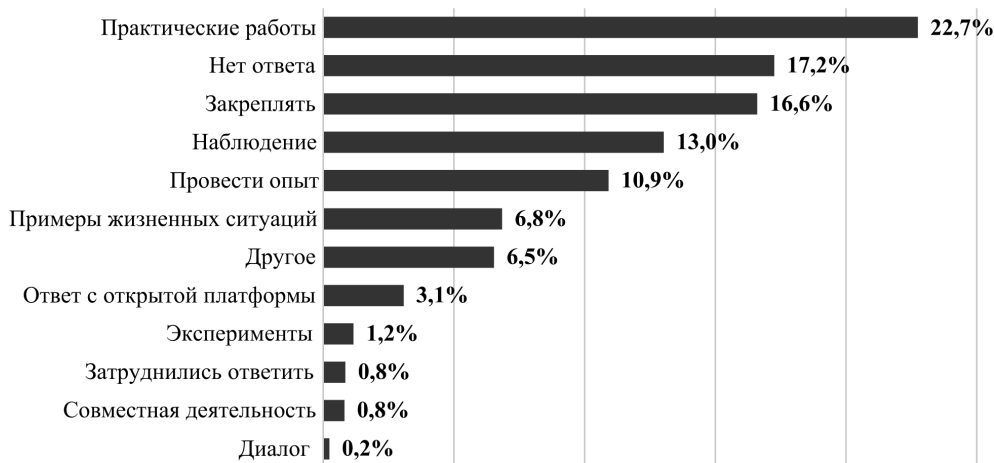


Рис. 8. Распределение ответов педагогов на вопрос, как нужно работать с исходными представлениями обучающихся на уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир»

необходимо отметить факты их множественных заимствований и многократных повторов. Причем частота использования данной стратегии практически не менялась, как можно было бы предположить, в зависимости от уровня образования, стажа, квалификационной категории и возраста педагогов. Хотя молодые педагоги (до 30 лет) все же активнее прибегали к заимствованиям из сети Интернет, чем их коллеги из самой старшей возрастной категории (старше 59 лет) — 24% и 16% соответственно.

Значительная часть респондентов (21%) не ответили на вопрос о лучшей практике или указали, что затрудняются ответить (15% и 6% соответственно). Обратим внимание, что с повышением педагогического стажа доля педагогов, не ответивших на вопрос либо затруднившихся с ответом, уменьшалась.

Переходя к рассмотрению содержательных ответов (59%) на вопрос о лучших практиках, представим наиболее распространенные из них.

Почти одинаковые доли опрошенных указали в качестве лучшей практики организацию:

— практических работ, в том числе с проведением опытов, использованием метода наблюдения, разбором проблемных ситуаций (11%),

— лабораторных работ, привлечение учеников к выполнению конкретных заданий (10%).

По 8% участников опроса выделили в качестве лучшей практики проведение опытов и закрепление изученного ранее материала. Несколько меньшая доля педагогов (7%) считают, что для развития исходных представлений обучающихся на уроках по предметам «Математика» и «Окружающий мир» оптимально использовать метод наблюдения.

Менее 5% педагогов к числу лучших практик отнесли:

- дидактические игры (4%),
- разбор примеров жизненных ситуаций (2%),
- организацию совместной деятельности (1%),
- развитие функциональной грамотности (0,2%).

Обсуждение результатов исследования

Полученные в исследовании результаты показывают, что предложенные кейсовые задания оказались для педагогов достаточно сложными, значительна доля ответов, в которых исходные представления, стоящие за ошибкой, указаны неверно. Среди «вер-

ных» ответов преобладали процессуальные, в которых зафиксирован факт ошибки, указано на неверное усвоение материала, но конкретная причина ошибки (как в концептуально верных ответах) не описана.

Установлено, что педагоги с высшим образованием чаще, чем их коллеги со средним профессиональным образованием, предполагают работать с концептуальной ошибкой. Доля предложивших этот способ работы с исходными представлениями увеличивается у опытных педагогов, имеющих педагогический стаж более 10 лет. На основе анализа влияния социально-демографических характеристик на ответы респондентов можно констатировать, что наиболее значимыми из них являются уровень образования педагогов и их квалификационная категория.

Подавляющее большинство учителей считают необходимым вовлекать исходные представления обучающихся в процесс построения знания и понятия (86%). Вместе с тем способы работы с исходными представлениями они предлагают одни и те же, что и педагоги, утверждающие необходимость разрушать исходные представления детей через наблюдение и рассказ. Универсальный способ педагогической работы с исходными представлениями, стоящими за ошибкой в решении ученика, — это повторение, т.е. рекомендация обучающемуся к повторному обращению к учебному содержанию.

Решение кейсовых заданий, направленных на выявление учителем ошибок при решении обучающимися учебных задач на различном учебном материале («Математика», «Окружающий мир»), анализ причин этих ошибок и построение дальнейших действий учителя, направленных на устранение таких причин, показало, что учителя начальных классов испытывают трудности в работе над предметными ошибками обучающихся. Объяснение этому факту может быть только одно — к такой работе их не готовят в процессе профессиональной подготовки. В учебных планах и рабочих программах подготовки педагогов начального образования не представлены практики и технологии работы с исходными представлениями обучающихся

при изучении научных предметных понятий. Учебники для начального образования и методические разработки для учителей начальных классов задают логику освоения новых научных понятий без учета исходного уровня знаний и представлений обучающихся — как бы «с чистого листа».

Игнорирование в процессе обучения жизненного опыта ребенка, приобретенных им исходных представлений приводит к тому, что осваиваемое научное понятие лишается внутренних опор, не наполняется личностным смыслом, не встраивается в систему имеющихся у ребенка представлений и понятий. Новое научное понятие осваивается по умолчанию, что обучающие не имеют никакого представления о его содержании и у них нет его жизненных аналогов. В так организованном процессе обучения, по мысли Л.С. Выготского, «особенности самого ребенка не играют конструктивной, прогрессивной, формообразующей роли в истории его умственного развития. Не из них возникают высшие формы мысли. Они, эти высшие формы, просто становятся на место прежних» [1, с. 196]. Закономерный результат такой методики обучения — непроработанные исходные представления обучающихся непротиворечиво сочетаются с научными понятиями, нередко подменяя их при действии в практической ситуации.

Анализ практики методической подготовки будущего учителя начальных классов

Проведенный психологический анализ компетентности педагогов начального образования в работе над предметными ошибками дает основания для утверждения о необходимости качественной перестройки содержания и технологии методической подготовки будущих учителей начальных классов. Анализ современной практики педагогического образования показывает, что работать с предметными ошибками и стоящими за ними исходными представлениями будущих педагогов не учат.

Сотрудниками кафедры «Педагогическая психология имени профессора

В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования» МГППУ в 2018 году были проанализированы рабочие программы по дисциплинам (разделам) «Методика преподавания математики в начальной школе», «Технологии обучения математике в начальной школе» в 57 педагогических вузах России, что составило 63% от общего количества вузов, осуществляющих подготовку учителей начальных классов. Только в двух вузах в рабочих программах включена тема «Работа над ошибками», но действия учителя по работе с ошибками не описаны. Было установлено, что авторы рабочих программ не в полной мере учитывают реалии современной практики начальной школы в части требований к индивидуализации обучения и учета психологической составляющей учебной деятельности обучающихся. Как показывает анализ, обучающиеся педагогического и психолого-педагогического направлений не ориентированы на обнаружение ошибок и учет особенностей конкретного ученика.

Также были проанализированы методические пособия к учебникам математики (1—4 классы), входящим в Федеральный перечень учебников в 2019 году. К работе по данным учебникам готовятся будущие педагоги начального образования. Всего в этом перечне было 11 комплектов учебников, к которым на сайтах издательств прилагались методические рекомендации. Доступными оказались 10 методических пособий.

Анализ методических пособий на наличие в них описаний типовых ошибок обучающихся показал, что во всех пособиях такие описания отсутствуют. Однако работа над ошибками предусмотрена. Все методические пособия в этом отношении можно разделить на три группы.

К первой группе относятся пособия, в которых работа над ошибками предполагается регулярно в процессе учебной работы. Предусматривается работа учителя над предметными ошибками как работа по их предупреждению. Для этого используются разнообразные приемы. Авторы советуют учителям иногда самим допускать ту или иную ошибку в «ошибкоопасных» местах,

использовать прием «ловушки» — нерешаемых заданий, ошибочных ответов и т.п. Это объясняется тем, что даже вычислительные умения складываются на основе понятий: школьник сначала учится «понимать», а затем «запоминать». К первой группе можно отнести методические пособия системы Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова и системы Л.В. Занкова.

Ко второй группе можно отнести методические пособия, в которых типовые ошибки не описаны, однако работа над ошибками предполагается. Учителю рекомендуется после выполнения проверочной или контрольной работы указать обучающемуся на его ошибки, провести вместе с ним анализ работы и выяснить, в каких заданиях были допущены ошибки. Далее обучающимся предлагаются для выполнения аналогичные задания. Главное действие учителя — это подбор соответствующего задания для тренировки дома или в классе.

К третьей группе методических пособий можно отнести пособия, в которых типовые ошибки не описаны и не предусмотрено никакой педагогической работы над предметными ошибками обучающихся.

Заключение

В развивающем образовании методическая компетентность учителя начальных классов проявляется в первую очередь в переориентации его педагогических усилий: центрации их на учебной деятельности обучающихся. В предметном обучении методическая компетентность проявляется в способности соразмерять процессы интериоризации и экстериоризации при усвоении научных понятий. В настоящее время в учебном процессе доминирует процесс интериоризации — усилия педагога направлены на разъяснение обучающимся нового для них научного понятия, на преобразование внешнего во внутреннее. В так организованном учебном процессе игнорируется внутренний опыт самого обучающегося — отсутствует встречное движение: развитие имеющихся у него исходных представлений до научного понятия. По самой сути понятия развития,

развивать можно только то, что уже имеется; в противном случае речь уже идет о процессе формирования.

Методическая компетентность учителя начальных классов в развивающем образовании проявляется в способности проектировать и реализовывать процесс перехода нового учебного содержания извне внутрь при одновременном процессе экстерииоризации имеющихся у обучающихся исходных представлений. Именно в таком встречном движении процессов интерииоризации и экстерииоризации возможно внутренне мотивированное усвоение нового научного понятия и развитие предметного понятийного мышления.

Психологически это означает максимальное развертывание в совместной учебной деятельности младших школьников процессов коммуникации и рефлексии [17]. На наш взгляд, отправным пунктом на пути разработки методики развития научных понятий на основе исходных представлений обучающихся может выступить положение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [3; 12;

13; 14]. В свою очередь, методика работы с исходными представлениями обучающихся при усвоении научных понятий предполагает иное представление о модели организации образовательного процесса и педагогической деятельности в начальной школе — модели, отвечающей целям и задачам современного развивающего образования. Разработка такой модели составляет ближайшую перспективу психолого-педагогических и дидактико-методических исследований.

В этом контексте может быть решена проблема преемственного дошкольного и начального общего образования как проблема преемственности образовательных программ, обеспечивающих поступательное культурное развитие детей в онтогенезе [5]. В практике работы с исходными представлениями младших школьников может быть решена острая проблема мотивации учебной деятельности — в условиях включения в учебный процесс личного опыта обучающихся учебная деятельность приобретает для них личностный смысл.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 31—41. DOI:10.17759/pse.2019240102
2. Ахутина Т.Б., Обухова Л.Ф., Обухова О.Б. Трудности усвоения начального курса математики в форме квазиисследовательской деятельности // Психологическая наука и образование. 2001. № 1. С. 65—78.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
4. Виноградова Н.Ф., Галагузова Ю.Н., Дорохова Т.С., Слободчиков В.И. Учащийся и педагог в меняющемся мире / Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. М.; Ростов-на-Дону; Таганрог, 2020. С. 43—72.
5. Гогоберидзе А.Г., Головина И.В. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры развития новых основных профессиональных образовательных программ // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 38—45. DOI:10.17759/pse.2018230103
6. Егоренко Т.А., Санина С.П. Подходы к выявлению типовых ошибок младших школьников при освоении естественно-научных понятий [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 94—106. DOI:10.17759/psyedu.2021130406
7. Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А. Методика развития исходных математических и естественно-научных представлений обучающихся до научных понятий в начальной школе // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 25—45. DOI:10.17759/pse.2021260602
8. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 8. № 1. С. 7—16. DOI:10.17759/jmfp.2019080101
9. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
10. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. СПб: Питер, 2009. 368 с.

11. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 5—30. DOI:10.17759/pse.2019240101
12. Марголис А.А. Зона ближайшего развития, скэффолдинг и деятельность учителя // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 15—26. DOI:10.17759/chp.2020160303
13. Марголис А.А. Зона ближайшего развития (ЗБР) и организация учебной деятельности учащихся // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 6—27. DOI:10.17759/pse.2020250402
14. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5—39. DOI:10.17759/pse.2021260301
15. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64—81. DOI:10.17759/pse.2018230106
16. Пентин А.Ю., Ковалева Г.С., Давыдова Е.И., Смирнова Е.С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA // Вопросы образования. 2018. № 1. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109%20 (дата обращения: 12.11.2022).
17. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6-10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28—40. DOI:10.17759/chp.2022180103
18. Санина С.П., Соколов В.Л. Подходы к типологии основных ошибок младших школьников при освоении математических понятий [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 4. С. 138—146. DOI:10.17759/jmpf.2021100413
19. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). Результаты исследования PISA-2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/pisa> (дата обращения: 12.11.2022).
20. TALIS (Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения). Национальный отчет исследования TALIS-2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/results-talis> (дата обращения: 12.11.2022).
21. Ashlock R.B. Error patterns in computation (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2010. 241 p.
22. Baroody A.J., Feil Y., Johnson A.R. Alternative reconceptualization of procedural and conceptual knowledge // Journal of Research in Mathematical Education. 2007. Vol. 38(2). P. 115—131.
23. Carey S. Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? / Margolis E., Laurence S. // Concepts: Core Readings, 1999. P. 459—487.

References

1. Altnikova N.V., Muzaev A.A. Ocenka predmetnyh i metodicheskikh kompetencij uchitelej: aprobaciya edinyh federal'nyh ocenочnyh materialov [Assessment of subject and methodological competencies of teachers: approbation of unified federal evaluation materials]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31—41. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2019240102
2. Ahutina T.B., Obuhova L.F., Obuhova O.B. Trudnosti usvoeniya nachal'nogo kursa matematiki v forme kvaziisledovatel'skoj deyatel'nosti. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2001, no. 1, pp. 65—78.
3. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: V 6-ti t. T. 2. Problemy obshchej psihologii [Collected works: In 6 volumes. Vol. 2. Problems of general psychology]. Moscow: Pedagogy, 1982. 504 p. (In Russ.).
4. Vinogradova N.F., Galaguzova Yu.N., Dorohova T.S., Slobodchikov V.I. Uchashchijsya i pedagog v menyayushchemsya mire / Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya [Student and teacher in a changing world / Pedagogical education in modern Russia: Strategic development guidelines]. Moscow: Rostov-on-Don; Taganrog, 2020, pp. 43—72. (In Russ.).
5. Gogoberidze A.G., Golovina I.V. Modernizaciya processa podgotovki pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya: markery novyh osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm [Modernization of the process of training teachers of preschool education: markers of new basic professional educational programs]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 38—45. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2018230103
6. Egorenko T.A., Sanina S.P. Podhody k vyavleniyu tipovyh oshibok mladshih shkol'nikov pri osvoenii estestvenno-nauchnyh ponyatij [Approaches to identifying typical mistakes of younger schoolchildren in the development of natural science concepts [Elektronnyj resurs]. *Psichologo-pedagogicheskije issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 94—106. DOI:10.17759/psyedu.2021130406
7. Isaev E.I., Margolis A.A., Safronova M.A. Metodika razvitiya iskhodnyh matematicheskikh i estestvenno-

- nauchnyh predstavlenij obuchayushchihsya do nachal'noj shkole [Methodology of development of initial mathematical and natural-scientific representations of students to scientific concepts in primary school]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 25—45. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2021260602
8. Isaev E.I., Kosareckij S.G., Mihajlova A.M. Zarubezhnyj opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noj neuspevaemosti u detej, vospityvayushchihsya v sem'yah s nizkim social'no-ekonomicheskim statusom [Electronic resource] [Foreign experience in preventing and overcoming school failure in children raised in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Contemporary foreign psychology*, 2018. Vol. 8, no. 1, pp. 7—16. (In Russ.). DOI:10.17759/jmfp.2019080101
9. Kosareckij S.G., Mercalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noj neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossijskikh shkol [Overcoming school failure: opportunities and deficits of Russian schools]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 69—82. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2021260605
10. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspevaemost': prichiny, psihokorrekcija, psihoprofilaktika [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis]. St. Petersburg: Peter, 2009. 368 p. (In Russ.).
11. Margolis A.A. Ocenka kvalifikacii uchatelya: obzor i analiz luchshih zarubezhnyh praktik [Teacher qualification assessment: review and analysis of the best foreign practices]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 5—30. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2019240101
12. Margolis A.A. Zona blizhajshego razvitiya, skaffolding i deyatel'nost' uchatelya [The zone of immediate development, scaffolding and teacher activity]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 15—26. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2020160303
13. Margolis A.A. Zona blizhajshego razvitiya (ZBR) i organizaciya uchebnoj deyatel'nosti uchashchihsya [The zone of immediate development (ZBR) and the organization of educational activities of students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 6—27. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2020250402
14. Margolis A.A. Deyatel'nostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in pedagogical education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5—39. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2021260301
15. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Itogi nezavisimoj ocenki sformirovannosti obshcheprofessional'nyh kompetencij u budushchih pedagogov [The results of an independent assessment of the formation of general professional competencies of future teachers]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64—81. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2018230106
16. Pentin A.Yu., Kovaleva G.S., Davydova E.I., Smirnova E.I.S. Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovanij TIMSS i PISA [The state of natural science education in the Russian school based on the results of international TIMSS and PISA studies]. *Voprosy obrazovaniya = Education issues*, 2018, no. 1. DOI:10.17323/1814-9545-2018-1-79-109%20 (In Russ.).
17. Rubcov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatel'nost' kak zona blizhajshego razvitiya reflektivnyh i kommunikativnyh sposobnostej detej 6—10 let [Educational activity as a zone of immediate development of reflexive and communicative abilities of children 6—10 years old]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 28—40. (In Russ.). DOI:10.17759/chp.2022180103
18. Sanina S.P., Sokolov V.L. Podhody k tipologii osnovnyh oshibok mladshih shkol'nikov pri osvoenii matematicheskikh ponyatij [Approaches to the typology of the main mistakes of younger schoolchildren in the development of mathematical concepts] [Electronic resource]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya = Modern foreign psychology*, 2021. Vol. 10, no. 4, pp. 138—146. DOI:10.17759/jmfp.2021100413
19. PISA (Mezhdunarodnaya programma po ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchihsya). Rezul'taty issledovaniya PISA-2018 [PISA (International Program for the Assessment of Educational Achievements of students). The results of the PISA-2018 study] [Electronic resource]. URL: <https://fioco.ru/pisa> (Accessed 12.11.2022). (In Russ.).
20. TALIS (Mezhdunarodnoe issledovanie uchitel'skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya). Nacional'nyj otchet issledovaniya TALIS-2018 [TALIS (International Study of the Teaching Staff on Teaching and Learning). TALIS-2018 National Research Report] [Electronic resource]. URL: <https://fioco.ru/results-talis> (Accessed 12.11.2022). (In Russ.).
21. Ashlock R.B. Error patterns in computation (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2010. 241 p.
22. Baroody A.J., Feil Y., Johnson A.R. Alternative reconceptualization of procedural and conceptual knowledge. *Journal of Research in Mathematical Education*, 2007. Vol. 38(2), pp. 115—131.
23. Carey S. Knowledge acquisition: Enrichment or conceptual change? Margolis E., Laurence S. Concepts: Core Readings, 1999, pp. 459—487.

Информация об авторах

Исаев Евгений Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

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

Сафронова Мария Александровна, кандидат психологических наук, декан факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Information about the authors

Evgeny I. Isaev, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4652-5780>, e-mail: isaevei@mgppu.ru

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

Maria A. Safronova, Candidate of Psychological Sciences, Dean of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3597-6375>, e-mail: safronovama@mgppu.ru

Получена 26.08.2022

Received 26.08.2022

Принята в печать 26.10.2022

Accepted 26.10.2022

Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов

Сорокова М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Одинцова М.А.

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

Радчикова Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Представлен сравнительный анализ оценок цифровых образовательных технологий преподавателями (средний возраст — 49 ± 12 лет) различных вузов страны, имеющими опыт их использования в своей профессиональной деятельности ($N=110$), и преподавателями, не имеющими такого опыта ($N=40$). Выборки эквивалентны по полу, наличию ученых званий и степеней, возрасту, стажу работы. Установлено, что основными преимуществами названы доступ к информации в любое удобное время; гибкий график и возможность организации самостоятельной работы. Среди трудностей отмечены технические сбои, недостаток личных контактов, неудобство работы с электронным курсом и необходимость проводить долгое время за компьютером. Отмечается, что преподаватели, имеющие опыт разработки электронных учебных курсов, позитивнее оценивают работу в электронной среде, в отличие от преподавателей без опыта, которые преувеличивают частоту технических сбоев, указывают на недостатки технической и юридической поддержки, трудности контроля выполнения заданий. Авторы условно классифицируют преподавателей по критерию «отношение к принятию цифровой среды» и разделяют их на «скептиков» и «энтузиастов». Отмечается, что «энтузиасты» отличаются тем, что позитивнее относятся к нововведениям, считают, что учебный процесс приобретает гибкость и интенсивность, подчеркивают рост вовлеченности и самостоятельности студентов, индивидуализацию обучения, поддержку со стороны руководства и коллег, прозрачность взаимодействия. Группы «энтузиастов» и «скептиков» не различаются по полу, возрасту и стажу, что свидетельствует о возможном наличии барьеров «второго порядка»: педагогических убеждений, препятствующих принятию электронного обучения.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, электронный учебный курс, преподаватели вузов.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках научно-исследовательского проекта «Цифровые технологии в высшем образовании: разработка технологии индивидуализации обучения средствами электронных учебных курсов».

Для цитаты: Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 25—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280101>

Evaluation of Digital Educational Technologies by University Teachers

Marina G. Sorokova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nataly P. Radchikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

A comparative analysis of the assessments of digital educational technologies by teachers (mean age — 49±12 years) of various Russian Federation universities who have experience in using them in their professional activities (N=110) and teachers who do not have such experience (N=40) is carried out. The samples are equivalent in gender, academic titles and degrees, age, and work experience. The main advantages are the following: access to information at any convenient time; flexible schedule and the ability to organize independent work. Among the difficulties technical failures, lack of personal contacts, inconvenience of working with an electronic course and the need to spend a long time at the computer were noted. Teachers with experience in the development of e-learning courses rate work in an electronic environment much more positively, in contrast to teachers without experience who exaggerate the frequency of technical failures, point out the lack of technical and legal support, and the difficulties in monitoring assignments. All the teachers can be divided into “skeptics” and “enthusiasts” in relation to the acceptance of digital environment. “Enthusiasts”, unlike “skeptics”, have a positive attitude to innovations, believe that the educational process becomes more flexible and intense, emphasize the growth of student involvement and independence, individualization of training, support from management, colleagues, technical support, transparency of interaction. Most teachers with experience in using e-learning courses turned out to be “enthusiasts”. The groups of “enthusiasts” and “skeptics” do not differ in gender, age, and professional experience, which indicates the possible presence of “second order” barriers: pedagogical beliefs that prevent the acceptance of e-learning.

Keywords: digital educational environment, e-learning course, university teachers.

Funding. The reported study was funded by Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE) in the framework of the research project "Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses".

For citation: Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Evaluation of Digital Educational Technologies by University Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 25—39. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280101> (In Russ., in Engl.).

Введение

Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в образование способствует цифровой трансформации учебных заведений, под которой понимается модернизация IT-инфраструктуры, развитие современных платформ, инструментов и сервисов, управление кадровым потенциалом и данными с целью реализации возможности оптимальным образом применять инновационные технологии и существенно менять подходы к преподаванию и обучению [6; 8; 21; 22]. Четкого определения цифровых образовательных технологий еще не дано, однако в общем виде они определяются как обучающие инструменты, позволяющие внести важный вклад в решение глобальных проблем в виртуальных пространствах [31]; «любой набор взаимодействий между человеком и компьютером, которые перемещают субъект и вовлеченное сообщество ближе к их объекту» [23, с. 457]; новые «культурные информационные инструменты» содержания образования, отличающиеся гибкостью, воспроизводимостью, изменчивостью, избирательностью, индивидуализированностью [19]. При этом подчеркивается, что гармония цифровой образовательной среды вуза достигается при активности каждого преподавателя, «постоянного его взаимодействия как субъекта образовательной деятельности с другими субъектами внутри данной среды, готовности и способности помогать, направлять и координировать их деятельность» [7, с. 29]. Такой динамичный и непрерывный процесс, включающий переосмысление педагогических убеждений, опыта в свете новых тенденций в современном цифровом обществе включается в понятие «цифровая

идентификация педагога», которая приобретает: 1) при участии в проектировании цифровой образовательной среды; 2) при стремлении к использованию культурных (цифровых) инструментов, позволяющих вносить весомый вклад в практику взаимодействия педагогов с обучающимися, что способствует становлению личности профессионала [25].

Для переосмысления практики высшего образования в новой реальности вводится понятие цифровой педагогики и обозначается ее стержень [22], раскрыты сущность и закономерности цифровой педагогики, ее роль в развитии личности и пути повышения ее результативности [10]; описаны возможности цифровой педагогики через призму исторических, социальных и культурных факторов [24]; отмечается, что нестабильность (внутреннее напряжение) и противоречия в педагогической деятельности являются движущей силой развития [7]; проводится анализ достоинств и недостатков цифровой педагогики, что способствует переосмыслению изменений в педагогике, ее совершенствованию [5; 12; 30; 31], развитию инклюзии [14]. Ряд исследований свидетельствует о хороших академических достижениях и позитивном восприятии обучения в смешанном [15; 16; 17] и дистанционном [18] форматах на основе электронных учебных курсов студентами психологических и психолого-педагогических направлений высшего образования.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) вуза понимается как совокупность цифровых технологий, методов и средств, предназначенных для поддержки учебного процесса и осуществления научной деятельности студентов и преподавателей, для содействия

обучению и самообучению, развитию современных общекультурных, профессиональных и цифровых компетенций обучающихся, с которыми они будут востребованы на рынке труда в условиях цифровой экономики. ЦОС может включать различные компоненты в разных сочетаниях, в том числе: электронные учебные курсы (ЭУК), размещенные на цифровых платформах на основе систем управления обучением (Moodle, Coursera, Stepik и др.); вебинарные оболочки для коммуникации участников образовательного процесса в дистанционном формате (Mirapolis, Zoom, Cisco Webex, Google Meet и др.); платформы вуза для независимого тестирования академических достижений студентов (HT-Line и др.); электронную библиотеку вуза; цифровые инструменты и статистические пакеты для количественного анализа данных эмпирических исследований (SPSS, Statistica, Mathcad и др.); инструменты проверки оригинальности текстов (Антиплагиат и др.) и другие компоненты. Например, в МГППУ действует портал психологических изданий PsyJournals.ru, используется цифровой инструмент для анализа публикационной активности SciVal, электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [20]. Специалистами МГППУ разработан цифровой геймифицированный диагностический инструмент PL-Modified для оценки умственных действий школьников и студентов [9; 13], цифровой адаптивный тренажер для математического обучения школьников [11] и др.

Отметим, что между понятиями «ЦОС» и «дистанционное обучение» некорректно ставить знак равенства, как это нередко делается в научных публикациях. Ресурсы ЦОС могут использоваться при всех форматах обучения: смешанном, дистанционном и очном. Во многих вузах до пандемии действовали электронные библиотеки, использовались система Антиплагиат, инструменты и стандартные статистические пакеты, но при этом формат обучения оставался очным. Появление LMS и ЭУК, вебинарных платформ позволило расширить эти рамки и внедрить более гибкие форматы, требующие совре-

менного технического оснащения и развития цифровых компетенций всех участников образовательного процесса. Специалисты прогнозируют, что современные изменения, рассматриваемые как революционные в высшем образовании, будут актуальны и в последующие 50 лет [21].

Однако, несмотря на широкое применение цифровых технологий в образовании, до сих пор недостаточно известно о том, в какой степени педагоги готовы принять происходящие изменения. Недооценка этого может способствовать снижению качества образования, так как современные обучающиеся выросли в цифровой среде повседневной жизни и требуют достаточно высокого уровня и качества цифровой образовательной среды. Цель исследования — определение представлений преподавателей вузов о новых возможностях, преимуществах и основных препятствиях для внедрения цифровых образовательных технологий в практику высшего образования. Чтобы достичь заявленной цели мы использовали в качестве основного метода сравнительный анализ характера представлений преподавателей вузов, имеющих разный опыт в применении такого рода технологий.

Инструментарий и описание выборки

Данные были собраны с помощью анкеты, включающей вопросы, посвященные оценкам педагогами цифровых образовательных технологий с учетом наличия/отсутствия опыта их использования в профессиональной деятельности. Вопросы включали выбор из нескольких вариантов ответов, в отдельных случаях допускался выбор нескольких вариантов одновременно. Вопросы оценивались по четырехбалльной шкале Ликерта (от 1 — не согласен до 4 — согласен). Исследование проводилось с декабря 2019 по сентябрь 2020 гг. в онлайн-формате. Полный перечень вопросов и все данные представлены в репозитории МГППУ RusPsyData (dataset № 3) [29].

Участники исследования. В исследовании приняли участие 150 преподавателей различных вузов страны в возрасте от 25 до

78 лет ($48,87 \pm 11,81$ лет; медиана=48 лет). Из них 110 человек используют ЭУК и/или имеют опыт разработки таких курсов, 40 человек — не используют и не имеют такого опыта. Характеристика участников исследования приведена в табл. 1. Статистический анализ показал, что группы использующих и не использующих ЭУК эквивалентны по полу, наличию ученых званий и степеней, возрасту, стажу работы по специальности и т.д. (см. таблицу).

Результаты

Для сравнения групп был проведен статистический анализ по каждому из вопросов анкеты. Вопросы, которые допускали выбор более одного ответа, анализировались по каждому из ответов (χ^2 Пирсона). Для определения согласованности рейтингов

различных ответов между группами преподавателей с разным опытом работы использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты сравнения групп по преимуществам ЭУК, представленные на рис. 1 и 2, показывают, что имеющие и не имеющие опыта использования ЭУК оценивают их и для студентов, и для преподавателей примерно одинаково: их мнения согласованы ($r_s=0,94$ и $r_s=0,83$ по преимуществам для студентов и для преподавателей соответственно). Основными достоинствами использования ЭУК для студентов обе группы считают доступ к учебным материалам в любое время, гибкий график, развитие навыков самоорганизации и возможность эффективной самостоятельной работы.

Основными преимуществами для преподавателей считаются: доступ к информации

Таблица

Общая характеристика участников исследования и сравнение групп, использующих и не использующих ЭУК

Характеристика	Вся выборка	Группы: используют ЭУК		Статистический критерий: эмпирическое значение и уровень стат. значимости
		Да	Нет	
Возраст, полных лет	48,87 ± 11,81	47,93 ± 11,82	51,48 ± 11,50	U=1819,5; p=0,11
Стаж работы в данном вузе, лет	15,33 ± 9,68	15,95 ± 10,17	13,62 ± 8,07	U=1944,0; p=0,28
Стаж работы по специальности, лет	23,59 ± 11,59	22,80 ± 11,31	25,75 ± 12,20	U=1921,0; p=0,24
Пол				
Женский	114 (76,00%)	86 (78,18%)	28 (70,00%)	$\chi^2=1,08$; p=0,30
Мужской	36 (24,00%)	24 (21,82%)	12 (30,00%)	
Вуз, в котором Вы работаете...				
Государственный	147 (98,00%)	108 (98,18%)	39 (97,50%)	$\chi^2=0,07$; p=0,79
Негосударственный	3 (2,00%)	2 (1,82%)	1 (2,50%)	
Ученая степень				
Нет ученой степени	29 (19,30%)	23 (20,91%)	6 (15,00%)	$\chi^2=5,61$; p=0,06
Кандидат наук	100 (66,70%)	76 (69,09%)	24 (60,00%)	
Доктор наук	21 (14,00%)	11 (10,00%)	10 (25,00%)	
Ученое звание				
Нет ученого звания	61 (40,70%)	48 (43,64%)	13 (32,50%)	$\chi^2=6,40$; p=0,09
Доцент	74 (49,30%)	55 (50,00%)	19 (47,50%)	
Профессор	13 (8,70%)	6 (5,45%)	7 (17,50%)	
Старший научный сотрудник	2 (1,30%)	1 (0,91%)	1 (2,50%)	

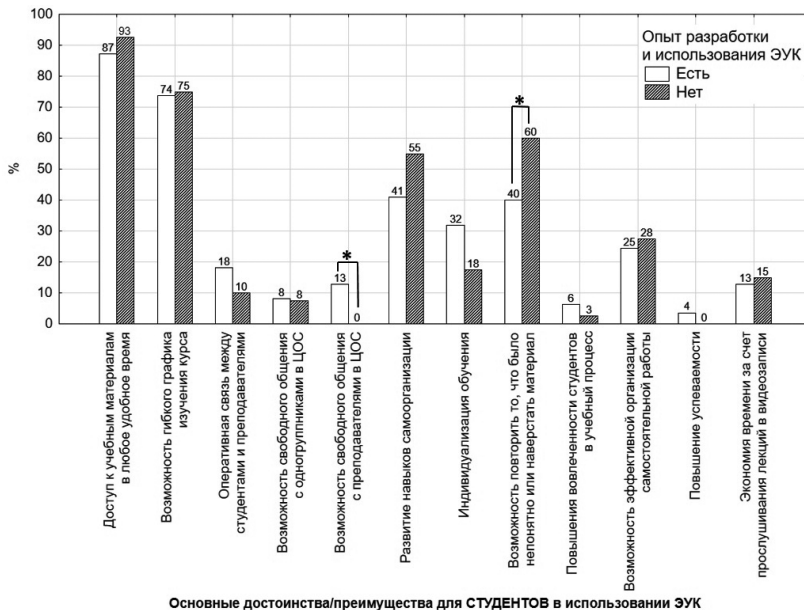


Рис. 1. Частота встречаемости (%) основных преимуществ использования ЭУК для студентов по оценкам преподавателей, имеющих и не имеющих опыта разработки ЭУК (* $p < 0,05$)

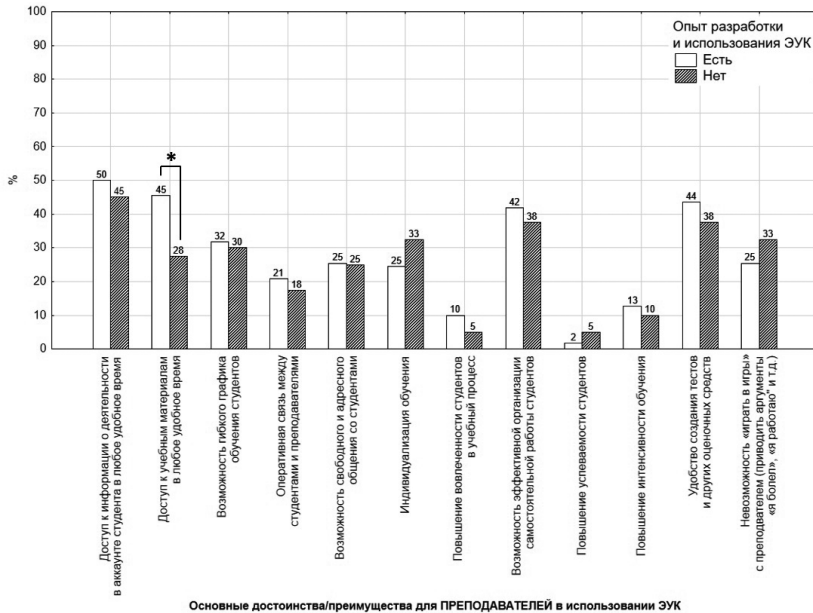
в любое удобное время; удобство создания тестов и других оценочных средств; гибкий график и возможность организации самостоятельной работы студентов (рис. 2). Некоторые различия наблюдаются по вопросам: «возможность повторить то, что было непонятно, или наверстать пропущенный материал»; «возможность взаимодействия с преподавателями в цифровой среде» и «доступ преподавателей к учебным материалам в любое удобное время». Причем более высоко оценивают эти возможности те преподаватели, которые уже имеют опыт использования ЭУК.

Практически так же преподаватели оценивают основные трудности, с которыми могут столкнуться студенты при использовании ЭУК (рис. 3): рейтинги обеих групп согласованы ($r_s = 0,87$). Самыми ожидаемыми трудностями являются технические сбои, недостаток личных контактов, неудобство работы с электронным курсом, необходимость проводить долгое время за компьютером.

Сравнение ответов преподавателей, имеющих и не имеющих опыт работы в ЭУК,

показывает, что при применении ЭУК более важным является неумение студентов самостоятельно планировать свое время. Опасения преподавателей, не применяющих ЭУК, об отсутствии оперативной связи между студентами и преподавателями не оправдываются: такой недостаток упоминает лишь десятая часть не использующих ЭУК и менее двух процентов применяющих ЭУК.

Преподаватели, применяющие ЭУК, гораздо лучше осведомлены о документации, регулирующей их деятельность в области использования электронного обучения и разработки электронных курсов, ознакомлены с методическими рекомендациями по подготовке электронных курсов и с «Положением об использовании электронных учебных курсов». Однако, исходя из их ответов, этого явно недостаточно, на что указывают менее половины преподавателей, имеющих опыт разработки ЭУК, и до четверти преподавателей, не имеющих такого опыта. Часть преподавателей обеих групп указала на проведение в их вузах мероприятий, мотивирующих



Основные достоинства/преимущества для ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ в использовании ЭУК

Рис. 2. Частота встречаемости (%) основных преимуществ использования ЭУК для преподавателей по оценкам преподавателей, имеющих и не имеющих опыта разработки ЭУК (* $p < 0,05$)

к использованию ЭУК (11% и 5% соответственно), и никто не указал на проведение мероприятий по развитию психологической готовности к использованию ЭУК.

Преподаватели, имеющие опыт разработки ЭУК, позитивнее оценивают работу в электронной среде (рис. 4). Преподаватели, не имеющие такого опыта, преувеличивают частоту технических сбоев, недостатки технической и юридической поддержки, трудности контроля выполнения заданий практически в два раза по сравнению с реальным положением дел: 85% считают, что столкнутся с трудностями при использовании ЭУК, в то время как на самом деле только 58% преподавателей, использующих ЭУК, сталкиваются с трудностями ($\chi^2=9,31$; $p < 0,01$).

Большинство преподавателей с опытом работы в ЭУК указали на наличие поддержки со стороны коллег и технической поддержки в отличие от преподавателей, не имеющих такого опыта. Неудачный опыт работы отметили только три преподавателя, использующих ЭУК, но более трети не применяющих

ЭУК в перспективе опасаются таких неудач. Обе группы указали на возрастание внеаудиторной нагрузки при работе со студентами, а преподаватели, использующие ЭУК, указывали на это чаще ($\chi^2=12,61$; $p < 0,01$). Преподаватели с опытом работы в ЭУК в два раза чаще упоминали возможности ЭУК: изучение лекционного материала в видеозаписи, изучение дополнительного материала; самостоятельная работа с электронными ресурсами кейсового типа, выполнение тестов, выполнение индивидуальных кейс-заданий как формы отчетности, выполнение групповых заданий, участие в дискуссиях на форуме. Преподаватели, не применяющие ЭУК, недостаточно осведомлены об этих возможностях.

Для обобщения оценок цифровых образовательных технологий преподавателями вузов и выделения различных типов отношения к использованию ЭУК был применен кластерный анализ по методу k-средних, в котором использовались вопросы с балльными ответами. Результаты показали, что

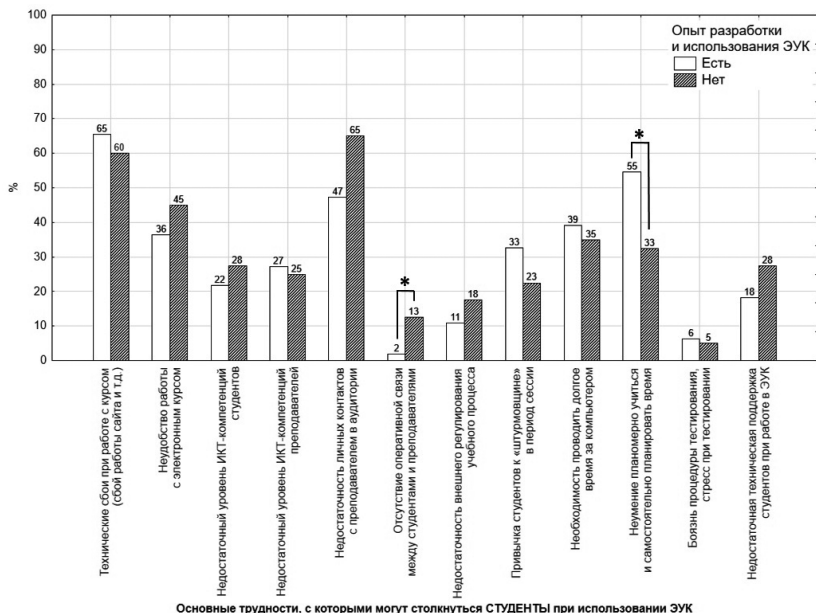


Рис. 3. Частота встречаемости (%) основных трудностей при использовании ЭУК для студентов по оценкам преподавателей, имеющих и не имеющих опыта разработки ЭУК (* $p < 0,05$)

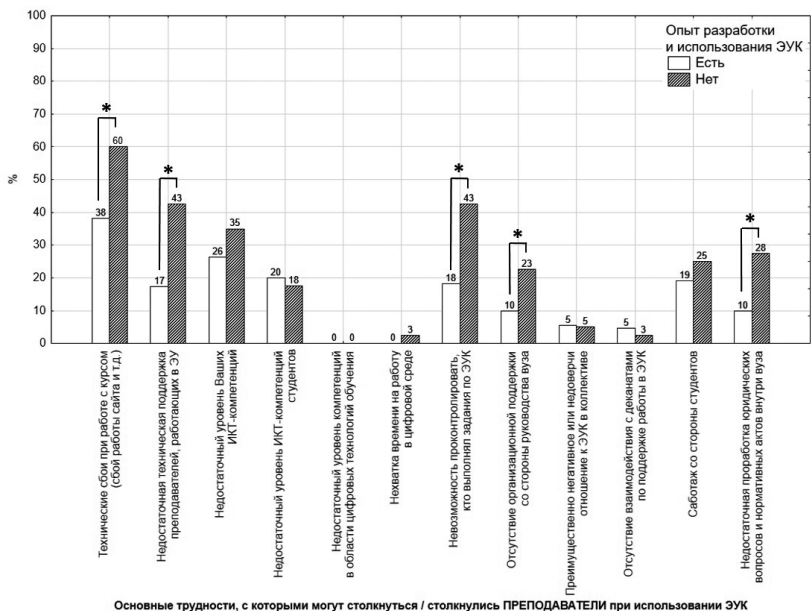


Рис. 4. Частота встречаемости (%) основных трудностей при использовании ЭУК для преподавателей по оценкам преподавателей, имеющих и не имеющих опыта разработки ЭУК (* $p < 0,05$)

выделяются две группы с условными названиями: «энтузиасты» и «скептики» (рис. 5). «Энтузиасты» (N=73) в целом позитивно относятся к нововведениям, считают,

что учебный процесс приобретает гибкость, становится более интенсивным, отмечают интенсивность контактов, рост вовлеченности и самостоятельности студентов, под-

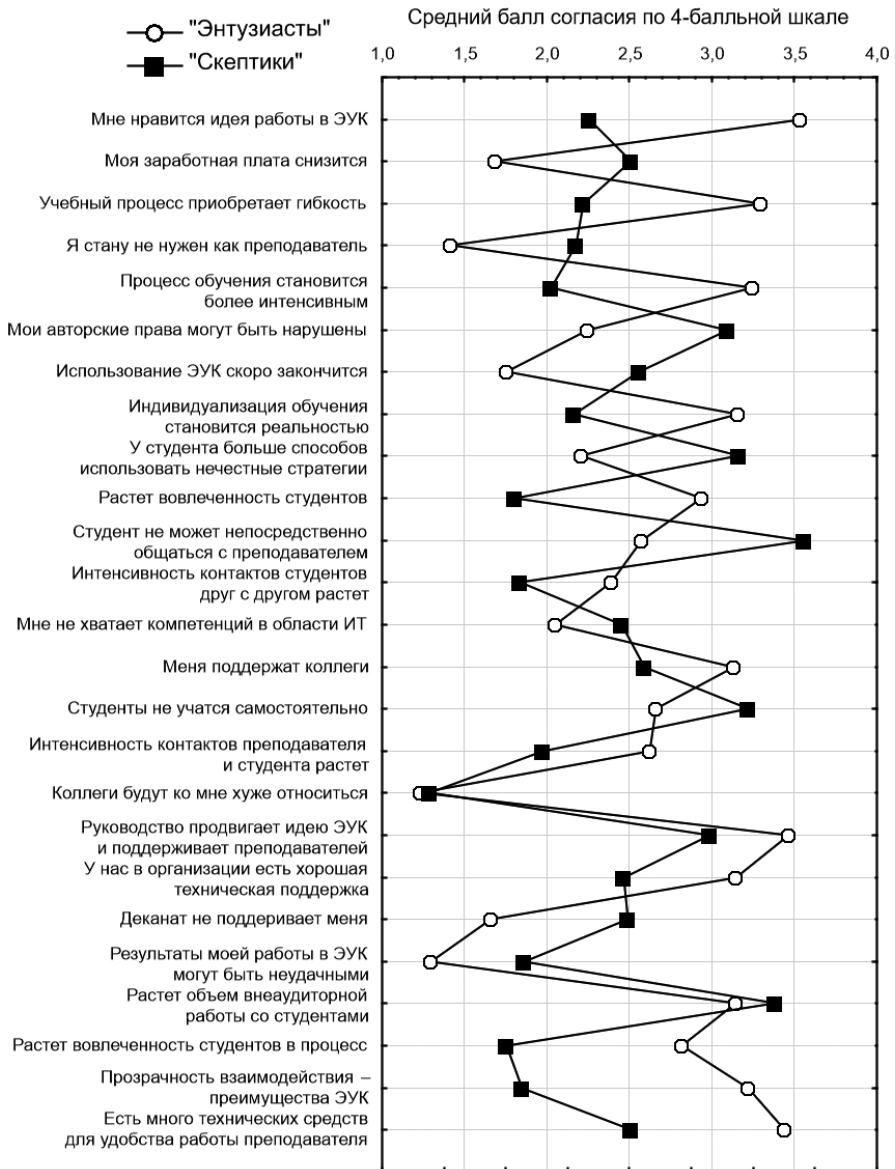


Рис. 5. Результаты кластерного анализа: средние значения по оценкам цифровых образовательных технологий для двух групп преподавателей с разным опытом

черкуют индивидуализацию обучения, поддержку со стороны руководства, коллег, техническую поддержку, прозрачность взаимодействия в отличие от «скептиков» ($N=77$). Среди тех преподавателей, у которых есть опыт использования ЭУК, энтузиастов большинство (62%), в то время как среди преподавателей без опыта работы в ЭУК таких только 23%. Различия статистически значимо ($\chi^2=18,15$; $p=0,0002$). При этом различий между кластерами (группами «энтузиастов» и «скептиков») не обнаружено по полу ($\chi^2=0,03$; $p=0,85$), ученой степени ($\chi^2=0,14$; $p=0,93$), ученому званию ($\chi^2=4,13$; $p=0,25$), возрасту ($U=2372,5$; $p=0,10$), стажу ($U=2505,0$; $p=0,25$) и стажу на последнем месте работы ($U=2437,5$; $p=0,16$). Если рассматривать только тех преподавателей, которые используют ЭУК, то оказывается, что скептики и энтузиасты среди них не отличаются по полу ($\chi^2=0,31$; $p=0,58$), ученой степени ($\chi^2=0,83$; $p=0,66$), ученому званию ($\chi^2=1,21$; $p=0,75$), возрасту ($U=1184,5$; $p=0,13$), стажу ($U=1257,5$; $p=0,30$) и стажу на последнем месте работы ($U=1218,5$; $p=0,20$).

Обсуждение результатов

Результаты, полученные в нашем исследовании, согласуются с другими исследованиями. В исследовании Л.А. Бургановой и О.В. Юрьевой [3] так же обнаружено, что представления о преимуществах ЭУК для преподавателей существенно не различаются при реальной и предполагаемой работе с ними. Оценки преподавателями трудностей студентов при использовании ЭУК согласованы и сводятся к основным рискам: «свертывание социальных контактов», что усиливает переживания одиночества и индивидуализм [4; 27]; необходимость проводить долгое время за компьютером, что отражается на физическом и психологическом здоровье обучающихся [2]. Важным является и неумение студентов самостоятельно планировать свое время, что ставит дополнительную задачу подготовки студентов к такой форме обучения [18]. Преподаватели, имеющие опыт работы в ЭУК, указали на возрастание внеаудиторной нагрузки, что согласуется с иссле-

дованиями коллег [2]. «Скептики» и «энтузиасты» являются однородными группами по социодемографическим характеристикам, но среди «энтузиастов» большинство тех, кто все же имеет опыт работы в ЭУК. Схожие данные были получены в исследовании U. Shah et al. [28], в котором высказано предположение о том, что различия в представлениях преподавателей об использовании информационных технологий можно объяснить педагогическими убеждениями, препятствующими принятию электронного обучения («барьеры второго порядка»). В исследовании J. König et al. [26] подчеркивается, что даже педагоги, принадлежащие к цифровому поколению и выросшие в цифровой среде, нуждаются в развитии цифровых компетенций. Все это ставит задачу внедрения «структурно-функциональной модели» подготовки педагогических работников к использованию онлайн-курсов в ЦОС вузов, разработанную Э.Ф. Зеером и коллегами [7]. Внутренними условиями для такой подготовки могут стать стремление преподавателей российских вузов к саморазвитию и инновационная готовность [1]. Ограничениями данного исследования являются: небольшой объем выборки и недостаток изучения «барьеров второго порядка», препятствующих принятию ЭУК. Все это становится перспективами дальнейших исследований.

Заключение

Цифровые технологии в образовании — это новые культурные информационные инструменты, которые отличаются гибкостью, воспроизводимостью, изменчивостью, избирательностью, индивидуализированностью, позволяют вносить новый вклад в практику взаимодействия преподавателей с обучающимися и способствуют становлению и развитию всех участников образовательного процесса. Тем не менее существуют барьеры принятия ЦОС «второго порядка» (педагогические убеждения, препятствующие принятию электронного обучения), которые еще предстоит изучить. Результаты данного исследования позволяют констатировать следующее.

Основные преимущества в использовании цифровых образовательных технологий для преподавателей и студентов, по мнению преподавателей вузов: доступ к информации в любое удобное время; гибкий график и возможность организации самостоятельной работы студентов. Для студентов: развитие навыков самоорганизации; для преподавателей — удобство создания тестов и других оценочных средств. Трудности для студентов: технические сбои, недостаток личных контактов, неудобство работы с электронным курсом и необходимость проводить долгое время за компьютером.

Преподаватели, применяющие ЭУК, лучше осведомлены о документации, регулирующей их деятельность в области использования электронного обучения; в целом

позитивнее оценивают работу в электронной среде, но отмечают возрастание внеаудиторной нагрузки.

Выделение групп «скептиков» и «энтузиастов» позволило дать детальную характеристику ЦОС. «Энтузиасты» позитивно относятся к нововведениям, считают учебный процесс более интенсивным, подчеркивают рост вовлеченности и самостоятельности студенчества, индивидуализацию обучения, прозрачность взаимодействия, поддержку со стороны руководства, коллег, техническую поддержку в отличие от «скептиков». Среди имеющих опыт использования ЭУК большинство «энтузиастов», однако более трети все же относятся к «скептикам», как и большинство преподавателей, не имеющих опыта работы в ЭУК.

Литература

1. Авакян И.Б. Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности преподавателей вузов // Образование и саморазвитие. 2020. Том 15. № 2. С. 88—102.
2. Анализ первых результатов перехода российского образования на дистанционные форматы в период мировой пандемии COVID-19 / Шурухина Т.Н. [и др.] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. DOI:10.17513/spno.30265
3. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Отношение вузовских преподавателей к использованию цифровых технологий: социологический анализ // Вестник экономики, права и социологии. 2020. № 1. С. 105—108.
4. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] // Homo Cyberus. 2019. № 1(6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 15.03.2022).
5. Дождиков А.В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21—32. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32
6. Другова Е.А. Цифровизация обучения в российских университетах в 2021 г.: растущее окно возможностей // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11—12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 589—608.

7. Зеер Э.Ф., Ломовцева Н.В., Третьякова В.С. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. С. 26—39. DOI:10.26170/ro20-03-03
8. Иванова А.Д., Муругова О.В. Психолого-педагогические и организационные проблемы и итоги 2020—2021 учебного года // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11-12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 648—655.
9. Интеллект, креативность и успешность решения задач учащимися среднего школьного возраста в компьютерной игре «PLines» / Марголис А.А. [и др.] // Экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 1. С. 122—137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109
10. Илалудинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева И.В. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики // Перспективы науки и образования. 2019. № 4(40). С. 33—43. DOI:10.32744/pse.2019.4.3
11. Концепция адаптивного тренажера и оценка его эффективности в математическом обучении / Куравский Л.С. [и др.] // Моделирование и анализ данных. 2021. Том 11. № 4. С. 5—20. DOI:10.17759/mda.2021110401
12. Минина В.Н. Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета:

- Социология. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 84—101. DOI:10.21638/spbu12.2020.106
13. Оценка умственных действий с помощью компьютерной системы в условиях взаимодействия с партнером / Марголис А.А. [и др.] // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 90—104. DOI:10.17759/chp.2021170209
14. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в стрессовых ситуациях учебной деятельности / Айсмонтас Б.Б. [и др.] // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. № 6. С. 3—15.
15. Сорокова М.Г. Предметные результаты студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования: так кто же более успешен? // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 1. С. 76—91. DOI:10.17759/pse.2021260105
16. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
17. Сорокова М.Г. Электронный курс как цифровой образовательный ресурс смешанного обучения в условиях высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 36—50. DOI:10.17759/pse.2020250104
18. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Образовательные результаты студентов в электронных курсах при смешанном и онлайн-обучении // Моделирование и анализ данных. 2021. Том 11. № 1. С. 61—77. DOI:10.17759/mda.2021110105
19. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 342 с.
20. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [Электронный ресурс] / Марголис А.А. [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 3—16. DOI:10.17759/psyedu.2021130201
21. Adedoyin O.B., Soykan E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities // Interactive Learning Environments. 2020. DOI:10.1080/10494820.2020.1813180
22. Anderson V.A. Digital pedagogy pivot: re-thinking higher education practice from an HRD perspective // Human Resource Development International. 2020. Vol. 23. No. 4. P. 452—467. DOI:10.1080/13678868.2020.1778999
23. Blayone T.J.B. Theorizing effective use of digital technology with activity theory // Technology, Pedagogy and Education. 2019. Vol. 28. № 4. P. 447—462. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1645728/
24. Blin F., Munro M. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory // Computers & Education. 2008. Vol. 50. № 2. P. 475—490. DOI:10.1016/j.compedu.2007.09.017
25. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century // European Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 44. № 1. P. 96—114. DOI:10.1080/02619768.2020.1849129
26. König J., Jäger-Biela D.J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany // European Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 43. № 4. P. 608—622. DOI:10.1080/02619768.2020.1809650
27. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions // Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. № 3. P. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315
28. Shah U., Khan H.S., Reynolds M. Insights into variation in teachers' pedagogical relationship with ICT: a phenomenographic exploration in the Pakistani higher education context // Technology, Pedagogy and Education. 2020. Vol. 29. № 5. P. 541—555. DOI:10.1080/1475939X.2020.1810751
29. Sorokova M., Odintsova M., Radchikova N. Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses. Research Project Data. Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset. Dataset № 3. 2021. DOI:10.25449/ruspsydata.14783226.v2
30. Spoel I. et al. Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid-19-pandemic in the Netherlands // European Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 43. № 4. P. 623—638. DOI:10.1080/02619768.2020.1821185
31. Venn E. et al. How do learning technologies impact on undergraduates' emotional and cognitive engagement with their learning? // Teaching in Higher Education. 2020. DOI:10.1080/13562517.2020.1863349

References

1. Avakyan I.B. Stremlenie k samorazvitiyu kak faktor innovatsionnoi gotovnosti prepodavatelei vuzov [Self-development as a factor in the readiness of university teachers for innovation]. *Obrazovanie i samorazvitiye* =

- The Journal of Education and Self Development*. 2020. Vol. 15, no. 2, pp. 88—102. (In Russ.; abstr. in Engl.).
2. Shurukhina T.N. et al. Analiz pervykh rezul'tatov perekhoda rossiiskogo obrazovaniya na distantsionnye formaty v period mirovoi pandemii COVID-19 [Analysis of

- the First Results of the Transition of Russian Education to Remote Formats During the World Pandemic COVID-19]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*, 2020, no. 6. DOI:10.17513/spno.30265 (In Russ.; abstr. in Engl.).
3. Burganova L.A., Yur'eva O.V. Otnoshenie vuzovskikh prepodavatelei k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologii: sotsiologicheskii analiz [Attitude of Higher Educational Teachers to the Usage of Digital Technologies: Sociological Analysis]. *Vestnik ekonomiki, prava i sotsiologii = The Review of Economy, the Law and Sociology*, 2020, no. 1, pp. 105—108. (In Russ.; abstr. in Engl.).
4. Verbitskii A.A. Tsifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital learning: problems, risks and prospects] [Elektronnyi resurs]. *Homo Cyberus*, 2019, no 1(6). Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (Accessed 15.03.2022). (In Russ.; abstr. in Engl.).
5. Dozhdikov A.V. Onlain-obuchenie kak e-learning: kachestvo i rezul'taty (kriticheskii analiz) [Online Learning as e-Learning: The Quality and Results (Critical Analysis)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2020. Vol. 29, no. 12, pp. 21—32. DOI:10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32 (In Russ.; abstr. in Engl.).
6. Drugova E.A. Tsifrovizatsiya obucheniya v rossiiskikh universitetakh v 2021 g.: rastushchee okno vozmozhnostei [Digitalization of Education at Russian Universities in 2021: a Growing Window of Opportunity]. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021)*: sb. statei II-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021. V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2021, pp. 589—608. (In Russ.; abstr. in Engl.).
7. Zeer E.F., Lomovtseva N.V., Tretyakova V.S. Gotovnost' prepodavatelei vuzov k onlain-obrazovaniiu: tsifrovaya kompetentnost', opyt issledovaniya [University Teachers' Readiness for Online Education: Digital Competence, Research Experience]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2020, no. 3, pp. 26—39. DOI:10.26170/po20-03-03 (In Russ.; abstr. in Engl.).
8. Ivanova A.D., Murugova O.V. Psikhologo-pedagogicheskie i organizatsionnye problemy i itogi 2020—2021 uchebnogo goda [Psychological, pedagogical and organizational problems and results of the 2020—2021 academic year]. *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021)*: sb. statei II-i Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the
- II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021. V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). Moscow: Publishing house MSUPE, 2021, pp. 648—655. (In Russ.; abstr. in Engl.).
9. Margolis A.A. et al. Intellect, kreativnost' i uspeshnost' resheniya zadach uchashchimisya srednego shkol'nogo vozrasta v komp'yuternoi igre «PLines» [Intelligence, creativity, and 'PLines' computer game performance by middle school age students]. *Ekspperimental'nai psikhologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 122—137. DOI:10.17759/exppsy.2020130109 (In Russ.; abstr. in Engl.).
10. Ilaitdinova E.Yu., Belyaeva T.K., Lebedeva I.V. Tsifrovaya pedagogika: osobennosti evolyutsii termina v kategorial'no-ponyatnom apparate pedagogiki [Digital pedagogy: features of the term evolution in the framework of categories and concepts of pedagogy]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2019, no. 4(40), pp. 33—43. DOI:10.32744/pse.2019.4.3 (In Russ.; abstr. in Engl.).
11. Kuravsky L.S. et al. Kontseptsiya adaptivnogo trenazhera i otsenka ego effektivnosti v matematicheskom obuchenii [The Concept of an Adaptive Trainer and Assessing Its Effectiveness in a Mathematical Application]. *Modelirovanie i analiz dannykh = Modelling and Data Analysis*, 2021. Vol. 11, no. 4, pp. 5—20. DOI:10.17759/mda.2021110401
12. Minina V.N. Tsifrovizatsiya vysshego obrazovaniya i ee sotsial'nye rezul'taty [Digitalization of higher education and its social outcomes]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta: Sotsiologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology*, 2020. Vol. 13, no. 1, pp. 84—101. (In Russ.; abstr. in Engl.).
13. Margolis A.A. et al. Otsenka umstvennykh deistvii s pomoshch'yu komp'yuternoi sistemy v usloviyakh vzaimodeistviya s partnerom [Measuring Higher-Order Cognitive Skills in Collective Interactions with Computer Game]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 90—104. DOI:10.17759/chp.2021170209
14. Aysmontas B.B. et al. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu v stressovykh situatsiyakh uchebnoi deyatel'nosti [Psychological and Pedagogical Support for the Students with Disabilities in Stress Situations of Educational Activity]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of the Pskov State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, 2017, no. 6, pp. 3—15. (In Russ.; abstr. in Engl.).
15. Sorokova M.G. Predmetnye rezul'taty studentov v tsifrovoi srede universiteta na raznykh urovnyakh vysshego obrazovaniya: tak kto zhe bolee uspeshen? [Academic Outcomes of Students in University Digital Environment at Different Levels of Higher Education: Who Is More Successful?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie =*

- Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 1, pp. 76—91. DOI:10.17759/pse.2021260105
16. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei uchi't'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44—58. DOI:10.17759/pse.2020250204
17. Sorokova M.G. Elektronnyi kurs kak tsifrovoi obrazovatel'nyi resurs smeshannogo obucheniya v usloviyakh vysshego obrazovaniya [E-Course as Blended Learning Digital Educational Resource in University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 36—50. DOI:10.17759/pse.2020250104
18. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Obrazovatel'nye rezul'taty studentov v elektronnykh kursakh pri smeshannom i onlain-obuchenii [Students Educational Results in Blended and Online E-Courses]. *Modelirovanie i analiz dannykh = Modelling and Data Analysis*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 61—77. DOI:10.17759/mda.2021110105 (In Russ.; abstr. in Engl.).
19. Trudnosti i perspektivy tsifrovoi transformatsii obrazovaniya [Challenges and Prospects for the Digital transformation of Education]. A.Yu. Uvarov, I.D. Frumin (Eds.). Moscow: Izd. Dom Vysshei shkoly ekonomiki, 2019. 342 p.
20. Margolis A.A. et al. Elektronnoe portfolio kak sredstvo formirovaniya reflektivnogo otnosheniya studentov k uchebe [Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3—16. DOI:10.17759/psyedu.2021130201 (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Adedoyin O.B., Soykan E. Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. 2020. DOI:10.1080/10494820.2020.1813180
22. Anderson V.A. Digital pedagogy pivot: re-thinking higher education practice from an HRD perspective. *Human Resource Development International*, 2020. Vol. 23, no. 4, pp. 452—467. DOI:10.1080/13678868.2020.1778999
23. Blayone T.J.B. Theorizing effective use of digital technology with activity theory. *Technology, Pedagogy and Education*, 2019. Vol. 28, no. 4, pp. 447—462. DOI:10.1080/1475939X.2019.1645728/
24. Blin F., Munro M. Why hasn't technology disrupted academics' teaching practices? Understanding resistance to change through the lens of activity theory. *Computers & Education*, 2008. Vol. 50, no. 2, pp. 475—490. DOI:10.1016/j.compedu.2007.09.017
25. Engeness I. Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 2021. Vol. 44, no. 1, pp. 96—114. DOI:10.1080/02619768.2020.1849129
26. König J., Jäger-Biela D.J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 2020. Vol. 43, no. 4, pp. 608—622. DOI:10.1080/02619768.2020.1809650
27. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 115—124. DOI:10.17759/chp.2021170315
28. Shah U., Khan H.S., Reynolds M. Insights into variation in teachers' pedagogical relationship with ICT: a phenomenographic exploration in the Pakistani higher education context. *Technology, Pedagogy and Education*, 2020. Vol. 29, no. 5, pp. 541—555. DOI:10.1080/1475939X.2020.1810751
29. Sorokova M., Odintsova M., Radchikova N. Digital Technologies in Higher Education: Development of Technology for Individualizing Education Using E-Courses. Research Project Data. Psychological Research Data & Tools Repository. Dataset. Dataset № 3. 2021. DOI:10.25449/ruspsydata.14783226.v2
30. Spoel I. et. al. Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid-19-pandemic in the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 2020. Vol. 43, no. 4, pp. 623—638. DOI:10.1080/02619768.2020.1821185
31. Venn E. et. al. How do learning technologies impact on undergraduates' emotional and cognitive engagement with their learning? *Teaching in Higher Education*, 2020. DOI:10.1080/13562517.2020.1863349

Информация об авторах

Сорокова Марина Геннадьевна, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, руководитель Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, профессор кафедры прикладной математики факультета информационных технологий, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

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

Радчикова Наталия Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

Marina G. Sorokova, Doctor Sci. in Education, PhD in Physics and Mathematics, Head, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Professor, Chair of Applied Mathematics, Faculty of Information Technology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

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

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Получена 29.01.22

Received 29.01.22

Принята в печать 08.12.22

Accepted 08.12.22

Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев

Лукьянченко Н.В.

ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (ФГБОУ ВО СибГУ), г. Красноярск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

Представлены материалы исследования карьерных ориентаций и Я-центрированных характеристик личности студентов-гуманитариев Института социального инжиниринга Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (N=76). Методологическим основанием работы стало современное понимание карьерного пути как детерминированного системой взаимосвязанных факторов. Выдвигается гипотеза о связи карьерных ориентаций будущих профессионалов гуманитарного профиля с социально ожидаемыми Я-центрированными личностными характеристиками. В исследовании используются: опросник «Якоря карьеры», «Методика исследования психологического благополучия личности», «Опросник самооотношения», «Тест смысложизненных ориентаций»; для обработки данных — описательная статистика и корреляционный анализ. Определены общие тенденции выраженности карьерных ориентаций у студентов-гуманитариев и их особенности, составляющие зону риска для продуктивной карьерной самореализации. Выявлено, что выраженность личностно-ориентированных и предполагающих высокую социальную активность карьерных ориентаций студентов связана с уровнем осмысленности жизни в сочетании с определенными характеристиками самооотношения и психологического благополучия. Делается заключение, что полученные данные уточняют понимание ситуации с карьерным самоопределением будущих специалистов гуманитарного профиля, необходимое для конструирования психологических технологий его оптимизации (в обучении, тематических семинарах и тренингах, карьерном консультировании). В частности, для создания оптимальных средств преодоления противоречия между ориентациями на стабильность места работы в надежной организации и одновременно на автономию, стимулирования ориентации на профессиональную компетентность через формирование самоинтереса и т.д.

Ключевые слова: студенты, специалисты-гуманитарии, карьера, карьерные ориентации, характеристики личности, психологическое благополучие, самооотношение, осмысленность жизни, смысложизненные ориентации.

Для цитаты: Лукьянченко Н.В. Карьерные ориентации и Я-центрированные характеристики личности будущих специалистов-гуманитариев // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 40—51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280102>

Career Orientations and Self-centered Personality Characteristics of Future Humanities Specialists

Natalya V. Lukyanchenko

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

The article presents the results of the study on career orientations and self-centered characteristics of the personality of humanities students studied in the Institute of Social Engineering of the Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev (N=76). The methodological basis of the work was the modern understanding of the career path as determined by the system of interrelated factors. A hypothesis about the relationship between the career orientations of future professionals in the humanities and socially expected self-centered personal characteristics is put forward. The following was applied in the study: the "Career Anchors" questionnaire, "Methodology for the Study of the Psychological Well-being of the Individual", "Questionnaire of Self-attitude", "Test of Meaningful Life Orientations"; for data processing — descriptive statistics and correlation analysis. The general trends in career orientations among humanities students and their features, which constitute the risk zone for productive career self-realization, are determined. It has been revealed that the student-oriented career orientations that involve high social activity is associated with the level of meaningfulness of life in combination with certain characteristics of self-attitude and psychological well-being. It is concluded that the data obtained clarify the understanding of the situation with career self-determination of future humanitarian specialists, which is necessary for the design of psychological technologies for its optimization (in education, thematic seminars and trainings, career counseling). In particular, to create optimal means of overcoming the contradiction between the orientation towards autonomy and the stability of the place of work, stimulate the orientation towards professional competence through the formation of self-interest, etc.

Keywords: students, humanities specialists, career, career orientations, personality characteristics, psychological well-being, self-attitude, meaningfulness of life, life-meaning orientations.

For citation: Lukyanchenko N.V. Career Orientations and Self-centered Personality Characteristics of Future Humanities Specialists. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 40—51. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280102> (In Russ.).

Введение

Понимание самореализации в мире труда на современном этапе общественного развития тесно связано с представлением о карьере. Понятие «карьера», как указывают А.Н. Демин и А.Б. Седых, шире понятия «профессиональное самоопределение личности»

[4, с. 7]. Карьерный контекст жизнедеятельности включает, по их словам, «и учебную, и профессиональную, и непрофессиональную деятельности, процессы перемещения между организациями, вход на рынок труда и уход с него, увеличение числа мест работы или переход на неполный рабочий день, их

психологическое обеспечение и социальную результативность» [4, с. 7]. Карьера — это «трудовой путь» в непростых условиях динамичного социума, на который влияет множество взаимодействующих факторов. Его социально-психологическое наполнение и траектория могут регулироваться как самим субъектом трудовой деятельности, так и социальными институтами, заинтересованными в оптимальной реализации человеческого ресурса [9]. Неслучайно в качестве одной из задач высшего образования рассматривается гармонизация карьерного потенциала [2]. Перспективы ее решения зависят от понимания, какие из характеристик будущих специалистов, на которые ориентировано обучение в вузе, могут быть связаны с факторами построения карьеры в современных условиях.

В настоящее время в научно-методической литературе и прикладной аналитике активно обсуждаются проблемы мотивационных установок работников, с которыми сталкиваются конкретные работодатели и рынок труда в целом [5; 12]. В стремлении выстроить продуктивные рабочие отношения работодатель не только создает условия для удовлетворения важных потребностей работников, но и имеет определенные ожидания относительно их мотивационных ориентиров. Как показывают результаты исследований, современные молодые люди в этом отношении являются далеко не легкими партнерами по взаимодействию [6].

Одной из наиболее интересных разработок в определении мотиваторов трудового пути является концепция карьерных ориентаций Эдгара Шейна, в авторской терминологии названных «якорями карьеры» (career anchors). Якоря карьеры — специализированная форма социальных установок, задающая ключевые ориентиры для мотивации профессиональной деятельности и оценки субъектом своего профессионального развития [18; 19]. В качестве таких ориентаций (якорей), согласно Э. Шейну, выступают: стремление быть прежде всего мастером своего дела (профессиональная компетентность); стремление к взаимодействию с другими людьми, координированию и управлению их действия-

ми с ответственностью за конечный результат (менеджмент); стремление к самостоятельности и независимости в профессиональной деятельности, свободе от организационных рамок, свободному режиму труда (автономия); ориентированность на организацию с хорошей репутацией, работа в которой предполагает долгосрочный контракт и устойчивость положения (стабильность места работы); потребность в географической и бытовой устойчивости (стабильность места проживания); стремление работать с людьми и быть им полезным, «усовершенствовать мир» с опорой на моральные ценности в профессиональной деятельности (служение); стремление к конкурентной борьбе, победе над другими, преодолению препятствий с оценкой «выигрыша — проигрыша» (вызов); стремление создавать собственное дело, приносящее богатство, с готовностью рисковать для этого (предпринимательство); стремление к балансу в жизни основных ее сфер: семья, работа, саморазвитие (интеграция стилей жизни).

Согласованность между этими важными для работников ориентирами и предоставляемыми организацией возможностями для их реализации во многом определяет удовлетворенность профессиональной деятельностью и даже ее эффективность [17; 20]. Совокупность якорей карьеры составляет внутренний идеализированный образ карьеры, с которым работник сличает реальность [20; 21]. Этот образ структурирует активность человека, являясь опорным «проводником», но одновременно и ограничителем в построении карьерных траекторий [3].

Представляется, что рассмотрение карьерных ориентаций как желаемого образа самореализации в сфере труда необходимо связывать и с более широким контекстом исследований общих жизненных притязаний современных молодых людей на этапе получения профессиональной подготовки. И здесь мы можем найти интересные данные. Например, в сравнительном исследовании Е.Ю. Василевской возможных «Я», связанных с профессией, у российских и американских студентов. По его результатам российские студенты значимо реже, чем

американские, называют надежды и опасения в сфере профессии как значимые для себя образы будущего и чаще локализуют значимые образы «Я» в сфере семьи и отношений, а также меньше верят в то, что их надежды в профессиональной сфере осуществляются, и меньше полагают, что их надежды близки к реальному «Я» [1].

Немаловажно, что, согласно исследованиям, за последние десять лет отмечается негативная тенденция к росту показателей симптомов депрессии и тревоги в российской студенческой популяции [14]. Исследователи полагают, что причиной может являться рост перфекционизма, особенно социально предписанного. Вдвое выросли в российской студенческой выборке показатели когнитивного перфекционистского стиля, заключающегося в тягостных размышлениях о собственном несовершенстве, фиксации на ошибках, склонности к непродуктивному руминированию [14; 21].

Эти данные интересны потому, что карьерные ориентации, как было сказано выше, — частный вид социальных установок, и даже рассматривая их как относительно самостоятельный феномен, мы не можем игнорировать факты их встроенности в целостную систему мироощущения человека и его самореализационной направленности [15]. К этому следует добавить, что перфекционистские мотиваторы у получающих высшее образование молодых людей во многом задаются ориентирами продуктивного личностного существования, выработанными представителями философской и психологической мысли. Социально желательными являются определенные характеристики личности, ее отношения к себе и к миру. Особенно это касается студентов гуманитарных специальностей. Ведь содержание ключевых образовательных программ, а при серьезной профессиональной позиции преподавателей и форма обучения фокусируются на ценностях этих личностных характеристик. В качестве идеальных моделей студенты рассматривают личностные характеристики, которые в общей направленности можно квалифицировать как Я-центрированные: психологическое

благополучие, позитивное самоотношение, осмысленность жизни и т.п. Каким образом эти характеристики преломляются в отношении к профессиональной деятельности, в настоящее время известно немного. А такие сведения могут быть полезны для повышения качества психологического наполнения и реалистичности карьерного консультирования и преподавания психологических основ профессиональной деятельности.

Методическое обеспечение и эмпирическая база исследования

На прояснение этого вопроса направлено исследование, респондентами которого стали студенты выпускного курса Института социального инжиниринга Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, 76 человек в возрасте от 20 до 25 лет. Из них: 67 респондентов женского пола и 9 — мужского. В исследовании рассматривались карьерные ориентации и Я-центрированные личностные характеристики студентов (психологическое благополучие, самоотношение и осмысленность жизни). В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что карьерные ориентации связаны у студентов с выраженностью Я-центрированных личностных характеристик.

Методическое обеспечение исследования составили:

1. Опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна в адаптации В.А. Чикер [15], включающий шкалы: 1) «Профессиональная компетентность»; 2) «Менеджмент»; 3) «Автономия»; 4) «Стабильность места работы»; 5) «Стабильность места проживания»; 6) «Служение»; 7) «Вызов»; 8) «Предпринимательство»; 9) «Интеграция стилей жизни».

2. Методика исследования психологического благополучия личности Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко (МИПБЛ), адаптированный вариант опросника «Шкалы психологического благополучия» Рифф (Riffs Psychological Weil-Being Scale) [16] со шкалами «Самопринятие» (позитивное отношение к себе, признание и принятие всего собственного личностного многообразия, позитивная

оценка своего прошлого); «Позитивные отношения с другими» (близкие, приятные, доверительные отношения с окружающими, проявление заботы о других, способность к эмпатии, умение находить компромиссы); «Автономия» (независимость, способность протivotоять социальному давлению в мыслях и поступках, возможность регулировать собственное поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов); «Управление окружающей средой» (чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами, способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства, самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям); «Цель в жизни» (наличие жизненных целей, убеждений, придающих жизни осмысленность); «Личностный рост» (чувство непрерывного саморазвития, осознание собственного личностного роста, реализация своего потенциала).

3. Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева (ОСО) [13], выявляющий характеристики самоотношения на трех уровнях обобщенности:

1) глобальное самоотношение: шкала S (интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я»);

2) самоотношение, дифференцированное по четырем шкалам: I — самоуважение (вера в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценка своих возможностей контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, понимание самого себя); II — аутосимпатия (дружелюбность-враждебность к собственному «Я»); III — ожидаемое отношение от других; IV — самоинтерес (интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в своей интересности для других);

3) характеристики конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я»: самоуверенность; отношение других; самопринятие; саморукводство; самопоследовательность; самообвинение; самоинтерес; самопонимание.

4. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева [8] (адаптированная

версия теста Purpose-in-Life Test, PIL), включающий шкалы: «Цели в жизни» (наличие придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу целей в будущем); «Процесс жизни» (насколько процесс жизни воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом); «Результативность жизни» (удовлетворенность самореализацией, оценка продуктивности и осмысленности пройденного отрезка жизни); «Локус контроля — Я» (представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями, задачами и представлениями о ее смысле); «Локус контроля — жизнь» (ощущение управляемости жизни).

Методы математической обработки: описательная статистика (определение средних значений и стандартного отклонения, ранжирование), корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), расчет статистических показателей выполнен с привлечением компьютерной статистической программы Statgraphics Plus.

Результаты и их обсуждение

Согласно критерию Колмогорова-Смирнова, анализируемая выборка не относится к выборкам с нормальным распределением.

Для определения общих тенденций выраженности разных карьерных ориентаций в выборке студентов-гуманитариев были определены и проранжированы в порядке убывания средние значения показателей шкал опросника «Якоря карьеры» (минимальное возможное значение — 1 балл, максимальное — 10 баллов). Данные описательной статистики методики «Якоря карьеры» отражены в табл. 1.

Самой мало выраженной в общей тенденции выборки студентов-гуманитариев оказалась карьерная ориентация на стабильность места проживания. И это, по видимому, является проявлением общей для современных молодых людей географической мобильности. Стабильным, по мнению студентов-гуманитариев, должно быть место работы. Желание иметь долго-

Таблица 1

Описательная статистика показателей методики «Якоря карьеры» Э. Шейна

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Стабильность работы	Интеграция стилей жизни	Автономия	Служение	Предпринимательство	Менеджмент	Вызов	Профессиональная компетентность	Стабильность места проживания
Среднее значение	7,5	7,2	7,04	7,04	6,3	6,18	5,58	4,7	4,2
Стандартное отклонение	1,89	1,57	1,36	1,86	1,57	2,04	1,73	2,0	2,27

срочный контракт и устойчивое положение в организации с хорошей репутацией занимает верхнюю ступень в иерархии их карьерных ориентаций. Меньшую, но достаточно высокую выраженность имеют несколько якорей карьеры, которые можно определить как лично-ориентированные: «интеграция стилей жизни», «автономия» и «служение». Еще меньший уровень среднего значения имеют показатели карьерных ориентаций на предпринимательство, менеджмент и вызов, объединяющими для которых являются требования активности в социальном взаимодействии и готовности идти на риск. Уровень среднего значения показателя ориентации на профессиональную компетентность (стремление быть мастером своего дела) ниже, чем у всех перечисленных якорей карьеры, кроме очень мало значимого якоря стабильности места проживания.

Следует отметить, что в данной иерархии карьерных ориентаций будущих специалистов-гуманитариев, на наш взгляд, сложилось непростое противоречие между выраженными мотивами организационной принадлежности (якорь «стабильность места работы») и одновременно независимости от организационных регламентаций (якорь «автономия»).

Описанные тенденции выраженности карьерных ориентаций могут трактоваться как отражение в сфере мотивационных ориентиров карьерного самоопределения студентов-гуманитариев выделяемых в зарубежной аналитической литературе характеристик поколения Z. Это такие характеристики, как:

высокая степень индивидуализации, прагматичность (нацеленность на успех, предполагающая точную «смету» необходимых затрат и усилий), синдром упущенной выгоды (страх упустить нечто важное, например, в выборе места трудоустройства, что могло бы повлиять на жизненный статус), ориентация на исправление недостатков и недочетов окружающего мира (ощущение некой своей избранности в роли «целителя»), независимость [6]. Но при этом «мотивированность» (конкурентоспособность), фигурирующая в зарубежной аналитической литературе как важная характеристика современных молодых людей [6], в иерархии карьерных ориентаций участником данного исследования получила меньшую проявленность. Это может быть связано с тем, что молодые россияне, как указывалось выше, в меньшей степени уверены в перспективах своей профессиональной дееспособности, чем их западные сверстники [1], и с абсолютизацией ценностей максимального благоприятствования комфортному и гармоничному личностному самопроявлению в современном гуманитарном образовании.

В табл. 2 представлены значимые корреляционные связи карьерных ориентаций студентов, принявших участие в исследовании, с их личностными особенностями.

Показатели выраженности лично-ориентированных (интеграция стилей жизни, автономия, служение) и требующих социальной активности (предпринимательство, менеджмент, вызов) карьерных ориентаций имеют множественные прямые связи с по-

Таблица 2

Взаимосвязь показателей карьерных ориентаций с показателями психологического благополучия, самооотношения и осмысленности жизни

Методики	Параметры личностных характеристик	Якоря карьеры								
		Профессиональная компетентность	Менеджмент	Автономия	Стабильность работы	Стабильность места проживания	Служение	Вызов	Предпринимательство	Интеграция стилей жизни
МИПБЛ	Позитивные отношения							-,22*		
	Автономия			,27*						
	Личностный рост			,23*						
	Самопринятие			,25*						
	S			,26*						
ОСО	(I) Самоуважение				-,24*					
	(III) Ожидаемое отношение			,26*						
	(IV) Самоинтерес	,24*			,28*		,24*			
	Самоуверенность		,28*							
	Самообвинение									,21*
S								,22*		
СЖО	Цели в жизни		,27*							,35**
	Процесс жизни			,30**			,30**			
	Результат жизни			,23*				,26*		,25*
	Локус контроля-Я		,29**	,27*			,31**	,31**		,39**
	Локус контроля-жизнь			,22*					,22*	,22*
S		,26*	,27*			,25*	,23*		,29**	

Примечания. * — значимая корреляционная связь ($p \leq 0,05$); ** — высокозначимая корреляционная связь ($p \leq 0,01$).

казателями осмысленности жизни и с некоторыми из показателей самооотношения и психологического благополучия. Можно говорить о том, что субъектная ответственность и смысловая насыщенность в ключевых аспектах жизни способствуют большей оформленности карьерных ориентаций студентов-гуманитариев, готовящихся вступить на трудовое поприще. А то, какие из этих ориентаций в данном аспекте будут приоритетными, связано с особенностями составляющих самооотношения и психологического благополучия личности студента. Это можно выразить своеобразными формулами:

— осмысленность жизни в сочетании с психологическим благополучием стимулирует карьерную ориентацию на автономию;

— осмысленность жизни в сочетании с некоторой степенью выраженности в самооотношении самообвиняющих тенденций стимулирует карьерную ориентацию на интеграцию стилей жизни;

— осмысленность жизни в сочетании с самоуверенностью стимулирует карьерную ориентацию на менеджмент;

— осмысленность жизни в сочетании с выраженным самоинтересом и положительным характером ожидаемого отношения других стимулирует ориентацию на служение;

— осмысленность жизни в аспекте локуса контроля-жизнь в сочетании с положительным самооотношением стимулирует ориентацию на предпринимательство;

— осмысленность жизни в сочетании с дефицитом положительных отношений с окружающими стимулирует конкурентную карьерную ориентацию «вызов».

Наименьший среди рассматриваемых характеристик личности репертуар связей — у показателей психологического благополучия. И эти связи плотно сконцентрированы. Только одна связь — у показателя позитивных отношений с выраженностью карьерной ориентации «вызов» (связь обратная, означающая, что мотивации преодоления в работе в определенной мере способствуют невысокая доверительность и удовлетворенность в отношениях с окружающими). Все остальные значимые связи у показателей психологического благополучия — с показателем выраженности карьерного якоря «автономия», суть которого — стремление к свободе от организационных правил, предписаний и ограничений, реализации собственных стандартов действия. Уровень выраженности показателя этой карьерной ориентации связан с уровнями общего показателя психологического благополучия и его характеристик, поддерживающих самооценку индивидуальности («независимость от внешнего давления и оценок», «стремление к самореализации и саморазвитию», «принятие своей индивидуальности»). На наш взгляд, в контексте обозначенного выше противоречия между выраженными у студентов мотивами устойчивой организационной принадлежности и одновременно независимости от организационных регламентаций эти данные интересно соотнести с результатами ранее проведенных исследований Я.И. Павлоцкой и нашего, в которых рассматривались связи психологического благополучия с социально-психологическими характеристиками и профессионально-значимыми качествами личности. И эта связь с точки зрения благоприятствования социальной и профессиональной продуктивности, как оказалось, неоднозначна. Участники исследований — будущие и действующие специалисты, предмет профессиональной деятельности которых в качестве весомого компонента включает реальность

человеческих отношений. Я.И. Павлоцкая, исследуя связь социально-психологических характеристик личности с психологическим благополучием у студентов, выявила, что молодые люди с более высокими уровнями последнего, будучи уверенными в себе, в своем личностном потенциале, ограничивают самореализацию близким кругом общения. Они склонны к избеганию активного взаимодействия с социальной реальностью, оценивая социальные процессы как отдаленные и непонятные, имеющие фоновую негативную эмоциональную окраску [11]. В нашем исследовании рассматривалась связь с психологическим благополучием профессионально значимых качеств молодых руководителей нефтегазовой промышленности. Посылком к его проведению были сложности взаимоотношений в организационной вертикали предприятия. Первоначально предполагалось, что психологическое благополучие руководителей является важным фактором самореализации самих руководителей и, как следствие, продуктивности организационных отношений. Результаты исследования показали, что роль психологического благополучия в управленческой деятельности не столь однозначна. Более высоким его уровням у руководителя соответствуют: с одной стороны, продуктивное отношение к работе, а с другой — сравнительно низкая направленность на людей при высоких уровнях желаемого удовлетворения в профессиональной деятельности собственных потребностей [10].

Обратим также внимание на два, на наш взгляд, важных факта.

Первый — это то, что выраженность карьерной ориентации на профессиональную компетентность не связана с показателями осмысленности жизни. Это может быть одним из эффектов смены ценностной парадигмы мира труда, доминирующее место в которой стали занимать призывы к формированию универсальных soft skills и профессиональной мобильности.

Второй интересный факт — прямые связи показателя шкалы самоинтереса (близость к своему Я, интерес к своим мыслям

и чувствам) с выраженностью карьерных ориентаций на профессиональную компетентность, служение и стабильность места работы. Такая композиция может рассматриваться как привлекательная для работодателей, рассчитывающих на серьезные и стабильные рабочие вклады своих сотрудников.

Итак, выделим то, что показывают нам результаты исследования, респондентами которого стали студенты выпускного курса гуманитарных специальностей.

По рейтингу значимости для студентов-гуманитариев карьерные ориентации образуют уровневую иерархию: 1) самая выраженная карьерная ориентация — на стабильность места работы; 2) выраженные на достаточно высоком уровне ориентации на интеграцию стилей жизни, автономию и служение, которые можно объединить как «лично-ориентированные»; 3) менее выраженные ориентации на предпринимательство, менеджмент и вызов, которые можно объединить признаком социальной активности и принятия риска; 4) наименее выраженные карьерные ориентации: на профессиональную компетентность и стабильность места проживания.

Выраженность лично-ориентированных и требующих социальной активности карьерных ориентаций прямым образом связана с осмысленностью жизни. То, какая карьерная ориентация усиливается позитивным влиянием осмысленности жизни, связано с особенностями самоотношения и психологического благополучия личности.

Ориентация на профессиональную компетентность занимает низкое место в иерархии выраженности карьерных ориентаций студентов-гуманитариев и не связана с осмысленностью жизни.

Характеризующее выборку студентов-гуманитариев сочетание высокой заинтересованности в стабильности места работы и одновременно в автономии, независимости от организационных регламентаций в силу своей противоречивости может составлять серьезный источник сложностей в вопросах перспектив их трудоустройства. Это противоречие приобретает дополнительные

оттенки при учете того факта, что выраженность ориентации на автономию находится в прямой связи с показателями осмысленности жизни и психологического благополучия студентов.

Особого внимания заслуживает такая характеристика самоотношения, как самоинтерес, поскольку с ее уровнем положительно связаны выраженность ориентаций на профессиональную компетентность и служение, и эта характеристика может формироваться в процессе обучения.

Заключение

В современном мире карьера — это процесс, детерминированный сложной системой множества факторов интер- и интрапсихического характера. Понимание их взаимодействия необходимо для более осмысленного построения карьерных стратегий и оптимальной реализации человеческих ресурсов в трудовой деятельности. Особенно это актуально в отношении молодых людей, получающих профессиональное образование. Поскольку карьерные ориентации являются частным видом социальных установок, встроенных в общую систему отношения к себе и к миру, а молодые люди высоко ориентированы на социально желательные образцы личного существования, важно исследовать, как соответствующие этим образцам характеристики проявляются в установках в сфере трудовой деятельности. Обучение студентов гуманитарных специальностей в ценностном аспекте сфокусировано на Я-центрированных характеристиках личности, представление о желательности которых выработано авторитетами философской и психологической мысли (психологическое благополучие, позитивное самоотношение, осмысленность жизни).

Проведенное исследование подтвердило выдвинутое предположение о связи карьерных ориентаций будущих специалистов-гуманитариев с Я-центрированными личностными характеристиками, а также позволило уточнить сведения о структуре этой связи.

Полученные результаты могут быть полезны для общего понимания ситуации с

карьерным самоопределением будущих специалистов гуманитарного профиля и для конструирования психологических технологий его оптимизации (в обучении, тематических семинарах и тренингах, карьерном консультировании). Особенно актуальным представляется поиск и создание средств преодоления противоречия между двумя одновременно выраженными якорями карьеры: ориентацией на стабильное, надежное место работы и ориентацией на автономию,

свободу от организационных предписаний. Большой интерес представляет также возможность стимулирования ориентации на профессиональную компетентность через формирование самоинтереса.

Дальнейшее исследование выделенной проблемы предполагает проверку выявленных тенденций на других выборках студентов-гуманитариев, а также сравнительные исследования с выборками студентов разных профилей.

Литература

1. *Василевская Е.Ю.* Сравнительный анализ возможных «Я», связанных с профессией, у российских и американских студентов [Электронный ресурс] // Организационная психология. 2018. Т. 8. № 4. С. 95—110. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru> (дата обращения: 26.01.2021).
2. *Васильева Е.Н., Щербаков А.В.* Гендерная специфика личностного компонента в структуре карьерного потенциала на начальном этапе обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 1. С. 26—35. DOI:10.17759/pse.2020250103
3. *Волкова Н.В., Чикер В.А.* Карьерные установки студентов стратегически перспективных направлений обучения // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 90—107. DOI:10.17759/sps.2018090107
4. *Демин А.Н., Седых А.Б.* Адаптация методики для изучения карьерного самоопределения личности // Человек. Общество. Управление. 2013. № 4. С. 6—16.
5. *Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.* Психологический капитал организации в контексте ресурсного и социально-психологического подходов // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 4. С. 59—70. DOI:10.17759/sps.2020110405
6. *Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Логинова О.К.* Приоритеты психолого-педагогической работы с поколением Z (зарубежный опыт) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 89—102. DOI:10.17759/jmfp.202009040
7. *Кулагина И.Ю., Апасова Е.В.* Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 12—23. DOI:10.17759/chp.2018140202
8. *Леонтьев Д.А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 16 с.
9. *Литвинова Е.Ю.* Поливариативная карьера: перспективы изучения [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Том 2. № 2. С. 118—129. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61192.shtml> (дата обращения: 01.11.2021).
10. *Лукьянченко Н.В.* Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 153—168. DOI:10.17223/17267080/62/12
11. *Павлоцкая Я.И.* Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности: дисс. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2015. 183 с.
12. *Пуляева В.Н., Неврюев А.Н.* Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202
13. *Столин В.В., Пантеев С.Р.* Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123—130.
14. *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О.* Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 41—50. DOI:10.17759/chp.2019150305
15. *Чикер В.А.* Психологическая диагностика организации и персонала. СПб.: Речь, 2004. 176 с.
16. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95—129.
17. *Ona A.* Career anchors of students with talent in technical domains // Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 191. P. 407—412. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.240
18. *Rodrigues R., Guest D., Budjanovcanin A.* From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences // Journal of Vocational

Behavior. 2013. Vol. 83. P. 142—152. DOI:10.1016/j.jvb.2013.04.002

19. Schein E.H. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st Century // The Academy of Management. Executive. 1996. Vol. 10. № 4. P. 80—88. DOI:10.5465/ame.1996.31453213

20. Schein E.H., Van Maanene J. Career anchors and job/role planning: Tools for career and

talent management // Organizational Dynamics. 2016. Vol. 45. № 3. P. 165—173. DOI:10.1016/j.orgdyn.2016.07.002

21. Van der Stel J. Perfectionisme leidt tot angst en burnout [Elektronnyi resurs]. Ggznieuws.nl. 05.02.18. Available at: <https://www.ggznieuws.nl/home/perfectionisme-leidt-totangst-en-burnout> (Accessed 19.01.2021).

References

1. Vasilevskaya E.Yu. Sravnitel'nyi analiz vozmozhnykh «Ya», svyazannykh s professiei, u rossiskikh i amerikanskikh studentov [Comparative analysis of personal possible selves among russian and american students] [Elektronnyi resurs]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2018. Vol. 8, no. 4, pp. 95—110. (Accessed 26.01.2021). (In Russ.).

2. Vasilyeva E.N., Scherbakov A.V. Gendernaya spetsifika lichnostnogo komponenta v strukture kar'ernogo potentsiala na nachal'nom etape obucheniya v vuze [Gender Specifics of Personality Component in the Structure of Career Potential of University Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 1, pp. 26—35. DOI:10.17759/pse.2020250103 (In Russ.).

3. Volkova N.V., Chiker V.A. Kar'ernye ustanovki studentov strategicheskii perspektivnykh napravlenii obucheniya [Career attitudes of students of strategically promising areas of study]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 1, pp. 90—107. DOI:10.17759/sps.2018090107 (In Russ.).

4. Demin A.N., Sedykh A.B. Adaptatsiya metodiki dlya izucheniya kar'ernogo samoopredeleniya lichnosti [Adaptation of the methodology for the study of career self-determination of personality]. *Chelovek. Obshchestvo. Upravlenie = Human. Society. Control*, 2013, no. 4, pp. 6—16. (In Russ.).

5. Ermolaeva M.V., Lubovsky D.V. Psikhologicheskii kapital organizatsii v kontekste resurnogo i sotsial'no-psikhologicheskogo podkhodov [Psychological Capital of the Organization in the Context of Resource and Socio-Psychological Approaches]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2020. Vol. 11, no. 4, pp. 59—70. DOI:10.17759/sps.2020110405 (In Russ.).

6. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Logvinova O.K. Prioritety psikhologo-pedagogicheskoi raboty s pokoleniem Z (zarubezhnyi opyt) [Priorities of psychological and educational work with generation Z (foreign experience)] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 89—102. DOI:10.17759/jmf.2020090408 (In Russ.).

7. Kulagina I.Y., Apasova E.V. Razvitie lichnosti pri obuchenii v vuze (sravnitel'noe issledovanie) [Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12—23. DOI:10.17759/chp.2018140202 (In Russ.).

8. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO) [Life-Meaning Orientation Test (LSS)]. Moscow: Smysl, 2000. 16 p. (In Russ.).

9. Litvinova E.Yu. Polivariativnaya kar'era: perspektivy izucheniya [Protean career: perspectives of study] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2013. Vol. 2, no. 2, pp. 118—129. (In Russ.).

10. Luk'yanchenko N.V. Vzaimosvyaz' professional'no znachimykh kachestv lichnosti i rabochei motivatsii rukovoditelei s ikh psikhologicheskimi blagopoluchiem [The relationship of professionally significant personality traits and work motivation of managers with their psychological well-being]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2016, no. 62, pp. 153—168. (In Russ.).

11. Pavlotskaya Ya.I. Sootnoshenie psikhologicheskogo blagopoluchiya i sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristik lichnosti. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Correlation of psychological well-being and socio-psychological characteristics of an individual. PhD (Psychology) Thesis]. Volgograd, 2015. 183 p. (In Russ.).

12. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. Vzaimosvyaz' bazovykh psikhologicheskikh potrebnosti, akademicheskoi motivatsii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayushchikhsya v sisteme vysshego obrazovaniya [The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202 (In Russ.).

13. Stoln V.V., Pantileev S.R. Oprosnik samootnosheniya [Self-attitude questionnaire]. Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskie materialy [Workshop on psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials]. Moscow, 1988, pp. 123—130. (In Russ.).

14. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Tsatsulin T.O. Dinamika pokazatelei perfektsionizma i simptomov emotsional'nogo neblagopoluchiya v rossiiskoi studencheskoi populyatsii za poslednie desyat' let: kogortnoe issledovanie [Dynamics of Indicators of Perfectionism and Symptoms of Emotional Distress in the Russian Student Population over the Past Ten Years: Cohort Study]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 3, pp. 41—50. DOI:10.17759/chp.2019150305 (In Russ.).
15. Chiker V.A. Psikhologicheskaya diagnostika organizatsii i personala [Psychological diagnostics of the organization and personnel]. Sankt-Peterburg: Rech', 2004. 176 p. (In Russ.).
16. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (overview of concepts and research methodology)]. *Psikhologicheskaya diagnostika = Psychological diagnostics*, 2005, no. 3, pp. 95—129. (In Russ.).
17. Ona A. Career anchors of students with talent in technical domains. *Social and Behavioral Sciences*, 2015. Vol. 191, pp. 407—412. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.240
18. Rodrigues R., Guest D., Budjanovcanin A. From anchors to orientations: Towards a contemporary theory of career preferences. *Journal of Vocational Behavior*, 2013. Vol. 83, pp. 142—152. DOI:10.1016/j.jvb.2013.04.002
19. Schein E.H. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st Century. *The Academy of Management. Executive*, 1996. Vol. 10, no. 4, pp. 80—88. DOI:10.5465/ame.1996.3145321
20. Schein E.H., Van Maanene J. Career anchors and job/role planning: Tools for career and talent management. *Organizational Dynamics*, 2016. Vol. 45, no. 3, pp. 165—173. DOI:10.1016/j.orgdyn.2016.07.002
21. Van der Stel J. Perfectionisme leidt tot angst en burnout [Elektronnyi resurs]. Ggznieuws.nl. 05.02.18. Available at: <https://www.ggznieuws.nl/home/perfectionisme-leidt-totangst-en-burnout> (Accessed 10.09.2021).

Информация об авторах

Лукьянченко Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (ФГБОУ ВО СибГУ), г. Красноярск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

Information about the authors

Natalya V. Lukyanchenko, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2813-9461>, e-mail: Luk.nv@mail.ru

Получена 24.11.2021

Принята в печать 08.12.2022

Received 24.11.2021

Accepted 08.12.2022

Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19

Манина В.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-0179>, e-mail: vmanina@hse.ru

Петракова А.В.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: apetrakova@hse.ru

Куликова А.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Орел Е.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Канонир Т.Н.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>, e-mail: tkanonir@hse.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, целью которого являлся анализ взаимосвязи копинг-стратегий и удовлетворенности работой у педагогов в условиях дистанционного преподавания в период пандемии COVID-19. В выборку исследования вошли учителя начальных классов из двух крупных регионов Российской Федерации (N=313). В качестве основного метода использовался опрос. Анкета включала следующие блоки: общая демографическая информация о респондентах, копинг-стратегии, удовлетворенность работой, технические средства дистанционного обучения, формы поддержки школы, обучающие мероприятия для учителей и прикладные практики. В ходе логистического регрессионного анализа было подтверждено теоретически обоснованное предположение о том, что использование адаптивных копинг-стратегий взаимосвязано с удовлетворенностью работой у педагогов. Копинг-стратегии «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» связаны с выделенными компонентами удовлетворенности работой в процессе дистанционного преподавания: поддержка школы ($R^2=0,493$), кооперация с коллегами ($R^2=0,322$), коммуникация с родителями ($R^2=0,352$) и коммуникация с учащимися ($R^2=0,275$). Также была определена связь удовлетворен-

ности работой с такими факторами, как поддержка школы и возможность применения новых практик.

Ключевые слова: копинг-стратегии, удовлетворенность работой, учителя, пандемия.

Для цитаты: Манина В.А., Петракова А.В., Куликова А.А., Орел Е.А., Канонир Т.Н. Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 52—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023000001>

Teachers' Coping Strategies and Job Satisfaction in Distance Teaching During the COVID-19 Pandemic

Valeriia A. Manina

National Research University High School of Economic, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-0179>, e-mail: vmanina@hse.ru

Anastasiya V. Petrakova

National Research University High School of Economic, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: apetrakova@hse.ru

Alena A. Kulikova

National Research University High School of Economic, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Ekaterina A. Orel

National Research University High School of Economic, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Tatjana N. Kanonir

National Research University High School of Economic, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>, e-mail: tkanonir@hse.ru

The article presents the results of an empirical study, which aims to analyze the relationships between teachers' coping strategies and job satisfaction in distance teaching during the COVID-19 pandemic. The study sample consisted of primary school teachers from two large regions in Russia (N=313). The main method was a survey. The questionnaire included the following topics: respondents' demographic information, coping strategies, job satisfaction, technical tools used for distance learning, forms of school administration support, learning events for teachers, as well as applied practices. The results of the logistic regression analysis showed that there is a positive relationship between using productive coping strategies and job satisfaction. The coping strategies "positive reassessment" and "distraction to a pleasant activity" are associated with the identified components of job satisfaction in the process of distance teaching: school support ($R^2=0.493$), cooperation with colleagues ($R^2=0.322$), communication with parents ($R^2=0.352$) and communication with students ($R^2=0.275$). It was also determined that the relationship between job

satisfaction and some factors such as school administration support and the possibility of applying new practices.

Keywords: coping strategies, job satisfaction, teachers, pandemic.

For citation: Manina V.A., Petrakova A.V., Kulikova A.A., Orel E.A., Kanonir T.N. Teachers' Coping Strategies and Job Satisfaction in Distance Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1. pp. 52—65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023000001> (In Russ.).

Введение

Пандемия COVID-19 привела к беспрецедентным последствиям для системы образования. Существовавшая ранее общая тенденция к цифровизации образовательного процесса [8] весной 2020 года стала необходимостью, а к настоящему времени — привычным явлением [9; 10].

Работа учителя даже в обычных условиях сопряжена с большим, чем у представителей других профессий, стрессом [26; 28; 35]. Среди основных стрессогенных факторов у представителей этой профессии выделяется необходимость освоения цифровых технологий преподавания [2; 14], а пандемия привела к усилению негативных переживаний из-за этого процесса [5]. Поэтому важно искать инструменты снижения этих переживаний. Формирование адаптивного копинг-поведения может быть одной из практик повышения уровня субъективного благополучия педагогов [34]. Одновременно индикатором благополучия здесь может служить уровень удовлетворенности своей работой [27].

В наших более ранних работах [5; 33] изучался опыт применения различных копинг-стратегий представителями учительского сообщества. На основе проведенных качественных исследований и анализа литературы мы предположили, что есть копинг-стратегии, которые наиболее адекватны требованиям профессии педагога. Среди них мы выделили следующие: положительная переоценка (создание положительного смысла ситуации) и поиск социальной поддержки (поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей). Целью настоящего исследования было выявление

взаимосвязи между используемыми копинг-стратегиями и удовлетворенностью работой у педагогов в процессе перехода на дистанционное преподавание во время пандемии.

Копинг-стратегии учителей

Испытывая стресс, люди используют стратегии преодоления, предназначенные для того, чтобы облегчить его переживание. Данные поведенческие стратегии получили название «копинги». Впервые данный термин был введен Р. Лазарусом [22]. Он выделял две основные функции копингов: регулирование эмоциональных состояний и устранение возникающего источника стресса. В соответствии с этими функциями были выделены два типа копингов: эмоционально-фокусированные и проблемно-ориентированные [23]. К первому типу относятся, например, положительная переоценка и отрицание, ко второму — планирование действий и конфронтация [6].

Ситуация пандемии COVID-19 обострила интерес исследователей и практиков к проблеме вариативности и эффективности копинг-поведения. В частности, данный вопрос исследовался в профессионально-специфическом контексте, где был выделен сегмент, названный «помогающие профессии», в число которых включены учителя. Так, было показано, что во время пандемии COVID-19 с его уникальными физическими и эмоциональными проблемами представители этой профессии использовали оба типа копингов [19]. Однако, отмечается, что в учительской выборке преобладают эмоционально-ориентированные копинг-стратегии [12]. При этом наблюдается большой разброс использования копинг-стратегий такого типа, как пози-

тивное переосмысление с попытками идеализации ситуации или проявление агрессивного отрицания [24; 37]. Такое положение дел, когда, с одной стороны, мы фиксируем полярное применение копинг-стратегий, а с другой — сложившиеся паттерны поведения, не может расцениваться как эффективное. Принято считать, что сочетание эмоционально-ориентированных копингов и копингов, ориентированных на проблему, уменьшает риск эмоционального выгорания [6].

Однако на сегодняшний день остается открытым вопреки, какое сочетание копинг-стратегий является наиболее эффективным для поддержания благополучия учителя, важным элементом которого является удовлетворенность работой.

Удовлетворенность работой у учителей

В рамках настоящего исследования мы будем понимать под удовлетворенностью работой «положительные или отрицательные оценочные суждения, которые люди делают о своей работе» [43, с. 177]. Такие суждения являются субъективной оценкой психологических, физиологических и экологических условий и факторов, которые в совокупности обеспечивают положительное отношение к работе, что, в свою очередь, повышает эффективность труда и уровень общего благополучия [13]. Несмотря на изменения, которые происходят в современном мире, важным аспектом остается сохранение высокого уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью среди учителей, так как данный показатель влияет на мотивацию и обучение учащихся [21].

Основными источниками удовлетворенности работой у учителей являются мотив изменить жизнь других к лучшему, чувство сопричастности, а также положительные эмоции, получаемые от работы [36]. К внешним источникам удовлетворения от работы относят статус, зарплату и поддержку администрации и коллег [11; 15].

Исследования удовлетворенности удаленной работой проводятся на протяжении последнего десятилетия [17; 31; 34], при этом в

период пандемии, во время массового перехода на дистанционную работу они стали особенно актуальными [16; 40]. Результаты изучения удовлетворенности дистанционной работой среди учителей показали, что педагоги испытывали стресс во время перехода на дистанционное преподавание, что снижало уровень их удовлетворенности работой [18; 41; 44].

Одной из практик повышения удовлетворенности работой является формирование адаптивного копинг-поведения [38; 42]. Можно предположить, что существует определенный набор копинг-стратегий, отвечающих запросам учителей, что и обуславливает необходимость дальнейших исследований в этом направлении.

Проведенные нами ранее исследования, основанные на серии интервью, позволили определить, какие копинг-стратегии учителя считают наиболее адаптивными для представителей их профессии [5; 33]. По мнению педагогов, положительная переоценка, поиск социальной поддержки и отвлечение на приятное занятие (хобби, прогулки с домашними животными) являются наиболее эффективными. Продолжая работу в этом направлении, мы поставили цель — проверить наши предположения о том, что эти выделенные учителями копинг-стратегии имеют взаимосвязь с удовлетворенностью работой.

Организация и методы исследования

Описание выборки

Выборку исследования составили 313 учителей женского пола, работающих в первых и третьих классах средних общеобразовательных школ, гимназий и лицеев двух крупных регионов России.

Процедура сбора данных

Опрос проводился в рамках мониторингового исследования образовательного прогресса в дистанционном формате в сентябре-октябре 2020 года [3].

Инструментарий

Для оценки копинговых стратегий использовались две шкалы «Опросника способов совладания» Т.Л. Крюковой [4]: «По-

ложительная переоценка» (коэффициент Альфа Кронбаха=0,84; $k=7$) и «Поиск социальной поддержки» (коэффициент Альфа Кронбаха=0,82; $k=6$). Для оценивания стратегии отвлечения на приятное занятие была разработана соответствующая шкала (коэффициент Альфа Кронбаха=0,82; $k=5$). Для этих трех шкал использовалась 4-балльная шкала от «никогда» до «часто».

Удовлетворенность работой оценивалась по следующим аспектам дистанционного преподавания: поддержка школы, кооперация с коллегами, коммуникация с родителями и коммуникация с учащимися. Каждый аспект измерялся по 4-балльной шкале от «Совершенно не удовлетворен(а)» до «Полностью удовлетворен(а)».

Дополнительно была собрана демографическая информация, и респонденты оценивали технические средства дистанционного обучения, формы поддержки администрации школы, обучающие мероприятия для учителей, а также прикладные практики.

Описание анализа данных

В исследовании использовался метод регрессионного анализа, была применена модель бинарного выбора с использованием логистической регрессии, с контролем контекстуальных факторов, таких как используемые практики при дистанционном обучении, поддержка администрации школы и обучающие мероприятия для учителей. Эти переменные были выделены нами на основе теоретического анализа и проведенных ранее качественных исследований [5; 33]. Независимыми переменными являлись копинг-стратегии. В качестве зависимых переменных нами были обозначены выделенные компоненты удовлетворенности работой педагогов. Для каждого из них была построена регрессионная модель.

Результаты

Основные компоненты удовлетворенности работой педагогов

Для ответа на основной исследовательский вопрос нами была проанализирована удовлетворенность учителей работой в

процессе дистанционного преподавания. Распределение ответов педагогов в зависимости от уровня их удовлетворенности представлено в табл. 1.

В целом по выборке процессом дистанционного обучения частично удовлетворена большая часть респондентов (от 44% до 51%). Однако часть педагогов (от 18% до 23%) не удовлетворена процессом дистанционного обучения по отдельным показателям.

Самый высокий уровень удовлетворенности педагоги, участвовавшие в исследовании, отмечают в отношении кооперации с коллегами. В то же время наибольшее количество респондентов были полностью не удовлетворены поддержкой школы. Также необходимо отметить, что более четверти опрошиваемых педагогов полностью были удовлетворены коммуникацией с учениками и их родителями.

Копинг-стратегии педагогов в условиях перехода на дистанционное преподавание

Количественный анализ копинг-стратегий показал, что наиболее часто респонденты настоящего исследования использовали такие копинг-стратегии, как положительная переоценка и отвлечение на приятное занятие. Высокие значения продемонстрировали более 30% опрошиваемых. Низкие значения по данным копинг-шкалам продемонстрировали 24% опрошиваемых. Необходимо отметить, что копинг-стратегию «поиск социальной поддержки» использовали только 13% респондентов. Данные частоты использования копинг-стратегий представлены в табл. 2. Уровни выделены для удобства интерпретации таблицы, далее в регрессионном анализе использовалась количественная шкала, таким образом, учитывалась вся вариация независимой переменной.

Анализ взаимосвязи копинг-стратегий и удовлетворенности работой у учителей в условиях дистанционного преподавания

В исследовании использовался метод логистической регрессии, целью которого яв-

Таблица 1

Распределение ответов педагогов в зависимости от уровня их удовлетворенности работой (чел., %)

Варианты ответов	Поддержка школы		Кооперация с коллегами		Коммуникация с родителями		Коммуникация с учащимися	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Совсем не удовлетворен(а)	22	7,1	7	2,2	11	3,5	9	2,9
Не удовлетворен(а)	57	18,3	59	18,9	62	19,7	71	22,9
Частично удовлетворен(а)	142	45,7	138	44,2	162	51,4	141	45,5
Полностью удовлетворен(а)	90	28,9	108	34,6	80	25,4	89	28,7
Всего	311	100,0	312	100,0	315	100,0	310	100

Таблица 2

Распределение ответов педагогов в зависимости от частоты использования копинг-стратегий (чел., %)

	Положительная переоценка		Поиск социальной поддержки		Отвлечение на приятное занятие	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Низкие значения	75	24	118	38	76	24
Средние значения	131	42	155	49	135	43
Высокие значения	106	34	41	13	107	33
Всего	312	100,0	314	100,0	313	100,0

лялся анализ взаимосвязи между удовлетворенностью работой и используемыми копинг-стратегиями. Ответы на вопросы об удовлетворенности были переведены в бинарную шкалу: «Полностью удовлетворен(а)» и «Частично удовлетворен(а)» — удовлетворен(а), «Не удовлетворен(а)» и «Совсем не удовлетворен(а)» — не удовлетворен(а).

Для анализа взаимосвязи копинг-стратегий и удовлетворенности работой у учителей были построены четыре регрессионные модели. Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 3.

Первая регрессионная модель выявила пять предикторов показателя «Удовлетворенность поддержкой школы», среди которых один является отрицательным. При этом констатируется положительная связь с двумя копинг-стратегиями — «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» ($B=0.144$, $s.e.=0.051$, $p<0.01$ и $B=0.220$, $s.e.=0.06$, $p<0.01$). Значение R^2 составляет 0,493 и показывает, что эмпирические данные в целом соответствуют

гипотетической модели, описывающей взаимосвязи переменной «удовлетворенность поддержкой школы». В исследовании нами использовался показатель R^2 Наделькеркса, который отражает то, насколько данные соответствуют модели.

Результаты второй модели показали, что переменные использования копинг-стратегий «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» имеют прямую связь с показателем «Удовлетворенность кооперацией с коллегами» ($B=0.109$, $s.e.=0.048$, $p<0.01$ и $B=0.159$, $s.e.=0.056$, $p<0.01$). Значение R^2 составляет 0,322 и показывает, что эмпирические данные в целом соответствуют гипотетической модели, описывающей взаимосвязи переменной «удовлетворенность кооперацией с коллегами».

Третья модель демонстрирует, что переменные использования копинг-стратегий «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» имеют прямую связь с показателем «удовлетворенность коммуни-

Таблица 3

Результаты множественного регрессионного анализа методом пошагового исключения независимых переменных

Зависимая переменная	Предикторы	Коэффициент регрессии В	Стандартная ошибка S.E.	Значимость
Удовлетворенность поддержкой школы	Информационная поддержка школы	-2,809	,706	,005
	Организационная поддержка школы	1,176	,464	,011
	Мероприятия по обмену опытом среди коллег	,878	,437	,045
	Положительная переоценка	,144	,051	,005
	Отвлечение на приятное занятие	,220	,060	,005
	Константа	-2,341	,960	,015
Универсальные критерии коэффициентов и общая сводка модели 1 $\chi^2=123,379$; Df=5; Sig=,000; -2LI=221,056 ^a ; R ² (Наделькеркеса)=,493				
Удовлетворенность кооперацией с коллегами	Консультации родителей по материалу урока	,401	,148	,007
	Информационная поддержка школы	,686	,377	,069
	Положительная переоценка	,109	,048	,021
	Отвлечение на приятное занятие	,159	,056	,004
	Константа	-3,866	,775	,005
Универсальные критерии коэффициентов и общая сводка модели 2 $\chi^2=70,122$; Df=4; Sig=,000; -2LI=241,361 ^a ; R ² (Наделькеркеса)=,322				
Удовлетворенность коммуникацией с родителями	Консультации родителей по материалу урока	,566	,144	,004
	Положительная переоценка	,151	,048	,002
	Отвлечение на приятное занятие	,139	,053	,009
	Константа	-4,502	,786	,004
Универсальные критерии коэффициентов и общая сводка модели 3 $\chi^2=81,031$; Df=3; Sig=,000; -2LI=252,461 ^a ; R ² (Наделькеркеса)=,352				
Удовлетворенность коммуникацией с учащимися	Подготовка специальных инструкций по выполнению домашнего задания/освоению материала	,323	,160	,043
	Проведение мероприятий, не связанных с образовательной программой	,301	,144	,036
	Положительная переоценка	,112	,047	,016
	Отвлечение на приятное занятие	,113	,051	,026
	Константа	-3,800	,774	,009
Универсальные критерии коэффициентов и общая сводка модели 3 $\chi^2=63,096$; Df=4; Sig=,000; -2LI=286,859 ^a ; R ² (Наделькеркеса)=,275				

Примечание. Список независимых переменных, включенных в модели: Подготовка специальных инструкций по выполнению домашнего задания/освоению материала; Проведение мероприятий, не связанных с образовательной программой; Консультации родителей по материалу урока; Информационная поддержка; Организационная поддержка; Техническая поддержка; Обучение методам дистанционной работы; Мероприятия по обмену опытом среди коллег; Положительная переоценка; Отвлечение на приятное занятие; Поиск социальной поддержки.

кацией с родителями» (B=0.151, s.e.=0.048, p<0.01 и B=0.139, s.e.=0.053, p<0.01).

Значение R² составляет 0,352 и показывает, что эмпирические данные в целом со-

ответствуют гипотетической модели, описывающей взаимосвязи переменной «удовлетворенность коммуникацией с родителями».

В четвертой модели представлены четыре предиктора, среди которых две переменные использования копинг-стратегий — «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» — имеют прямую связь с показателем «удовлетворенность коммуникацией с учащимися» ($B=0.112$, $s.e.=0.047$, $p<0.01$ и $B=0.113$, $s.e.=0.051$, $p<0.01$). Значение R^2 составляет 0,275 и показывает, что эмпирические данные в целом соответствуют гипотетической модели, описывающей взаимосвязи переменной «удовлетворенность коммуникацией с учащимися».

Также в каждую из представленных моделей вошли дополнительные предикторы, статистические данные о которых представлены в табл. 3.

Составленные регрессионные модели показывают, что использование двух копинг-стратегий — «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» — имеет положительную взаимосвязь с каждым из четырех выделенных компонентов удовлетворенности работой в процессе дистанционного преподавания.

Копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» не вошла ни в одну из регрессионных моделей, что свидетельствует о том, что нами не было найдено подтверждения того, что использование данной стратегии может быть предиктором удовлетворенности работой.

Обсуждение результатов и выводы

В настоящем исследовании мы проверяли, существует ли связь между выделенными копинг-стратегиями и удовлетворенностью работой в процессе дистанционного преподавания. Для этого каждая переменная была проанализирована отдельно на начальном этапе.

Установлено, что респонденты в большей степени были удовлетворены кооперацией с коллегами, в то же время наименьшая удовлетворенность наблюдалась в отношении поддержки со стороны администрации школы. Данный результат может быть проинтер-

претирован двояко. С одной стороны, можно предположить, что в сложившейся ситуации экстренного перехода на дистанционное преподавание учителя больше рассчитывали на поддержку и помощь именно педагогического сообщества, так как испытывали идентичные трудности. С другой стороны, похоже, что ожидания поддержки от администрации школы не полностью оправдались. При этом контакт с администрацией школы был связан с большим объемом разноплановой информации и разнонаправленными указаниями, которые поступали в период дистанционного преподавания, что увеличило нагрузку учителей во много раз. Кроме того, интерес представляет тот факт, что респонденты были более удовлетворены коммуникацией с учениками и их родителями, чем поддержкой администрации школы.

Полученные данные согласуются с результатами ранее проведенных исследований [29; 30], еще раз показывают, что педагоги нуждаются в поддержке, оказание которой будет способствовать повышению удовлетворенности работой.

Проведенный анализ копинг-поведения педагогов в условиях перехода на дистанционное преподавание выявил, что наиболее часто педагоги выборки данного исследования использовали две копинг-стратегии: «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие». Интересным представляется тот факт, что респонденты значительно реже выбирали стратегию «поиск социальной поддержки» (поддержка близких людей, специалистов). Данный результат расходится с предыдущими исследованиями, которые указывают на то, что данная стратегия наиболее часто используется педагогами [8]. Можно предположить, что это связано с уникальностью ситуации пандемии, во время которой потребность в поддержке испытывало большинство людей. Педагогам приходилось не столько обращаться за поддержкой, сколько оказывать ее самим (как близкому окружению, так ученикам и их родителям). Возможно, педагогам было труднее прибегать к социальной поддержке в связи с перегруженностью рабочими функциями и недостаточностью временного ресурса.

В рамках настоящего исследования частично подтвердилась гипотеза о наличии взаимосвязи между использованием адаптивных копинг-стратегий («положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие») и удовлетворенностью работой педагогов. Можно предположить, что положительная переоценка помогала педагогам воспринимать вынужденный переход на дистанционное преподавание как процесс саморазвития и освоения нового опыта. Стратегия «отвлечение на приятное занятие» могла быть эффективным средством для регуляции баланса между работой и личной жизнью.

Как неоднократно отмечалось ранее [20; 39], существует большое количество факторов, оказывающих влияние на удовлетворенность работой педагогов. Настоящее исследование также подтвердило взаимосвязь удовлетворенности работой и поддержкой школы, мероприятиями по обмену опытом среди коллег, дополнительными функциями, возложенными на педагогов в условиях пандемии. Несмотря на то, что каждый из выделенных компонентов удовлетворенности работой имеет свои специфические предикторы, их связь с копинг-стратегиями является универсальной для всех компонентов. Это может свидетельствовать о том, что формирование адаптивного копинг-поведения у педагогов является важным предиктором удовлетворенности работой, а выделенные стратегии могут быть эффективными для представителей учительской профессии. На основе полученных данных могут быть сформулированы рекомендации по эффективно преодолению психологического стресса.

Также необходимо отметить, что регрессионные модели показали и другие взаимосвязи с исследуемыми конструктами. Так, для первого исследуемого компонента «Удовлетворенность поддержкой школы» отмечаются две положительные взаимосвязи с факторами «Организационная поддержка школы» и «Мероприятия по обмену опытом среди коллег» и отрицательная связь с фактором «Информационная поддержка школы». Второй компонент «Удовлетворенность кооперацией с коллегами» положительно связан с факто-

рами «Консультации родителей по материалу урока» и «Информационная поддержка школы». Третий компонент «Удовлетворенность коммуникацией с родителями» имеет связь с фактором «Консультации родителей по материалу урока». Четвертый компонент «Удовлетворенность коммуникацией с учащимися» имеет положительную связь с такими практиками, как «Подготовка специальных инструкций по выполнению домашнего задания/освоению материала» и «Проведение мероприятий, не связанных с образовательной программой». Помимо копинг-стратегий, которые могут применить учителя в таких стрессовых ситуациях, как пандемия, для прогнозирования удовлетворенности работой имеют значение контекстные переменные, такие как поддержка школы и возможность применения новых практик.

При исследовании взаимосвязи копинг-поведения и удовлетворенности работой у педагогов структура последней в процессе дистанционного обучения рассматривалась нами через следующие компоненты: *поддержка школы, кооперация с коллегами, коммуникация с родителями и коммуникация с учащимися*. Установлено, что адаптивное копинг-поведение представлено следующими стратегиями: *положительная переоценка, поиск социальной поддержки и отвлечение на приятное занятие*. Проведенный регрессионный анализ показал, что использование копинг-стратегий «положительная переоценка» и «отвлечение на приятное занятие» связано с каждым из четырех компонентов удовлетворенности работой в процессе дистанционного преподавания: поддержка школы ($R^2=0,493$), кооперация с коллегами ($R^2=0,322$), коммуникация с родителями ($R^2=0,352$) и коммуникация с учащимися ($R^2=0,275$). Таким образом, исследование подтвердило теоретически обоснованное предположение о том, что использование адаптивных копинг-стратегий взаимосвязано с удовлетворенностью работой педагогов. Полученные результаты могут стать основой для разработки рекомендаций по повышению эффективности профессиональной деятельности педагогов в условиях дистанционного преподавания.

Литература

1. Бочарова Е.Е. Удовлетворенность профессиональной деятельностью учителей городских и сельских школ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2017. Том 6. № 3. С. 253—260. DOI:10.18500/2304-9790-2017-6-3-253-260
2. Дмитриева Н.Ю., Качановецкая Н.И. Различные копинг-стратегии преподавателей в зависимости от уровня мотивации к инновационной деятельности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 3. С. 55—60.
3. Карданова Е.Ю., Иванова А.Е., Сергоманов П.А., Канонир Т., Антипкина И.В., Кайки Д.Н. Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу. По материалам исследования iPIPS // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 8—37.
4. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова — Авантикул, 2010. 64 с.
5. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
6. Рассказова Е., Гордеева Т. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований // Психологические исследования. 2011. Том 4. № 17. DOI:10.54359/ps.v4i17.850
7. Туренко Е.А. Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 4. С. 186—192.
8. Уваров А.Ю. Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 108 с.
9. Чернышов С.А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. 2021. Т. 23. № 3. С. 131—155. DOI:10.17853/1994-5639-2021-3-131-155
10. Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н. Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Том 24. № 5. С. 72—81.
11. Afshar H.S., Doosti M. Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance // Iranian Journal of Language Teaching Research. 2016. Vol. 4. No. 1. P. 97—115.
12. Aulén A., Pakarinen E., Feldt T., Lerkkanen M. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 102. P. 103323. DOI:10.1016/j.tate.2021.103323
13. Baluyos G., Rivera H., Baluyos E. Teachers' job satisfaction and work performance // Open Journal of Social Sciences. 2019. Vol. 7. No. 8. P. 206. DOI:10.4236/jss.2019.78015
14. Blume C. German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy // Postdigital Science and Education. 2020. Vol. 2. No. 3. P. 879—905. DOI:10.1007/s42438-020-00174-9
15. Cerit Y. The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction // Educational Management Administration & Leadership. 2009. Vol. 37. No. 5. P. 600—623. DOI:10.1177/1741143209339650
16. Ellis W.E., Dumas T.M., Forbes L.M. Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis // Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement. 2020. Vol. 52. No. 3. P. 177. DOI:10.1037/cbs0000215
17. Golden T.D. Applying technology to work: Toward a better understanding of telework // Organization Management Journal. 2009. Vol. 6. No. 4. P. 241—250. DOI:10.1057/omj.2009.33
18. Jakubowski T.D., Sitko-Dominik M.M. Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland // PloS one. 2021. Vol. 16. No. 9. P. e0257252. DOI:10.1371/journal.pone.0257252
19. Kim L.E., Asbury K. 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown // British Journal of Educational Psychology. 2020. Vol. 90. No. 4. P. 1062—1083. DOI:10.1111/bjep.12381
20. Klassen R.M., Chiu M.M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress // Journal of Educational Psychology. 2010. Vol. 102. No. 3. P. 741. DOI:10.1037/a0019237
21. Klusmann U. et al. Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? // Applied Psychology. 2008. Vol. 57. P. 127—151. DOI:10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x
22. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill, New York, 1966. P. 466.
23. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company, 1984. P. 444.
24. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions // System. 2020. Vol. 94. P. 102352. DOI:10.1016/j.system.2020.102352

25. *Madigan D.J., Kim L.E.* Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes // *International journal of educational research*. 2021. Vol. 105. P. 101714. DOI:10.1016/j.ijer.2020.101714
26. *Mansfield C.F.* et al. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework // *Teaching and teacher education*. 2016. Vol. 54. P. 77—87. DOI:10.1016/j.tate.2015.11.016
27. *Moè A., Pazzaglia F., Ronconi L.* When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching // *Teaching and teacher education*. 2010. Vol. 2. No. 5. P. 1145—1153.
28. *Montgomery C., Rupp A.A.* A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers // *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 2005. P. 458—486. DOI:10.2307/4126479
29. *Moorhouse B.L., Lee J., Herd S.* Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic // *Learning: Research and Practice*. 2021. Vol. 7. No. 1. P. 5—19. DOI:10.1016/j.tate.2010.02.010
30. *Olsen A.A., Huang F.L.* Teacher Job Satisfaction by Principal Support and Teacher Cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey // *Education Policy Analysis Archives*. 2019. Vol. 27. No. 11. P. 1—31.
31. *Orhan M.A., Rijsman J.B., Van Dijk G.M.* Invisible, therefore isolated: Comparative effects of team virtuality with task virtuality on workplace isolation and work outcomes // *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 2016. Vol. 32. No. 2. P. 109—122. DOI:10.1016/j.rpto.2016.02.002
32. *Pavlidou K., Alevriadou A., Antoniou A.S.* Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies // *European Journal of Special Needs Education*. 2022. Vol. 37. No. 2. P. 191—205. DOI:10.1080/08856257.2020.1857931
33. *Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orel E.A.* Teachers under stress during the COVID-19 pandemic: analysis of a successful case // *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*. 2021. № 4(58). P. 90—104. DOI:10.25688/2076-9121.2021.58.4.05
34. *Rafferty A.E., Griffin M.A.* Job satisfaction in organizational research // *The Sage handbook of organizational research methods*. 2009. P. 776.
35. *Schonfeld I.S., Bianchi R., Luehring-Jones P.* Consequences of job stress for the mental health of teachers // *Educator stress*. Springer, Cham, 2017. P. 55—75.
36. *Skaalvik E.M., Skaalvik S.* Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion // *Teaching and teacher education*. 2011. Vol. 27. No. 6. P. 1029—1038. DOI:10.1016/j.tate.2011.04.001
37. *Sokal L., Trudel L.E., Babb J.* Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. 2020. Vol. 1. P. 100016. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100016
38. *Szabó É.* et al. Facing the Inevitable: The Effects of Coronavirus Disease Pandemic and Online Teaching on Teachers' Self-Efficacy, Workload and Job Satisfaction // *European Journal of Educational Research*. 2022. Vol. 11. No. 1. P. 151—162. DOI:10.1016/j.tate.2021.103323
39. *Toropova A., Myrberg E., Johansson S.* Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics // *Educational review*. 2021. Vol. 73. № 1. P. 71—97. DOI:10.1080/0131911.2019.1705247
40. *Toscano F., Zappalà S.* Social isolation and stress as predictors of productivity perception and remote work satisfaction during the COVID-19 pandemic: The role of concern about the virus in a moderated double mediation // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 23. P. 9804. DOI:10.3390/su12239804
41. *Truzoli R., Pirola V., Conte S.* The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic // *Journal of computer assisted learning*. 2021. Vol. 37. No. 4. P. 940—952. DOI:10.1111/jcal.12533
42. *Wang H., Lee S.Y., Hall N.C.* Coping profiles among Teachers: Implications for Emotions, job Satisfaction, Burnout, and quitting intentions // *Contemporary Educational Psychology*. 2022. Vol. 68. P. 102030. DOI:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
43. *Weiss H.M.* Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences // *Human resource management review*. 2002. Vol. 12. No. 2. P. 173—194. DOI:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
44. *Zandi H.* et al. The effectiveness of mindfulness training on coping with stress, exam anxiety, and happiness to promote health // *Journal of Education and Health Promotion*. 2021. Vol. 10. No. 1. DOI:10.4103/jehp.jehp_616_20

References

1. Bocharova E.E. Udovletvorennost' professional'noi deyatel'nost'yu uchitelei gorodskikh i sel'skikh shkol

[Satisfaction with their profession in urban and rural high-school teacher]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya*

- obrazovaniya. *Psikhologiya razvitiya* [Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], 2017. Vol. 6, no. 3, pp. 253—260. DOI:10.18500/2304-9790-2017-6-3-253-260
2. Dmitrieva N.Yu., Kachanovetskaya N.I. Razlichnye koping-strategii prepodavatelei v zavisimosti ot urovnya motivatsii k innovatsionnoi deyatel'nosti [Various coping-strategy of teachers depending on motivation level to innovative activity]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Ekologiya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti* [RUDN Journal of Ecology and Life Safety], 2013, no. 3, pp. 55—60.
3. Kardanova E.Yu., Ivanova A.E., Sergomanov P.A., Kanonir T., Antipkina I.V., Kaiky D.N. Obobshchennye tipy razvitiya pervoklassnikov na vkhode v shkolu. Po materialam issledovaniya iPIPS [Patterns of First-Graders' Development at the Start of Schooling: Cluster Approach]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2018, no. 1, pp. 8—37.
4. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly [Coping Behavior Research Methods: Three Coping Scales]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova — AvantiTul, 2010. 64 p.
5. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A. Osobennosti psikhologicheskogo stressa u uchitelei v usloviyakh distantsionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Characteristics of Teacher Stress during Distance Learning Imposed by the COVID-19 Pandemic]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies Moscow], 2021, no. 1. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
6. Rasskazova E., Gordeeva T. Koping-strategii v psikhologii stressa: podkhody, metody i perspektivy issledovaniya [Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, perspectives]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 2011. Vol. 4, no. 17. DOI:10.54359/ps.v4i17.850
7. Turenko E.A. Osobennosti sovladaniya uchitelei s professional'nym stressom [Features of teachers' professional stress coping]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya* [Vestnik of Saint Petersburg University. Sociology], 2010, no. 4, pp. 186—192.
8. Uvarov A.Yu. Tsifrovaya transformatsiya i stsennarii razvitiya obshchego obrazovaniya [Digital Transformation and Development Scenarios for General Education]. Moscow: NIU VShE, 2020. 108 p.
9. Chernyshov S.A. Massovyi perekhod shkoly na distantsionnoe obuchenie v otsenkakh lokal'nogo pedagogicheskogo soobshchestva [Massive shift of schools towards distance learning in the estimates of a local pedagogical community]. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2021. Vol. 23, no. 3, pp. 131—155. DOI:10.17853/1994-5639-2021-3-131-155
10. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. Perekhod vuzov v distantsionnyi rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski [Transition of Universities to Distance Mode During the Pandemic: Problems and Possible Risks]. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], 2020. Vol. 24, no. 5, pp. 72—81.
11. Afshar H.S., Doosti M. Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 2016. Vol. 4, no. 1, pp. 97—115.
12. Aulén A., Pakarinen E., Feldt T., Lerkkanen M. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 102, pp. 103323. DOI:10.1016/j.tate.2021.103323
13. Baluyos G., Rivera H., Baluyos E. Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 2019. Vol. 7, no. 8. P. 206. DOI:10.4236/jss.2019.78015
14. Blume C. German teachers' digital habitus and their pandemic pedagogy. *Postdigital Science and Education*, 2020. Vol. 2, no. 3, pp. 879—905. DOI:10.1007/s42438-020-00174-9
15. Cerit Y. The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 2009. Vol. 37, no. 5, pp. 600—623. DOI:10.1177/1741143209339650
16. Ellis W.E., Dumas T.M., Forbes L.M. Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 2020. Vol. 52, no. 3, pp. 177. DOI:10.1037/cbs000215
17. Golden T.D. Applying technology to work: Toward a better understanding of telework. *Organization Management Journal*, 2009. Vol. 6, no. 4, pp. 241—250. DOI:0.1057/omj.2009.33
18. Jakubowski T.D., Sitko-Dominik M.M. Teachers' mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland. *PLoS one*, 2021. Vol. 16, no. 9, pp. e0257252. DOI:10.1371/journal.pone.0257252
19. Kim L.E., Asbury K. 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 90, no. 4, pp. 1062—1083. DOI:10.1111/bjep.12381
20. Klassen R.M., Chiu M.M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 2010. Vol. 102, no. 3, pp. 741. DOI:10.1037/a0019237
21. Klusmann U. et al. Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make

- a difference? *Applied Psychology*, 2008. Vol. 57, pp. 127—151. DOI:10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x
22. Lazarus R.S. Psychological stress and the coping process. McGraw-Hill, New York, 1966. 466 p.
23. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company, 1984. 444 p.
24. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 2020. Vol. 94, pp. 102352. DOI:10.1016/j.system.2020.102352
25. Madigan D.J., Kim L.E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 2021. Vol. 105, pp. 101714. DOI:10.1016/j.ijer.2020.101714
26. Mansfield C.F. et al. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 2016. Vol. 54, pp. 77—87. DOI:10.1016/j.tate.2015.11.016
27. Moè A., Pazzaglia F., Ronconi L. When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and teacher education*, 2010. Vol. 2, no. 5, pp. 1145—1153.
28. Montgomery C., Rupp A.A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 2005, pp. 458—486. DOI:10.2307/4126479
29. Moorhouse B.L., Lee J., Herd S. Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 2021. Vol. 7, no. 1, pp. 5—19. DOI:10.1016/j.tate.2010.02.010
30. Olsen A.A., Huang F.L. Teacher Job Satisfaction by Principal Support and Teacher Cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 2019. Vol. 27, no. 11, pp. 1—31.
31. Orhan M.A., Rijsman J.B., Van Dijk G.M. Invisible, therefore isolated: Comparative effects of team virtuality with task virtuality on workplace isolation and work outcomes. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2016. Vol. 32, no. 2, pp. 109—122. DOI:10.1016/j.rpto.2016.02.002
32. Pavlidou K., Alevriadou A., Antoniou A.S. Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 2022. Vol. 37, no. 2, pp. 191—205. DOI:10.1080/08856257.2020.1857931
33. Rafferty A.E., Griffin M.A. Job satisfaction in organizational research. *The Sage handbook of organizational research methods*, 2009, pp. 776.
34. Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orrel E.A. Teachers under stress during the COVID-19 pandemic: analysis of a successful case. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 4(58), pp. 90—104. DOI:10.25688/2076-9121.2021.58.4.05
35. Schonfeld I.S., Bianchi R., Luehring-Jones P. Consequences of job stress for the mental health of teachers. *Educator stress*. Springer, Cham, 2017, pp. 55—75.
36. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 2011. Vol. 27, no. 6, pp. 1029—1038. DOI:10.1016/j.tate.2011.04.001
37. Sokal L., Trudel L.E., Babb J. Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2020. Vol. 1, pp. 100016. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100016
38. Szabó É. et al. Facing the Inevitable: The Effects of Coronavirus Disease Pandemic and Online Teaching on Teachers' Self-Efficacy, Workload and Job Satisfaction. *European Journal of Educational Research*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 151—162. DOI:10.1016/j.tate.2021.103323
39. Toropova A., Myrberg E., Johansson S. Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 2021. Vol. 73, no. 1, pp. 71—97. DOI:10.1080/00131911.2019.1705247
40. Toscano F., Zappalà S. Social isolation and stress as predictors of productivity perception and remote work satisfaction during the COVID-19 pandemic: The role of concern about the virus in a moderated double mediation. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 23, pp. 9804. DOI:10.3390/su12239804
41. Truzoli R., Pirola V., Conte S. The impact of risk and protective factors on online teaching experience in high school Italian teachers during the COVID-19 pandemic. *Journal of computer assisted learning*, 2021. Vol. 37, no. 4, pp. 940—952. DOI:10.1111/jcal.12533
42. Wang H., Lee S.Y., Hall N.C. Coping profiles among Teachers: Implications for Emotions, job Satisfaction, Burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 2022. Vol. 68, pp. 102030. DOI:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
43. Weiss H.M. Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 2002. Vol. 12, no. 2, pp. 173—194. DOI:10.1016/S1053-4822(02)00045-1
44. Zandi H. et al. The effectiveness of mindfulness training on coping with stress, exam anxiety, and happiness to promote health. *Journal of Education and Health Promotion*, 2021. Vol. 10, no. 1. DOI:10.4103/jehp.jehp_616_20

Информация об авторах

Манина Валерия Алексеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-0179>, e-mail: vmanina@hse.ru

Петракова Анастасия Владимировна, PhD, научный сотрудник центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: apetrakova@hse.ru

Куликова Алена Александровна, кандидат наук об образовании, научный сотрудник центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Орел Екатерина Алексеевна, кандидат психологических наук, заведующая проектно-учебной лабораторией моделирования и оценивания компетенций в высшем образовании центра психометрики и измерений в образовании Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Канонир Татьяна Николаевна, PhD, доцент Института образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>, e-mail: tkanonir@hse.ru

Information about the authors

Valeriia A. Manina, PhD in Psychology, Postdoc, Center of Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University High School of Economic, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4157-0179>, e-mail: vmanina@hse.ru

Anastasiya V. Petrakova, PhD, Postdoc, Center of Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University High School of Economic, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>, e-mail: apetrakova@hse.ru

Alena A. Kulikova, PhD, Research Fellow, Center of Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University High School of Economic, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4296-3521>, e-mail: aponomareva@hse.ru

Ekaterina A. Orel, PhD in Psychology, Head, Laboratory for Competency Modelling and Assessment in Higher Education in Center of Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University High School of Economic, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9100-0713>, e-mail: eorel@hse.ru

Tatjana N. Kanonir, PhD, Associate Professor Institute of Education, National Research University High School of Economic, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5606-8379>, e-mail: tkanonir@hse.ru

Получена 06.06.2022

Received 06.06.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022

Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников

Гут Ю.Н.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация; ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Кабардов М.К.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Жамбеева З.З.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Кошелева Ю.П.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО); ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Груша А.В.

ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Представлены материалы исследования, целью которого было выявить детерминанты (предпосылки) профессиональной идентичности (далее — ПИ) старшеклассников, что позволит спрогнозировать степень ее сформированности и зависимость от них, а также наметить пути преодоления кризиса выбора профессии. В исследовании приняли участие 82 человека. Методики: SACS; методика изучения статусов ПИ (А.А. Азбель); ВРАQ (А. Buss, М. Perry); тест личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера; методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (А.М. Прихожан). Выявлены мотивационные и эмоционально-личностные детерминанты, обуславливающие формирование ПИ школьников. Отмечено, что в условиях профессионального самоопределения большинство школьников имеют статус ПИ «мораторий», а необходимость принятия решения о выборе профессии вызывает у них эмоциональную напряженность. Установлено, что высокий уровень личностной

тревожности негативно влияет на формирование ПИ и провоцирует проявления агрессивности, а конструктивное копинг-поведение оказывает положительное влияние и способствует выходу из кризиса. Также выявлено, что детерминантами ПИ являются: профилизация, отношение к учебе и познавательная мотивация. Делается вывод о том, что полученные результаты позволяют целенаправленно организовать психолого-педагогическую поддержку обучающимся в выборе профессии.

Ключевые слова: познавательная мотивация, отношение к обучению, личностная тревожность, профиль обучения, профессиональная идентичность, школьная успеваемость.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководителя образовательного учреждения Е.Г. Петренко, рецензентов за ценные замечания и рекомендации, коллег за поддержку и критику, а также всех участников исследования.

Для цитаты: *Гут Ю.Н., Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Кошелева Ю.П., Груша А.В.* Эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 66—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103>

Emotional and Personal Determinants of High School Students' Professional Identity

Yuliya N. Gut

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia;
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Mukhamed K. Kabardov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Zarema Z. Zhambeeva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Andrey V. Grusha

Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

The determinants' (prerequisites') analysis of high school students' professional identity (PI) allows us to predict the degree of its formation and dependence on them, as well as to outline ways to overcome the crisis of choosing a profession. Total number of participants N=82. The research methods are the following: SACS; Method for Studying PI Statuses (A.A. Azbel); Personal Anxiety Test

by C.D. Spielberger (adapted by A.S. Kuznetsova); BPAQ (A. Buss, M. Perry); Method for Diagnosing Teaching Motivation and Emotional Attitude to Learning (A.M. Prikhozhan). The motivational, emotional and personal determinants that affect the schoolchildren's PI development are revealed. It is shown that in the conditions of professional self-determination, most schoolchildren have the status of PI "moratorium", and the need to make a decision about choosing a profession causes emotional tension in them. A high level of personal anxiety negatively affects the PI formation and provokes manifestations of aggressiveness, and constructive coping behavior is positive, contributing to a way out of the crisis. Also the PI determinants are profilization, attitude to study and cognitive motivation. The results make it possible to purposefully organize psychological and pedagogical support for students in choosing a profession.

Keywords: cognitive motivation, attitude to learning, personal anxiety, learning profile, professional identity, school performance.

Acknowledgements. The authors are grateful to the Head of the School E.G. Petrenko for her help in collecting data for the study, to the reviewers for their valuable comments and recommendations, colleagues for support and criticism, as well as to all participants of the study.

For citation: Gut Yu.N., Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Kosheleva Yu.P., Grusha A.V. Emotional and Personal Determinants of High School Students' Professional Identity. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 66—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280103> (In Russ.).

Введение

Согласно результатам отечественных и зарубежных исследований, решение задачи профессионального самоопределения в переходный период от детства к взрослости является основой для формирования будущей личностной самооффективности и благополучия [4; 7; 11; 21; 23]. В зависимости от опыта общения (успешного/неуспешного) у школьников в процессе обучения в профильных классах могут формироваться разные стратегии решения задач [8].

Е.А. Климов полагает, что профессиональное самоопределение — это «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "деятелей" чего-то полезного». Однако, как отмечает ученый, процесс профессионального самоопределения не заканчивается выбором профессии, а стимулирует развитие профессиональной идентичности [9]. Развивая данный тезис, Л.Б. Шнейдер указывает: «профессиональная идентичность — это не только осознание своей тождественности с профессиональной

общностью, но и ее оценка, психологическая значимость членства в ней, разделяемые профессиональные чувства, своеобразная ментальность, ощущение своей профессиональной компетентности, самостоятельности и самоэффективности, т.е. переживание своей профессиональной целостности и определенности» [5; 18].

Ю.П. Поваренков считает, что профессиональная идентичность содержит «критерий профессионального развития, который свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала; критерий конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей; и критерий системы ценностных норм, характерных для данной профессиональной общности» [15].

Е.А. Климов подчеркивает, что «формирование идентичности у современного индивида — почти не осознаваемый процесс, т.к. большинство трудовых действий осуществляются с помощью применения различных технических средств. Это обстоятельство

оказывает негативное влияние на формирование представления индивида о профессиональном процессе, ибо без четкого понимания своей роли в данном процессе невозможно достижение профессионального мастерства» [10; 31]. Он исследует структуру профессионального самосознания, которая включает осознание своей принадлежности к профессиональной общности и понимание степени соответствия выбранной профессии, что позволяет человеку выделять свои недостатки и преимущества, находить способы самосовершенствования, оптимизировать стиль работы, видеть перспективы и строить дальнейшие планы.

Отечественные ученые выявляют особенности профессиональной идентичности и ее структурные компоненты, определяют ее связь с личностной идентичностью [16; 17; 19]. Ученые считают, что между элементами профессиональной идентичности существует семантическая связь, а каждый из них является психологической «ветвью» общей категории профидентичности [2; 11].

Обобщая взгляды российских психологов о природе и содержании профессиональной идентичности, отметим, что в ее основе лежит комплексный личностный механизм, складывающийся из совокупности профессиональных конструктов: профессиональное самоопределение; профессиональная пригодность; профессионально важные качества; профессиональная готовность; профессиональное развитие; разработка профессионального жизненного плана [7; 12; 13; 14].

В последние годы в зарубежной научной литературе фокус внимания исследователей также сосредоточен на проблеме профессионального самоопределения, его этапах и специфике, его детерминантах. Так, Б. Ли и Е. Дж. Порфели (B. Lee и E.J. Porfeli) изучают семейный аспект профориентации школьников [26]. В исследованиях А. Хове и др. (A. Hovee, M. Kuijpers, F. Meijers, A. Bubic, K. Ivanisevic и др.) обсуждаются степень ответственности педагогов за развитие будущей карьеры учащихся, влияние эмоциональной стабильности и компетентности в выборе карьеры подростками [21; 22; 23; 24]. Анализируются факторы

и условия развития и функционирования личностной и профессиональной идентичности, роль самоидентичности при планировании своего поведения [20; 29; 31]. Стоит отметить исследования зарубежных коллег, в которых изучаются отдельные факторы, выявляющие различия школьников: интеллект и его связь с предметами, когнитивные способности, решение задач, академическая успешность, социально-демографические характеристики (пол, возраст, социально-экономический статус и др.) [27; 28]. Ф. Родригес и М. Могарро в систематическом обзоре исследований профессиональной идентичности выявили, что идентичность податлива, формируется посредством социокультурного и практического опыта и зависит от профессионального опыта, личностных особенностей и внешних факторов [30].

Согласно исследованиям Л.А. Головей с соавт., «профессиональное самоопределение является сложным психологическим образованием, включающим статус профессиональной идентичности, познавательные интересы, профессиональную направленность, доминирующую мотивацию, выстраивание жизненных перспектив и выбор профессионального пути. Для осуществления этого выбора необходима опора на внешние и внутренние ресурсы. Внутренние ресурсы: возраст, личностная зрелость, ответственность, автономность, жизнестойкость, эмоциональное отношение к обучению и другие. Внешними ресурсами являются особенности социальной ситуации: условия развития, социально-экономический статус семьи, профиль и уровень образования родителей и др.» [4, с. 72].

Как показывает практика, при выборе профиля обучения подростки основываются на таких предпочтениях, как: понравился учитель; этот профиль выбрали друзья; в данной школе нет желаемого профиля, а в другую школу переходить не хотелось... И самое главное, зачастую профиль обучения выбирают не сами дети, а их родители. Поэтому школьников необходимо заранее подготавливать к *осознанному, самостоятельному выбору профиля обучения*. Наибо-

лее актуальна такая подготовка в 7—9 классах [3; 4; 5; 8].

Отсюда возникает проблема необходимости психологического сопровождения, включающего оказание адресной помощи с учетом способностей, склонностей и других личностных образований.

В нашем исследовании о сформированности профессиональной идентичности обучающихся можно судить по наличию у них профильных целей и планов, системы знаний о себе, профессиональных ценностей; по готовности совершать профессиональный выбор, выстраивая свое профильное развитие; пониманию цели и уверенности в правильности принятия решения о своем профессиональном будущем. Гармонизация соотношения *внутренних резервов* (преимущественно природно обусловленных и индивидуально-устойчивых личностных) и *внешних* (социокультурных и социально-экономических и др.) *ресурсов* (И.М. Зенцова, М.К. Кабардов, А.К. Беданоква, К.Н. Василевская) и учет школьных достижений по циклам предметов — гуманитарного, физико-математического либо естественно-научного профиля — должны повисить как надежность психодиагностических данных, так и точность самоопределения (Т.В. Малютина).

Согласно концепции М.К. Кабардова «учитель — метод — ученик», «благополучие и успешность обучения (в школе и вузе) обеспечиваются благоприятным соответствием среды обучения (требованиями педагогов и изучаемой предметной области) и индивидуальных особенностей учащихся и определяется вклад регуляторного опыта (опыта осознанной саморегуляции) в успешность профессионального самоопределения» [8, с. 81]. В связи с чем одной из важнейших задач является изучение соотношения дифференциально-психологических показателей когнитивного и коммуникативно-личностного развития подростков 13—15 лет как объективной психологической основы оценки индивидуальных стратегий профиллизации [8].

Стоит отметить, что сложности подросткового выбора являются достаточно стрессогенными, затрагивают проблемы психиче-

ского здоровья школьников и сопряжены с необходимостью сохранения их психического здоровья.

По нашему мнению, выявление психологических механизмов и условий развития совладающего поведения у старшеклассников позволит целенаправленно организовать психолого-педагогическую поддержку в процессе подготовки к предстоящему получению образования, сохранить их психологическое благополучие. В свою очередь, эффективность совладания человека с жизненными задачами обеспечивает удовлетворенность собой, достигнутыми результатами, гармоничное развитие личности, что позволяет ему успешно осваивать мир профессий.

Процедура исследования

Цель исследования: выявить мотивационные и эмоционально-волевые особенности личности школьников 9-х классов, влияющие на статус профессиональной идентичности.

Предполагалось, что эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников как внутренне (мотивация учения, эмоциональные состояния и личностные свойства — агрессия и тревожность, эмоциональное отношение к учению) и внешне ресурсы личности (академическая успешность и профиллизация обучения), а также их сочетание влияют на уровень сформированности профидентичности (ее статус) и предпочтение стратегии преодоления стрессовых ситуаций, связанных с необходимостью выбора профессии.

Выборка: в исследовании приняты участие 82 школьника 9-х классов ОГБОУ «Лицей № 9» города Белгорода, из них 47 девушек и 35 юношей. Отметим, что лицей в своем образовательном процессе использует современные педагогические технологии и инновационные образовательные программы. Лицей является базовой школой НИУ «Высшая школа экономики» в проекте «Университетский образовательный округ».

Методы и методики. 1. Методы статистического анализа: полученные данные обрабатывались с помощью описательной статистики, корреляционного анализа Пирсона

и множественного регрессионного анализа, используемых нами для анализа связи и степени влияния эмоционально-личностных особенностей старшеклассников на их статус профессиональной идентичности.

2. Методика агрессии Басса-Перри — русскоязычная версия ВРАQ (A. Buss, M. Perry); тест личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера (в адаптации А.С. Кузнецовой); методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению А.М. Прихожан (в модификации А.Д. Андреевой); методика SACS (в модификации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой); методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель); анализ академической успешности; наблюдение и беседа.

Результаты

Профессиональная идентичность

На первом этапе исследования мы анализировали личностные детерминанты становления профессиональной идентичности (табл. 1).

По данным методики изучения статусов профессиональной идентичности самый высокий средний балл имеет статус «мораторий» (13,02). Высокий уровень этого статуса указы-

вает на то, что для большинства девятиклассников проблема выбора профилирующего направления обучения находится в процессе ее решения, они находятся в кризисе выбора, что характеризуется поиском информации о разных специальностях и путях их получения, но наиболее подходящий вариант профессионального выбора еще не определен. Вторым по выраженности является статус сформированной профессиональной идентичности (8,1), что соответствует среднему уровню выраженности. Неопределенный статус и статус навязанной профессиональной идентичности имеют слабый уровень выраженности, что соответствует возрастным нормам [1].

Эмоционально-волевые особенности школьников

Следующим этапом стало изучение отношения к обучению в профильных классах (методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению). Данный анализ позволяет сделать вывод о том, насколько выражены показатели мотивации учения у старшеклассников и их готовность к дальнейшему получению профессиональных знаний (табл. 2).

Таблица 1

Выраженность показателей статусов профессиональной идентичности по выборке в целом (ср. б)

	Неопределенный	Навязанный	Мораторий	Сформированный
Выборка	2,65 (SD=2,60)	1,48 (SD=2,92)	13,02 (SD=5,17)	8,1 (SD=5,89)
СНП	2,7	1,02	9,12	12,83

Примечания. Выборка — средние значения выборки; СНП — средние нормативные показатели (по А.А. Азбель). Значения асимметрии в пределах от 0,32 до 0,44 и эксцесса от -0,74 до -0,56 показывают нормальное распределение данных. Для условного соответствия распределения нормальному допускается нахождение показателей асимметрии и эксцесса в интервале от -1 до 1; SD — стандартное отклонение

Таблица 2

Показатели мотивации учения у старшеклассников (средний балл)

	Познавательная активность	Мотивация достижения	Тревожность	Гнев	Суммарный (расчетный)
Выборка	29 (SD=4,12)	29 (SD=4,08)	22 (SD=4,25)	16 (SD=4,41)	20,4 (SD=11,98)
СНП	18—28	18—28	16—22	12—18	13—28

Примечания. Выборка — средние значения выборки; СНП — средние нормативные показатели (по А.М. Прихожан, А.Д. Андреевой). Значения асимметрии в пределах от -0,23 до 0,18 и эксцесса от -0,51 до -0,03 показывают нормальное распределение данных; SD — стандартное отклонение..

Исходя из данных таблицы можно говорить о повышенной познавательной активности и мотивации достижения школьников (29 б.). Что касается эмоционального состояния, отмечены средние значения показателей шкалы «гнев» (16 б.) и повышенные значения шкалы «тревожность» (22 б.). Таким образом, в целом по выборке отмечено позитивное отношение к обучению при повышенной чувствительности к оцениванию. Количественные показатели познавательной мотивации и отношения к обучению по выборке в целом говорят о том, что для 48% испытуемых характерна сниженная познавательная мотивация. Это может говорить о том, что данные лица склонны с меньшим рвением изучать предметы, которые, по их мнению, не помогут или же будут не нужны для их дальнейшей профессиональной жизни. Но в отличие от 28%, характеризующихся также сниженной мотивацией, они не испытывают эмоционально негативных ощущений от предметов, оцениваемых как бессмысленные. Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что школьники со сниженной мотивацией к обучению исключили из своих интересов некоторые предметы или же манеру их преподавания педагогами.

Надо отметить и неоднородность выборки:

— 22% подростков демонстрируют продуктивную мотивацию, но при этом они не склонны к личному позитивному оцениванию обучения, а делают это в угоду социальным нормативам. Кроме того, у них также может наблюдаться снижение мотивации относительно частных аспектов обучения;

— 3% обучающихся демонстрируют склонности к резко негативному отношению к учебе. Они считают, что школьное обу-

чение не принесет им тех знаний, которые им нужны, либо же они считают, что имеющихся знаний достаточно для дальнейшей жизни. Стоит учитывать то, что школьное образование является обязательным, и его обязательность может также вызывать негативное отношение.

На следующем этапе исследования мы изучили такие характеристики эмоциональной сферы старшекласников, как уровень тревожности и агрессии.

Данные теста Ч. Спилбергера демонстрируют высокий уровень личностной тревожности (45 ср. б.). Высокий уровень личностной тревожности выявлен у 52% девятиклассников. Такие данные показывают то, что респонденты испытывают частое волнение по поводу будущих событий, при этом волнение такой силы, что оно вызывает остановку деятельности. Для 45% респондентов характерен средний уровень тревожности. Такой уровень является наиболее адаптивным. Лица, демонстрирующие такую характеристику, получают от волнения дополнительный ресурс, помогающий им в прогнозировании и решении каких-либо жизненных задач. У 2% испытуемых наблюдается низкий уровень тревожности, что свидетельствует о недооценке ими объективной важности ситуации. Для таких лиц многие события в жизни воспринимаются как несущественные.

Для более углубленного понимания эмоциональной сферы личности учащихся помимо тревожности мы продиагностировали агрессивное поведение школьников (см. табл. 3).

Исходя из анализа данных, представленных в табл. 3, видно, что показатель инструментального компонента агрессии «физическая агрессия» и показатель когнитивного

Таблица 3

Выраженность показателей агрессивного поведения по выборке в целом (средний балл)

Физическая агрессия		Гнев		Враждебность		Интегральная шкала	
В (SD=9,06)	Н	В (SD=5,48)	Н	В (SD=9,98)	Н	В (SD=18,10)	Н
18,4	21,5	9	22,6	23,3	22,8	50,7	67

Примечания. В — средние значения выборки; Н — нормативные показатели (по С.Н. Ениколопову). Значения асимметрии в пределах от 0,12 до 0,13 и эксцесса от -0,93 до -0,70 показывают нормальное распределение данных; SD — стандартное отклонение.

компонента «враждебность» в данной выборке имеют средний уровень выраженности (18,4 и 23,3 соответственно). Таким образом, подростки если и проявляют агрессивные реакции угрозы либо намерения нанесения ущерба другим и реакции, развивающие негативные чувства и оценки людей и событий, то лишь в исключительных ситуациях. В целом они способны объективно разграничивать справедливые и несправедливые ситуации.

Аффективный компонент «гнев», включающий в себя физиологическое возбуждение и подготовку к агрессии, имеет низкий уровень выраженности (9 б), что свидетельствует о том, что подростки не склонны к переживанию гнева, либо же они склонны к его подавлению.

Делая вывод о проявлениях агрессии учащихся, в целом можно говорить о ее низком уровне (50,7 б).

Для более углубленного изучения отношения учащихся к различного рода волнующим или же стрессовым событиям жизни и их преодоления мы провели анализ копинг-стратегий респондентов (рис. 1).

На рисунке видно, что большинство показателей преодоления стрессов в выборке старшеклассников не превышает средний уровень выраженности. Исключением является высокий уровень просоциальной стратегии «поиск социальной поддержки» (25 б.) и пассивной стратегии «избегание» (19 б.). Данные лица проявляют склонность к обращению за поддержкой и поиску ресурсов преодоления стрессовых ситуаций, однако в сложных жизненных ситуациях предпочитают избегать проблемы.

Что касается анализа индекса конструктивности поведения старшеклассников в целом как соотношения конструктивных копингов и неконструктивных, то его показатель равен 1,3, что говорит о высоком уровне конструктивности поведения в стрессовых ситуациях. Конструктивная стратегия является активным «здоровым» преодолением, что вместе с положительным использованием социальных ресурсов (контактов) повышает стрессоустойчивость человека.

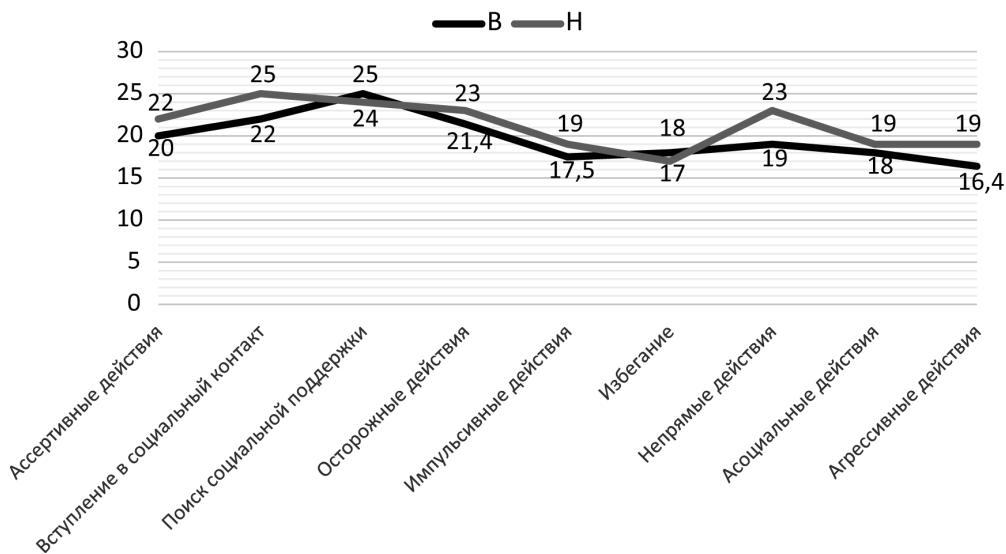


Рис. 1. Выраженность показателей стратегий преодоления стрессовых ситуаций старшеклассников: В — средние значения выборки; Н — верхние границы нормы. Значения асимметрии в пределах от -0,65 до 0,94 и эксцесса от -0,62 до -0,63 показывают нормальное распределение данных

**Профидентичность
и личностные особенности**

С целью углубленного изучения полученных результатов по показателям эмоционально-личностных детерминант и статуса профессиональной идентичности был проведен множественный регрессионный анализ, результаты которого представлены в табл. 4.

В качестве независимых переменных в данном случае выступают показатели мотивации учения, агрессивности, личностной тревожности и стратегий преодоления стрессовых ситуаций, а зависимые переменные — это статусы профессиональной идентичности. Проведенный множественный регрессионный анализ обнаружил четыре регрессионные модели, включающие только те регрессионные β -коэффициенты, показатели эмоционально-личностных особенностей,

которые обнаружили статистическую значимость (см. табл. 4).

В первую регрессионную модель «Мораторий» вошли следующие значимые регрессионные β -коэффициенты: «Личностная тревожность» ($\beta=0,463$ при $p \leq 0,05$) и «Конструктивность поведения в ситуациях стресса» ($\beta=0,519$ при $p \leq 0,05$). Данные показатели говорят о том, что повышенная тревожность, чувство ответственности к деятельности и активное преодоление стрессовых ситуаций, использование всех имеющихся личностных и средовых ресурсов для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы оказывают положительное влияние на «кризис выбора» профессии, при котором девятиклассники стараются исследовать максимальное количество альтернативных вариантов дальнейшего профессионального

Таблица 4

Анализ влияния эмоционально-личностных особенностей на статус профессиональной идентичности старшеклассников

Модель	Коэффициент регрессии β	Коэффициент детерминации R^2	Стандартизованные коэфф. β	t	Дарбина-Уотсон d	Серийная корреляция остатков
1. Мораторий (кризис выбора)						
Личностная тревожность	0,531	0,261	0,463*	1,036	1,844	0,053
Индекс конструктивности копинг-поведения	0,331	0,109	0,519*	1,689	1,900	0,046
2. Сформированная профессиональная идентичность						
Ассертивные действия	0,416	0,208	0,989**	2,512	1,868	0,045
Познавательная активность	0,397	0,154	0,798**	2,125	1,870	0,063
Личностная тревожность	0,249	0,061	-0,487*	-1,484	1,943	0,022
3. Навязанная профессиональная идентичность						
Поиск социальной поддержки	0,330	0,107	0,511*	-1,667	1,877	0,058
Избегание	0,477	0,221	-0,957**	-2,172	1,881	0,033
4. Неопределенная профессиональная идентичность						
Физическая агрессия	0,316	0,102	0,967**	2,478	1,942	0,024
Отношение к обучению	0,233	0,053	-0,385*	-1,237	1,956	0,006
Индекс конструктивности копинг-поведения	0,239	0,057	-0,419*	-1,343	1,930	0,033

Примечания. Метод регрессионного анализа стандартный. Если $1,5 < d < 2,5$, то автокорреляция остатков отсутствует и полученные зависимости в регрессионной модели адекватны. Уровень значимости показателей: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

развития и принять осмысленное решение о своем будущем.

Вторая регрессионная модель «Сформированная профессиональная идентичность» представлена статистически значимыми регрессионными β -коэффициентами по следующим показателям: «Ассертивные действия» ($r=0,416$; $\beta=0,989$ при $p \leq 0,01$), «Познавательная активность» ($r=0,397$; $\beta=0,798$ при $p \leq 0,01$) и «Личностная тревожность» ($r=-0,249$; $\beta=-0,497$ при $p \leq 0,05$). Эта связь показывает, что при повышении умения самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, позитивного эмоционального отношения к учению снижается чувство тревожности, повышается чувство уверенности в успехе будущей деятельности, что в свою очередь влияет на уровень готовности сделать осознанный выбор дальнейшего профессионального развития.

В третьей регрессионной модели «Навязанная профессиональная идентичность» оказалось, что показатель «Поиск социальной поддержки» ($\beta=0,511$ при $p \leq 0,05$) имеет статистически значимые положительные регрессионные β -коэффициенты, а показатель «Избегание» ($\beta=-0,957$ при $p \leq 0,01$) — отрицательные регрессионные β -коэффициенты, что свидетельствует о том, что данные показатели оказывают влияние на снижение тенденции самостоятельного выбора своего профессионального пути в пользу мнения родителей, друзей и других авторитетных лиц.

В четвертую регрессионную модель «Статус неопределенной идентичности» вошли статистически значимые регрессионные β -коэффициенты по следующим показателям: «Физическая агрессия» ($r=0,316$; $\beta=0,967$ при $p \leq 0,01$), «Отношение к обучению» ($r=-0,233$; $\beta=-0,385$ при $p \leq 0,05$) и «Индекс конструктивности копинг-поведения» ($r=-0,239$; $\beta=-0,419$ при $p \leq 0,05$). То есть при увеличении в поведении реакций, подразумевающих прямое физическое применение агрессии, будет повышаться выраженность неопределенной профессиональной идентичности. Такое распределение может быть вызвано тем, что человек, часто применяющий силу, вызывает у окружающих отторже-

ние, а следовательно, теряет такой ресурс, как помощь и поддержка окружающих лиц (семья, друзья, значимые другие).

Далее был проведен анализ академической успеваемости и выявлена взаимосвязь эмоционально-личностных особенностей школьников с результатами учебной деятельности по основным предметам трех основных направлений (физико-математический; гуманитарный; естественно-научный профиль) с использованием параметрического коэффициента корреляции Пирсона (см. табл. 5).

Из данных корреляционного анализа следует, что показатель академической успеваемости по предметам естественно-научного цикла (биология, химия) имеет положительные связи с копинг-стратегией «вступление в социальный контакт» и отрицательные — с познавательной активностью и физической агрессией. Когда подросток ищет решение исследовательских задач, но подходящий вариант еще не определен, то обращение к социальному контексту преодоления стрессовых ситуаций дает ему возможность предотвратить возникновение физической агрессии, а именно: вовремя выраженная поддержка, обсуждение проблемы с близкими или компетентными людьми, понимание, сочувствие помогают мобилизовать внутренние ресурсы и положительно влияют на эмоциональное состояние человека.

Успеваемость по физико-математическому профилю положительно коррелирует со стратегией «осторожные действия» в преодолении стрессовых ситуаций и отрицательно — с тревожностью, гневом и «мораторием профессионального выбора» (кризис выбора). Предполагается, что подростки с аналитическим складом ума, оказавшись в стрессовой ситуации, отказываются активно изменять эту ситуацию или свое эмоциональное состояние, проявляют осторожность и сомнения в готовности последовательно реализовывать свой профессиональный выбор.

Успеваемость по предметам гуманитарного цикла имеет неоднозначные связи. Успеваемость по обществознанию положительно коррелирует с неопределенной профессиональной идентичностью и ассертив-

Таблица 5

Взаимосвязь показателей академической успеваемости, мотивации учения, профессиональной идентичности, преодоления стрессовых ситуаций и агрессивности старшеклассников (n=82)

	Физико-математический профиль		Гуманитарный профиль			Естественно-научный профиль	
	Математика	Физика	Английский язык	Литература	Обществознание	Химия	Биология
Мотивация учения (А.М. Прихожан)							
Познавательная активность						-0.389	-0.399
Тревожность		-0.410					
Профессиональная идентичность (А.А. Азбель)							
Неопределенная					0.457		
Мораторий		-0.425			-0.527		
Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл							
Ассертивные действия					0.483		
Вступление в социальный контакт							0.394
Осторожные действия	0.401						
Агрессивные действия			0.385				
Опросник агрессивности А. Басс, М. Перри							
Физическая агрессия				-0.449			-0.398
Гнев		-0,406					

Примечание. Показаны результаты при уровне значимости $p < 0,05$.

ностью как способом преодоления стрессовых ситуаций, что подразумевает комплекс «мягких навыков», которые помогают в личной и рабочей жизни. В широком смысле это умение чувствовать себя уверенно вне зависимости от мнения окружающих и при этом быть в гармонии с другими людьми. Ассертивность имеет отрицательную связь с мораторием (кризисом выбора) профессиональной идентичности, что свидетельствует о неуверенности школьников в выборе профессии. Хорошая успеваемость по литературе отрицательно коррелирует с агрессивностью, а успеваемость по английскому языку имеет положительную связь со стратегией «агрессивные действия», подразумевающей причинение дискомфорта окружающим и нарушение общепринятых социальных норм, что, возможно, связано с формированием ценностей и норм поведения у подростков.

Обсуждение

На основании проведенного количественного и качественного анализа данных мы выделили ряд эмоционально-личностных особенностей, связанных с уровнем профидентичности старшеклассников.

В нашем представлении под профессиональной идентичностью понимается отождествление себя с определенной профессиональной группой людей, принятие ее целей и ценностей, осознание себя членом этой группы.

По мнению А.А. Азбель, «именно в старшем школьном возрасте, на этапе «примерки профессиональных ролей» начинают закладываться предпосылки формирования целостной профидентичности через формирование профессиональных намерений, самоосознание, через построение образов профессий, т.е. развитие ПИ начинается

задолго до того, как человек приступит к трудовой деятельности. Следовательно, можно говорить о некоторых состояниях при формировании ПИ, т.е. говорить о статусах ПИ в старшем школьном возрасте» [1, с. 7]. В связи с чем анализ мотивационных и эмоционально-личностных детерминант профессиональной идентичности школьников в нашем исследовании проведен на выборке именно учащихся 9-х классов, т.е. школьников, которые стоят перед выбором профильного класса. Для этой возрастной группы характерно переживание кризиса выбора будущей профессии. В таком состоянии учащиеся озабочены вопросами их профессионального становления. Они ищут, изучают различные специальности с целью прийти к выбору конкретной профессии. Такая ситуация погружает респондента в стрессовую ситуацию, в которой он, используя конструктивные способы совладания, может прийти к сформированной профессиональной идентичности. Следует отметить, что высокий уровень личностной тревожности, как и сниженная учебная мотивация, может препятствовать такому развитию событий. Эта ситуация, как правило, приводит к необходимости личностного развития, т.е. выработки самостоятельного принятия решений, которое приводит к определенному комфортному состоянию.

При изучении профидентичности школьников было обнаружено, что учащиеся находятся в кризисном состоянии выбора профессии, ищут альтернативные варианты и углубленно рассматривают некий кластер профессий. Можно говорить и о том, что есть лица, которые уже сделали осознанный выбор относительно своего дальнейшего профессионального развития. Эти данные согласуются с данными М.А. Егоровой, И.В. Емельяновой, Н.В. Головановой в исследовании психологических ресурсов и рисков эмоционально-личностной сферы обучающихся 10—11 классов в период профессионального самоопределения, согласно которому учащиеся с низкой мотивацией учения демонстрируют мораторий (кризис выбора) и неопределенную профессиональную идентичность.

Анализ данных статусов профессиональной идентичности подтверждает полученные ранее результаты исследования А.А. Азбель о том, что самый высокий средний балл для учащихся 9-х классов имеет статус моратория ПИ, что свидетельствует о том, что большинство из них находятся в кризисе своего экзистенциального выбора. В нашем исследовании мы обнаружили детерминанты моратория, который характеризуется повышенной личностной тревожностью и в то же время поиском конструктивных стратегий преодоления кризиса выбора профессии. Вместе с тем в исследовании показано, что мораторий протекает неодинаково в профильных классах. Так, среди обучающихся физико-математического профиля и гуманитарного у тех школьников, кто предпочел физику и обществознание, наблюдается отрицательная связь с мораторием, что может говорить в пользу правильного выбора профиля, в то время как другие статусы профессиональной идентичности не имеют статистической значимости.

Профилизация обучения является важным ресурсом личности в ее самоопределении. В школах реализуется предпрофильная и профильная подготовка обучающихся. Являясь средством для дифференциации и индивидуализации образования, профильное обучение включает одно или несколько направлений, в рамках которых осуществляется выбор профиля; позволяет сформировать и реализовывать ориентированный на конкретную личность индивидуальный план обучения. Профилизация школьного образования представляет собой систему особой подготовки обучающегося к взвешенному и осознанному выбору направления, которое позволит ему в дальнейшем получить профессию и реализовать себя в жизни и труде.

Еще в 2012—2014 гг. была разработана модель проекта «Ранняя профилизация в общеобразовательной школе» для исследования образовательного процесса в 1—11-х классах, помогающая организовать занятия и мероприятия по ранней профилизации обучающихся. Разработчики модели предположили, что целью проекта является

создание условий для успешной профориентации подростков, быстрой и успешной адаптации на рынке труда, а также формирование способностей соотносить свои индивидуально-психологические особенности и возможности с требованиями выбираемой профессии. По мнению разработчиков, это возможно при условии организации регулярных занятий по профориентации, создания образовательного пространства на основе деятельностного подхода, и могут быть достигнуты прогнозируемые результаты, а именно взвешенный, самостоятельный выбор профессиональной деятельности, психологическая готовность к профессиональному самоопределению [7, с. 59]. Показательными являются результаты исследования особенностей эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов, которые выявили ряд закономерностей, показывающих различия между профильными классами — естественно-научными, гуманитарными или математическими. Основное внимание исследователей было сфокусировано на различиях способностей (например, уровень концентрации, зрительно-моторная координация обучающихся, экзистенциальная наполненность, личностные качества и др.). В настоящем исследовании основной акцент был сделан на выявлении эмоционально-личностных детерминант профессиональной идентичности старшеклассников как внутренних (мотивация учения, эмоциональные состояния и личностные свойства — агрессия и тревожность, эмоциональное отношение к учению) и внешних ресурсов личности (академическая успешность и профориентация). Результаты исследования выявили различную степень выраженности статусов профессиональной идентичности, характерную для девятиклассников. Выделенные модели ПИ (мораторий, сформированная профессиональная идентичность, навязанная или неопределенный статус профидентичности) выявили сочетания внутренних и внешних ресурсов личности, обнаруживающих значимость тех или иных эмоционально-личностных детерминант для каждого статуса про-

фессиональной идентичности, что, как мы полагаем, обладает предсказательной силой и может определять степень сформированности профидентичности.

В целом профильное обучение, конечно, с одной стороны, дает возможность сосредоточиться на нужных предметах, на сдаче экзамена, и если подросток определился с выбором профессии, то ему становится легче учиться, у него повышается мотивация обучения, так как он понимает, какие учебные предметы ему необходимы в будущей профессии. Но, с другой стороны, если профессиональные предпочтения в процессе обучения изменяются, то ранняя профориентация препятствует возможности получения знаний, соответствующих новому профессиональному выбору. Оказывая психологическую помощь подростку, важно дать возможность понять его потенциал (возможности и ограничения) для принятия самостоятельного решения и отвечать за него.

Вместе с тем для десятиклассников успеваемость по учебным предметам является основным ориентиром при выборе профиля в школе, хотя, выбирая профиль, подростки и их родители и предполагают определенную профессиональную сферу, но на самом деле выбор профиля не есть выбор профессии, а определение стратегии дальнейшего принятия адекватного решения [6].

Как профессия (чтобы быть успешным в ней) предъявляет определенные требования к личностным качествам человека, так и успешное обучение в разных профильных классах школы предполагает наличие соответствующих качеств ученика — их приобретение и развитие. Наше исследование выявило некоторую закономерную связь между профессиональной идентичностью, успешностью по предметам соответствующего профиля в школе и качествами эмоционально-волевой сферы старшеклассников. Вырисовываются разные тенденции взаимосвязи успеваемости овладения знаниями по циклам учебных предметов (естественно-научному (ЕНЦ), гуманитарному (ГЦ) и физико-математическому (Ф-МЦ)) и по стратегиям преодоления стрессовых ситуа-

ций: учащиеся с более высокими оценками по ЕНЦ склонны к стратегии «вступление в социальный контакт»; по ГЦ — к стратегии «агрессивные действия»; по Ф-МЦ обнаруживают склонность к стратегии «осторожные действия». Можно предположить, что школьники в первом случае предпочитают искать поддержку на стороне (им может быть важна позиция учителя), во втором — стремятся добиваться своего напором, и в третьем — делают робкие попытки самостоятельного поиска решения задачи, опираясь на внутренние ресурсы личности. Использование внешних и внутренних ресурсов личности и их сочетание предопределяет выбор стратегий преодоления стрессовых ситуаций, вызванных необходимостью выбора профессии, что подтверждает выдвинутую гипотезу.

Заключение

В исследовании была сделана попытка дополнить имеющиеся в литературе данные, обобщение которых позволяет выделить психологические детерминанты становления профессиональной идентичности и усовершенствовать профориентационную работу со старшеклассниками.

Результаты исследования показали, что доминирующим статусом профессиональной идентичности старшеклассников является мораторий, характеризующийся кризисом выбора профессии. Каждому статусу ПИ свойственно сочетание внешних и внутренних ресурсов личности. Среди внутренних ресурсов в выборке отмечено позитивное отношение к обучению при повышенной чувствительности к оцениванию. Установлено, что повышенный уровень личностной тревожности негативно влияет на сформированность профессиональной идентичности и провоцирует проявления агрессивности. В свою очередь, прямое выражение агрессии также приводит к ряду сложностей в формировании профессиональной идентичности. Кроме того, на представления о профессиональном будущем оказывают влияние отношение к учебе и познавательная мотивация. Высокий уровень мотивации к обучению способствует формированию про-

фессиональной идентичности. И наоборот, снижение мотивации блокирует стремление к получению информации о профессии, тем самым препятствуя осознанному выбору собственного профессионального будущего.

Основными детерминантами сформированной профессиональной идентичности современных старшеклассников являются: наличие внешних положительных эмоциональных условий формирования ПИ; положительное отношение к обучению, познавательная активность; умение чувствовать себя уверенно и при этом быть в гармонии с другими людьми.

Среди внешних ресурсов личности академическая успешность становится одной из важнейших ступеней формирования профилей подготовки и ориентации в системе профессиональных сред. Обнаруженные у подростков склонности и способности в различных областях знаний (ГЦ, ЕНЦ, Ф-МЦ) обеспечивают определенную поддержку со стороны как учителей, так и родителей. Это позволяет снимать эмоциональную напряженность при самоопределении. При этом профиль профессиональной подготовки будущих специалистов при правильной организации учебно-воспитательного процесса должен способствовать повышению мотивации к освоению учебных предметов, необходимых в будущей профессии.

Конструктивное копинг-поведение играет положительную роль в выборе профессии и способствует окончательному становлению профессиональной идентичности. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций, связанных с выбором профессии, помогают или препятствуют формированию профессиональной идентичности. На наш взгляд, выявление психологических механизмов и условий развития совладающего поведения у старшеклассников поможет целенаправленно и эффективно организовать психолого-педагогическую поддержку в процессе подготовки к получению профессионального образования.

Важнейшими факторами сохранения физического и психического здоровья являются учет индивидуально-психологических харак-

теристик обучающихся, применение адекватных образовательных технологий, поощрение самостоятельного принятия решения, создание условий для нормального самоопределения и профильная комфортность. Использование внутренних и внешних ресурсов личности, включающих эмоционально-личностные детерминанты профессиональной идентичности старшеклассников, снижает риски кризиса выбора профессии старшеклассников, оптимизирует траекторию личностного и профессионального пути и способствует укреплению здоровья школьников.

Ограничения и перспективы исследования

К ограничениям исследования следует отнести ограниченность выборки исследо-

вания (82 учащихся 9-х классов). Задачи будущих исследований — изучить эмоционально-личностные и когнитивные детерминанты профессиональной идентичности на большей выборке школьников 9—11-х классов, обучающихся в разных образовательных средах, исследовать общие и специальные способности обучающихся, влияющие на их личность и обуславливающие успех в выборе профессии, выявить половые различия; использовать методы, снижающие негативные проявления эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся, для эффективной психолого-педагогической поддержки школьников в процессе подготовки к предстоящему получению образования и сохранения их психического здоровья.

Литература

1. *Азбель А.А.* Особенности формирования статусов профессиональной идентичности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2004. 20 с.
2. *Белякова Е.Г., Захарова И.Г.* Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов педагогов в условиях индивидуализации образования [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2020. Том 22. № 1. С. 84—112. DOI:10.17853/1994-5639-2020-1-84-112
3. *Вартанова И.И.* Эмоциональное отношение к школе и самоотношение старшеклассников различного пола и возраста // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304
4. *Головей Л.А., Данилова М.В., Груздева И.А.* Психосоциальное благополучие старшеклассников в связи с готовностью к профессиональному самоопределению. [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606
5. *Гут Ю.Н., Кабардов М.К.* Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Том 5. № 3. С. 85—97. DOI:10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7
6. *Егорова М.А., Емельянова И.В., Голованова Н.В.* Психологические ресурсы и риски эмоционально-личностной сферы обучающихся 10—11 классов в период профессионального самоопределения //

- Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 32—43.
7. *Зенцова И.М.* Формирование готовности учащихся к выбору профиля обучения // Вестник ПГГПУ. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. 2014. № 10. С. 82—91.
8. *Кабардов М.К., Жамбеева З.З., Москвитина О.А.* Особенности когнитивной и эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов общеобразовательной школы // Педагогика. 2020. № 1. С. 58—67.
9. *Кабардов М.К., Беданова А.К., Василевская К.Н.* Когнитивное и коммуникативно-личностное развитие как основа процесса самоопределения и профилизации в современном образовательном пространстве // Сборник статей «Наука — образование — профессия: системный личностно-развивающий подход» / Под общ. ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2019. 559 с.
10. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
11. *Красникова Ю.В.* Профессиональная идентичность как основной элемент профессионального воспитания [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. С. 167—169. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4350/12>. *Кумырина Ю.А.* Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова, 2005. 24 с.

13. Малиютина Т.В. Профессиональная идентичность, ее структура и компоненты // Омский научный вестник. 2014. Том 132. № 5. С. 149—152.
14. Мищенко Т.В. Определение содержания понятия профессиональной идентичности // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов / Под ред. С.М. Кашапова, Ю.П. Поваренкова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 163—167.
15. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
16. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39—51.
17. Рождественская Н.А., Можаровский И.Л., Макарян В.В. Связь личностной профессиональной идентичности у старшеклассников // Национальный психологический журнал. 2018. № 1(29). С. 38—49. DOI:10.11621/npj.2018.0104
18. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001. С. 39.
19. Эмильбекова А.Э., Кошелева Ю.П. Сравнительный анализ содержания структурных компонентов профессиональной идентичности студентов, обучающихся на младших и старших курсах гуманитарных вузов Киргизии [Электронный ресурс] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2018. № 4. С. 85—93. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36809055_42325570.pdf
20. Barbour J.B., Lammers J.C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs // Journal of Professions and Organization. 2015. Vol. 2(1). P. 38—60. DOI:10.1093/jpo/jou009
21. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments // Journal of Career Development. 2016. Vol. 6(43). P. 498—511.
22. Den Boer P., Hoes A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 178—187.
23. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 165—177.
24. Han X., Xu Q., Xiao J. The Influence of School Atmosphere on Chinese Teachers' Job Satisfaction: The Chain Mediating Effect of Psychological Capital and Professional Identity // Behav. Sci. 2023. Vol. 13, no. 1. DOI:10.3390/bs13010001
25. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 2(45). P. 83—96.
26. Lee B., Porfeli E.J. Youths' socialization to work and school within the family // International Journal for Educational and Vocational Guidance. 2015. Vol. 2(15). P. 145—162.
27. Peng P., Kievit R.A. The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective // Child Dev. Perspect. 2020. Vol. 14. P. 15—20.
28. Peng P., Wang T., Wang C., Lin X. A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status // Psychol. Bull. 2019. Vol. 145. P. 189—236.
29. Rise J., Sheeran P., Hukkelberg S. The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis // Journal of Applied Social Psychology. 2010. Vol. 40(5). P. 1085—1105. DOI:10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x
30. Rodrigues F., Mogarro M.J. Student teachers' professional identity: A review of research contributions // Educ. Res. Rev. 2019. Vol. 28. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100286
31. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia // Frontiers in Psychology. 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

References

1. Azbel A.A. Osobennosti formirovaniya statusov professional'noj identichnosti. Avtoref. diss. ... kand. psychol. nauk [Features of the formation of professional identity statuses. PhD Psychology Thesis]. St. Petersburg, 2004. 20 p. (In Russ.).
2. Belyakova E.G., Zaharova I.G. Professional'noe samoopredelenie i professional'naya identichnost' studentov pedagogov v usloviyah individualizacii obrazovaniya [Professional self-determination and professional identity of students of teachers

- in the conditions of individualization of education]. *Obrazovanie i nauka [The Education and Science Journal]*, 2020. Vol. 22, no. 1, pp. 84—112. DOI:10.17853/1994-5639-2020-1-84-112 (In Russ.).
3. Vartanova I.I. E' mocial' noe otnoшение k shkole I samootnoшение starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Emotional attitude to school and self-attitude of high school students of different genders and ages]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 40—48. DOI:10.17759/pse.2020250304 (In Russ.).

4. Golovej L.A., Danilova M.V., Gruzdeva I.A. Emocional'noe otnoshenie k shkole i samootnoshenie starsheklassnikov razlichnogo pola i vozrasta [Psychoemotional well-being of high school students in connection with their readiness for professional self-determination]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 63—73. DOI:10.17759/pse.2019240606 (In Russ.).
5. Gut YU.N., Kabardov M.K. Osobennosti vremennoj perspektivy lichnosti na etape professional'nogo samoopredeleniya [Features of a person's time perspective at the stage of professional self-determination]. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya [Scientific result. Pedagogy and psychology of education]*, 2019. Vol. 5, no. 3, pp. 85—97. DOI:10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7 (In Russ.).
6. Egorova M.A., Emel'yanova I.V., Golovanova N.V. Psixologicheskie resursy i riski emotsional'no-lichnostnoj sfery obuchayushhixsya 10—11 klassov v period professional'nogo samoopredeleniya [Psychological Resources and Risks of the Emotional and Personal Sphere of Students in Grades 10—11 during the Period of Professional Self-determination]. *Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 32—43. DOI:10.17759/bppe.2020170303 (In Russ.).
7. Zenczova I.M. Formirovanie gotovnosti uchashhixsya k vy'бору profilya obucheniya [Formation of students' readiness to choose a training profile]. *Vestnik PGGPU. Seriya: Informacionny'e komp'yuternyye tekhnologii v obrazovanii [Bulletin of the PGGPU. Series: Information Computer technologies in education]*, 2014, no. 10, pp. 82—91. (In Russ.).
8. Kabardov M.K., Zhambeeva Z.Z., Moskvitina O.A. Osobennosti kognitivnoj i emotsional'no-lichnostnoj sfery uchenikov profil'nyh 7-h klassov obshcheobrazovatel'noj shkoly [Features of the cognitive and emotional-personal sphere of students of specialized 7th grades of a general education school]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2020, no. 1, pp. 58—67. (In Russ.).
9. Kabardov M.K., Bedanokova A.K., Vasilevskaya K.N. Kognitivnoe i kommunikativno-lichnostnoe razvitiye kak osnova processa samoopredeleniya i profilizacii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve [Cognitive and communicative-personal development as the basis of the process of self-determination and profiling in the modern educational space]. Sbornik statej "Nauka — obrazovanie — professiya: sistemyj lichnostno-razvivayushhij podhod" [Collection of articles "Science-education-profession: a systematic personal development approach"], in Mitina L.M. (ed.). Moscow: Pero, 2019. 559 p. (In Russ.).
10. Klimov E.A. Psixologiya professionala [Psychology of a professional]. Moscow/Voronezh: In-t prakt. psixologii/MODE'K, 1996. 400 p. (In Russ.).
11. Krasnikova Yu.V. Professional'naya identichnost' kak osnovnoj element professional'nogo vospitaniya [Professional identity as the main element of professional education]. Aktual'ny'e voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, noyabr' 2013 g.) [Actual issues of modern pedagogy: materials of the IV International Scientific Conference (Ufa, November 2013)]. Ufa: Leto, 2013, pp. 167—169. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4350/> (In Russ.).
12. Kumy'rina Yu.A. Social'no-psixologicheskij component professional'noj identichnosti studentov-yuristov. Avtoref. diss. ... kand. psychol. nauk [The socio-psychological component of the professional identity of law students. PhD Psychology Thesis]. Yaroslavl, 2005. 24 p. (In Russ.).
13. Malyutina T.V. Professional'naya identichnost', ee struktura i komponenty [Professional identity, its structure and components]. *Omskij nauchnyj vestnik [Omsk Scientific Bulletin]*, 2014. Vol. 132, no. 5, pp. 149—152. (In Russ.).
14. Mishhenko T.V. Opredelenie soderzhaniya ponyatiya professional'noj identichnosti [Definition of the content of the concept of professional identity]. Krizis identichnosti i problemy stanovleniya grazhdanskogo obshhestva. Sbornik nauchny'x trudov [The identity crisis and the problems of the formation of civil society. Collection of scientific papers], in Kashapov S.M., Povaryonkov Yu.P. (ed.). Yaroslavl: YaGPU, 2003, pp. 163—167. (In Russ.).
15. Povarenkov Yu.P. Psixologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka [The psychological content of the professional formation of a person]. Moscow: URAO, 2002. 159 p. (In Russ.).
16. Rody'gina U.S. Psixologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov [Psychological features of students' professional identity]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2007, no. 4, pp. 39—51. (In Russ.).
17. Rozhdestvenskaya N.A., Mozharovskij I.L., Makaryan V.V. Svyaz lichnostnoj professional'noj identichnosti u starsheklassnikov [The relationship of personal and professional identity in high school students]. *Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2018. Vol. 29, no. 1, pp. 38—49. DOI:10.11621/npj.2018.0104 (In Russ.).
18. Shnejder L.B. Professional'naya identichnost': struktura, genesis i usloviya stanovleniya. Avtoref. diss. ... Doct. psychol. nauk [Professional identity: structure, genesis and conditions of formation. Grand PhD Psychology Thesis]. Moscow, 2001. 39 p. (In Russ.).

19. E'mil'bekova A.E., Kosheleva Yu.P. Comparative analysis of the content of the structural components of the professional identity of students studying at the junior and senior courses of the humanities universities of Kyrgyzstan [Sравnitel'nyj analiz soderzhaniya strukturnykh komponentov professional'noj identichnosti studentov, obuchayushchihsya na mladshih i starshih kursah gumanitarnykh vuzov Kirgizii]. *Novoe v psixologo-pedagogicheskix issledovaniyax [New in psychological and pedagogical research]*, 2018, no. 4, pp. 85—93. (In Russ.).
20. Barbour J.B., Lammers J.C. Measuring professional identity: a review of the literature and a multilevel confirmatory factor analysis of professional identity constructs. *Journal of Professions and Organization*, 2015. Vol. 1, no. 2, pp. 38—60. DOI:10.1093/jpo/jou009
21. Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments. *Journal of Career Development*, 2016. Vol. 43, no. 6, pp. 498—511.
22. Den Boer P., Hoeve A. A routine perspective on implementing reflective career conversations in education. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 178—187.
23. Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 165—177.
24. Han X., Xu Q., Xiao J. The Influence of School Atmosphere on Chinese Teachers' Job Satisfaction: The Chain Mediating Effect of Psychological Capital and Professional Identity. *Behav. Sci.*, 2023. Vol. 13, no. 1. DOI:10.3390/bs13010001
25. Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 2017. Vol. 45, no. 2, pp. 83—96.
26. Lee B., Porfeli E.J. Youth's socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2015. Vol. 15, no. 15, pp. 145—162.
27. Peng P., Kievit R.A. The Development of Academic Achievement and Cognitive Abilities: A Bidirectional Perspective. *Child Dev. Perspect.*, 2020, no. 14, pp. 15—20.
28. Peng P., Wang T., Wang C., Lin X. A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status. *Psychol. Bull.*, 2019, no. 145, pp. 189—236.
29. Rise J., Sheeran P., Hukkelberg S. The Role of Self-identity in the Theory of Planned Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 2010. Vol. 5, no. 40, pp. 1085—1105. DOI:10.1111/j.1559-1816.2010.00611.x
30. Rodrigues F., Mogarro M.J. Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educ. Res. Rev.*, 2019. Vol. 28. DOI:10.1016/j.edurev.2019.100286
31. Sarah V. Bentley, Kim Peters, S. Alexander Haslam, Katharine H. Greenaway Construction at Work: Multiple Identities Scaffold Professional Identity Development in Academia. *Frontiers in Psychology*, 2019. Vol. 10. DOI:10.3389/fpsyg.2019.00628

Информация об авторах

Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Кабардов Мухамед Каншобиевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Жамбеева Зарема Залимхановна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Коселева Юлия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация; доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Груша Андрей Васильевич, ассистент кафедры возрастной и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Information about the authors

Yuliya N. Gut, PhD in Psychology, Associate Professor, Head, Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia; Leading Research Associate, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0001-8505-3846>, e-mail: gut.julya@yandex.ru

Mukhamed K. Kabardov, Dr. of Science in Psychology, Professor, Head, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5787-3556>, e-mail: kabardov@mail.ru

Zarema Z. Zhambeeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, Institute of Applied and Humanities Sciences, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Andrey V. Grusha, Assistant, Department of Age and Social Psychology, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4091-0415>, e-mail: grusha@bsu.edu.ru

Получена 23.10.2022

Received 23.10.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022

Особенности восприятия детьми дошкольного возраста игрушек-монстров (на примере Хагги Вагги)

Клопотова Е.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Смирнова С.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Токарчук Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Рубцова О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

В статье рассматривается проблема восприятия дошкольниками игрушек-монстров и обсуждается их роль в современной детской субкультуре. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей восприятия детьми игрушки-монстра Хагги Вагги, проведенного на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ в ноябре 2022 г. при участии 298 детей 4—6 лет. В исследовании были использованы следующие методы: беседа с детьми, невключенное наблюдение за свободной игрой детей в условиях детского сада. Также детям было предложено сделать рисунок человека и рисунок Хагги Вагги. Полученные результаты позволяют говорить о том, что для большинства современных дошкольников игрушка Хагги Вагги является, прежде всего, «статусным» предметом (дети приносят ее в детский сад и на площадку, показывают друзьям), при этом непосредственно в игровой деятельности (в т.ч. в сюжетно-ролевых эпизодах) игрушка используется достаточно редко. Зная о видеоигре «Poppy Playtime» и имея представление о ее содержании, дети, как правило, не используют в собственных играх ее сюжет. В целом, игра с Хагги Вагги не отличается от игр с другими мягкими игрушками. Выявленная у детей негативная эмоциональная нагрузка, связанная с образом Хагги Вагги, обусловлена содержанием роликов на YouTube, где максимально аффективно представлена отрицательная информация о содержании игры и об этом персонаже.

Ключевые слова: игрушки-монстры, детская субкультура, видеоигра, Хагги Вагги, игровая деятельность, дошкольный возраст.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке АНО «Российская система качества».

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Токарчук Ю.А., Рубцова О.В. Особенности восприятия детьми дошкольного возраста игрушек-монстров (на примере Хагги Вагги) // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 85—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280104>

Preschoolers' Perception of Monster Toys (on the Example of Huggy Wuggy)

Ekaterina E. Klopotova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Svetlana Yu. Smirnova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Yulia A. Tokarchuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Olga V. Rubtsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

The article focuses on the problem of preschoolers' perception of monster toys and their role in contemporary children's subculture. It also presents the results of an empirical study of preschoolers' perception of the Huggy Wuggy toy. The research was conducted by the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood of Moscow State University of Psychology and Education in November 2022. The sample included 298 children aged from 4 to 6 years. The following research methods were used: conversation with children, non-participant observation of children's free play in kindergarten. The children were also asked to draw a picture of a human being and of Huggy Wuggy. The results obtained testify that the majority of preschoolers regard Huggy Wuggy as an "object of prestige" — they bring it to kindergarten and playground, demonstrating it to their friends, while they rarely interact with the toy in the process of play (including episodes of role play). While being aware of the videogame "Poppy Playtime" most children do not use its plot in the play process. Generally, play with Huggy Wuggy does not differ much from preschoolers' play with other toys. The revealed negative emotional charge, connected with the image of Huggy Wuggy, in most cases relate to videos on Youtube that children have watched, and where negative information both about the videogame and its main character is presented in the most affective way.

Keywords: monster toys, children's subculture, videogame, Huggy Wuggy, play activity, preschool age.

Funding. The research was supported by the ANO (autonomous nonprofit organization) "Russian System of Quality".

For citation: Klopotova E.E., Smirnova S.Yu., Tokarchuk Yu.A., Rubtsova O.V. Preschoolers' Perception of Monster Toys (on the Example of Huggy Wuggy). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 85—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280104> (In Russ.).

Введение

В исследованиях последних лет неоднократно отмечалась популярность монстров в современных медиа-нарративах, ориентированных как на взрослых, так и на детей [10; 12; 14]. Монструозные персонажи присутствуют в видеоиграх («Five Nights at Freddy's Slender: The Eight Pages», «My Singing Monsters»), мультфильмах («Корпорация монстров», «Школа монстров», «Монстры на каникулах»), сказках («Шмыги и Шмяки»). Современные монстры представлены самыми разными образами, многие из которых вызывают симпатию и желание быть на них похожими (Халк, Шрек, Покемоны, Вазовски из «Корпорации монстров»). Их «инаковость» лишена отрицательной коннотации и часто проявляется в наличии сверхспособностей, которые герои используют на благо окружающих (Черепашки Ниндзя, Халк, Человек-паук). «Монструозность» стала культурно приемлемой и не мешает ее носителям выступать в качестве супергероев нового времени [4; 16].

Необходимо отметить, что «страшные» и «зловещие» персонажи всегда были неотъемлемой составляющей детской субкультуры. Так, например, Баба Яга и Кощей Бессмертный традиционно появлялись в детских сказках. Однако, являясь воплощением зла, такие персонажи никогда не были центральными, они не преподносились как образец для подражания, а служили, скорее, в качестве инструмента для формирования амбивалентного представления о действительности. По сюжету именно «злых» персонажей побеждал главный герой, который находился в центре событий, был храбр, ловок и, как правило, выступал в качестве «носителя» ценностных ориентаций [3].

Появление в детской субкультуре монструозных персонажей, выступающих в качестве положительных героев, часто вызывает тревогу у родителей, которые обеспокоены их возможным негативным влиянием на раз-

витие детей. В этой связи проблема восприятия детьми монстров и особенности игры с такими игрушками в последние годы привлекают внимание психолого-педагогического сообщества как в России, так и за рубежом.

Большинство современных авторов сходятся во мнении, что для современного ребенка функция «страшной» игрушки связана с потребностью «уйти от скуки обыденной жизни», пережить новые впечатления и научиться справляться со своими страхами [2; 6; 8; 9, 10]. Вместе с тем ряд авторов отмечают тенденцию к обесцениванию «страшного», присущую постмодернистской культуре. Как полагают Е.О. Смирнова с коллегами, у детей, которые постоянно играют со «страшными» игрушками, не происходит распознавания зла и его «проживания», что ведет к размыванию этических и эстетических представлений. Монстры, которые в традиционном сознании выступают как чудовища, становятся для детей привлекательными персонажами, что может затруднять формирование правильных представлений о добре и зле, о красоте и безобразности [7]. В то же время на данный момент в науке отсутствуют убедительные эмпирические данные, которые бы подтверждали эту точку зрения.

В целом можно говорить о том, что проблема взаимодействия детей с игрушками-монстрами остается сегодня мало изученной и нуждается в дальнейшей теоретической и экспериментальной разработке.

Дизайн и выборка исследования

В ноябре 2022 года в Центре междисциплинарных исследований современного детства МГППУ было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение восприятия современными российскими дошкольниками игрушек-монстров. В качестве образца для анализа выступил Хагги Варги — игрушка-монстр, которая за последние

два года приобрела исключительную популярность среди российских детей.

Изначально Хагги Вагги — персонаж компьютерной игры «Poppy Playtime», которая относится к жанру «хоррор». По сюжету игрок бродит по заброшенной фабрике игрушек, встречается игрушку Хагги Вагги, которая начинает его преследовать. Сначала игрок убегает от Хагги Вагги, а в одном из заданий, наоборот, сам ее ловит. Возрастная адресация компьютерной игры — от 8 лет.

Помимо видеогры в Интернете размещено множество роликов с Хагги Вагги, которые выложены в т.ч. на платформах YouTube и TikTok. Часть видеороликов посвящена самой игре «Poppy Playtime», в них даются рекомендации по ее прохождению, часто содержится критика игры. Вместе с тем значительная часть роликов смонтированы исключительно из страшных сцен видеогры, с комментариями от создателей роликов, гиперболизирующими чувства страха и ужаса. Еще одну группу видеороликов составляют сюжеты, которые не имеют ничего общего с оригинальной компьютерной игрой, однако в них используется образ Хагги Вагги. Многие из видеороликов этой группы содержат сцены насилия и агрессивного поведения.

В задачи проведенного исследования не входили ни анализ содержания оригинальной видеогры, ни роликов, создаваемых с образом Хагги Вагги. В то же время в рамках исследования учитывалось, насколько ребенок осведомлен о социокультурном контексте игрушки, знаком ли он с сюжетом видеогры и просматривал ли ролики с образом Хагги Вагги в Интернете.

Основной целью исследования стало выявление особенностей восприятия современными дошкольниками персонажа Хагги

Вагги. Для решения поставленной цели были использованы следующие методы:

- беседа с детьми;
- наблюдение за игровой деятельностью детей с игрушкой Хагги Вагги;
- рисунок Хагги Вагги;
- рисунок человека.

Беседа и наблюдение за игровой деятельностью детей осуществлялись в трех дошкольных образовательных учреждениях г. Москвы. На разных этапах в исследовании приняли участие 298 детей 4—6 лет. Характеристика выборки каждого этапа исследования представлена в табл. 1.

Для проведения беседы с детьми исследовательской группой ЦМИСД был разработан «Протокол беседы с ребенком», состоявший из 14 вопросов. В ходе беседы с ребенком решались следующие задачи: определение уровня осведомленности детей о персонаже Хагги Вагги; анализ отношения детей к персонажу Хагги Вагги; выявление особенностей взаимодействия детей с игрушкой-монстром в процессе игровой деятельности. Анализ детских рисунков (рисунков человека и рисунков Хагги Вагги) проводился с целью выявления эмоциональной нагрузки при восприятии ребенком образа Хагги Вагги.

Исследование особенностей взаимодействия детей дошкольного возраста с Хагги Вагги в процессе игровой деятельности включало два этапа. На первом этапе осуществлялось невключенное наблюдение за свободной игрой детей в привычной им среде детского сада (без наличия Хагги Вагги среди игрушек). На втором этапе невключенного наблюдения воспитатели добавляли Хагги Вагги к привычным игрушкам, обычно доступным детям в детском саду. Длительность каждого эпизода наблюдения составляла 30 минут.

Таблица 1

Характеристика выборки

Метод исследования	Беседа с детьми	Наблюдение за игрой	Рисунки Хагги Вагги и человека
Число испытуемых	61 ребенок 4—6 лет	130 детей 4—6 лет	107 детей 4—6 лет

Результаты исследования

Беседа

Результаты беседы с детьми показали, что меньше половины опрошенных детей имеют собственного Хагги Вагги (44,3%, N=27). Как правило, эту игрушку приобретают ребенку взрослые (родители, бабушки, дедушки и др.) по его просьбе (66,6%, N=18).

Согласно полученным данным (рис. 1), подавляющее большинство детей знают о Хагги Вагги, даже если у них дома нет этой игрушки (88,5%, N=54). О существовании этого персонажа дети в основном узнают от сверстников (в детском саду, на детской площадке и т.д.) — 37,7% (N=23) или из роликов

на YouTube — 26,2% (N=16). Существенно меньше детей узнают об игрушке, увидев ее в магазине — 9,8% (N=6) или получив в подарок — 3,3% (N=2). В нашей выборке респондентов 11,4% (N=7) не смогли указать, откуда узнали о Хагги Вагги, однако отметили, что «об этой игрушке знают все».

Отвечая на вопросы, направленные на оценку восприятия образа Хагги Вагги, большинство детей (60%, N=37) квалифицировали его в качестве «злого» персонажа. «Добрый» его сочли 26,2% (N=16), а 6,6% (N=4) — амбивалентным, «добрым» и «злым» одновременно. При этом, 6,6% (N=4) не смогли ответить на этот вопрос (рис. 2).

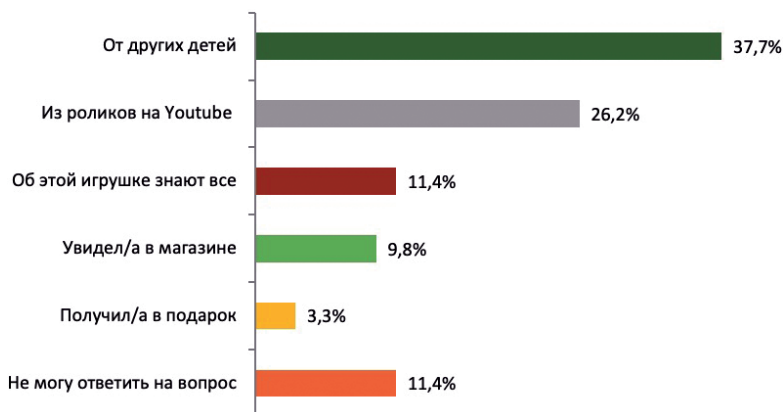


Рис. 1. Ответ детей на вопрос «Откуда ты узнал/а о Хагги Вагги?» (N=61)

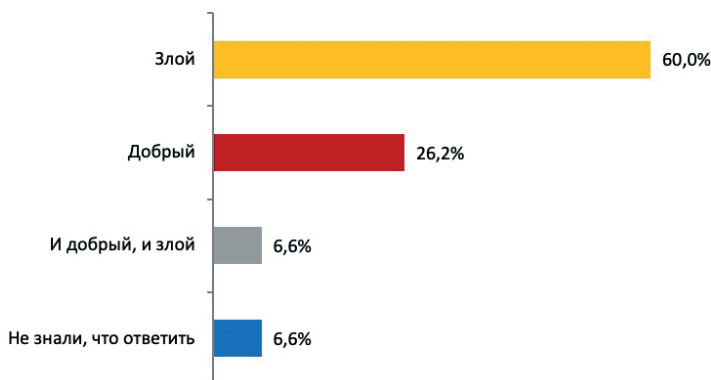


Рис. 2. Ответ детей на вопрос «Как ты думаешь, Хагги Вагги — злой или добрый персонаж?» (N=61)

Чуть больше половины детей (54%, N=33) считают, что Хагги Вагги свойственно агрессивное поведение. Остальные дети либо не ответили на этот вопрос (19,7%, N=12), либо в своих ответах перечисляли проявления бытового поведения — «любит кушать, играть, гулять» и т.д. (26,2%, N=16) (рис. 3).

Согласно полученным данным, больше половины детей (59%, N=36) знают о компьютерной игре «Poppy Playtime», тогда как 41% (N=25) не знакомы с ней. Сопоставление двух этих групп дошкольников позволило выявить, что восприятие Хагги Вагги в качестве злого и агрессивного персонажа в значительно большей степени свойственно детям первой группы — т.е. тем, кто знает о

содержании игры (табл. 2). Таким образом, восприятие Хагги Вагги в качестве злого и агрессивного персонажа напрямую связано с тем, знаком ли ребенок с социокультурным контекстом персонажа.

В то же время необходимо обратить внимание на то, что подавляющее большинство детей, осведомленных о сюжете игры, узнали о ней из роликов на YouTube и при этом сами не играли в нее (65%, N=17). Таким образом, представление этих детей об образе Хагги Вагги сложилось на основании сюжетов, которые имеют мало общего с оригинальным сюжетом игры. Данное обстоятельство нуждается в дальнейшем анализе и обсуждении, которые выходят за рамки настоящей статьи.

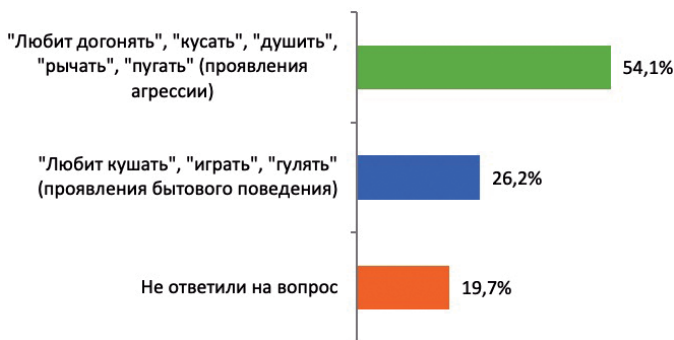


Рис. 3. Ответ детей на вопрос «Что любит делать Хагги Вагги?» (N=61)

Таблица 2

Проявление агрессивных представлений о Хагги Вагги в ответах детей в процессе беседы

	Знакомы с содержанием видеоигры 100% (N=36)	Не знакомы с содержанием видеоигры 100% (N=25)	Значимость различий*
Ответ на вопрос «Хагги Вагги — добрый или злой персонаж?»			
Злой	28 (77,8%)	12 (48%)	$\phi^*_{эмп}=2,416$
Ответ на вопрос «Что любит делать Хагги Вагги?»			
Ведет себя агрессивно (нападает, душит, убивает, съедает и т.д.)	28 (77,8%)	10 (40%)	$\phi^*_{эмп}=3,038$

Примечание. Все полученные эмпирические значения ϕ^* находятся в зоне значимости.

Рисунки

С целью выявления эмоциональной нагрузки на ребенка, связанной с образом Хагги Вагги, были проанализированы 107 рисунков Хагги Вагги и 107 рисунков человека, выполненных детьми.

В подавляющем большинстве случаев (90,6%, N=97) в детских изображениях Хагги Вагги не было выявлено тенденции к сглаживанию негативных характеристик в образе этого персонажа, что говорит об отсутствии страха перед ним. Уменьшение образа Хагги Вагги в размерах, раскрашивание персонажа пастельными тонами, добавление различных украшений (например, бантиков), свидетельствующее о стремлении сделать образ более приемлемым и комфортным для восприятия, были выявлены лишь в 9,3% (N=10) изображений. Высказывания в процессе рисования также подтвердили стремление этой небольшой группы детей справиться с негативными эмоциональными переживаниями, связанными с этим образом.

При этом агрессивные характеристики (изображение зубов и когтей) в рисунках Хагги Вагги для 58,8% (N=63) детей оказались наиболее значимыми и привлекающими внимание, тогда как в рисунках человека такие детали встречались только в 1,8% (N=2) случаев (рис. 4).

Анализ рисунков позволил выявить высокий уровень тревожности (исправления, размашистая и особо тщательная штриховка) в 91,5% (N=98) случаев в рисунках Хагги Вагги и в 85,9% (N=92) случаев в рисунках человека. Полученные данные позволяют говорить об отсутствии у подавляющего большинства дошкольников специфической тревожности, связанной с образом Хагги Вагги.

Наблюдение за игрой

В игровой деятельности с игрушкой Хагги Вагги приняли участие 130 детей от 4 до 6 лет, из них мальчиков — 43% (N=56), девочек — 57% (N=74). Наблюдения проводились среди двух возрастных групп детей: среднего дошкольного возраста — 49%

(N=64) и старшего дошкольного возраста — 51% (N=66).

В процессе невключенного наблюдения за игрой в группах детского сада было выявлено, что при наличии Хагги Вагги дети не часто используют эту игрушку в процессе игровой деятельности. Было зафиксировано 133 эпизода взаимодействия детей с игрушкой Хагги Вагги. Использование Хагги Вагги в сюжетной игре было зафиксировано лишь в 2,3% (N=3) всех эпизодов взаимодействия, причем это были бытовые сюжеты. Интересно, что развернутые сюжеты с использованием Хагги Вагги не встречались. В основном можно было наблюдать манипуляции с игрушкой (6,8%, N=9): дети рассматривали игрушку, теребили, соединяли лапы, скрепляли липучкой.

В зафиксированных игровых эпизодах с использованием игрушки Хагги Вагги

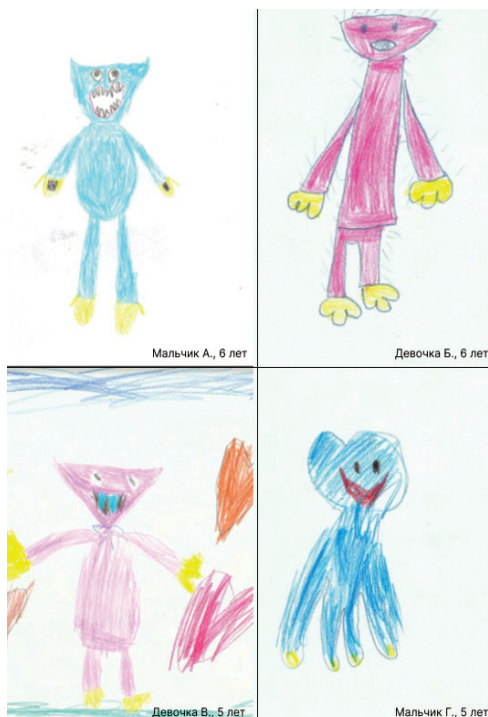


Рис. 4. Рисунки Хагги Вагги

действия агрессивного характера наблюдались лишь в 6% (N=8) случаев. Важно отметить, что это не была выраженная агрессия в отношении других: дети начинали имитировать нападение игрушкой, но практически сразу прекращали. Был единичный случай, когда мальчик бил игрушку Хагги Вагги рукой, потом ударил ее несколько раз игрушечным молотком, а затем сел на нее, пытаясь раздавить. Необходимо, однако, отметить, что этот же мальчик проявлял признаки агрессивного поведения в игре без игрушек Хагги Вагги: разрушал ногами постройку из напольного конструктора, показывал всем, что дрель похожа на пистолет, надевал приятелю на голову предметы из конструктора. Гораздо чаще (22,6%, N=30), по сравнению с действиями агрессивного характера, наблюдались эмоционально окрашенные игровые эпизоды, в которых дети были возбуждены. Активность детей при взаимодействии с Хагги Вагги носила физический характер: дети подбрасывали игрушки вверх, кидали их друг другу, крутили за лапы, возились с игрушками, бегали друг за другом, держа Хагги Вагги на вытянутой руке.

Результаты наблюдения показали, что многие дети (38,5%, N=50) использовали игрушку как атрибут престижа — носили с собой, занимаясь своими делами (рисовали, разговаривали между собой, играли в Лего). При этом

8,3% (N=11) детей использовали Хагги Вагги в качестве «игрушки-обнимашки».

Согласно полученным данным, игрушка Хагги Вагги привлекательна как для мальчиков, так и для девочек (рис. 5). При этом, и мальчики (54,5%, N=6), и девочки (45,5%, N=5) используют Хагги Вагги в качестве «игрушки-обнимашки», которую приятно обнимать.

Интересно, что только девочки проигрывали с игрушкой бытовые сюжеты (100%, N=3). При этом девочки чаще, чем мальчики, манипулировали с Хагги Вагги (77,8%, N=7), тогда как мальчики чаще девочек использовали Хагги Вагги в качестве атрибута престижа (70%, N=35). Кроме того, мальчики чаще задействовали Хагги Вагги в эмоционально активных игровых эпизодах (61,9%, N=39).

Анализ эмпирических данных позволил выявить отличия в особенностях игры детей с Хагги Вагги в двух возрастных группах (рис. 6). Дети среднего дошкольного возраста (4—5 лет) чаще использовали игрушку-монстра как атрибут (72%, N=36), обнимались с игрушкой (72,7%, N=8). При этом только дети старшего дошкольного возраста (5—6 лет) использовали игрушку в сюжетных играх (100%, N=3). Отметим, что в эпизодах активного (эмоционально окрашенного) характера не было зафиксировано возрастных особенностей взаимодействия детей с игрушкой Хагги Вагги.



Рис. 5. Особенности взаимодействия мальчиков и девочек с Хагги Вагги



Рис. 6. Особенности игры с игрушкой Хагги Вагги в среднем и старшем дошкольном возрасте

Обсуждение результатов и выводы исследования

Полученные в ходе исследования данные говорят о том, что на ноябрь 2022 г. игрушка-монстр Хагги Вагги была очень популярна среди российских дошкольников — практически все участники исследования знали об этом персонаже, при этом чуть менее половины детей имели такую игрушку дома. Подавляющее большинство опрошенных детей не боялись Хагги Вагги и не вели себя агрессивно, взаимодействуя с этой игрушкой. У подавляющего большинства дошкольников также не было зафиксировано специфической тревожности, связанной с образом Хагги Вагги.

Больше половины опрошенных детей знали о происхождении Хагги Вагги и имели представление об игре «Poppy Playtime». Дети, знакомые с содержанием видеогры, существенно чаще воспринимали Хагги Вагги в качестве злого и агрессивного персонажа по сравнению с детьми, которые не были знакомы с содержанием видеогры. В целом взаимодействие детей, которые ничего не знали об истории Хагги Вагги, не отличалось от взаимодействия с другими мягкими игрушками.

Полученные данные соотносятся с результатами аналогичных исследований, по-

священных, в частности, игрушке Монстр Хай [5; 7]. Данные куклы-монстры появились на российских прилавках в начале 2010-х годов вместе с одноименным сериалом и вызвали тревогу в родительском сообществе. Авторы исследований пришли к выводу, что куклы Монстр Хай не пугают детей, не провоцируют агрессию и не погружают детей в тематику загробного мира. Как и со всякой другой куклой дети проигрывают с ними то, что для них важно и понятно, поэтому содержание игры зависит не столько от игрушки, сколько от социокультурного контекста жизни ребенка, от тех отношений, в которые погружен ребенок [5; 7].

По нашим данным, дети дошкольного возраста достаточно редко используют Хагги Вагги именно в процессе игровой деятельности (например, в сюжетно-ролевой игре). Хагги Вагги представляет интерес, скорее, как «игрушка-обнимашка» — игрушка, которая необходима ребенку для эмоциональной поддержки, с которой он ложится спать, обнимается, когда возникает такая потребность и др. Благодаря длинным рукам с липучкой Хагги Вагги располагает к такого рода взаимодействию.

Помимо этого Хагги Вагги часто выступает в качестве атрибута престижа

(«модной вещи»), которую дети носят с собой, демонстрируют сверстникам. На сегодняшний день феномен использования детьми игрушек для поддержания престижа является мало изученным. В некоторых исследованиях, касающихся данной проблемы, было выявлено, что мнение сверстников является одним из важных факторов в выборе игрушек ребенком. Еще в исследованиях L. Borenstein (1996) было показано, что дети отдают предпочтение игрушкам, которые нравятся их друзьям, потому что это положительно влияет на взаимодействие с ними [11]. Исследователи А.-М. Puroila & E. Estola (2012), изучая популярные детские игрушки, использовали термин «социальная ценность игрушки», который описывает возможность игрушек влиять на положение детей в группе и их отношения со сверстниками [15]. Социальная ценность игрушки для ребенка изучалась также в исследованиях Р. Mertala et al. Авторами было показано, что дети хотели бы владеть определенными игрушками, но не обязательно намеревались с ними играть. В этих случаях игрушки рассматривались,

скорее, как предметы коллекционирования или статусные предметы, нежели как предметы для игр [13].

Как известно, у современных детей поводом попросить игрушку часто является желание обладать ею, потому что она есть у другого ребенка или, что еще чаще, «есть у всех» [1]. Этому во многом способствует современная индустрия игрушек, направленная на создание таких персонажей, которые уже доказали свою популярность в других формах, например, в виде фильмов или телесериалов — фигурки из Angry Birds и Star Wars [13]. Аналогичным образом разворачивалась и история Хагги Вагги, изначально — героя видеоигры, достигшего пика популярности в качестве персонажа роликов на YouTube. Обладание игрушкой-монстром является подтверждением некоторой «статусности» ребенка, которая, в свою очередь, помогает ему занимать определенное место в группе.

Таким образом, выполняя, прежде всего, функцию «модной игрушки», Хагги Вагги, по всей вероятности, достаточно быстро уступит место другому «монстру», как это уже случилось с Монстр Хай.

Литература

1. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Парадоксы современной детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 2021. № 2. С. 2—27.
2. Калина О.Г. Детская игрушка и внутренний мир ребенка, или речь в защиту «Плохих» кукол // Современное дошкольное образование. 2012. № 4. С. 54—61.
3. Кривуля Н.Г. Анимационный персонаж: проблемы типологии // ВГИК, Россия. 2013. Т. 22. № 2. С. 66—78.
4. Кривуля Н.Г. Проблема представления и типологии демонических и монструозных персонажей в анимации (окончание) // Вестник ВГИК. 2014. № 20. С. 34—47.
5. Крыжов П.А. Герой-монстр как нормальный персонаж произведений, адресованных детям [Электронный ресурс] // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы. Сборник тезисов участников шестой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития, посвященной 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. С. 150—153.
6. Романова А.Л., Смирнова Е.О. Смешное и страшное в современной детской субкультуре // Культурно-историческая психология. 2013. Том 9. № 2. С. 81—87.
7. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Орлова И.А., Смирнова С.Ю. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 2(64). С. 34—44.
8. Шиян О.А. Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект // Национальный психологический журнал. 2022. № 3(47). С. 44—51.
9. Эльконинова Л.И., Крыжов П.А. Психологическая экспертиза куклы в рамках культурно-исторического подхода: границы и возможности // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 41—50. DOI:10.17759/chp.2022180305
10. Bak A.M. Taming Monstrous Play: STEAM Learning, Maker Culture, and Monster-Making Media for Children // Comunicazioni sociali. 2018. Vol. 40. № 2. P. 218—231.
11. Borenstein L. The development of friendship in childhood: A clinical conversation // Child and

Adolescent Social Work Journal. 1996. Vol. 13. № 3. P. 213—224. DOI:10.1007/BF01875788

12. Levina M., Diem-My Bui. Introduction // In *Monster Culture in the 21st Century* / Eds. Marina Levina and Diem-My Bui. Bloomsbury, 2013. P. 1—13.

13. Mertala P., Karikosk H., Tähtinen L., Sarenius V. The Value of Toys: 6—8-year-old children's toy preferences and the functional analysis of popular toys // *International Journal of Play*. 2016. Vol. 5. № 1. P. 11—27. DOI:10.1080/21594937.2016.1147291

14. Piatti-Farnel L., Peaty G. *Monster // M/C Journal*. 2021. Vol. 34. № 5. DOI:10.5204/mcj.2851

References

1. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Paradoxyi sovremennoi detskoï subkul'tury [Paradoxes of modern children's subculture]. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool education*, 2021, no. 2, pp. 2—27.

2. Kalina O.G. Detskaya igrushka i vnutrennii mir rebenka, ili rech' v zashchitu «Plokhikh» kukol [A child's toy and the inner world of a child, or a speech in defense of "Bad" dolls]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Preschool education today*, 2012, no. 4, pp. 54—61.

3. Krivulya N.G. Animatsionnyi personazh: problemy tipologii [Animated character: typology problems]. *VGIK = VGIK*, 2013. Vol. 22, no. 2, pp. 66—78.

4. Krivulya N.G. Problema predstavleniya i tipologii demonicheskikh i monstroznykh personazhei v animatsii (okonchanie) [The problem of representation and typology of demonic and monstrous characters in animation (ending)]. *Vestnik VGIK = Vestnik VGIK*, 2014, no. 20, pp. 34—47.

5. Kryzhov P.A. Geroy-monstr kak normal'nyi personazh proizvedenii, adresovannykh detyam [Elektronnyi resurs] [The monster hero as a normal character in artistic works addressed to children]. *Kul'turno-istoricheskii podkhod v sovremennoi psikhologii razvitiya: dostizheniya, problemy, perspektivy*. Sbornik tezisov uchastnikov shestoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, posvyashchennoi 80-letiyu so dnya rozhdeniya professora L.F. Obukhovoï [The cultural-historical approach in modern developmental psychology: achievements, problems, prospects. Collection of abstracts of participants of the sixth all-Russian research and practice conference on developmental psychology, dedicated to the 80th anniversary of the birth of Professor L.F. Obukhova]. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2018, pp. 150—153. URL: https://psyjournals.ru/obukhovoï_2018/issue/ (Accessed 11.08.2020). (In Russ.).

6. Romanova A.L., Smirnova E.O. Smeshnoe i strashnoe v sovremennoi detskoï subkul'ture [Funny and Scary in Contemporary Children's Subculture]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-*

15. Puroila A.-M., Estola E. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarijen pienten kertomusten äärellä [A good life of a child? The small stories of daycare-children] // *Journal of Early Childhood Education Research*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 22—43.

16. Werner T. Welcome to Monster High. Entwicklungsgeschichte und Bedeutungswandel von Monster High // In: Ute Dettmar, Ingrid Tomkowiak (Hg.): *Spielarten der Populärkultur. Kinder- und Jugendliteratur und -medien im Feld des Populären*. Berlin: Peter Lang, 2019. P. 217—238.

Historical Psychology, 2013. Vol. 9, no. 2, pp. 81—87. (In Russ.).

7. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Orlova I.A., Smirnova S.Yu. Chto vidyat i chego ne vidyat deti v kuklakh Monstr Khai [What children see and don't see in Monster High dolls]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika = Preschool education today. Theory and practice*, 2016, no. 2, pp. 34—43. (In Russ.).

8. Shiyani O.A. Smeshnoe i strashnoe v detskikh narrativakh: kognitivnyi aspekt [Funny and scary in children's narratives: cognitive aspect]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2022. Vol. 47, no. 3, pp. 44—51. (In Russ.).

9. Elkoninova L.I., Kryzhov P.A. Psychological examination of a doll within the framework of a cultural-historical approach: boundaries and possibilities [Psychological Assessment of a Doll within the Framework of Cultural-Historical Psychology: Possibilities and Limitations]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 41—50. DOI:10.17759/chp.2022180305 (In Russ.).

10. Bak A.M. Taming Monstrous Play: STEAM Learning, Maker Culture, and Monster-Making Media for Children. *Comunicazioni sociali*, 2018. Vol. 40, no. 2, pp. 218—231.

11. Borenstein L. The development of friendship in childhood: A clinical conversation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1996. Vol. 13, no. 3, pp. 213—224. DOI:10.1007/BF01875788

12. Levina M., Diem-My Bui. Introduction. In *Monster Culture in the 21st Century*. Eds. Marina Levina and Diem-My Bui. Bloomsbury, 2013, pp. 1—13.

13. Mertala P., Karikosk H., Tähtinen L., Sarenius V. The Value of Toys: 6—8-year-old children's toy preferences and the functional analysis of popular toys. *International Journal of Play*, 2016. Vol. 5, no. 1, pp. 11—27. DOI:10.1080/21594937.2016.1147291

14. Piatti-Farnel L., Peaty G. *Monster. M/C Journal*, 2021. Vol. 34, no. 5. DOI:10.5204/mcj.2851

15. Puroila A.-M., Estola E. Lapsen hyvä elämä? Päiväkotiarijen pienten kertomusten äärellä [A good life of a child? The small stories of daycare-children].

Journal of Early Childhood Education Research, 2012. Vol. 1, no. 1, pp. 22–43.
16. Werner T. Welcome to Monster High. Entwicklungsgeschichte und Bedeutungswandel von

Monster High. In: Ute Dettmar, Ingrid Tomkowiak (Hg.): Spielarten der Populärkultur. Kinder- und Jugendliteratur und -medien im Feld des Populären. Berlin: Peter Lang, 2019, pp. 217–238.

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Смирнова Светлана Юрьевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Токарчук Юлия Александровна, 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/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Рубцова Ольга Витальевна, кандидат психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований современного детства, доцент кафедры «Возрастная психология имени проф. Л.Ф. Обуховой» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova, PhD in Psychology, Assistant Professor, Faculty of Educational Psychology, Senior Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Svetlana Yu. Smirnova, Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8579-4908>, e-mail: smirnovasy@mgppu.ru

Yulia A. Tokarchuk, Researcher, Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: lyusindus@gmail.com

Olga V. Rubtsova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-1234>, e-mail: ovrubsova@mail.ru

Получена 26.11.2022

Received 26.11.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022

Наглядная модель как культурное средство детей дошкольного возраста

Алмазова О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Асланова М.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Минздрава России (ФГАОУ ВО Сеченовский Университет), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@yandex.ru

Веракса Н.Е.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Веракса А.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Нечаева Д.М.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Плотникова В.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на проверку гипотезы о связи наглядного моделирования и развития произвольности у детей дошкольного возраста, проведенного на выборке из 149 детей (44,3% мальчиков) в возрасте от 53 до 70 месяцев ($M=62,8$; $SD=3,53$). Использовались методика «Схематизация» и субтесты батареи NEPSY II для диагностики регуляторных функций. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что схематизированные представления выступают культурными средствами регуляции поведения дошкольников. Так, обнаружена корреляционная зависимость между результатами выполнения методики на схематизацию детьми старшей группы детского сада и результатами диагностики развития регуляции дошкольников, полученными как для дошкольников старшей группы детского сада, так и для дошкольников подготовительной группы в лонгитюдном исследовании. Также результаты указывают на то, что у мальчиков структурирование механизмов управления поведением связано в значительной степени с процессами схематизации с помощью знаков, в то время как у девочек — с процессами схематизации с помощью направлений. Полученные данные

дают возможность говорить о том, что развитие механизма регуляции поведения со схематизированными представлениями у дошкольников идет по двум линиям: 1) по линии усиления складывающихся связей и 2) по линии их дифференциации.

Ключевые слова: произвольность, регуляторные функции, дошкольный возраст, наглядная модель.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ) № 21-18-00584.

Для цитаты: Алмазова О.В., Асланова М.С., Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Нечаева Д.М., Плотникова В.А. Наглядная модель как культурное средство детей дошкольного возраста // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 97—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280105>

Visual Model as a Cultural Tool for Preschool Children

Olga V. Almazova

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Margarita S. Aslanova

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3150-221X](https://orcid.org/0000-0002-3150-221X), e-mail: simomargarita@yandex.ru

Nikolay E. Veraksa

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Alexander N. Veraksa

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Darina M. Nechaeva

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Valeria A. Plotnikova

Lomonosov Moscow State University (Moscow State University named after M.V. Lomonosov), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

This study is aimed at testing the hypothesis of the relationship between visual modeling and the development of arbitrariness. The results of an empirical study conducted on a sample of 149 children (44,3% boys) aged 53 to 70 months

($M=62,8$; $SD=3,53$) are presented. The “Schematization” technique and subtests of the NEPSY II battery were used to diagnose executive functions. The results showed that schematized representations act as cultural means of regulating the behavior of preschoolers. A correlation was found between the results of the execution of the methodology for schematization by children of the senior kindergarten group and the results of diagnostics of the development of executive functions of preschoolers, both in the senior kindergarten group and in the preparatory group (longitudinal study). The results showed that in boys, the structuring of behavior control mechanisms is associated with the processes of schematization using signs. In girls — with the processes of schematization with the help of directions. It is suggested that the development of the mechanism of regulation of behavior with schematized representations in preschoolers follows two lines: 1) along the line of strengthening the emerging links and 2) along the line of their differentiation.

Keywords: arbitrariness, executive functions, preschool age, visual model.

Funding. This work was supported by the Russian Science Foundation Grant No 21-18-00584.

For citation: Almazova O.V., Aslanova M.S., Veraksa N.E., Veraksa A.N., Nechaeva D.M., Plotnikova V.A. Visual Model as a Cultural Tool for Preschool Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 97—111. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280105> (In Russ.)

Введение

Проблема наглядного моделирования и связанные с ней вопросы, касающиеся возможности дошкольников использовать наглядные модели для решения различных задач, формировались в отечественной детской психологии в контексте проблемы развития познавательных способностей. Л.А. Венгер писал: «формирование специфически человеческих сенсорных способностей выступило в наших исследованиях как овладение определенной формой опосредствования при решении перцептивных задач. Это позволило нам в дальнейшем выдвинуть гипотезу, согласно которой и формирование мыслительных (интеллектуальных) способностей ребенка основано на овладении опосредствованным решением мыслительных задач. Такая гипотеза вытекала из единства структуры перцептивных и интеллектуальных процессов, представляющих собой системы познавательных (умственных) действий, ... и из особой роли формирования опосредствованного характера психических функций в психическом, и

в частности в умственном, развитии ребенка, установленной Л.С. Выготским» [11].

Из приведенного отрывка коллективной монографии, выполненной сотрудниками лаборатории НИИ дошкольного воспитания АПН СССР под руководством Л.А. Венгера, следует, что идея наглядного опосредствования возникла в процессе изучения восприятия дошкольников. Особое значение, на наш взгляд, имели работы Ж. Пиаже.

В своих исследованиях, касающихся развития восприятия в детском возрасте, он придавал особую роль перцептивным схемам. Ж. Пиаже отмечал: «в нашем понимании перцептивная схема является результатом перцептивной деятельности, состоящей из переносов и пространственно-временных транспозиций, так что в присутствии аналогичных или идентичных (в реальности) объектов субъект прибегает к одинаковым способам изучения и установления взаимосвязей, результатом чего и является распознавание (последнее не обеспечивается только восприятием как таковым)» [15].

Другими словами, согласно Ж. Пиаже, перцептивный образ фактически представ-

ляет собой схему рассматривания объекта, то есть его своеобразную модель. Л.А. Венгер отмечал, что «Жан Пиаже различает эмпирические схемы, соответствующие знаковым формам реальных объектов, и геометрические схемы» [4].

Один из исследователей восприятия в отечественной психологии А.Л. Ярбус так характеризовал процесс восприятия, обусловленный движением глаз воспринимающего: «Движение глаз отражают процессы человеческого мышления, и поэтому записи их позволяют в какой-то мере судить о мышлении наблюдателя, о мышлении, которым сопровождается рассматривание того или иного объекта» [10].

Таким образом, мы видим, что авторы, на работы которых мы ссылаемся, говорили о связи перцептивного развития и развития мышления детей дошкольного возраста.

Необходимо иметь в виду, что развитие мыслительной деятельности в детском возрасте Л.С. Выготский связывал с освоением знакового опосредствования [7]. А.В. Запорожец обратил внимание на то, что в дошкольном возрасте создаются благоприятные условия для развития образных форм отражения реальности детьми. Он отмечал, что в этом процессе «существенную роль играет овладение детьми вырабатываемыми и культивируемыми человечеством с глубокой древности способами наглядного моделирования тех или иных явлений и событий. Это происходило с помощью графических изображений, схем, предметных моделей, игр-драматизаций и т.д.» [9].

Из теории деятельности А.Н. Леонтьева следует, что освоение способами наглядного моделирования происходит в процессе выполнения характерных для дошкольников видов деятельности: сюжетно-ролевой игры, изобразительной деятельности, конструирования и т.д.

Все указанные виды деятельности, как это отмечали отечественные исследователи детства, имеют моделирующий характер. Действительно, если рассмотреть игру, то в ней дошкольники моделируют типичные ситуации взаимодействия между людьми.

В изобразительной деятельности ребенок воспроизводит основные свойства окружающих его объектов. В этом случае рисунок выступает не как художественное произведение, а, скорее, как схема объекта, отражающая его основные свойства. Л.А. Венгер специально выделял эту особенность детских рисунков: «Рисунок дошкольника, бесспорно, — наглядная модель изображаемого объекта или ситуации, и не случайно многие исследователи детского рисования называют его схематическим, имея в виду сходство между рисунком ребенка и схематическими (т.е. модельными) изображениями, которые используются в деятельности взрослых» [11]. Точно так же, когда дети делают постройки, они фактически создают объемные модели различных объектов.

Если Ж. Пиаже [14] связывал развитие образного мышления с появлением символической функции, т.е. с различием обозначаемого и обозначающего, то Л.А. Венгер, исходя из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, стал понимать детский символизм как результат освоения дошкольниками доступных для них знаковых форм, в качестве которых выступили наглядные модели. Более того, он предложил рассматривать познавательные способности дошкольников как системы образных модельных средств и действий, позволяющих оперировать этими средствами. Овладение наглядным моделированием интерпретировалось Л.А. Венгером как освоение культурными средствами. Из обращения к теории Л.С. Выготского следовало, что когнитивные способности должны обладать такими свойствами, как произвольность, системность и осознанность.

Овладение наглядным моделированием исследовалось в работах многих авторов (П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Айдарова, Д.Б. Богоявленская, Л.И. Гурова, И.С. Якиманская и др.). В них были выявлены широкие возможности применения наглядных моделей в обучении младших школьников.

Согласно Л.А. Венгеру, процесс моделирования часто выражается «в построении

мысленных наглядных моделей». Учитывая данное обстоятельство, им была поставлена задача максимально развернуть содержание процесса использования наглядных моделей детьми дошкольного возраста. В связи с этим возникла необходимость изучения возможностей дифференциации дошкольниками двух планов: плана представлений и плана реальной действительности и замещения реальных объектов представлениями о них.

При этом было сделано одно важное различие. Оно состояло в том, что действия, связанные с использованием знаков в логическом мышлении, стали отличаться от действий с использованием знаков в образном мышлении. Суть этого отличия заключалась в понимании того, что для логического мышления мыслительные действия рассматривались как действия, построенные на основе логических правил. Подобные знаковые действия логического мышления допускали сравнение реального объекта и представления о нем только в конце мыслительных преобразований, совершаемых субъектом. В случае же мышления, происходящего в образном плане, мыслительный процесс, связанный с использованием знаков, изначально реализуется в логике связей и отношений, существующих между реальными объектами, т.е. в логике самой замещаемой действительности.

Как подчеркнул Л.А. Венгер, «формирующийся в результате образ-представление является наглядным, но обобщенным и схематизированным отображением предмета или ситуации, выделяющим в них содержание, значимое с точки зрения решения той или иной познавательной или практической задачи» [2].

В этом случае действия наглядно-образного мышления могут быть поняты как действия, обеспечивающие построение схематизированных образов, отображающих связи и отношения между реальными предметами, т.е. как действия, направленные на построение наглядных образных моделей реальных объектов.

Учитывая данное заключение, была разработана методика диагностики ис-

пользования детьми наглядных моделей, построенная на замене схематизированного образа (или модельного представления) реальным схематическим изображением ситуации, которое используется для ориентировки в этой ситуации.

Поскольку культурно-историческая теория Л.С. Выготского выступила основанием для построения методики диагностики использования схематизированных средств детьми дошкольного возраста, мы сформулировали гипотезу о связи наглядного моделирования и развития произвольности.

Произвольность рассматривается как способность к саморегуляции произвольных действий и активно изучается как в России, так и за рубежом. В последние годы изучение саморегуляции и связанных с ней факторов в отечественных исследованиях приобрело большую популярность, в частности, в связи с частичным переходом системы образования в дистанционный режим [13; 20]. При анализе развития саморегуляции ребенка доминирующим конструктом выступают регуляторные функции [19]. Они представляют собой совокупность когнитивных процессов, которые направлены на осуществление произвольного контроля своего поведения. Здесь регуляторные функции рассматриваются в соответствии с концепцией Мияке и коллег, согласно которой они представляют собой три когнитивных навыка, рассматривающихся как совместно, так и изолированно: 1) рабочую память, 2) когнитивную гибкость и 3) сдерживающий контроль [6; 16; 21].

Проведенный анализ проблемы позволил определить **цель** настоящего исследования — провести проверку гипотезы о связи наглядного моделирования и развития произвольности у детей дошкольного возраста.

Выборка и методический инструментарий

В исследовании приняли участие 149 детей. Среди них 66 (44,3%) мальчиков и 83 (55,7%) девочки. На момент начала исследования возраст детей был от 53 до 70 месяцев ($M=62,8$; $SD=3,53$).

Для проверки гипотезы был использован следующий методический инструментарий: «Схематизация» [2], субтесты диагностики регуляторных функций батареи NEPSY [5] и методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» [20].

Методика «Схематизация» проводилась с детьми в старшей группе, оценка регуляторных функций — два раза — в старшей и подготовительной группе.

В методике «Схематизация» [3] рассматривается 4 шкалы оценки («Знаки», «Направления», «Знаки и направления» и «Общий балл»). Методика содержит задачи на использование условно-схематических изображений для ориентации в пространстве. Ребенку предлагают отыскать путь в разветвленной системе дорожек, пользуясь условным обозначением этого пути (схемой или несколькими ориентирами). Для того, чтобы найти верный путь, в задачах 1—2 необходимо учитывать направления поворотов, в 3—4 — характер ориентиров и их последовательность, в 5—6 — сочетания ориентиров в определенной последовательности, а в задачах 7—10 — одновременно ориентеры и направления поворотов.

Применение комплекса the NEPSY-II позволило продиагностировать уровень развития всех компонентов регуляторных функций учащихся [6; 18]:

1) Когнитивный сдерживающий контроль (Методика «Торможение»/«Inhibition»). Тест направлен на оценку способности ребенка сдерживать автоматические реакции взамен произвольных (сдерживающий контроль). Ребенку в нем предлагается посмотреть на серии фигур и стрелок и назвать их формы (круг, квадрат) или направления (вверх, вниз). Тест содержит 2 серии фигур (геометрические фигуры, стрелки). И по 2 задания в серии: называние фигур и торможение (называние фигур наоборот).

В ходе выполнения фиксируется время называния элементов и количество совершенных и исправленных/неисправленных ребенком ошибок. На основании этих данных, а также точного возраста ребенка рассчитываются комбинированные баллы по называнию и торможению.

2) Слухоречевая рабочая память (Методика «Повторение предложений»/«Sentence Repetition»). В ходе выполнения теста психолог читает ребенку предложения по одному, а затем просит повторить их. Предложения произносятся в спокойном темпе без эмоциональной окраски. Время выполнения теста: 5—7 минут. За наличие/отсутствие ошибок начисляется определенное методикой количество баллов (2, 1 или 0 за каждое предложение).

3) Зрительно-пространственная рабочая память (Методика «Память на конструирование»/«Memory for Designs»). В ходе выполнения теста ребенку показывают для запоминания по порядку 4 изображения на 10 секунд каждое, убирая их из поля зрения по истечении времени. После каждого предъявления ребенок должен выбрать нужное количество карточек из числа карт, превышающего нужное и включающего дистракторы, и расположить их на схеме, воспроизводя показанное ранее изображение. Оцениваются баллы за содержание, расположение, бонусный и общий баллы. Балл за содержание оценивает способность удерживать в рабочей памяти детали изображений. Балл за расположение оценивает способность запомнить пространственное расположение элементов. Бонусный балл оценивает способность одновременно запоминать и детали изображений, и их расположение.

4) Физический сдерживающий контроль (Методика «Статуя»/«Statue»). В ходе выполнения теста ребенку нужно сохранять неподвижное положение тела с закрытыми глазами 75 секунд, сдерживая импульсивные реакции (движения, звуки) в ответ на предъявляемые дистракторы.

5) Оценка когнитивной гибкости (Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку»/«Dimensional Change Card Sorting» [20]). Ребенку предлагается рассортировать карточки трижды по разным правилам (по цвету, по форме, а затем с переключением этих правил). Количество правильных сортировок оценивается на каждом этапе, а затем полученные на каждом из трех этапов баллы суммируются для получения итогового балла.

Общие результаты

Результаты диагностики, проведенной с применением методики «Схематизация», представлены в таблице. Они включают средние, медианы, стандартные отклонения, минимумы и максимумы оценок по всем рассматриваемым параметрам.

При помощи t-критерия Стьюдента было установлено, что нет значимых различий в результатах мальчиков и девочек, полученных с помощью методики «Схематизация», по следующим показателям: «общий балл» ($t=-0,339$; $p=0,735$), «знаки» ($t=0,869$; $p=0,386$), «направления» ($t=-0,087$; $p=0,930$) и «знаки и направления (вместе)» ($t=0,196$; $p=0,845$).

Оценки по всем шкалам методики оказались связанными. Сила связей — от слабых до сильных, что позволяет говорить о том, что при дальнейшем рассмотрении есть смысл обращаться ко всем 4 оценкам, а не останавливаться только на общем балле.

На рис. 2 приведена корреляционная плеяда оценок выполнения методики «Схематизация» и субтестов диагностики уровня развития регуляторных функций у детей старшей группы (вся выборка, $r>0,2$, $p<0,05$).

Отметим, что результаты выполнения детьми методики «Схематизация» для всей выборки оказались не связанными ни по одной шкале с результатами выполнения методик: «Сортировка карт по изменяемому признаку» — диагностика уровня развития когнитивной гибкости; «Торможение» — диагностика тормозного контроля; «Статуя» — диагностика регуляции сохранения позы.

Больше всего связей обнаружено между результатами выполнения методик «Схематизация» и «Память на конструирование».

Оценки, полученные по показателю «Схематизация, знаки и направления», не связаны с результатами выполнения детьми ни одной методики на диагностику уровня развития регуляторных функций.

Таблица

Средние, медианы, стандартные отклонения, минимумы и максимумы оценок методики «Схематизация»

Шкала/Характеристика	M	Me	SD	max	min
Схематизация, знаки	5,83	7,00	2,478	0	8
Схематизация, направления	10,78	12,00	4,479	0	16
Схематизация, знаки и направления	8,75	8,00	3,680	0	18
Схематизация, общий балл	25,62	27,00	7,844	4	42

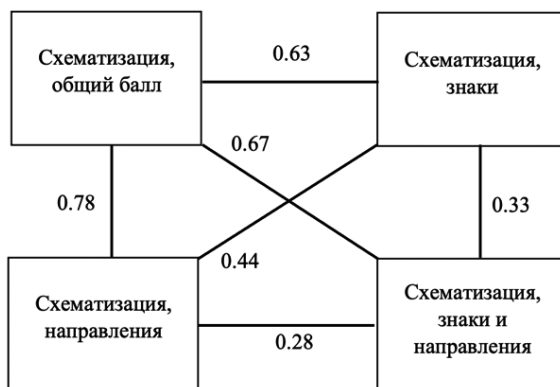


Рис. 1. Корреляционная плеяда оценок разных шкал методики «Схематизация» ($r>0,2$; $p<0,05$)

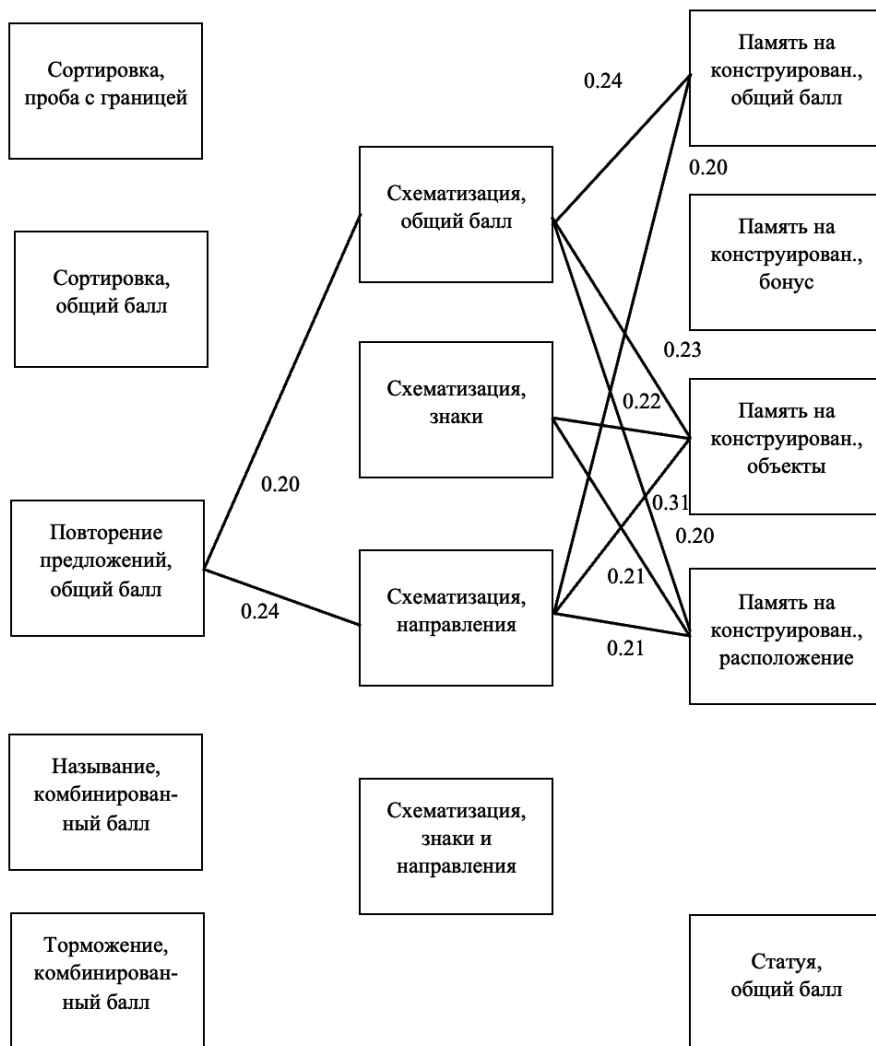


Рис. 2. Корреляционная плеяда оценок шкал методики «Схематизация» и результатов диагностики уровня развития регуляторных функций (старшая группа, вся выборка, $r > 0,2$; $p < 0,05$)

Поскольку диагностика уровня развития регуляторных функций проводилась два раза — в старшей и подготовительной группе, а схематизации — только в старшей, у нас была возможность сопоставить связь результатов проведения методики «Схематизация», полученных в старшей группе, с результатами, которые были получены на

основе применения субтестов диагностики развития регуляторных функций в старшей и подготовительной группах.

На рис. 3 приведена корреляционная плеяда оценок выполнения методики «Схематизация» дошкольниками старшей группы и методик, направленных на диагностику уровня развития регуляторных функций до-

школьниками подготовительной группы (вся выборка, $r > 0,2$, $p < 0,05$). Для упрощения восприятия коэффициенты корреляции не приведены, но их значения находились в промежуток от 0,20 до 0,39.

Результаты выполнения детьми методики «Схематизация» в старшей группе

для всей выборки оказались не связанными ни по одной шкале с результатами выполнения методик «Повторение предложений» — диагностика уровня развития слухоречевой рабочей памяти и «Статуя» — диагностика регуляции сохранения позы.

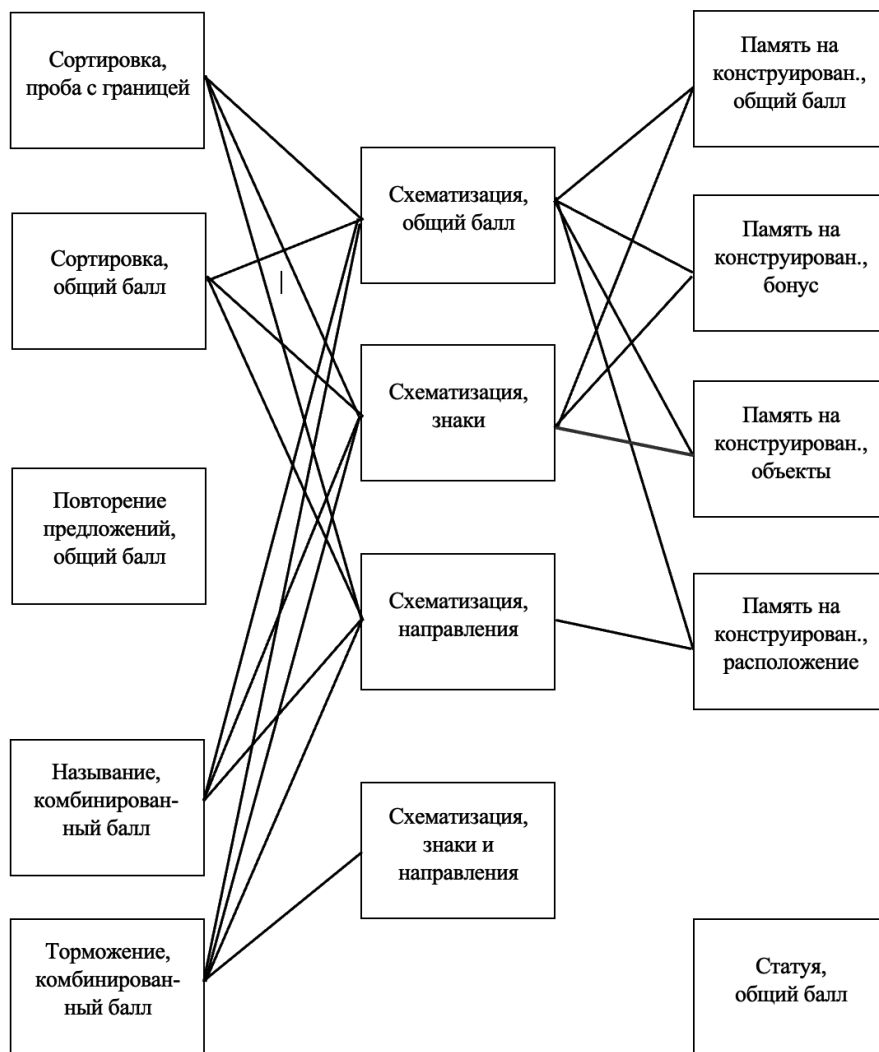


Рис. 3. Корреляционная плеяда оценок шкал методики «Схематизация» дошкольников старшей группы и результатов диагностики уровня развития регуляторных функций подготовительной группы (вся выборка, $r > 0,2$; $p < 0,05$)

Далее мы рассмотрим полученные данные через призму задачи обнаружения их особенностей у мальчиков и девочек.

На рис. 4 приведены корреляционные плеяды оценок выполнения методики «Схематизация» и методик, направленных на диагностику уровня развития регуляторных функций для мальчиков старшей и подготовительной групп ($r > 0,2$, $p < 0,05$).

Отметим, что для мальчиков все связи между результатами по методике «Схематизация» и субтестов на диагностику уровня развития регуляторных функций в старшей группе наблюдаются и в подготовительной группе. В целом связи между результатами по методике «Схематизация» (старшая группа) и оценками уровня регуляторных функций больше в подготовительной группе, чем в старшей. Оценки уровня развития регуляторных функций в большей степени связаны с результатами по шкале «Схематизация, знаки» (3 из 4

для старшей группы и 6 из 10 в подготовительной).

На рис. 5 приведены корреляционные плеяды оценок выполнения методики «Схематизация» в старшей группе и результатов методик, направленных на диагностику уровня развития регуляторных функций в старшей и подготовительной группах у девочек.

Отметим, что для девочек большая часть связей между результатами по методике «Схематизация» и субтестов на диагностику уровня развития регуляторных функций в старшей группе наблюдается и в подготовительной группе. В целом связей между результатами выполнения методики «Схематизация» (старшая группа) и оценками уровня регуляторных функций больше в подготовительной группе, чем в старшей. Оценки уровня развития регуляторных функций в большей степени связаны с результатами по шкале «Схематизация, направление» (5 из 9 для старшей группы и 8 из 18 в подготовительной).

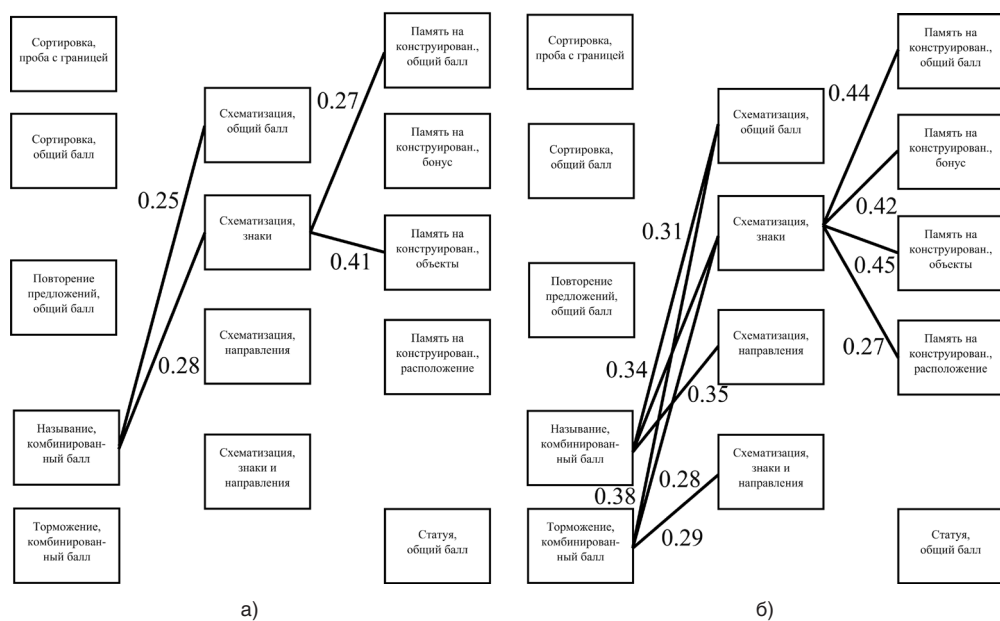


Рис. 4. Корреляционные плеяды оценок шкал методики «Схематизация» (старшая группа) и результатов диагностики уровня развития регуляторных функций: а) старшая группа; б) подготовительная группа (мальчики), $r > 0,2$; $p < 0,05$

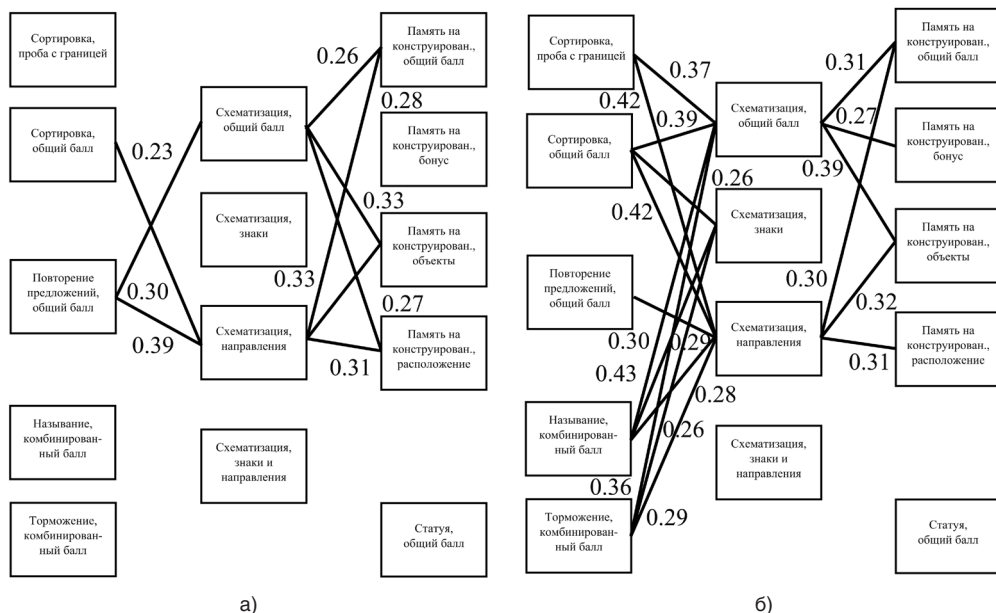


Рис. 5. Корреляционные плеяды оценок шкал методики «Схематизация» (старшая группа) и результатов диагностики уровня развития регуляторных функций: а) старшая группа; б) подготовительная группа (девочки), $r > 0.2$; $p < 0.05$

Обсуждение результатов

Сравнение данных по всей выборке показывает, что схематизированные представления являются культурными средствами регуляции поведения дошкольников. Это утверждение основывается как на результатах анализа научной литературы, так и на данных, полученных в ходе проведенного исследования. В частности, установлено, что существует корреляционная зависимость между результатами выполнения методики на схематизацию детьми старшей группы детского сада и результатами диагностики развития регуляции дошкольников, полученными как для старшей группы детского сада, так и для подготовительной группы (см. рис. 2 и 3). Более того, корреляционные связи между результатами диагностики с помощью методики «Схематизация» и результатами измерения различных компонентов регуляторных функций показывают, что число показателей, имеющих корреляционные

связи с результатами методики диагностики уровня развития схематизации дошкольников, возрастает в подготовительной группе в два раза. Полученные результаты подтверждают с очевидностью выдвинутую гипотезу.

Неожиданный результат был получен при анализе данных выполнения субтеста «Повторение предложений, общий балл», направленного на диагностику уровня развития слухоречевой рабочей памяти дошкольников старшей и подготовительной групп (для всей выборки), и оценок выполнения методики «Схематизация» дошкольниками старшей группы. Оказалось, что корреляционная зависимость между этими показателями существует у детей старшей группы детского сада и отсутствует у дошкольников подготовительной группы.

Объяснить подобный результат можно с позиции культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Дело в том, что, как показывают результаты, полученные для стар-

шей и подготовительной групп всей выборки участвовавших в исследовании дошкольников, за время перехода из старшей группы детского сада в подготовительную группу наблюдался процесс дифференциации и структурирования регуляторных функций дошкольников. Он нашел свое выражение, в частности, в установлении связей между результатами выполнения методики «Схематизация» и результатами тестов диагностики регуляторных функций с последующим их расширением на другие субтесты. Л.С. Выготский дал следующую характеристику подобным процессам: «Процесс дальнейшей функциональной дифференциации сознания совершается не путем прямого возникновения новой доминирующей функции и новой соответствующей ей системы межфункциональных отношений, а путем перестройки старой системы и перерастания ее в новую систему» [8]. Он подчеркивал, что «чем в более дифференцированной системе сознания происходит эта перестройка, тем сложнее протекает процесс перестраивания из старой системы в новую» [8]. Таким образом, отсутствие корреляции в подготовительной группе можно понять как следствие функциональной дифференциации детского сознания дошкольников.

Сравнение корреляционных плеяд оценок шкал методики «Схематизация» и результатов диагностики уровня развития регуляторных функций у мальчиков и девочек старшей и подготовительной групп показывает, что развитие идет по двум линиям: 1) по линии усиления складывающихся связей и 2) по линии их дифференциации.

Первая линия проявилась в возрастании значений коэффициентов корреляции для тех корреляционных зависимостей, которые были установлены ранее для мальчиков старшей группы. Действительно, если для старшей группы значения коэффициентов корреляции были ограничены пределами $r=0,25-0,28$, то в подготовительной группе эти же связи приобрели более высокие значения — $r=0,31-0,35$ (см. рис. 4 и 5).

Вторая линия характеризовалась корреляционными связями с теми показателями,

которые раньше не входили в корреляционные взаимосвязи. Так, в ходе исследования было установлено, что все компоненты процессов схематизации оказались включенными во взаимодействие с компонентами регуляторных функций.

Кроме того, можно говорить о том, что существуют основания, согласно которым схематизированные представления могут быть проинтерпретированы как результат освоения наглядных моделей как культурных средств.

Более того, полученные данные свидетельствуют, что схематизированные представления входят в состав средств регуляции поведения детей дошкольного возраста.

Наши результаты также позволяют говорить о том, что у мальчиков структурирование механизмов управления поведением связано в значительной степени с процессами схематизации с помощью знаков, в то время как у девочек — с процессами схематизации с помощью направлений.

Заключение

Полученные в нашем исследовании результаты подтвердили гипотезу о связи схематизированных представлений дошкольников и регуляторных функций. Имеющиеся данные дают возможность говорить о том, что схематизированные представления являются культурными средствами регуляции поведения дошкольников. Они развиваются на протяжении дошкольного детства и встраиваются в систему регуляции поведения дошкольников.

Значительную роль в регуляции поведения дошкольников играют схематизированные представления, связанные с использованием ориентировки с помощью моделей, построенных со знаковыми признаками у мальчиков и направлениями у девочек.

Полученные нами данные дают возможность говорить о том, что развитие механизма регуляции поведения со схематизированными представлениями у дошкольников идет по двум линиям: 1) по линии усиления складывающихся связей и 2) по линии их дифференциации.

Литература

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16. № 2. С. 302—317. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovnya-razvitiya-regulyatornyh-funktsiy-v-starshem-doshkolnom-vozzraste> (дата обращения: 18.07.2022).
 2. Венгер Л.А., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Педагогика, 1978. Т. 360. С. 248.
 3. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Бардина Р.И. и др. Психолог в детском саду. М.: ИНТОР, 1995. 64 с.
 4. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М.: Просвещение, 1969. 365 с.
 5. Веракса А.Н., Кадурина Д.А., Мартыненко М.Н., Якупова В.А. NEPSY-II как инструмент изучения регуляторных функций дошкольников в России // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». ООО Мозаика-Синтез, 2016. № 5. С. 81—82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepsy-ii-kak-instrument-izucheniya-regulyatornyh-funktsiy-doshkolnikov-v-rossii> (дата обращения: 18.07.2022).
 6. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 6. С. 108—118. DOI:10.31857/S020595920012593-8
 7. Выготский Л.С. Эмоции и их развитие в детском возрасте. Собр. соч. Т. 2. М.: Педагогика. 1982. С. 416—436.
 8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 2001. 304 с. ISBN: 5-7029-0402-8
 9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 154—215.
 10. Психология ощущений и восприятия. Изд. 2-е, исправленное и дополненное / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимова и М.Б. Михайловской. М.: ЧеРо, 1999. 610 с.
 11. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
 12. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0207
 13. Твардовская А.А. и др. Влияние физической активности дошкольников на развитие регуляторных функций: теоретический обзор исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 214—238. DOI:10.11621/vsp.2020.03.10
 14. Флейвел Дж.Х. Генетическая психология Ж. Пиаже. М.: Просвещение, 1967. 622 с.
 15. Фресс П. и др. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
 16. Шиян О.А., Белолуцкая А.К., Ле-Ван Т.Н., Зададаев С.А. Когнитивное развитие дошкольников: взаимосвязь нормативных, преобразующих и символических способностей // Современное дошкольное образование. 2021. № 6(108). С. 14—25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25
 17. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children // Neuropsychology review. 1999. Vol. 9. № 2. P. 89—105.
 18. Korkman M., Kirk U., Kemp S. Design and purpose of the NEPSY-II. San Antonio: The NEPSY, 2007. P. 1—18.
 19. Kovyazina M.S. et al. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono- and Bilingual Preschool-Aged Children // PSYCHOLOGY IN RUSSIA: STATE OF THE ART. 2021. Vol. 14. № 4. P. 66—78. DOI:10.11621/pir.2021.0405
 20. Valeeva R., Kalimullin A. Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia // Education Sciences. 2021. Vol. 11. № 8. P. 408.
 21. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children // Nature protocols. 2006. Vol. 1. № 1. P. 297—301. DOI:10.1038/nprot.2006.46 PMID: 17406248.
- urovnya-razvitiya-regulyatornyh-funktsiy-v-starshem-doshkolnom-vozzraste. (Accessed 18.07.2022). (In Russ.).
2. Venger L.A., Kholmovskaya V.V. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnostics of mental development of preschoolers]. Moscow: Pedagogika, 1978. Vol. 360. 248 p.
 3. Venger L.A., Agaeva E.L., Bardina R.I. i dr. Psikholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]. Moscow: INTOR, 1995. 64 p.

References

4. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie (doshkol'nyi vozrast) [Perception and learning (preschool age)]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. 365 p.
5. Veraksa A.N., Kadurina D.A., Martynenko M.N., Yakupova V.A. NEPSY-II kak instrument izucheniya regulatorynykh funktsii doshkol'nikov v Rossii [NEPSY-II as a tool for studying the regulatory functions of preschoolers in Russia]. Sbornik materialov Ezhegodnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta» [Collection of materials of the Annual International Scientific and practical Conference “Education and training of young children”]. OOO Mozaika-Sintez, 2016, no. 5, pp. 81—82. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nepsy-ii-kak-instrument-izucheniya-regulatorynykh-funktsiy-doshkolnikov-v-rossii> (Accessed 18.07.2022).
6. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A. Diagnostika regulatorynykh funktsii v starshem doshkol'nom vozraste: batareya metodik [Diagnostics of regulatory functions in senior preschool age: battery of techniques]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 108—118. DOI:10.31857/S020595920012593-8 (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Emotsii i ikh razvitie v detskom vozraste. Sobr. soch., vol. 2 [Emotions and their development in childhood. Collected works, vol. 2], Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 416—436.
8. Vygotskii L.S. Leksii po pedologii [Lectures on pedagogy], Izhevsk: Izdatel'stvo Udmurtskogo universiteta, 2001. 304 p. ISBN: 5-7029-0402-8.
9. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: Psikhicheskoe razvitie rebenka [Selected psychological works: The mental development of a child]. Moscow: Pedagogika, 1986. Vol. 1, pp. 154—215.
10. Psikhologiya oshchushchenii i vospriyatii, izd. 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe [Psychology of sensations and perception, 2nd edition, corrected and supplemented]. Pod red. Yu.B. Gippenreiter, V.V. Lyubimova i M.B. Mikhailovskoi. Moscow: CheRo, 1999. 610 p.
11. Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doshkol'nogo vospitaniya [Development of cognitive abilities in the process of preschool education]. Pod red. L.A. Vengera; Nauch.-issled. in-t doshkol'nogo vospitaniya Akad. ped. nauk SSSR [Scientific-research. Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR]. Moscow: Pedagogika, 1986. 224 p.
12. Smirnova E.O. Spetsifika sovremennogo doshkol'nogo detstva [The specifics of modern preschool childhood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2019. Vol. 34, no. 2, pp. 25—32. DOI:10.11621/npj.2019.0207
13. Tvardovskaya A.A. i dr. Vliyaniye fizicheskoi aktivnosti doshkol'nikov na razvitie regulatorynykh funktsii: teoreticheskii obzor issledovaniy [The influence of physical activity of preschoolers on the development of regulatory functions: a theoretical review of research]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta [Bulletin of the Moscow University]*. Seriya 14. Psikhologiya, 2020, no. 3, pp. 214—238. DOI:10.11621/vsp.2020.03.10 (In Russ.).
14. Fleivel Dzh.Kh. Geneticheskaya psikhologiya Zh. Piazhe [Genetic psychology of J. Piaget]. Moscow: Prosveshchenie, 1967. 622 p. (In Russ.).
15. Fress P. i dr. Eksperimental'naya psikhologiya [Experimental psychology]. Saint Petersburg, 2003. 160 p. (In Russ.).
16. Shiyani O.A., Belolutskaya A.K., Le-Van T.N., Zadadaev S.A. Kognitivnoe razvitie doshkol'nikov: vzaimosvyaz' normativnykh, preobrazuyushchikh i simvolicheskikh sposobnostei [Cognitive development of preschoolers: the relationship of normative, transformative and symbolic abilities]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2021. Vol. 6, no. 108, pp. 14—25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25 (In Russ.).
17. Korkman M. Applying Luria's diagnostic principles in the neuropsychological assessment of children. *Neuropsychology review*, 1999. Vol. 9, no. 2, pp. 89—105.
18. Korkman M., Kirk U., Kemp S. Design and purpose of the NEPSY-II. San Antonio: The NEPSY, 2007, pp. 1—18.
19. Kovyazina M.S. et al. Executive Functions' Impact on Vocabulary and Verbal Fluency among Mono-and Bilingual Preschool-Aged Children. *Psychology in Russia: state of the art*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 66—78. DOI:10.11621/pir.2021.0405
20. Valeeva R., Kalimullin A. Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, no. 8. 408 p.
21. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature protocols*, 2006. Vol. 1, no. 1, pp. 297—301. DOI:10.1038/nprot.2006.46 PMID: 17406248.

Информация об авторах

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, PhD, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Асланова Маргарита Сергеевна, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии, ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Минздрава России (ФГАОУ ВО Сеченовский Университет), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@yandex.ru

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Веракса Александр Николаевич, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Нечаева Дарина Михайловна, студент, лаборант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Плотникова Валерия Андреевна, студент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Information about the authors

Olga V. Almazova, PhD in Psychology, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Margarita S. Aslanova, Researcher, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, assistant at the Department of Education and Clinical Psychology, Sechenov University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>, e-mail: simomargarita@yandex.ru

Nikolay E. Veraksa, PhD in Psychology, Dr., Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Alexander N. Veraksa, Doctor of Psychology, Full Member of the Russian Academy of Education, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: veraksa@yandex.ru

Darina M. Nechaeva, Laboratory assistant, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Valeria A. Plotnikova, Student, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: ler.shinelis@yandex.ru

Получена 26.10.2022

Received 26.10.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022

Гендерные особенности миграционных установок одаренных омских школьников с разным уровнем жизнестойкости и субъективного благополучия

Потапова Ю.В.

ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
(ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>, e-mail: kardova.jv@gmail.com

Маленова А.Ю.

ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
(ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Маленов А.А.

ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
(ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-956X>, e-mail: malyonov@mail.ru

Потапов А.К.

ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
(ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-9987>, e-mail: poalexk2187@yandex.ru

Представлены результаты исследования, направленного на выявление гендерных особенностей связи жизнестойкости и субъективного благополучия с миграционными установками сибирских школьников. В опросе приняли участие учащиеся средних общеобразовательных учреждений Омска и Омской области (N=461), от 14 до 17 лет (15,5, SD=1,39), 268 (58,1%) девушек, 193 (41,9%) юноши. Применены методы тестирования и анкетирования, экспертного интервью. Методики исследования: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой; шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой; авторская анкета, включившая вопросы о социально-демографических характеристиках школьников, их интеллектуальной активности. Полученные результаты свидетельствуют о наличии связи жизнестойкости и субъективного благополучия с миграционными установками интеллектуально одаренных и мотивированных девушек. При этом миграционные установки юношей практически не связаны с вышеназванными конструктами, вне зависимости от уровня их одаренности и активности. У одаренных девушек низкий уровень жизнестойкости, в частности, контроля и вовлеченности, а также субъективного, в частности, эмоционального и эго-благополучия связан с высокими миграционными установками. У мотивированных девушек сходным образом установки о миграции связаны с контролем и вовлеченностью, субъективным благополучием. Делается вывод о дифференцированной связи гендера и одарен-

ности с миграционными установками школьников, ее опосредованно-сти уровнем их жизнестойкости и благополучия.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, школьный возраст, девушки и юноши, миграционное поведение, субъективное благополучие, контроль, принятие риска, вовлеченность, жизнестойкость, Сибирский регион.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-28-20375, <https://www.rscf.ru/project/22-28-20375/>, гранта в форме субсидии, предоставленного из бюджета Омской области, соглашение № 22-с.

Для цитаты: Потاپова Ю.В., Маленова А.Ю., Маленов А.А., Потопов А.К. Гендерные особенности миграционных установок одаренных омских школьников с разным уровнем жизнестойкости и субъективного благополучия // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 112—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280106>

Gender Features of Migration Attitudes of Omsk Gifted Schoolchildren with Different Levels of Resilience and Subjective Well-being

Yuliya V. Potapova

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>, e-mail: kardova.jv@gmail.com

Arina Yu. Malenova

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Aleksandr A. Malenov

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-956X>, e-mail: malyonov@mail.ru

Aleksandr K. Potapov

Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-9987>, e-mail: poalexk2187@yandex.ru

The study is aimed at identifying gender characteristics of the connection between resilience and subjective well-being and the migration attitudes of Siberian schoolchildren. The survey involved students of secondary educational institutions in Omsk and Omsk Region (N=461), from 14 to 17 years old (15.5, SD=1.39), 268 (58.1%) girls, 193 (41.9%) boys. Methods of testing and questioning, expert interviews were applied. Research methods: S. Maddy's Hardiness Test adapted by D.A. Leontiev, E.I. Rasskazova; Method of Diagnosing the Subjective Well-being of the Individual by R.M. Shamionov, T.V. Beskova; the Scale of Migratory Attitudes of Personality by S.A. Kuznetsova; the author's questionnaire, which included questions about the socio-demographic characteristics of schoolchildren, their intellectual activity. The obtained results testify to the existence of a connection between hardiness and subjective well-being with the migratory attitudes of intellectually gifted and motivated girls. At the

same time, the migratory attitudes of young men are practically not connected with the above-mentioned constructs, regardless of their level of giftedness and activity. In the group of gifted girls, a decrease in hardiness, in particular, control and involvement, as well as subjective, in particular, emotional and ego well-being, leads to an increase in migratory attitudes. In the group of motivated girls, in a similar way, attitudes about migration are associated with control and involvement, subjective well-being. The conclusion is made about the differentiated connection of gender and giftedness with the migration attitudes of schoolchildren, its mediation by the level of their resilience and well-being.

Keywords: intellectual giftedness, school age, girls and boys, migration behavior, subjective well-being, control, challenge, risk taking, commitment, hardiness, Siberian region.

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation (RSF) № 22-28-20375, <https://rscf.ru/en/project/22-28-20375/>, by a grant in the form of a subsidy provided from the budget of the Omsk Region, Agreement No. 22-s.

For citation: Potapova Yu.V., Malenova A.Yu., Malenov A.A., Potapov A.K. Gender Features of Migration Attitudes of Omsk Gifted Schoolchildren with Different Levels of Resilience and Subjective Well-being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 112—121. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280106>

Введение

Обширная территория России предоставляет возможности для использования разнообразных ее ресурсов, но приводит к неравномерности их распределения: формируется так называемая региональная поляризация, приводящая к усилению и без того мощных и ослаблению скудных в плане человеческого капитала субъектов Российской Федерации. Примером служит неоднородность распределения учреждений ВПО и СПО на территории страны («образовательные оазисы и пустыни»), порождающая различия между регионами в удовлетворении потребностей населения в профессиональной подготовке. Это провоцирует молодежь как наиболее мобильную когорту [4] к миграционной активности, приходящейся на два пика: 17—19 лет (выбор учебного заведения) и 21—23 года (выбор места работы) [3]. Миграционный отток молодых людей «обесточивает» периферийные регионы, подпитывая своими силами крупные города и их агломерации. Популярность города с точки зрения образовательной миграции определяется специалистами через подсчет прироста численности 18-летних рос-

сиян. Он ярко выражен в Санкт-Петербурге, Ленинградской и Томской областях. Максимальное сокращение численности 18-летних зафиксировано в Республике Тыва, Ямало-Ненецком и Чукотском автономных округах [3]. Усиливает эту тенденцию стереотип о существенно более высоком качестве образования в столице [13]. Важным стимулом переезда из родного города является удовлетворение образовательной потребности на более высоком уровне [5], который предполагает и серьезную подготовку к поступлению в столичный вуз, а значит, происходит еще один обостряющий поляризацию отбор: из провинции уезжают самые способные и уверенные в себе. Происходит не просто миграция, а так называемая «утечка умов» — утрата умственного капитала [12], перемещение одаренной молодежи, способной продвинуть вперед развитие региона.

Одаренность традиционно понимается как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» [14, с. 17]. Она проявляет себя

в ненасыщаемой потребности в познании и высоком уровне развития мыслительных процессов, надситуативной активности и адекватном взаимодействии личности с миром и другими людьми [1]. Многочисленные типологии делают одаренность по форме проявления (явная/скрытая), широте (общая/специальная) [2], типу деятельности (интеллектуальная, художественная, лидерская и др. [7]). Но, несмотря на тип, признаком проявления одаренности является оригинальное, нетипичное и высокоэффективное выполнение деятельности [9], успешность в ней [10]. Диагностика одаренности, как правило, сводится к использованию тестов способностей (в т.ч. измерению IQ) и анализу внешкольной деятельности учащегося [11]. В данном исследовании мы опираемся на последний критерий, проверяя гипотезу о связи между одаренностью, миграционными установками, личностными особенностями и гендером учащихся средних общеобразовательных учреждений.

Организация исследования

Цель исследования — выявить гендерные особенности миграционных установок интеллектуально одаренных омских школьников с разным уровнем жизнестойкости и субъективного благополучия. Использованы методы тестирования (тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [8]; методика диагностики субъективного благополучия личности Р.М. Шамионова, Т.В. Бесковой [15]; шкала миграционных установок личности С.А. Кузнецовой [6]), анкетирования (вопросы о социально-демографических характеристиках школьников, их интеллектуальной активности) и экспертного интервью (для уточнения полученной информации и формирования эмпирических критериев одаренности школьников).

Выборка: 461 школьник 14—17 лет ($M=15,5$, $SD=1,39$), в том числе 268 (58,1%) девушек и 193 (41,9%) юноши. Выборка была разделена на три группы по уровню внеучебной активности в интеллектуальной сфере (конкурсы, олимпиады, научно-практические конференции (НПК) разного уров-

ня) с учетом данных экспертного интервью с руководителем центра «Точка роста», имеющего многолетний стаж работы с одаренными школьниками:

1. Пассивные — школьники, не участвующие в интеллектуальных мероприятиях ($N=119$, 58 (48,7%) девушек, 61 (51,3%) юноша). Нельзя утверждать, что они не одаренные, но на момент опроса в их активности не было замечено маркеров высокого уровня способностей в какой-либо сфере.

2. Мотивированные — участники школьных и районных/городских соревнований ($N=200$, 127 (63,5%) девушек, 73 (36,5%) юноши), демонстрирующие заинтересованность и активность в освоении предметов сверх уровня школьной программы.

3. Одаренные — участники областных, всероссийских и международных олимпиад, конкурсов и НПК ($N=137$, 81 (59,1%) девушка, 56 (40,9%) юношей), как минимум лучшие в своем городе/районе, а то и в области.

Результаты исследования

Существует гендерная специфика в изучаемых нами конструктах: миграционные установки значимо сильнее выражены у девушек, а жизнестойкость и ее компоненты (контроль, принятие риска), а также эго-благополучие — у юношей (см. табл. 1).

Исследование особенностей миграционных установок у юношей и девушек с разным уровнем интеллектуальной одаренности не показало значимых различий. Однако среди всех категорий школьников не стремящиеся к участию в интеллектуальных соревнованиях юноши имеют самые слабые из наблюдаемых миграционные установки, а интеллектуально одаренные девушки обладают самым сильным желанием переехать из родного города (см. табл. 2).

Для установления внутриличностных предпосылок миграционного поведения школьников с разным уровнем интеллектуальной одаренности было проведено сравнение миграционных установок юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости и субъективного благополучия внутри каждой гендерной группы.

Таблица 1

Миграционные установки, жизнестойкость и субъективное благополучие юношей и девушек

Конструкт	Юноши	Девушки	t	p
Миграционные установки	49,04	50,97	2,07	0,04
Жизнестойкость	78,98	72,72	-2,86	0,00
Контроль	29,32	26,42	-3,41	0,00
Вовлеченность	33,40	30,69	-2,64	0,01
Принятие риска	16,26	15,61	-1,28	0,20
Благополучие				
Эмоциональное	50,99	49,59	-1,51	0,13
Экзистенциально-деятельностное	50,15	50,35	0,21	0,83
Эго-благополучие	51,77	49,02	-2,98	0,00
Гедонистическое	51,20	49,59	-1,73	0,08
Социально-нормативное	50,11	50,51	0,44	0,66
Субъективное	51,09	49,71	-1,50	0,13

Примечание. Здесь и далее для миграционных установок и субъективного благополучия приведены нормированные по выборке значения.

Таблица 2

Особенности связи интеллектуальной одаренности с миграционными установками юношей и девушек

Тип школьников	Миграционные установки	
	Юноши (F=0,02, p=0,9)	Девушки (F=0,41, p=0,7)
Одаренные (О)	49,12	51,50
Мотивированные (М)	49,15	50,91
Пассивные (П)	48,87	49,83

На мужской подвыборке значимых различий в проявлении миграционных установок в зависимости от уровня и компонента жизнестойкости (Fэмп.=2,87 при p=0,06), а также большинства типов субъективного благополучия обнаружено не было. Лишь с ростом социально-нормативного (Fэмп.=3,42, p=0,04) и гедонистического (Fэмп.=3,48, p=0,04) благополучия у мотивированных юношей миграционные установки снижаются. То есть молодые люди, считающие, что их поведение носит одобряемый обществом характер, действия соответствуют нормам, транслируемым референтными группами, а условия жизни вполне приемлемы, меньше стремятся покинуть родной город.

Анализ материалов, полученных на женской подвыборке, продемонстрировал, что связь жизнестойкости и всех ее компонентов

распространяется на группу одаренных девушек, а контроля и вовлеченности — еще и на группу мотивированных. При этом во всех случаях усиление жизнестойкости способствует снижению миграционных установок (см. табл. 3).

Связь компонентов субъективного благополучия также чаще фиксируется в группах одаренных девушек, реже и слабее — у мотивированных, и лишь в одном случае в группе пассивных (см. табл. 4).

Среди одаренных девушек сильнее стремятся покинуть родной город школьницы с низким уровнем эмоционального и эго-благополучия, а также со сниженным общим субъективным благополучием. У мотивированных девушек лишь интегральный показатель благополучия связан с миграционными установками, а гедонистическое

Таблица 3

Особенности связи жизнестойкости и миграционных установок у девушек с разным уровнем одаренности

Конструкт	Тип школьников	Миграционные установки девушек с разным уровнем жизнестойкости			F	Знч.
		Низкий	Средний	Высокий		
Жизнестойкость	О	54,86	51,60	42,72	5,69	0,00
	М	52,16	50,92	46,76	1,24	0,29
	П	51,15	48,40	50,69	0,55	0,58
Контроль	О	55,78	47,84	40,35	8,68	0,00
	М	52,93	49,97	44,74	3,12	0,05
	П	50,89	48,75	48,28	0,42	0,66
Вовлеченность	О	53,98	52,39	41,67	4,61	0,01
	М	50,75	51,94	42,72	3,12	0,05
	П	52,85	48,93	49,36	0,86	0,43
Принятие риска	О	55,74	52,47	47,45	2,91	0,06
	М	52,23	51,94	48,64	1,34	0,27
	П	52,36	49,15	49,69	0,45	0,64

Таблица 4

Особенности связи субъективного благополучия и миграционных установок девушек с разным уровнем одаренности

Тип благополучия	Тип школьников	Миграционные установки девушек с разным уровнем благополучия			F	Знч.
		Низкий	Средний	Высокий		
Субъективное	О	57,32	50,90	45,50	3,64	0,03
	М	57,33	51,08	44,66	4,48	0,01
	П	52,18	49,61	48,21	0,45	0,64
Эмоциональное	О	56,93	53,77	46,91	6,19	0,00
	М	52,10	52,89	49,66	1,25	0,29
	П	51,23	48,82	50,20	0,24	0,78
Экзистенциально-деятельностное	О	55,66	51,62	47,49	2,16	0,12
	М	55,64	51,05	45,81	2,55	0,08
	П	52,72	49,70	47,76	0,84	0,44
Эго-благополучие	О	56,91	49,89	48,22	3,34	0,04
	М	53,11	51,33	45,41	2,88	0,06
	П	55,01	48,83	49,39	1,67	0,20
Гедонистическое	О	56,28	50,32	48,90	2,07	0,13
	М	55,90	49,74	50,75	2,94	0,06
	П	56,43	49,07	36,95	6,88	0,00
Социально-нормативное	О	55,59	51,86	47,21	1,76	0,18
	М	56,04	50,89	46,61	1,81	0,17
	П	53,67	49,88	45,09	1,37	0,26

и эго-благополучие на уровне тенденции определяют формирование отношения к

миграции. У пассивных девушек миграционные установки определяются лишь уровнем

гедонистического благополучия: вероятно, они вполне удовлетворены своей жизнью и имеющимися достижениями, не стремясь к большему.

Обсуждение результатов

Жизнестойкость и ее компоненты связаны с миграционными установками девушек, никак при этом не определяя то, что зафиксировано в мужской подвыборке. Тот факт, что данная особенность у девушек выражена слабее, чем у юношей, а миграционные установки — сильнее, позволяет предположить, что эти психологические свойства имеют отношения обратной пропорции. У юношей, вероятно, в силу более высоких жизнестойкости и субъективного благополучия и слабых миграционных установок взаимосвязь между этими явлениями проследить сложнее. Жизнестойкость отражается на установках интеллектуально-одаренных и мотивированных, но не пассивных учениц: чем более способными являются девочки, тем сильнее связь их миграционных установок с явлениями, имеющими внутриличностную природу.

Уровень эмоционального и эго-благополучия выступает критерием, по которому различаются миграционные установки одаренных девушек, а интегральный показатель субъективного благополучия выступает подобным условием для выборки мотивированных школьников. У пассивных в интеллектуальном плане девушек миграционные установки связаны с гедонистическим благополучием, которое из всех типов наиболее «приземленно», связано с удовлетворением базовых потребностей. У юношей социально-нормативное и гедонистическое благополучие соотносится с установками на миграцию лишь в группе мотивированных учеников.

Связь личностных факторов лишь с миграционными установками девушек объяснима спецификой гендерной социализации. Если юношей учат концентрироваться на конкретных действиях, то девушек — учитывать нюансы межличностных отношений, рефлексировать по поводу психологических явлений. Поэтому не только объективные параметры проживания в конкретном горо-

де, но и собственное состояние в нем для девушек становится важным при решении вопроса о переезде. С городом выстраиваются словно бы персонифицированные отношения, он рассматривается шире, чем просто территория, наполняется смыслами, переключаясь с личной биографией. Среди мотивированных девушек (как и одаренных) мигрировать собираются те, кто не нашел себе в родном городе подходящего дела, кто чувствует беспомощность и невозможность что-либо поменять в своем окружении. Также социализация современных женщин обретает новые черты, давая свободу в проявлении как феминных, так и маскулинных качеств, определяющих психологию победителя, завоевателя, и переезд в другой город выступает хорошим тренингом и маркером для проверки себя в конкурентной среде. С другой стороны, обладая более выраженным самосохраняющим поведением, девушки, особенно одаренные, способны, к примеру, поступить в вуз в столице, формируют парадоксальные на первый взгляд связи высокого принятия риска с низкими миграционными установками. Готовые уехать школьницы реально оценивают свои возможности и решаются на этот шаг лишь при условии минимального риска, полной уверенности в своих способностях.

У одаренных девушек высокие эмоциональное и эго-благополучие связаны с более низким уровнем миграционных установок. Усталость от учебных дел, олимпиад, конкурсов, психологическая зависимость от результатов этой деятельности дестабилизируют состояние девушек, что отражается на их самооценке. Обостряется ощущение «недооцененности» при соотношении «вклада» (сил, времени, лишений) и уровня достигнутого (призовые места, рейтинг и пр.). Возникает желание освободиться от груза ответственности, начав все «с чистого листа», что маловероятно сделать в уже сложившихся жизненных обстоятельствах, либо, напротив, компенсировать свою неудовлетворенность в других, более благоприятных и способствующих развитию условиях. В обоих случаях переезд может расцениваться одаренными

школьницами как кардинальный способ решения накопившихся проблем, достижения гармонии и спокойствия в отношениях с собой, укрепления уверенности. Это решение дается легче, когда актуальное место жительства не удовлетворяет базовые потребности девушки (экологические, жилищные, материальные и др.) независимо от их уровня одаренности.

Заключение

Результаты проведенного нами исследования позволяют говорить о том, что для школьников Омска и Омской области, составивших нашу выборку, характерен средний уровень жизнестойкости, субъективного благополучия и миграционных установок. При этом миграционные установки у девушек выражены значимо сильнее, чем у юношей, а показатели жизнестойкости и ее компонентов (контроль, принятие риска), а также эго-благополучия — ниже.

Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень интеллектуальной одаренности и гендерные особенности школьников напрямую не связаны с миграционными установками школьников, но если рассматривать это как тенденцию, то наименее склонны к миграции пассивные обучающиеся, наиболее — одаренные и мотивированные.

Наиболее выраженная связь обнаружена между параметрами «жизнестойкость», «субъективное благополучие» и миграционными установками школьников разного пола и уровня интеллектуальной одаренности.

Литература

1. Алексеев Н.А. Психология и педагогика одаренного ребенка. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2017. 310 с.
2. Ахмедов О.С., Раджабов Ш.С. Критерии выделения видов одаренности // Проблемы педагогики. 2021. № 6(57). С. 61—65.
3. Габдрахманов Н.К., Никифорова Н.Ю., Лешуков О.В. «От волги до Енисея...»: образовательная миграция молодежи в России. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 48 с.
4. Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В. Межрегиональная миграция в России: возрастные особенности // Демографическое обозрение. 2016. № 4. С. 47—65.
5. Кашницкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. Том 13. № 3. С. 169—203. DOI:10.17323/1814-9545-2016-3-169-203
6. Кузнецова С.А., Кузнецов И.Ю., Фещенко А.В. Разработка шкалы миграционных установок личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. № 1. С. 83—90.
7. Ларионова Т.В., Волгина А.М. Виды одаренности детей и критерии ее выявления // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2008. Том 1. № 13. С. 168—174.

8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М.: Смысл, 2006. 43 с.
9. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н. Психологическое исследование одаренности: проблема теории и метода // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 30—47. DOI:10.17223/17267080/79/3
10. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Профессиональная компетентность как форма одаренности взрослого человека // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. 2014. № 45. С. 82—86.
11. Милгрэм Р., Гонг Е. Творческая внешкольная активность интеллектуально одаренных старшеклассников как прогностическая характеристика их достижений: лонгитюдное исследование // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленского. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 143—161.
12. Митин Д.Н. Интеллектуальная миграция: сущность, последствия и пути решения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2011. № 1. С. 41—47.
13. Очирова Г.Н. Образовательная миграция из республики Бурятия: факторы, масштабы и направления // Вестник университета. 2021. № 4. С. 181—188. DOI:10.26425/1816-4277-2021-4-181-188
14. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. 536 с.
15. Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективного благополучия личности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Том 11. № 60. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1602-shamionov60.html> (дата обращения: 05.05.2022).

References

1. Alekseev N.A. Psihologiya i pedagogika odarennogo rebenka [Psychology and pedagogy of a gifted child]. Tyumen': Izd-vo Tyumen. gos. un-ta, 2017. 310 p.
2. Ahmedov O.S., Radzhabov SH.S. Kriterii vydeleniya vidov odarennosti [Criteria for identifying types of giftedness]. *Problemy pedagogiki [Problems of pedagogy]*, 2021, no. 6(57), pp. 61—65.
3. Gabdrahmanov N.K., Nikiforova N.YU., Leshukov O.V. «Ot volgi do Eniseya...»: obrazovatel'naya migratsiya molodezhi v Rossii ["From the Volga to the Yenisei...": educational migration of youth in Russia]. Moscow: NIU VSHE, 2019. 48 p.
4. Karachurina L.B., Mkrtychyan N.V. Mezhregional'naya migratsiya v Rossii: vozrastnye osobennosti [Interregional migration in Russia: age specifics]. *Demograficheskoe obozrenie [Demographic overview]*, 2016, no. 4, pp. 47—65.
5. Kashnickij I.S., Mkrtychyan N.V., Leshukov O.V. Mezhhregional'naya migratsiya molodezhi v Rossii: kompleksnyj analiz demograficheskoy statistiki [Interregional youth migration in Russia: a comprehensive analysis of demographic statistics]. *Voprosy obrazovaniya [Educational studies]*, 2016. Vol. 13, no. 3, pp. 169—203. DOI:10.17323/1814-9545-2016-3-169-203
6. Kuznecova S.A., Kuznecov I.YU., Feshchenko A.V. Razrabotka shkaly migratsionnyh ustanovok lichnosti [Development of a scale of migration attitudes of a personality]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika [Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2014, no. 1, pp. 83—90.
7. Larionova T.V., Volgina A.M. Vidy odarennosti detej i kriterii ee vyavleniya [Types of Giftedness in Children and Criteria for its Identification]. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus [Psychological and Pedagogical Journal Gaudeamus]*, 2008. Vol. 1, no. 13, pp. 168—174.
8. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestejivosti. Metodicheskoe rukovodstvo po novoi metodike psikhologicheskoi diagnostiki lichnosti s shirokoi oblast'yu primeneniya [Vitality test. Methodological guide to a new method of psychological diagnosis of personality with a wide range of applications]. Moscow: Smysl, 2006. 43 p.
9. Mazilov V.A., Slepko YU.N. Psihologicheskoe issledovanie odarennosti: problema teorii i metoda [Psychological study of giftedness: the problem of theory and method]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2021, no. 79, pp. 30—47. DOI:10.17223/17267080/79/3
10. Mel'nikova L.A., Suslonov P.E. Professional'naya kompetentnost' kak forma odarennosti vzroslogo cheloveka [Professional competence as a form of giftedness of an adult]. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psihologii [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology]*, 2014, no. 45, pp. 82—86.
11. Milgrem R., Gong E. Tvorcheskaya vneskol'naya aktivnost' intellektual'no odarennyh starsheklassnikov kak prognosticheskaya karakteristika ih dostizhenij: longitudnoe issledovanie [Creative Out-of-School Activity of Intellectually Gifted High School Students as a Prognostic Characteristic of Their Achievements: A Longitudinal Study]. In Bogoyalenskij D.B. (ed.). *Osnovnye sovremennye koncepcii tvorchestva i odarennosti [Basic modern concepts of creativity and giftedness]*. Moscow: Molodaya gvardiya, 1997, pp. 143—161.
12. Mitin D.N. Intellektual'naya migratsiya: sushchnost', posledstviya i puti resheniya [Intellectual

migration: essence, consequences and solutions]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya* [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science], 2011, no. 1, pp. 41–47.

13. Ochirova G.N. Obrazovatel'naya migraciya iz respubliki Buryatiya: faktory, masshtaby i napravleniya [Educational migration from the Republic of Buryatia: factors, scales and directions]. *Vestnik universiteta* [University Bulletin], 2021, no. 4, pp. 181–188. DOI:10.26425/1816-4277-2021-4-181-188

14. Teplov B.M. Problemy individual'nyh razlichij [Problems of Individual Differences]. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1961. 536 p.

15. Shamionov R.M., Beskova T.V. Metodika diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Methodology for diagnosing the subjective well-being of a person] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2018. Vol. 11, no. 60. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1602-shamionov60.html> (Accessed 05.05.2022).

Информация об авторах

Потапова Юлия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>, e-mail: kardova.jv@gmail.com

Маленова Арина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Маленов Александр Александрович, кандидат психологических наук, заведующий учебно-научной лабораторией, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-956X>, e-mail: malyonov@mail.ru

Потапов Александр Константинович, кандидат исторических наук, преподаватель института СПО, ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (ФГАОУ ВО ОмГУ им. Ф.М. Достоевского), г. Омск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-9987>, e-mail: poalexk2187@yandex.ru

Information about the authors

Yuliya V. Potapova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1226-8982>, e-mail: kardova.jv@gmail.com

Arina Yu. Malenova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-0739>, e-mail: malyonova@mail.ru

Aleksandr A. Malenov, PhD in Psychology, Head, the Educational and Scientific Laboratory, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3654-956X>, e-mail: malyonov@mail.ru

Aleksandr K. Potapov, PhD in History, Lecturer, the Secondary Vocational Education Institute, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-9987>, e-mail: poalexk2187@yandex.ru

Получена 26.08.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 26.08.2022

Accepted 08.12.2022

Parent-Preschooler Kid’s Activities in the Time of COVID-19 Outbreak: an Autoethnography on Child’s Second Language Acquisition

Deni S. Nugraha

Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia,
Politeknik Penerbangan Indonesia Curug, Tangerang, Indonesia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-6621>, e-mail: deni.sapta@ppicurug.ac.id

Zainal Rafly

Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7992>, e-mail: zainal.rafli@unj.ac.id

Endry Boeriswati

Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0816-8425>, e-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Eneng U. Hasanah

MAN Insan Cendekia Serpong, South Tangerang, Indonesia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-7764>, e-mail: nenguswatun@gmail.com

The present study reported a life experience of a teacher family in Indonesia with a 4-year-old daughter. The observation occurred from March 2020 to July 2021 during the COVID-19 pandemic. This stay-at-home moment became an opportunity to create more parent-kid preschooler bonding and interaction that could impact the developing children language. Indonesian is our family native language (L1); therefore, the exposure started earlier for the kids. However, as parent-kid interaction was enhanced during the pandemic, we boosted our kid English (L2) with a variety of Edu-home activities such as reading aloud, storytelling, role-playing, and watching YouTube-kid. Her language production was documented, and the progress was analyzed. The aim was to generate a more profound understanding of our roles as parents in scaffolding the acceleration of preschoolers’ English development, especially in creating meaningful activities. Going through an autoethnography, we reflect on our practice to know how the family members played the role of a language catalyst and which activities were taken more into account.

Keywords: child language development, COVID-19, parent-kid interaction, early childhood, autoethnography.

Acknowledgments. The authors are grateful for the participant Keisha and her interacting partner Aldrich.

For citation: Nugraha D.S., Rafly Z., Boeriswati E., Hasanah E.U. Parent-Preschooler Kid’s Activities in the Time of COVID-19 Outbreak: an Autoethnography on Child’s Second Language Acquisition. *Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 122—131. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280107> (In Eng.).

Взаимодействие родителей с ребенком-дошкольником в период пандемии COVID-19: этнография изучения второго языка

Нуграха Дени Сапта

Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия,
Индонезийский авиационный политехнический институт Куруг, Тангеранг, Индонезия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-6621>, e-mail: deni.sapta@ppicurug.ac.id

Рафли Зайнал

Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7992>, e-mail: zainal.rafli@unj.ac.id

Боерисвати Эндри

Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0816-8425>, e-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Хасана Эненг Усватун

Государственная исламская школа Инсан Сендекия Серпонг, Южный Тагеранг, Индонезия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-7764>, e-mail: nenguswatun@gmail.com

Представлены результаты изучения развития языковых навыков 4-летнего ребенка в индонезийской семье в период пандемии COVID-19. Основные задачи проводимого исследования — установить роль семьи как языкового катализатора и выделить те виды взаимодействия родителей и ребенка, способы деятельности, которые способствуют развитию языковых навыков ребенка в таких условиях. Наблюдение за семьей и развитием языковых навыков ребенка осуществлялось с марта 2020 года по июль 2021 года во время пандемии COVID-19. Установлено, что постоянное пребывание в домашней обстановке способствовало созданию тесных взаимоотношений между родителями и их дочерью. Отмечается, что индонезийский – родной язык для семьи (Я1) и его развитие у ребенка началось раньше. Улучшение взаимодействия родителей и ребенка во время пандемии, постоянные контакты в процессе различных домашних занятий, чтение вслух, сторителлинг, ролевые игры и просмотр детских программ на YouTube-канале способствовали существенному продвижению в освоении ребенком английского языка (Я2). Изменения в языковых навыках девочки документировались, результаты языкового развития подвергались автоэтнографическому анализу, что позволило в конечном итоге расширить и углубить наше понимание родительской роли в ускорении развития английского языка у дошкольника, особенно за счет создания значимых действий.

Ключевые слова: языковое развитие ребенка, пандемия COVID-19, детско-родительские взаимоотношения, раннее детство, автоэтнография.

Благодарности. Авторы выражают благодарность участникам исследования — Кейше и Алдрих.

Для цитаты: Нуграха Д.С., Рафли З., Боерисвати Э., Хасана Э.У. Взаимодействие родителей с ребенком-дошкольником в период пандемии COVID-19: этнография изучения второго языка // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 122—131. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280107>

Introduction

Since the closure of educational institutions and the limitation of social activities, we have noticed a definite change in the atmosphere. Limited movement across the city boundaries made the family explore replacements. Reading becomes routine activity besides other household work. As we read some articles dealing with home literacy, it triggered us to build a home reading environment by creating reading activities that led to more intensive parent-kid interactions. Those are good ways to improve language development in vulnerable young children. As Lian [8] argued, in 21st-century learning, children should be provided access to various resources to gain their own needs and challenges when dealing with the texts. We also use digital tools like YouTube Kids as alternatives to books. It enhances literacy among children [12]. It also has been regarded as a source that provides extensive accents and pronunciation [5]. Furthermore, role-play and interaction-accompanied drawing are stimulating activities to improve children's linguistic, cognitive, and social skills [7] to develop children's communicative language and language development [1].

Parent-kid activities to support a child's language development are theoretically influenced by Bronfenbrenner's ecological theory [2] and more on learning in a social context [14]. Bronfenbrenner stated that more distal encouragements in societal institutions impact children's learning, but the proximal factors are the immediate family. Vygotsky [14] argued that children gain something to learn from their observation and interaction with the help of adults. In particular, as parents can identify children's current level of understanding, they support children to move forward gradually becoming independent learners. In addition, social interaction plays a vital role in language acquisition and development. Learning is embedded in how social contexts are constructed through interaction [4]. It entails socialization through language and socialization to practice language [11]. Mutual engagement and shared repertoire are central to language socialization in community practice [16].

The present study deserves our personal experience to reflect on our practice to know how

the family members play the role of a language catalyst in a bilingual setting English-Indonesian as an impact of social turn [4]. We understand that parents handled children during the pandemic. We must guide and help children face the shifting educational practice from in-person to distant instruction [9]. We must familiarize technology such as smartphones and laptops to facilitate children's educational needs. We also realized that a 4-year-old daughter could not stand alone. We must establish basic educational needs at home together. Besides, she also needs a social community to play and share.

Furthermore, we cannot deny that our daughter is still acquiring her first language. The language is imperative to facilitate her success in learning L2 [6]. We observed that her first language (L1) was at her age level. She had no difficulties interacting communicatively using simple L1 with parents, relatives, and friends. However, it is essential to emphasize that L2 is worth learning at her age since the pre-school's literacy activities use both L1 and L2. Therefore, we also support her language development in English (L2). In this case, both L1 and L2 are substantially exposed to provide a bilingual environment. However, this research focuses on how L2 is developed, and the research questions were as follows:

1. What kind of parent-kid activities are selected to expose children's L2 development during COVID-19?
2. How are parent-kid activities implemented in parent-kid interaction?
3. What English linguistic features does the kid acquire during the interaction?

Method

In order to probe how a kid attained the second language development from various activities in small community practice, an autoethnography was employed. We use our experience as a source of data [15] in building home literacy that impacts a child's language acquisition. The research investigated a 4-year-old non-English speaker in acquiring English as her L2. She interacted extensively with her parents and siblings, who speak Indonesian (L1) and English (L2). The sibling was also involved in an online

school environment where L2 was partly used as a medium of instruction. Our daughter also attended toddler school, where L2 partially mediated learning instruction. The family members often used code switching and code mixing in our interaction. However, there was a tendency for kids to prefer English when they wanted to talk about school subjects. There were no rules on when we should use L1 or L2 in our interaction. It was entirely based on preferences.

Data Collection

Data were collected through video recordings and observation. They were selected from personal documentation. They were transcribed and presented in Table 2 to Table 6 in the findings and discussion section. The duration of each recording varies, as shown in Table 1. The transcription process is done by converting the video into Mp3 files, which are then transcribed using *Mac Application Transcribe*. Stages of parent-kid interactions are displayed and described narratively in terms of vocabulary, clauses, and complex sentences.

Finding and Discussion

Home Literacy Setting

We focused on developing our daughter's English language acquisition through home literacy habits started from March 2020 to July 2021. First, we set our home as comfortable as possible to avoid boredom, especially for children. Setting home like a playground was the only option to make our daughter comfortable and motivated. Due to the limited room space, we reduced things in the living room, like the sofa set. After that, we could build a temporary tent in the living room to do reading and storytelling, watching while learning, and thinking aloud

while drawing. Thus, the living room becomes a kid's playground and reading corner.

Parent-Kid Activities

Many literacy activities occurred in the living room. Three months after the lockdown, my daughter's English proficiency improved. Initially, she could only mention common English vocabulary like fruits, colors, foods, and kitchen utensils. Then, she uttered the words individually. Complex sentences were not spoken fluently. We were further motivated to focus on enriching her English language acquisition by providing more context for language use. Some activities that were taken into account include:

1. Reading a book. We provided books in different genres such as storybooks, science for kids, and other relevant genres for preschoolers. Besides that, multisensory and big books were also available to stimulate. We read English books to our daughter every night before sleeping.

2. Watching. Besides YouTube kids, we also subscribed to a TV providing appropriate channels for kids. However, she liked YouTube kids since the program was more flexible than other programs. Therefore, she could watch the most favorable program at the moment she wanted. Peppa Pig, and Ben & Holly, in my daughter's case, were the most effective for pronunciation.

3. Storytelling. We asked her to retell the story from the book or TV series she had previously had. This activity was intended to practice her speaking skills.

4. Think aloud while drawing. The parents did not deliberately design this activity. She always verbalized her thinking while drawing. This activity was considered beneficial to improve her speaking skills.

Table 1

Data Recordings

No	Recording (R) Activities	Date of recording	Duration (minutes)
1	Building Vocabulary	18-04-2020	02:45
2	Building vocabulary	24-07-2020	00:53
3	Find and tell	23-09-2020	05:14
4	Reading a story-based picture	19-04-2021	00:56
5	Role-play	07-07-2021	03:52

5. Role-play. This activity was our daughter's favorite. She could do mutual-role play with her brother to create the story. The characters of the story were usually copied from cartoon movies. In addition, she also could do an individual role-play. She sometimes talked to herself; she posted herself as one particular character, and at the same time, she played another character. For example, when she played Peppa Pig cartoon characters, she could be *George* and *Peppa* or become *Daddy* and *Mommy Pig*. In this case, she was swamped with playing characters.

With those five significant activities, she became a chatterbox kid, and her fluency in speaking English was immediate. She needed little time to predict the vocabulary she should use when speaking. However, there was an issue in the initial stage of "learning." She could not distinguish which language should be used with her interlocutor. She easily mixed one language with another no matter what language the interlocutor used. At this moment, L1 and L2 were unidentified yet. She did not know a referent of the word "language." Regarding language control in bilingualism, she had not built a control mechanism required for bilinguals to use one language and not the other language [17]. However, in the other six months, she could monitor herself from her confusion and finally identify which language should be spoken with a particular interlocutor.

Another issue was stuttering-like behaviors. Our daughter spoke a bit hesitated to pronounce words. Her thinking moved ahead before her speech production ended, but her vocabulary recall was hampered. To take, for example.

"Daddy, I want you to help... p. I want you to help me lift this paper bag."

"Brother is taller than me, but daddy is tall... tall...ller taller than my brother."

However, stuttering seemed to be the normal condition in children's language acquisition. According to Mukalel [10], fragmenting and disjoint sentences form part of language disorder even in otherwise normal children. It is typical of children to produce sentences in broken, unrelated units of words that lack required fluency. Shenker [13] claims that stuttering is normal when children speak bilingually.

Kid-parent Interaction

As previously explained, the daughter was introduced in English with a common vocabulary. *The Show and Tell* strategy was used a lot to introduce new words. Her mother usually took this part. She took toys or other learning aids and asked her daughter to name them. Sometimes, she did an air-drawing to make the activity more engaging. The recording was transcribed below, and the participants were coded as *m* (mother) and *d* (daughter).

Table 2

Building Vocabulary

speakers	Exchanges
m	<i>Hi baby</i>
d	<i>Hi, mommies. I am hungry</i>
m	<i>Oh, are you hungry, OK? Because you are hungry, we are going to guess the name of the fruit, what fruits do you have. What is this?</i>
d	<i>Carrot(s)</i>
m	<i>What color is this?</i>
d	<i>Carrot mm orange</i>
m	<i>What is this?</i>
d	<i>Lemon</i>
m	<i>What color is this?</i>
d	<i>Yellow</i>

speakers	Exchanges
m	<i>And what is this?</i>
d	<i>Yellow</i>
m	<i>Mm... what is this?</i>
d	<i>Mm..jagungs (Giving L1 in L2 Accent)</i>
m	<i>OK... it's corn.</i>
d	<i>Corn</i>
m	<i>What color is this?</i>
d	<i>Yellow</i>
m	<i>OK. good... now we gonna have another fruit; what is this?</i>
d	<i>hmm...Fruit</i>
m	<i>Star fruit</i>
d	<i>Star fruit</i>
m	<i>Mm this one is yummy... what is this?</i>
d	<i>Mm... pineapple?</i>
m	<i>It's an apple... apple</i>
d	<i>Apple</i>
m	<i>What color is this?</i>
d	<i>Red</i>
m	<i>Tara...what is this?</i>
d	<i>Terong (Giving L1 in L2 accent)</i>
m	<i>Oh. it's an eggplant</i>
d	<i>Eggplant.</i>

Based on Table 2, most language productions were at the word level. Several names were not successfully mentioned. Nevertheless, the daughter preferred to answer directly in L1 rather than asking back to her mother. Uniquely, she remained to pronounce the word *jagung* (corn) and *terong* (eggplant) in the way L2 is pronounced. In this case, she had a positive attitude toward L2 by producing an L2 accent even though the word production was in L1. She kept trying to talk in L2 despite insufficient L2 vocabulary. Alternatively, her strategy to keep talking in L2 was answering the questions in another reference. Even though the question was distributed to denote things, she answered by denoting the color *yellow* rather than *jagung*. It indicated that she had high confidence in speaking L2. A positive attitude and confidence in learning L2 are vital to acquiring the language [3].

More engaging activities were applied to enrich her vocabulary mastery and to provide their contextual use, such as watching and reading

a book, still accompanied by parent-kid interaction. Two months later, we recorded dinner activity. There was an improvement in her language production, as shown in Table 3.

Table 3 informed that language production improved. There are some linguistic complexities prompted; this time, elicited questions were more complex than in the previous language production. The mother used the question word 'can,' and the daughter followed the instruction by naming all fruit correctly, some at sentence level. She did not answer shortly by saying yes or no but chose to elaborate on her answer. Another question was, *what do you eat?* Where she preferred to shorten the sentence pragmatically by saying *salad*. The complete answer could be, *I eat salad*. It indicated that she could monitor her speech production and utter appropriate answers to respond to the question.

Several other activities were further used in exposing L2. We did more reading and storytelling. The activity not only enlarged vocabulary

Table 3

Building vocabulary

Speakers	Exchange
m	<i>What do you eat, Echa?</i>
d	<i>Salad</i>
m	<i>Oh. salad... can you mention the name of the fruit?</i>
d	<i>Oh yeah... it's grape, kiwis, strawberry, and orange, and it's a yummy salad</i>
m	<i>OK. that's salad. Do you like it?</i>
d	<i>Yeah</i>

mastery but also practiced all language intake interactively. Telling a story was a powerful strategy to activate word databases in the memory and recall them into speech production. The following was the transcription of the video recording. The activity was about *Found and Tell*. We were in a dark bedroom. Our daughter used a torch to find out things that we asked.

Based on Table 4, some progress in producing sentences were made. The initiating interaction started to happen in this activity; our daughter started to restate the exchange as in the following sentence.

e.g., “oh. mommy ...you said I can found anything with light.”

Even though she did not use the verb *found* appropriately, she tried to conduct turn-taking to engage in the activity. She further raised a question to challenge her interlocutor to do more activity through requests, e.g., “*want you find*

it more?” Although the request expression was still disjoint and did not meet English grammar.

Some further activities were conducted in our daily activity. Diverging exposures to language had also been carried out. As our daughter proceeded with more vocabulary and sentences, she became more confident in practicing her L2. At this stage, she did think aloud while drawing and sing along while doing something. However, she was still confused with cultural diversity across linguistics such as *Halloween, Jolly time, and Thanksgiving* that she found on YouTube. Parents took the role of explaining these different cultures.

Her language production grew longer. The following activity was transcribing her storytelling from her picture strips. She made a series of pictures and then retold the story.

Table 5 shows her improvement in L2 acquisition. Even though the construction of sen-

Table 4

Find and Tell

Speakers	Exchanges
m	<i>It's dark, I can't see anything, can you find something over there?</i>
d	<i>Yes, that's laptop, pillow, dress-up place, I can see mommy. it's you, and bag and the door and the light, and the tembok, and the sky</i>
m	<i>Wall. It's not tembok...Oh. I've got something to see, I see the yellow bag, can you see it.</i>
d	<i>Bag? yellow?... oh, ya I found it</i>
m	<i>Whose bag is that?</i>
d	<i>You mommy</i>
m	<i>Can you see me right now?</i>
d	<i>Yaa I can see you... oh mommy... you said I can found anything with light</i>
m	<i>Yes, you can find anything with light</i>
d	<i>Want you find it more?</i>
m	<i>Oh I want you find something else</i>



Figure 1. Telling Series pictures

Table 5

Telling a story

Hi everyone, I want to tell you a story, once upon a time, there was a little princess and a king. They ride a unicorn and came to the show, and then they hungry, and they want to eat but they don't want to eat at the castle, just picked a magic picnic. and then they go to the magic car and go to the mountain and have a picnic at the mountain and then they're eat all the food, and drink all the water and then they are go to the magic car and go to the castle and then they're sleep because this is night time—the end.

tences did not meet L2 grammar, this activity informed several enhancements, such as fluency. When she told a story, she took about 55 seconds. The most eminent of this activity was her achievement of gaining confidence to speak English alone even though she still mixed up the tenses between past and present.

Role-play was the most favorable for our daughter. She usually asked her brother to get involved in the play. She enjoyed playing role-play with their toys. For example, our daughter loved Peppa Pig cartoon characters. The following was a clip of the script from the role-play between son (s) and daughter (d).

Table 6

The Role-play

Speakers	Exchange
d	<i>Uh... Peppa loves mommy pig's dinosaurs</i>
s	<i>Oya?</i>
d	<i>You know I'm just kidding</i>
s	<i>No, you aren't kidding, you're pretending to be kidding. Hi look at diplodocus</i>
d	<i>But Peppa is really kidding</i>
s	<i>OK. hi you're supposed to be here George (picking George character) You (George) need to be careful, always keep staying down here, so they (other toys) didn't fall down.</i>
d	<i>Suzie doesn't like dinosaurs. I like dinosaurs, but Suzie doesn't</i>
s	<i>No. Suzie likes all the things you like, if you want to swim here, go inside here, I will press this stuff quick...come on quick...</i>
d	<i>Hi I want to go inside</i>
s	<i>OK go ahead but I think you're a bit too big. I think it's too big for the sheep, I've never seen a sheep as that of big</i>
d	<i>No worry, I look (for another sheep) in here.</i>

Based on Table 6, the speech productions were getting complex and immediate. Nevertheless, it showed admirable progress in our daughter's language acquisition. Besides being able to turn-taking, she used the language contextually and pragmatically. Several idiomatic words were also acquired, and she could use them correctly: *chatterbox*, *starboard*, *opened minded*, *paddle to medal*. I (coded as f) wrote the moment when she used those idioms as the following notes:

- f *Hi Keisha, please tidy up your toys in the living room*
- d *Oh daddy. You are now such a chatterbox; be patient, please.*

In this context, parents need to notify which word can be appropriately addressed for older people in L1 culture. There was nothing wrong with the word choice in that excerpt, but we need to advise how to respond to such instructions. Finding also showed that our 4-year-old daughter achieved her communicative competence. It is portrayed from the capability to use grammatical constructions with target-like accuracy, the capability to use language in socially appropriate ways, the ability to take part in a coherent and cohesive conversation, and the ability to deal with communication breakdown.

Reading and watching were dominant activities to boost vocabulary intake. Kids acquire and imitate phonic and pronunciation from the authentic model. Kids also copied how to use vocabulary contextually from reading aloud and watching. However, language acquisition did not end at this point. We need to activate vocabulary stored in kids' memory. We need to drill our kids to recall the vocabulary through stimulation. Stimulation can be aided by providing community practice to a family member. As we were currently available at home because of COVID-19,

a teacher's family like us can do the same thing to treat preschoolers' kids in developing their language competence.

This present study reflected on our family practice with child language development. However, limitations were being concerned include; first, we did not discuss language development concisely following the sequence of second language acquisition in detail. Another aspect, pronunciation transcriptions, can also be analyzed so that the conclusion over the pronunciation acquisition in this reflexive study would not be overestimated. Second, a transcript of a conversation recording can be further analyzed using conversational analysis. Therefore, how children build their conversations in a minimal community can be uncovered. Thirdly, the data analysis such as coding, transcribing, and categorizing in this research was not assisted by technological support for qualitative data analysis.

Conclusion

Based on the finding and discussion, this article showed that diverging language activities at home could be helpful for our children's language development, especially when speaking in a bilingual setting. YouTube Kids and books could provide extensive vocabulary exposure for children. Activities such as reading aloud, reading a story, watching an appropriate TV program, and accessing resources through technology could also enrich Children's vocabulary. However, vocabulary exposure is not enough to boost children's language use. Parents must build community practice at home to form literacy habits and instill the literacy outcome. Interactive speaking activities like Role-play, thinking aloud while drawing, and find & tell can be options for children to conduct such vocabulary reinforcement and oral communication practice.

References

1. Andresen H. Role Play and Language Development in the Preschool Years: Culture & Psychology, 2016. Vol. 11, no. 4, pp. 387—414. DOI: 10.1177/1354067X05058577 (In Eng.).
2. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Harvard University Press, 1979. (In Eng.)

3. Dörnyei Z. The Psychology of The Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associate, Inc., 2005. (In Eng.)
4. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press, 2015. (In Eng.)
5. Fouz-González J. Trends and Directions in Computer-Assisted Pronunciation Training. In J.A. Mompean & J. Fouz-González (Eds.), *Investigating*

- English Pronunciation: Trends and Directions*. 2015, pp. 314—342. Palgrave Macmillan. (In Eng.).
6. Gildersleeve-Neumann C.E., Pea E.D., Davis B.L., Kester E.S. Effects on L1 during early acquisition of L2: Speech changes in Spanish at first English contact. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009. Vol. 12, no. 2, pp. 259—272. DOI:10.1017/S1366728908003994 (In Eng.).
7. Lederer S.H. Collaborative pretend play: From theory to therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 2016. Vol. 18, no. 3, pp. 233—255. DOI:10.1191/0265659002ct237oa (In Eng.).
8. Lian A. Reading for emotion with ICT tools. *International Conference on Computers in Education (ICCE 2017 25th)*, pp. 874—883. (In Eng.).
9. Moser K.M., Wei T., Brenner D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*, 2021. Vol. 97, no. 2021, pp. 102—431. DOI:10.1016/j.system.2020.102431 (In Eng.).
10. Mukalel J.C. *Psychology of Language Learning*. Discovery Publishing House, 2003. (In Eng.).
11. Ochs E., Schieffelin B. Language Socialization: An Historical Overview. *Encyclopedia of Language and Education*, 2008. pp. 2580—2594. DOI:10.1007/978-0-387-30424-3_193 (In Eng.).
12. Saed H.A., Haider A.S., Al-Salman S., Hussein R.F. The Use of YouTube in Developing the Speaking Skills of Jordanian EFL University Students. *Heliyon*, 2021. Vol. 7, no. 7, pp. 1—6. DOI:10.1016/J.heliyon.2021.E07543 (In Eng.).
13. Shenker R. Stuttering and the Bilingual Child. The Stuttering Foundation. 2021. Available at: <https://www.stutteringhelp.org/stuttering-and-bilingual-child> (Accessed 21.06.2021). (In Eng.).
14. Vygotsky L.S. *Mind in Society: The Development of higher psychological Process* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press, 1978. (In Eng.).
15. Walford G. What is worthwhile auto-ethnography? Research in the age of the selfie. *Ethnography and Education*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 31—43. DOI:10.1080/17457823.2020.1716263
16. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, 1998. (In Eng.).
17. Whyatt B. Bilingual Language Control in Translation Tasks: A TAP Study into Mental Effort Management by Inexperienced Translators. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Multilingual Matters, 2010, pp.79—92. (In Eng.).

Information about the authors

Deni S. Nugraha, PhD Student in Applied Linguistics, Universitas Negeri Jakarta, Assistant Professor, Politeknik Penerbangan Indonesia Curug, Tangerang, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-6621>, e-mail: deni.sapta@ppicurug.ac.id

Zainal Rafly, Professor of Language Education, Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7992>, e-mail: zainal.rafli@unj.ac.id

Endry Boeriswati, Professor of Language Education, Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0816-8425>, e-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Eneng U. Hasanah, M.A. in English Education, English Teacher, State Islamic Senior High School Insan Cendekia Serpong, Indonesia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-7764>, e-mail: nenguswatun@gmail.com

Информация об авторах

Дени Сапта Нуграха, аспирант в области прикладной лингвистики, Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия; доцент, Индонезийский авиационный политехнический институт, Куруг, Тангеранг, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5358-6621>, e-mail: deni.sapta@ppicurug.ac.id

Зайнал Рафли, профессор языкового образования, Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7992>, e-mail: zainal.rafli@unj.ac.id

Эндри Боерисвати, профессор языкового образования, Государственный университет Джакарты, Джакарта, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0816-8425>, e-mail: endry.boeriswati@unj.ac.id

Эненг Усватун Хасана, магистр английского языка, учитель английского языка, Государственная исламская школа Инсан Сендекия Серпонг, Южный Тангеранг, Индонезия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8804-7764>, e-mail: nenguswatun@gmail.com

Получена 24.02.2022

Принята в печать 08.12.2022

Received 24.02.2022

Accepted 08.12.2022

Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности

Богоявленская Д.Б.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpro-120@mail.ru

Пирлик Г.П.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
(ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-3572>, e-mail: gp.pirlik@mpgu.su

Представлена критика позиции к пониманию одаренности и развитию творчества (В.С. Юркевич). Основное возражение авторов данной статьи связано с тезисом В.С. Юркевич о том, что поисковая активность «лежит на поверхности», но никем не исследовалась. Кроме того, обращается внимание на то, что определение одаренности только по высоте способностей при подчеркнутом отсутствии проявлений творчества отрывает одаренность от творчества. Вместе с тем авторы статьи подчеркивают, что распространение понимания одаренности как высоких способностей подразумевало возможность проявлений творчества. В качестве иллюстрации широко ведущихся исследований «поисковой активности» на протяжении последнего столетия приводятся исследования В.С. Ротенберга, В.В. Аршавского биологической концепции поисковой активности. Обосновывается соотнесение примитивных форм поисковой активности, обеспечивающих выживание через адаптацию, и высших форм поведения человека — поисково-исследовательской деятельности и творчества (феномены преадаптации), в основе которых лежит познавательная мотивация. Приводится указание на наличие поисковой активности в различных ее формах в научных концепциях и практике образования.

Ключевые слова: одаренность, творчество, поисковая активность, исследовательская деятельность, познавательная мотивация.

Для цитаты: Богоявленская Д.Б., Пирлик Г.П. Ответ на необоснованность нового пути развития одаренности // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 1. С. 132—141. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280108>

The Answer to the Groundlessness of a New Way of Development of Giftedness

Diana B. Bogoyavlenskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpo-120@mail.ru

Galina P. Pirlík

Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-3572>, e-mail: gp.pirlík@mpgu.su

The article substantiates the objection to V.S. Yurkevich to present the position towards understanding giftedness and developing creativity. The main objection is related to the thesis that the search activity “lies on the surface”, but has not been investigated by anyone. In addition, the definition of giftedness only in terms of the height of abilities, with the absence of manifestations of creativity emphasized by the author, separates giftedness from creativity. At the same time, the spread of understanding of giftedness as high abilities implied the possibility of manifestations of creativity. The studies of V.S. Rotenberg, V.V. Arshavsky the biological concept of search activity. The correlation of primitive forms of search activity, which ensure survival through adaptation, and higher forms of human behavior — search and research activities and creativity (phenomena of pre-adaptation), which are based on cognitive motivation, are substantiated. An indication of the presence of search activity in its various forms in the scientific concepts and practice of education is given.

Keywords: giftedness, creativity, search activity, research activity, cognitive motivation.

For citation: Bogoyavlenskaya D.B., Pirlík G.P. The Answer to the Groundlessness of a New Way of Development of Giftedness. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 1, pp. 132—141. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280108> (In Russ.).

История термина «одаренность» начинается с работ софистов, которые в XIII в. объясняли способность человека к творчеству даром от Бога — единственного творца в мире. В эпоху Возрождения распространение получает наемный труд, а значит, становится важным наличие у человека способностей, обеспечивающих успешное выполнение труда. Перед человеком встает задача сознательного выбора профессии в соответствии со своими способностями. Высокие способности обеспечивали успешность труда и, соответственно, богатство человека. К этому времени относится первая попытка объяснить дар Бога как способности, данные

от рождения, а одаренность — как результат проявления высоких способностей. Такое понимание одаренности сохраняется на протяжении трех столетий по сегодняшний день. В его основе — идея о природной одаренности и необходимости изучения фактов ее утраты [6]. Так, в начале прошлого века Л.С. Выготский признает, что «нет никакой «одаренности вообще», но существуют различные, специальные предрасположения к той или иной деятельности» [6]. Этой позиции отчасти придерживался затем Б.М. Теплов [17]. Рассмотрение одаренности только как высоких способностей исходило из понимания того, что способности обеспечива-

ют успешное овладение деятельностью, в которой проявляется и одаренность. Понимание творчества как создание нового, т.е. по продукту, также привело к уравниванию одаренности и высоких способностей. При раскрытии механизма творчества, в рамках нашего понимания, следует учитывать, что одаренность не сводится только к овладению деятельностью.

Устойчивость такого понимания одаренности связана с необходимостью для овладения деятельностью определенного уровня развития умственных способностей. Вместе с тем мы отмечаем, что это — только одно условие реализации творчества. Одаренность как способность к творчеству с необходимостью предполагает помимо интеллекта доминирование познавательной мотивации в структуре личности, что лежит в основе приверженности, любви к своему делу, когда невозможно не делать то, что ты делаешь, как невозможно не дышать.

В этом плане обращает внимание определение одаренности не просто по высоте способностей, в чем как раз актуальность проблемы, но указание на отсутствие у этих субъектов проявления творчества [20]. Тогда при чем здесь одаренность? Впервые одаренность отрывается от творчества. До этого достаточно широко распространено понимание одаренности, когда оно сводится только к высоким способностям, подразумевало возможность проявлений творчества. В статье же В.С. Юркевич: «Одаренность — это высокий уровень развития общих и/или специальных способностей ребенка, в значительной степени влияющих на уровень выполнения деятельности, соответствующей этим способностям. Иначе говоря, одаренность ребенка — это **потенциальная** (полужирный шрифт наш — Б.Д.) характеристика развития ребенка. “Талант” в статье рассматривается как сложившаяся у индивида система способностей и особенностей личности человека, проявляющихся в его высоких творческих достижениях. В отличие от одаренности это уже актуальная характеристика» [20, с. 130]. Естественно, что В.С. Юркевич может сослаться на пленарный доклад

В.И. Панова, который рассматривает учащихся с потенциальной одаренностью, но в докладе подчеркивается, что они не относятся к одаренным детям, но относятся к группе потенциально имеющих такую возможность при определенном доразвитии [11]. Однако в «Рабочей концепции одаренности» о наличии возможности потенциальной одаренности говорится только в целях предупреждения определенной бестактности по отношению к детям [14].

В отечественной психологии научно обоснована непосредственная связь одаренности и поисково-исследовательской деятельности. В связи с этим обращает на себя внимание положение в статье В.С. Юркевич о наличии «поисковой активности», которая «лежит на поверхности», но никем не исследовалась. В силу этого она автором кладется в основу нового методического подхода к развитию одаренности. Цель данного подхода — попытка решить проблему возможности развития одаренности до уровня таланта и воплощения в творческих достижениях, что происходит не у всех детей с высокими умственными способностями. Здесь В.С. Юркевич ссылается также на то, что «психолого-педагогическое сообщество столкнулось с этой проблемой при анализе результатов знаменитого Калифорнийского исследования, начатого ровно сто лет назад под руководством известного психолога Луи Термена. В 1921 году он собрал более полутора тысяч одаренных детей с высоким интеллектуальным развитием (“проходной балл” по IQ не ниже 140 единиц). <...> Результаты были, с одной стороны, вполне ожидаемыми, а с другой — ошеломляющими. Как и ожидалось, большинство из бывших одаренных детей стали вполне успешными: высокий социальный статус, хороший доход, много разного рода достижений. Вместе с тем фактически никто из этой большой выборки не стал выдающимся ученым, инженером или даже бизнесменом. При этом два подростка, которые не прошли по баллам IQ в эту группу, стали лауреатами Нобелевской премии. Следует отметить, что у “термитов” был весьма высокий интеллект, у большинства оказались высокий уровень саморегуляции

и высокая целеустремленность» [20, с. 130]. Среди этих факторов в статье упоминается также и **познавательная потребность**, которая, как подчеркивает В.С. Юркевич, многими рассматривается как важное условие для развития таланта, была ярко представлена практически у всех этих детей. В этом же ряду перечисления мотивов познания В.С. Юркевич упоминает **потребность в достижениях**. Соответственно, ставится вопрос, почему же их творческие достижения не соответствовали уровню их интеллекта и ожиданиям их учителей и родителей?

В силу того, что данный вопрос не раз поднимался в психологии, для понимания причины этого явления приходится обратиться к особой потребности, которая, по словам В.С. Юркевич, казалось бы, «лежит на поверхности», но вместе с тем как самостоятельная потребность практически никем не исследовалась. По ее мнению: «Есть значительные основания считать, что в качестве обязательного условия будущих творческих достижений выступает особая поисковая активность, которая становится внутренней мотивацией для творческой деятельности» [20, с. 130]. В статье последовательно приведены ссылки на В. Штерна, предложившего измерять одаренность с помощью «коэффициента интеллекта», который говорил, что основу одаренности составляет «открытость миру», для которой необходима особая поисковая активность; на Ч. Спирмена, обосновавшего представление о едином «генеральном факторе» способностей человека, психологическим содержанием которого может являться так называемая умственная энергия; на Н.С. Лейтеса, подробно описавшего четырех одаренных детей, самой яркой характеристикой которых была умственная активность.

Если обратиться к истории, то биологическая концепция поисковой активности была представлена в 1984 году В.С. Ротенбергом и В.В. Аршавским в книге «Поисковая активность и адаптация» [15]. Поисковая активность понимается авторами достаточно широко. Важным моментом концепции поисковой активности является рассмотрение ее с биологической стороны, прежде всего,

как общего неспецифического фактора, который определяет устойчивость организма к стрессу, вредным воздействиям и развитию многих заболеваний при самых различных формах поведения, т.е. обеспечивает адаптацию. В качестве критериев определения поисковой активности, помимо наблюдаемых форм поведения, используются физиологические показатели (например, электрическая активность головного мозга, содержание катехоламинов в крови и т.д.). Так, для идентификации поисковой активности у животных В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский предлагают использовать такой объективный показатель, как гиппокампальный тэта-ритм — регулярную синхронную электрическую активность, которую регистрируют при погружении электродов в определенную зону мозга. При этом авторы уточняют, что «оценка этих же состояний у человека представляет неизмеримо большие сложности. Благодаря высокоразвитому мышлению и речи (второй сигнальной системы) значительная доля психической активности не находит отражения в наблюдаемом поведении. Сюда относятся планирование, предвкушение, представления, мысленные проигрывания ситуации. <...> в ряде работ утверждается, что у человека вообще отсутствует гиппокампальный тэта-ритм» [15, с. 25—26].

Отметим, что исследования, обсуждаемые в книге, проводились на животных. Этот факт важен с точки зрения попыток непосредственного переноса результатов, полученных в экспериментах на крысах, на человека.

В результате анализа результатов собственных экспериментов и экспериментов других ученых по прямому раздражению в мозге «зон неудовольствия» (экспериментальный стресс) и «зон удовольствия» авторами описаны различные варианты эмоциональных реакций и поведения крыс. Они предположили, что такие различные формы поведения, как бегство, агрессия и самостимуляция, объединяет и обеспечивает их защитное влияние поисковая активность. «Поиск, или поисковая активность» понимается как «активность, направленная на изменение ситуации, причем в условиях,

когда субъект не может быть уверенным в результатах своего поискового поведения, когда отсутствует определенный прогноз исхода всей ситуации» [15, с. 21]. Избегание и агрессия — инстинктивные формы поведения животных, самостимуляция — искусственная форма поведения, связанная с электрическим самораздражением в мозгу животного зон «удовольствия». Ни одной из этих форм поведения в таком виде нет у человека. Человека отличают от животных высшие формы поведения (высшие психические функции), которые являются результатом культурно-исторического развития человечества [7].

Причиной поисковой активности В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский называют невозможность удовлетворения потребностей «за счет предшествующих хорошо отработанных навыков поведения» [15, с. 27].

Рассматривая аналоги поисковой активности у человека, В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский «антигомеостатические» потребности объединяют в общую потребность в поиске, отнеся к ней потребности роста, развития и самоусовершенствования, а также потребности в новой информации, в новых переживаниях и др.

В качестве подтверждения существования поисковой активности у человека авторы приводят исследование «надситуативной активности» В.А. Петровским, на которую ссылаются крупные ученые: Е.А. Климов, А.Г. Асмолов, Т.Ю. Базаров и другие как на показатель творчества. Этому способствовало то, что А.В. Петровский как редактор «Психологического словаря» ввел этот термин в общую рубрику вместе с творчеством, познавательной (интеллектуальной) активностью, «бескорыстным» риском, сверхнормативной активностью: «Активность надситуативная — способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Посредством А.Н. субъект преодолевает внешние и внутренние ограничения («барьеры») деятельности. А.Н. выступает в явлениях творчества, познавательной (интеллектуальной) активности, «бескорыстного» риска, сверхнормативной активности» [8, с. 11].

В эксперименте В.А. Петровского участникам эксперимента предъявлялся ряд задач, решаемых на разном уровне трудности по собственному выбору. Эти действия по «собственной инициативе» приводятся для подчеркивания его творческого характера в силу его значимости в соответствующей концепции творчества [1; 2; 3]. В.С. Юркевич была знакома с методом выявления творчества «Креативное поле» и пыталась создать его аналогию. В эксперименте В.А. Петровского испытуемые «должны были нажатием кнопки остановить движущийся игрушечный поезд на некотором отрезке пути между двумя пунктами. Единственным условием задачи было не позволить поезду проскочить некоторый определенный пункт. Остановка могла быть произведена в любой точке до этого пункта. Естественно, что чем ближе к критическому месту подпускался поезд, тем больше был шанс не успеть задержать его, т.е. тем выше была возможность неудачи. А только число неудач согласно инструкции учитывалось при оценке выполнения задачи. В действительности основной задачей опыта было установить, какую стратегию действий предпочтут испытуемые — будут ли они безо всякого риска останавливать поезд тотчас при его появлении на заданном отрезке пути, или они будут стремиться остановить его как можно ближе к критической точке. Последнее встречалось достаточно часто. Следовательно, испытуемые сами ставили перед собой более сложные, чем было обусловлено, задачи, отнюдь не будучи уверенными в их выполнимости. В жизни мы также иногда с удивлением встречаем людей, способных к совершению неоправданно рискованных поступков, когда возможность выигрыша в случае удачи представляется со стороны несоизмеримо менее существенной по сравнению с возможными последствиями неудачи. Такие любители риска — люди с очень высокой потребностью в поисковой активности. “Есть упоение в бою...”» [15, с. 28—30].

«Подлинное творчество само себя стимулирует и само по себе является для человека наградой. <...> Именно в творчестве проявляется уникальность потребности в поис-

ковой активности — ее принципиальная ненасыщаемость. Потребность в поиске — это потребность в самом процессе постоянного изменения. Отсюда вытекает ее биологическая роль для человека и животных: она является как бы движущей силой саморазвития каждого индивида» [15, с. 30—31].

Обращает внимание, что в один ряд поисковой активности ставятся и поиск решения сложной задачи, полностью захватившей человека, и поиск потерянной вещи. Здесь возникает вопрос: чем отличаются поиск решения и поиск вещи? В чем общий психологический смысл решения задачи, требующей работы мышления, и поиска потерянной вещи, который реализуется с помощью памяти или методом проб и ошибок? К поисковой активности авторы относят также создание псевдопроблем как обходных путей в случае достижения главной цели — «сверхзадачи». Отсутствие результативности в таком случае может привести к развиту «болезни достижения», которая становится стимулом поисковой активности, направленной на поиск спасения, излечения. Творчество представляется авторам «идеальным сочетанием поиска и положительных эмоций <...> когда сам процесс поиска доставляет удовольствие и это удовольствие подкрепляет и делает субъективно более приятным последующий поиск. Это как ценная реакция, поэтому человеку с высоким творческим потенциалом и ориентацией на творчество в гораздо меньшей степени угрожают болезни достижения. <...> подлинное творчество, стимулируемое интересом к проблеме и ориентированное на объект исследования, на создание нового в любой сфере человеческой деятельности, является лучшим гарантом против пассивно-оборонительного поведения» [15, с. 41].

В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский подчеркивают важную роль познавательной мотивации и роль мотива достижения в развитии болезней: «Если поиск полностью направлен на созидание или достижение и в этом заключаются основные его мотивы, то неудачи не могут стать настолько травмирующими, чтобы прекратить поиск. Для подлинного творчества удовольствие составляет сам процесс поиска, а отрицательный результат

только углубляет знание о предмете и означает, что одно направление поиска должно быть заменено другим. Другое дело, если в процессе творческого поиска внимание с объекта поисковой активности (создаваемого художественного произведения, новой научной теории и т.п.) незаметно переключается на «себя в поиске». При таком изменении отношения человеку необходимо добиться реального, очевидного для всех и сиюминутного успеха во что бы то ни стало, иначе он начинает чувствовать свою ущербность и неполноценность. Подлинные интересы дела и сам интерес к делу отступают на второй план, а на первый выдвигается стремление к самоутверждению посредством достигнутых результатов. В этом случае отрицательный результат поиска приобретает психотравмирующее значение, подрывает уверенность в себе, затрагивает глубокие комплексы, такие как комплекс неполноценности, приводит к внутреннему мотивационному конфликту и к отказу от поиска. Вот почему завет К.С. Станиславского «Любите искусство в себе, а не себя в искусстве» имеет, кроме всего прочего, еще и психогигиенический смысл. Правильная ориентировка творческой поисковой активности в процессе воспитания является лучшей профилактикой психических и психосоматических расстройств» [15, с. 56—57].

У человека есть стремление знать и понимать, которое реализуется в исследовательской деятельности — специфически человеческой деятельности. Поисковая активность для животных служит механизмом адаптации (снижения стресса). Эволюционный шаг в развитии человека — преадапционные феномены как готовность к неопределенности и непредсказуемости результатов, важнейший из которых — творчество, реализуемый посредством мышления.

Обратим внимание на то, что Л.С. Выготский, обсуждая вопрос о специфических особенностях поведения человека, пишет: «М.Я. Басов выдвинул понимание человека как активного деятеля в окружающей среде, противопоставляя его поведение пассивным формам приспособления, свойственным животным» [7, с. 121]. Все разнообразие форм

поведения в животном мире описывается тремя натуральными, по словам Л.С. Выготского, ступенями в развитии поведения: инстинкты, навыки, интеллектуальные операции. По существу человека отличают высшие культурные формы поведения. «Речь идет о том, чтобы пробиться из биологического пленения психологии в область исторической человеческой психологии. <...> Новая ступень <...> означает изменение самого типа и направления в развитии поведения, она отвечает историческому типу развития человечества. <...> Подобно тому, как инстинкты не уничтожены, но сняты в условных рефлексах, или навыки продолжают существовать в интеллектуальной реакции, натуральные функции продолжают существовать внутри культурных» [7, с. 126]. Таким образом, поисковая активность — термин, отражающий примитивные и искусственные (наблюдаемые в экспериментальных условиях) формы поведения. Специфически человеческая особенность заключается в высших формах поведения. Применительно к поведению человека важно говорить о познавательной активности.

Уже в периоде новорожденности ведущей потребностью в психическом развитии ребенка является потребность в новых впечатлениях, которая должна «побуждать развитие специфически человеческих форм психики ребенка. Иначе говоря, она должна путем качественных преобразований перерастать в сложные социальные потребности человека, побуждающие его к усвоению опыта, накопленного человечеством» [5, с. 191]. Потребность во внешних впечатлениях развивается в познавательную потребность, которая «побуждает многогранную “исследовательскую” деятельность ребенка и на ее основе познавательную потребность, которая толкает ребенка все шире и глубже входить в окружающую среду и овладевать ею. <...> у младенцев прогрессивно изменяется не только сама познавательная деятельность, но развивается и потребность в познании, удовлетворение которой и вызывает эмоционально положительные переживания» [5, с. 203].

Познавательная деятельность представлена разными формами, отражающими

ее развитие, в разных возрастах. В своей высшей культурной, «идеальной» форме познавательная деятельность предстает как научно-исследовательская деятельность [12]. Таким образом, поисковая адаптивная деятельность животных совершает эволюционное развитие и представлена пробно-исследовательской деятельностью у человека — принципиально иной формой активности. На новом эволюционном повороте исследовательская деятельность и тем более творчество — это именно такие высшие культурные формы поведения человека, которые являются феноменами преадаптации. В отечественной психологии хорошо известны работы, посвященные пробно-поисковым формам человеческого поведения как его существенной характеристике и пробно-поисковому действию как форме человеческого развития [18; 19], исследовательскому поведению [13], исследовательской позиции [10], исследовательской и проектной деятельности [9], познавательной самодеятельности [4] и др.

В соответствии с наукой работала и практика обучения. В подтверждение своей позиции В.С. Юркевич использует цитату из книги В.А. Сухомлинского, но в той же работе он пишет: «Не обрушивайте на ребенка лавину знаний. <...> под лавиной знаний могут быть погребены пытливость и любознательность. Умейте открыть перед ребенком в окружающем мире что-то одно, но открыть так, чтобы кусочек жизни заиграл перед детьми всеми цветами радуги. Оставляйте всегда что-то недосказанное, чтобы ребенку захотелось еще и еще раз возвратиться к тому, что он узнал» [16, с. 38—39].

Проведенный выше анализ перехода В.С. Юркевич от внедрения метода «Развивающего дискомфорта» с требованием для развития творчества предъявления задач повышенной трудности, что отвечало сценарию «Победителя», к ситуациям непонимания стимулирует самостоятельную активность (или словами В.С. Юркевич — поисковую потребность), позволяет, по моему мнению, считать его относящимся к описанному выше широко внедренному подходу (поисковой активности).

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 144—146.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, перераб. и дополн. М., 2018. 240 с.
3. Богоявленская Д.Б. О понятии одаренности // Образование личности. 2020. № 3—4. С. 52—61.
4. Богоявленская М.Е., Кларина Л.М. Путь от исследовательского поведения к познавательной самостоятельности: как помочь его пройти дошкольнику? // От учебного проекта к исследованиям и разработкам — ICRES'2020: международная конференция по исследовательскому образованию школьников (Москва, 23—26 марта 2020 года). М.: Научно-техническая ассоциация «Актуальные проблемы фундаментальных наук», 2020. С. 149—156.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 278 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. 671 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
8. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
9. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная деятельность учащихся: сетевой подход [Электронный ресурс] // Народное образование. 2018. № 6—7(1469). С. 116—121. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-setevoy-roddhod> (дата обращения: 13.03.2022).
10. Обухов А.С. Рождение замысла исследования: выход за пределы заданного [Электронный ресурс] // Исследователь/Researcher. 2019. № 4(28). С. 73—102. Научная электронная библиотека «КиберЛенинка». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdzenie-zamysla-issledovaniya-vyhod-zapredely-zadannogo> (дата обращения: 13.03.2022).
11. Панов В.И. Напряженность образовательной среды как фактор обучения детей с разными признаками одаренности // Психология творчества и одаренности: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях. Ч. 1. (г. Москва, 15—17 ноября 2021 г.) / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Ассоциация технических университетов, 2021. С. 19—23. DOI:10.53677/9785919160441_19_23
12. Пирлик Г.П. Возрастная психология: развитие ребенка в деятельности [Электронный ресурс]: Учебное пособие для магистратуры / Г.П. Пирлик, А.М. Федосеева. М.: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2022. 382 с. Режим доступа: <http://elib.mpgu.info/view.php?fid=50947> (дата обращения: 21.08.2022).
13. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт: монография [Электронный ресурс]. М., Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 240 с. // IPR SMART. URL: <https://www.iprbookshop.ru/88163.html> (дата обращения: 31.01.2022).
14. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская (отв. ред.). 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
15. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М.: Наука, 1984. 193 с.
16. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Издание четвертое. Киев: Издательство «Радянська школа», 1973. 288 с.
17. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
18. Эльконин Б.Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии [Электронный ресурс] // Рукопись Б.Д. Эльконина. 2010. Эльконинские чтения. URL: http://elkonin.ru/publ/probnoe_dejstvie_v_oposredstvovanii_i_razvitii/1-1-0-4 (дата обращения: 01.03.2022).
19. Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции: Курс лекций. М.: Авторский Клуб, 2022. 344 с. DOI:10.54819/9785907027596
20. Юркевич В.С. Потребностно-инструментальный подход в обучении одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 128—138. DOI:10.17759/pse.2021260610

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Metod issledovaniya urovnei intellektual'noi aktivnosti [Method for studying the levels of intellectual activity]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1971, no. 1, pp. 144—146. (In Russ.).
2. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Odarennost': priroda i diagnostika [Giftedness: nature and diagnosis]. 2nd ed. Moscow, 2018. 240 p. (In Russ.).
3. Bogoyavlenskaya D.B. O ponyatii odarennosti [On the concept of giftedness]. *Obrazovanie lichnosti [Education of personality]*, 2020, no. 3—4, pp. 52—61. (In Russ.).
4. Bogoyavlenskaya M.E., Klarina L.M. Put' ot issledovatel'skogo povedeniya k poznavatel'noi samodeyatel'nosti: kak pomoch' egoproiti doskol'niku? [The path from exploratory behavior to cognitive amateur performance: how to help a preschooler go through it?]. Ot uchebnogo projekta k issledovaniyam

- i razrabotkam — ICRES'2020: mezhdunarodnaya konferentsiya po issledovatel'skomu obrazovaniyu shkol'nikov (Moskva, 23—26 marta 2020 goda) [From Educational Project to Research and Development — ICRES'2020: International Conference on Research Education for School Students]. Moscow: Nauchno-tehnicheskaya assotsiatsiya "Aktual'nye problemy fundamental'nykh nauk" Publ., 2020, pp. 149—156. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1968. 278 p. (In Russ.).
6. Vygotskii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: AST Publ., Astrel', Khranitel', 2008. 671 p. (In Russ.).
7. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii: V 6 t. T. 3. [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3]. *Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the mind]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p. (In Russ.).
8. Kratkii psikhologicheskii slovar' [Brief psychological dictionary]. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G. (eds.). Moscow: Politizdat Publ., 1985. 431 p. (In Russ.).
9. Leontovich A.V. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya: setevoi podkhod [Elektronnyi resurs] [Research and project activities of students: a network approach]. *Narodnoe obrazovanie [National Education]*, 2018, no. 6—7(1469), pp. 116—121. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchashchih-sya-setevoy-podhod> (Accessed 13.03.2022). (In Russ.).
10. Obukhov A.S. Rozhdenie zamysla issledovaniya: vykhod za predely zadannogo [Elektronnyi resurs] [The birth of a research idea: going beyond the given]. *Issledovatel' [Researcher]*, 2019, no. 4(28), pp. 73—102. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rozhdenie-zamysla-issledovaniya-vyhod-za-predely-zadannogo> (Accessed 13.03.2022). (In Russ.).
11. Panov V.I. Napryazhennost' obrazovatel'noi sredy kak faktor obucheniya detei s raznymi priznakami odarennosti [Tension of the educational environment as a factor in teaching children with different signs of giftedness]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.), *Psikhologiya tvorchestva i odarennosti: Sbornik statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. V 3 chastyakh. Ch. 1.* (Moskva, 15—17 noyabrya 2021 g.) [Psychology of creativity and giftedness: Collection of articles of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. In 3 parts. P. 1.]. Moscow: Assotsiatsiya tekhnicheskikh universitetov Publ., 2021, pp. 19—23. DOI:10.53677/9785919160441_19_23 (In Russ.).
12. Pirluk G.P., Fedoseeva A.M. Vozrastnaya psikhologiya: razvitiye rebenka v deyatel'nosti: Uchebnoe posobie dlya magistratury [Elektronnyi resurs] [Developmental psychology: child development in activity]. Moscow: MPGU Publ., 2022. 382 p. Elektronnyaya biblioteka MPGU [Digital Library MPGU]. URL: <http://elib.mpgu.info/view.php?fidocumentid=50947> (Accessed 21.08.2022). (In Russ.).
13. Podd'yakov A.N. Issledovatel'skoe povedenie: strategii poznaniya, pomoshch', protivodeistvie, konflikt: monografiya [Elektronnyi resurs] [Research behavior: cognitive strategies, help, opposition, conflict]. Moscow, Saratov: PER SE Publ., Ai Pi Er Media Publ., 2019. 240 p. Available at: <https://www.iprbookshop.ru/88163.html> (Accessed 31.01.2022). (In Russ.).
14. Rabochaya kontseptsiya odarennosti [Working concept of giftedness]. In Bogoyavlenskaya D.B. (ed.). 2nd ed. Moscow, 2003. 95 p. (In Russ.).
15. Rotenberg V.S., Arshavskii V.V. Poiskovaya aktivnost' i adaptatsiya [Search activity and adaptation]. Moscow: Nauka Publ., 1984. 193 p. (In Russ.).
16. Sukhomlinskii V.A. Serdtse otdayu detyam [I give my heart to children]. 4th ed. Kiev: Radyans'ka shkola Publ., 1973. 288 p. (In Russ.).
17. Teplov B.M. Problemy individual'nykh razlichii [Problems of individual differences]. Moscow, 1961. 536 p. (In Russ.).
18. El'konin B.D. Probnoe deistvie v oposredstvovanii i razviti. Rukopis' B.D. El'konina [Elektronnyi resurs] [Trial action in mediation and development]. 2010. Available at: http://elkonin.ru/publ/probnoe_dejstvie_v_oposredstvovanii_i_razviti/1-1-0-4 (Accessed 01.03.2022). (In Russ.).
19. El'konin B.D. Psikhologiya razvitiya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi kontseptsii: Kurs lektsii [Psychology of Development from the Position of the Cultural-Historical Concept: A Course of Lectures]. Moscow: Avtorskii Klub Publ., 2022. 344 p. DOI:10.54819/9785907027596 (In Russ.).
20. Yurkevich V.S. Potrebnostno-instrumental'nyi podkhod v obuchenii odarennykh detei i podrostkov [Need-instrumental approach in teaching gifted children and adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 128—138. DOI:10.17759/pse.2021260610 (In Russ.).

Информация об авторах

Богоявленская Диана Борисовна, доктор психологических наук, руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО); профессор, кафедра психологической антропологии

гии, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ); почетный член Российской академии образования; почетный профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова), Заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Международных академий Психологических наук, Естественных наук, Творчества, лауреат премии Президента Российской Федерации, обладатель почетного звания «Патриарх российской психологии», награждена 17 медалями, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpro-120@mail.ru

Пирлик Галина Петровна, кандидат медицинских наук, магистр психологии, доцент, кафедра психологической антропологии, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-3572>, e-mail: gp.pirlik@mpgu.su

Information about the authors

Diana B. Bogoyavlenskaya, Doctor of Psychology, Head of the Center for Interdisciplinary Studies of Creativity and Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Professor, Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Honorary Member of the Russian Academy of Education, Honorary Professor of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Honored Scientist of the Russian Federation, full member of the International Academies of Psychological Sciences, Natural Sciences, Creativity, laureate of the Presidential Prize, “Patriarch of Russian Psychology”, awarded 17 medals, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6766-2047>, e-mail: mpro-120@mail.ru

Galina P. Pirlík, Candidate of Medical Sciences, Master of Psychology, Associate Professor, Department of Psychological Anthropology, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-3572>, e-mail: gp.pirlik@mpgu.su

Получена 16.03.2022

Received 16.03.2022

Принята в печать 08.12.2022

Accepted 08.12.2022