

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ (ВОЗРАСТНАЯ) DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Восприятие школьной (не)успешности родителями и их детьми

Л.Э. Бритос ✉, Д.Р. Ахмеджанова

¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Российская Федерация

✉ leonbritos@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Школьная (не)успешность — это одна из ключевых проблем государственной образовательной политики, которая оказывает значительное влияние на академическое и личностное развитие детей. Несмотря на большое количество работ, посвященных факторам школьной (не)успешности, на данный момент мы мало понимаем, как дети и их родители воспринимают этот опыт и какое значение они ему придают. В данном исследовании школьная (не)успешность рассматривается через призму рамки Дж. Хэтти — от особенностей учеников до характеристик школы и семьи. **Цель** исследования — выявление и описание восприятия школьной (не)успешности родителями и их детьми, а также ключевых аспектов, имеющих для них значение. **Исследовательские вопросы.** Как родители воспринимают и описывают школьную (не)успешность своих детей? Как дети воспринимают и описывают свою школьную (не)успешность? **Методы и материалы.** Исследование имеет качественный дизайн и включает в себя анализ глубинных полуструктурированных интервью с родителями ($n = 22$) и их детьми 5-х классов ($n = 22$) из Нижегородской области в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность». **Результаты.** Школьная (не)успешность рассматривается через 3 компонента — дети (их успеваемость, когнитивные способности и мотивация), семья (родительская вовлеченность и поддержка) и школа (школьный климат и учительские практики). Для успешного обучения родители и дети отмечают важность школьного климата с дружеской и организованной атмосферой и возможностями для развития. Такой климат должен поддерживаться учительскими практиками — уважительным отношением к ученикам и ясным объяснением материала. Семья поддерживает школьную успешность с помощью материнской вовлеченности и поощрения. Такие детские характеристики, как ответственность и интерес, внутренняя мотивация и когнитивные способности, поддерживают успешность. **Выводы.** Исследование показывает, что проблема школьной (не)успешности носит комплексный характер. Для ее решения необходима совместная поддержка учащихся со стороны школы, учителей и родителей, основанная на индивидуальном подходе.

Ключевые слова: школьная (не)успешность, успеваемость, когнитивные способности, мотивация, родительская вовлеченность, родительская поддержка, школьный климат, учительские практики

Финансирование. Статья подготовлена в рамках проекта программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ «Лонгитудное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» (2022–2024 гг.). <https://www.hse.ru/org/projects/834293129>

Благодарности. Авторы благодарят двух анонимных рецензентов за конструктивную обратную связь при написании статьи.

Дополнительные данные. Наборы данных можно запросить у первого автора статьи (Л.Э. Бритос).

Для цитирования: Бритос, Л.Э., Ахмеджанова, Д.Р. (2026). Восприятие школьной (не)успешности родителями и их детьми. *Психологическая наука и образование*, 31(4), 208–222. <https://doi.org/10.17759/pse.2026310415>

Perception of school failure/success by parents and their children

L.E. Britos ✉, D.R. Akhmedjanova

¹ HSE University, Moscow, Russian Federation

✉ leonbritos@mail.ru

Abstract

Context and relevance. School failure/success is one of the key issues of state educational policy, significantly affecting both academic and personal development of children. Despite numerous studies devoted to the factors of school failure/success, little is known about how children and their parents perceive this experience and what meaning they attach to it. In this study, school failure/success is examined through J. Hattie's framework — from students' characteristics to features of the school and family. **Objective.** To explore how parents and their children perceive and describe school failure/success, and to identify the key aspects that are meaningful for them. **Research question.** How do parents perceive and describe their children's school failure/success? How do children perceive and describe their school failure/success? **Methods and materials.** The study uses a qualitative design and analyzes in-depth semi-structured interviews with parents ($n = 22$) and their 5th-grade children ($n = 22$) from the Nizhny Novgorod region within the project "Longitudinal Study of Factors Influencing School Failure". **Results.** School failure/success is viewed through three main components — the child (academic performance, cognitive abilities, and motivation), the family (parental involvement and support), and the school (school climate and teacher practices). Parents and children emphasize the importance of a positive school climate characterized by a friendly and organized atmosphere and opportunities for development. Such climate is supported by teacher practices based on respect and clear expectations. Families contribute to school success through maternal involvement and support. Children demonstrate success through responsibility, interest, intrinsic motivation, and cognitive abilities. **Conclusions.** The study demonstrates the complex nature of school failure/suc-

cess. Addressing it requires joint support for students from schools, teachers, and parents, based on an individual approach.

Keywords: school failure/success, academic performance, cognitive abilities, motivation, parental involvement, parental support, school climate, teacher practices

Funding. This article was prepared within the framework of the HSE Fundamental Research Program project “Longitudinal Study of Factors Influencing School Failure” (2022–2024). <https://www.hse.ru/org/projects/834293129>

Acknowledgements. The authors thank two anonymous reviewers for their constructive feedback on the manuscript.

Supplemental data. The datasets generated and analyzed during the current study are available from the first author (L.E. Britos) upon request.

For citation: Britos, L.E., Akhmedjanova, D.R. (2026). Perception of school failure/success by parents and their children. *Psychological Science and Education*, 31(4), 208–222. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2026310415>

Введение

Школьная (не)успешность — это одна из ключевых тем образовательной политики (Овакимян и др., 2023). Проблема повышения качества образования включает в себя поиск эффективных средств и методов профилактики и преодоления школьной неуспешности (Исаев, Косарецкий, Михайлова, 2018). Причины школьной неуспешности обычно рассматриваются как ответственность самого ученика (Hernández-Ortiz, Precht, Cudina, 2021; Виноградов, Шатунова, 2023).

Однако исследования последних 10 лет указывают на необходимость более комплексного изучения данной проблемы, учитывая социально-экономические и мотивационные факторы наравне с интеллектуальными характеристиками учащихся (Hernández-Ortiz, Precht, Cudina, 2021; Ana Costa et al., 2024; Tebbouche, 2023; Фатыхова, Шакирова, 2023).

Школьная (не)успешность как многофакторное явление

Современные теоретические подходы подчеркивают, что школьная (не)успешность является комплексной проблемой, причины которой могут заключаться не только в отдельном ученике, но и во множестве других факторов (Fernández-Mellizo, Martínez-García,

2017; Ana Costa et al., 2024; Şiţoiu, Pânişoară, 2024). Дж. Хэтти (Hattie, 2023) выделяет 12 основных факторов, влияющих на учебные достижения, включая характеристики учеников, дом и семью, школу и общество, организацию и климат в классе, учителя, учебную программу и целенаправленное обучение.

В нашем исследовании мы сосредоточились на трех факторах — школа, семья, дети, потому что именно эти аспекты напрямую связаны со школьной (не)успешностью и могут быть отражены в опыте родителей и детей (Ana Costa et al., 2024). При этом другие факторы либо косвенно включены в выбранные категории (например, фактор школы включает в себя учительские практики, которые по Хэтти выделены в отдельную категорию), либо выходят за рамки восприятия участников.

Школа

Исследования показывают, что школьный климат влияет не только на академические результаты учащихся, но и связан с различными аспектами их ученической активности и поведения (Бочавер, Корнеев, Хломов, 2023; Ruzek et al., 2016; Yang et al., 2022). Основными факторами, положительно связанными с успехами учеников, считаются организованная и спокойная атмосфера, на-

личие возможностей для обучения, эффективное использование учебного времени и ориентация всей школы на достижение академических результатов (Hattie, 2023).

Другим фактором являются учительские практики, такие как самоэффективность учителей и их энтузиазм, эмоциональная поддержка и отношения между учителями и учениками, а также управление классом со стороны учителя (Lazarides et al., 2021). Энтузиазм учителей и их самоэффективность имеют большое значение для восприятия обучающимися качества преподавания (Lazarides et al., 2021). Эмоционально поддерживающие отношения, характеризующиеся доверием, уважительным общением и справедливостью учителя к ученикам, повышают внутреннюю мотивацию учеников и удовольствие от обучения (Ruzek et al., 2016). Эффективное управление классом учителем положительно влияет на их мотивацию (Kunter, Baumert, Koller, 2007) и успеваемость (Fauth, 2014).

Семья

Учитывая значимость эмоционального благополучия и внутренней мотивации для школьной успешности, особое внимание уделяется социальной поддержке, например, родителей, чья роль является решающей в восприятии обучающимися собственной школьной успешности (Гошин, Мерцалова, 2018; Agnafors, Barmark, Sydsjö, 2021).

В контексте семьи одну из главных ролей в формировании академических достижений обычно отдают социально-экономическому статусу (СЭС) семей учащихся. Другими факторами являются родительская вовлеченность, стратегии и установки в отношении развития и воспитания детей, родительские роли и связанный с этим стресс (Бочавер и др., 2024; Савенышева и др., 2019; Nunes et al., 2023; Fan, 2001).

Ученики, испытывающие трудности в учебе, сообщают, что их родители реже находят время для разговора, ведут себя более авторитарно и не готовы обсуждать с ними личные, школьные или повседневные проблемы. Также они сообщают, что их отцы совсем не

интересуются их школьными результатами, не ожидают от них хороших оценок, не хвалят за успехи и реже помогают в выполнении школьных заданий (Domagała-Zyśk, 2006).

Дети

В соответствии с работой Хэтти (Hattie, 2023), наибольший вклад в учебные достижения вносят сами ученики: их навыки, с которыми они приходят в класс, их желание и готовность учиться, их мотивация и интерес быть вовлеченными в учебный процесс. Особое внимание следует уделить навыкам и желанию учиться (мотивация, самоэффективность, эмоциональное состояние), потому что они имеют сильную положительную связь с учебными достижениями (Ruzek et al., 2016). И, напротив, нежелание (скука, гнев, тревога) имеет отрицательную связь с учебными достижениями.

Так, положительные эмоции (например, удовольствие) способствуют благополучию, которое является неотъемлемым компонентом школьного благополучия, а отрицательные эмоции ухудшают его (Obermeier et al., 2022). А школьное благополучие, в свою очередь, тесно связано с внутренней мотивацией и, следовательно, с положительными когнитивными результатами, такими как более высокая успеваемость (Kleinkorres, Stang, McElvany, 2020).

Системный взгляд

Как показывает обзор литературы, школьная (не)успешность достаточно хорошо исследованное явление. Однако за рамками некоторых публикаций остаются характеристики семьи — установки самих родителей в отношении преодоления (не)успешности ребенка и родительская вовлеченность в его образование (Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2021). Наше исследование, основанное на подходе Джона Хэтти, рассматривает школьную (не)успешность более широко. Также есть исследования, в которых внимание уделяется изучению представлений родителей и учителей о преодолении школьной (не)успешности, но дети остаются за рамками таких исследований (Овакимян и

др., 2023). В совокупности представленные подходы позволяют рассматривать школьную (не)успешность как многофакторное явление. Оно формируется с помощью взаимодействия трех компонентов — детей, семьи и школы (в данном исследовании учитель является частью школы).

Несмотря на то, что многие исследования показывают вклад трех компонентов в академическую (не)успешность, мы не совсем понимаем, как воспринимают эти компоненты родители и их дети. Именно восприятие этих факторов родителями и детьми определяет, как они объясняют причины школьной (не)успешности.

Важность изучения восприятия школьной (не)успешности

Поскольку школьная (не)успешность может восприниматься по-разному в зависимости от опыта и степени вовлеченности участников, например, самих школьников и их родителей, важно изучать не только статистические данные, но и погружаться в индивидуальный опыт, который является значимым в контексте данного вопроса (Овакимян и др., 2023). Фокус на субъективном опыте школьников и их родителей позволяет использовать феноменологический подход, который дает возможность понять, как участники сами описывают школьную (не)успешность в контексте своего взаимодействия со школой.

Цель исследования — определить восприятие школьной (не)успешности родителями и их детьми и выявить ключевые аспекты, имеющие для них значение. Для достижения этой цели были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Как родители воспринимают и описывают школьную (не)успешность своих детей?

2. Как дети воспринимают и описывают свою школьную (не)успешность?

Так как цель исследования — выявление восприятия школьной (не)успешности родителями и их детьми, то важно обратиться к их субъективному опыту и проинтерпретировать его. Именно поэтому для данной работы был выбран качественный феноменологический дизайн, позволяющий изучить представления участников о школьной (не)успешности.

Материалы и методы

Дизайн. В исследовании использовался качественный феноменологический дизайн (Vagle, 2018), включающий полуструктурированные интервью с родителями и их детьми. Феноменологический подход позволил сосредоточиться на жизненном опыте родителей и детей в контексте их восприятия школьной (не)успешности на основе факторов, выделенных Дж. Хэтти (Hattie, 2023).

Выборка. Выборка включала 22 родителя (средний возраст — 38 лет) и 22 ребенка (9 девочек). Все дети учились в пятом классе государственных школ Нижегородской области. Родители и дети были отобраны из выборки, состоящей из более чем 2000 участников исследования, которые приняли участие в лонгитюдном проекте в ходе первой волны сбора данных в 2022 году (Akhmedjanova, 2025) и решили участвовать во второй волне в 2023 году¹.

Инструменты. Гайд интервью для родителей включал 23 вопроса, которые охватывали такие темы, как адаптация детей к пятому классу, школьный климат, здоровье, мотивация, саморегуляция и родительская поддержка самостоятельности, методы родительской поддержки. Родительские интервью длились от 30 до 60 минут и были записаны на аудио.

¹ При отборе участников исследователи опирались на результаты учащихся по математике и чтению и выбирали детей, которые показали высокие результаты (выше среднего значения) по обоим тестам, имели средние результаты (около среднего значения) по обоим тестам, показали низкие результаты (ниже среднего значения) по одному или обоим тестам. Такой принцип отбора позволил включить в исследование участников с разным уровнем школьной успешности и, соответственно, выявить различия в восприятии учебных трудностей, поддерживающих практик учителей и семейных стратегий в контексте школьной (не)успешности.

Гайд интервью для детей включал те же темы, что и родительские интервью. Интервью с детьми длились от 20 до 40 минут и также были записаны на аудио.

Процедура сбора данных. Данные были собраны в рамках лонгитюдного проекта по исследованию факторов, связанных со школьной (не)успешностью. Было получено одобрение Этического комитета НИУ ВШЭ, данные были собраны осенью 2023 года среди учащихся городских и сельских государственных школ и их родителей в Нижегородской области. Интервью провели три обученных стажера-исследователя. В большинстве случаев и матери, и дети были опрошены в один и тот же день. Только в трех случаях дети были опрошены в другие дни, поскольку они были либо больны, либо отсутствовали. Сбор данных проводился онлайн в удобное для родителей и их детей время с помощью Zoom или Яндекс.Телемост. Родители были проинформированы о цели исследования и подписали информированное согласие, а дети дали устное согласие на участие до начала интервью.

Анализ. Для анализа данных применялся тематический анализ (Braun, Clarke, 2021). Во-первых, аудиозаписи интервью были расшифрованы с помощью Pисес (n.d.), транскрибатора аудио в текст, и стажеры-исследователи проверили их, чтобы убедиться в точности транскриптов. Затем первый автор, аспирант Института образования, провел кодирование интервью, используя схему кодирования, разработанную на основе индуктивного и дедуктивного подходов. Процедуры кодирования включали: (1) выделение индуктивных кодов на основе факторов, выделенных Дж. Хэтти; (2) определение значимых единиц в текстах интервью; (3) кодирование и уточнение кодов; (4) сужение кодов; (5) интерпретацию и поиск значений.

Восприятие школьной (не)успешности рассматривается через 3 темы: 1) дети; 2) семья; 3) школа.

Результаты

Тематический анализ интервью позволил выделить три основные темы, через которые

родители и дети описывают школьную (не)успешность — ребенок, семья и школа. В них входят более конкретные факторы, которые включают в себя академическую успеваемость, когнитивные способности и мотивацию ребенка, родительскую вовлеченность и поддержку, а также школьный климат и учительские практики.

Эти результаты показывают, что школьная (не)успешность носит многофакторный характер и формируется при взаимодействии характеристик ребенка, семьи и школы.

(Не)успеваемость

Анализ интервью показывает, что, по мнению родителей и детей, одним из главных факторов школьной успешности является (не)успеваемость ребенка по предметам, которая включает в себя (не)успеваемость по предметам, причины (не)успеваемости и социальное окружение ребенка.

Русский язык является наиболее значимым предметом, вызывающим беспокойство в случае неудач и радость в случае успеха: *«Он старается, он старается все равно, конечно, радуется, когда у него четверка по русскому языку, прям бежит, говорит: “Мам, у меня 4”»* (Мать 22).

Математика в восприятии родителей и детей фигурирует как предмет, который является основным показателем успешности и наиболее трудным предметом: *«У нас самая сложная — это математика, поэтому по математике [приходится помогать]»* (Мать 20).

Английский язык у детей вызывает трудности, а у родителей чувство беспомощности. Мама одного ребенка, у которого язык *«не идет»*, говорит, что она учила немецкий, поэтому *«не может помочь в произношении»* (Мать 12). Таким образом, успеваемость по иностранному языку является ситуативной и может зависеть от возможности получать поддержку.

Некоторые родители замечают, что с возрастом растет самостоятельность: *«во 2, в 3 классе у нас очень плохо училась; стихи зададут, [...] у нее сразу истерика: “Я не выучу, я боюсь”, [...] сейчас она 2 раза прочитала,*

она сразу же рассказала все намного лучше» (Мать 6). Однако «интенсивный рост» (Мать 6) способствует преодолению ранних трудностей. Ее ребенок также подчеркивает разницу между прошлым и настоящим восприятием учебной программы: «...в 4 классе было посложнее, там были все темы сложные какие-то...» (Ребенок 6).

Окружение ребенка в школе и дома существенно влияет на его академические результаты: «Одноклассники-двоечники [...] ударят, мешают списывать...» (Ребенок 5). Активная вовлеченность родителей в обучение нередко компенсирует такие трудности: «Сын, давай сядем, посидим, разберемся», [...] и маленько стало уже получше, они уже друг друга начали понимать с учителем» (Мать 8). Такие случаи показывают, что родитель может выступать в роли медиатора между учителем и ребенком.

Сравнение ребенка с другими учениками, братьями и сестрами или с его собственными результатами в прошлом является важным фактором восприятия учебных успехов. Оно может быть источником дополнительной мотивации: «Намного лучше она стала учиться в 5 классе, чем в 4...» (Мать 6). При этом иногда ребенок может брать нежелательный пример: «Она вот смотрит — [...] другие бегут плохо, [и думает]: «А что я побегу, постараюсь, я тоже так же побегу», [...] а в итоге, конечно, оценки ухудшаются...» (Мать 5).

Когнитивные способности

Память и восприятие информации являются базовыми когнитивными процессами. Если «очень хорошая память» (Мать 2), то дети быстро справляются с устными заданиями и демонстрируют уверенное понимание предмета. Дети также рассказывают о своих умениях: «Просто прочитала, рассказала» (Ребенок 5).

Плохо развитая память вызывает трудности с быстрым запоминанием материала: «...запомнить сразу он не сможет, [...] то есть ему надо еще раз повторить» (Мать 11). Дети дополняют, что обращаются за повторным объяснением к учителю, если что-то не запомнили: «...могу спросить еще раз:

«А можете объяснить?» Она объясняет еще раз» (Ребенок 16).

Воспринимают дети информацию тоже по-разному, например, визуально: «...если мне скучно как-то на уроке, я не отвлекаюсь, [...] представляю картинки себе в голове, просто слушаю и запоминаю» (Ребенок 10). Некоторые дети воспринимают аудиально: «...в большей части она хорошо усваивает именно на слух, [...] она может некоторые моменты пересказать, те, которые рассказывал учитель» (Мать 9). Эти наблюдения демонстрируют, что разные стратегии помогают детям запоминать информацию.

Успешное усвоение материала может быть связано с практикой, когда ребенок закрепляет материал с помощью выполнения заданий: «...когда нам объяснили тему, я выхожу к доске, постараюсь ее написать, ну, пример решить...» (Ребенок 18).

Однако не все дети могут легко применить теорию на практике: «...в этом плане с грамматикой у него плохо было, мог правила выучить, но применять его мало когда умел» (Мать 22). Сами дети признаются, что сталкиваются с трудностями при решении задач, особенно в понимании условий: «...она иногда не понимает смысл, [...] условия задачи иногда не до конца понятны...» (Ребенок 21). Эти трудности могут быть связаны с недостаточной концентрацией внимания или с проблемами понимания формулировок.

Некоторые дети говорят, что умеют самостоятельно находить решения, опираясь на частичное понимание ситуации и поддержку взрослых: «Ну, мне обычно помогают родители, если возникают трудности, я могу, ну, сам догадаться...» (Ребенок 14). Даже при недостатке знаний ребенок может использовать контекст и уже имеющийся опыт, что помогает преодолевать трудности в обучении.

Мотивация

В разделе, посвященном мотивации, были выделены 3 основные темы — это внутренняя и внешняя мотивация, а также проблемы с мотивацией.

Внутренняя мотивация проявляется в интересе учеников, связанном с желанием учиться и посещать школу: «...*вот начались когда новые предметы: история, география, он сказал, что интересно, [...] как бы вникает и понимает*» (Мать 2). Сам ребенок тоже говорит, что подобный интерес побуждает его не просто изучать предмет, а глубже в него погружаться: «...*новые уроки по биологии, мы на том уроке смотрели в микроскоп, мне это очень понравилось*» (Ребенок 2). Таким образом, проявляется его инициативность и осознанность в достижении целей, что может приводить к формированию устойчивой внутренней мотивации и повышать вовлеченность в образовательный процесс.

Внешняя мотивация проявляется, когда ребенок учится для получения похвалы или во избежание наказания. Некоторые факторы — посещение секции: «...*ему на футбол очень хочется ходить, поэтому он делает уроки до футбола*» (Мать 1), покупки новых вещей: «*Вот закончишь четверть хорошо, я тебе заказываю то, что тебе надо на Вайлдберриз²*» (Мать 5), прогулки с семьей: «...*можем куда-нибудь съездить вместе*» (Мать 17) и оценки: «...*у меня пока ребенок нацелен на то, что у нее хорошие оценки*» (Мать 20). У детей прослеживается желание получить хороший аттестат и сдать экзамены: «...*если тройку получил или двойку, то аттестат поменяется*» (Ребенок 6).

В ряде интервью встречались случаи, когда мотивация у ребенка либо снижена, либо вовсе отсутствует: «...*и как бы вот у нас еще загруженность [...] большая [...] помимо школы...*» (Мать 19). Один ученик подтвердил, что высокая загруженность может приводить к отсутствию интереса к предмету, а вызвано это тем, что «*по истории [им] очень много задают учить*» (Ребенок 2).

При низкой успеваемости ребенка его мотивация также падает, однако это может быть восполнено интересом, который про-

является в процессе обучения: «...*у меня ребенок учится слабовато, поэтому [...] я не могу сказать, что у нее есть [...] интерес ко всему. Если ее заинтересовать на уроке, она может вполне приходить, она делится сразу впечатлениями*» (Мать 20).

Родительская вовлеченность и поддержка

Родительская вовлеченность является важным фактором школьной (не)успешности. Она включает сильную вовлеченность, контроль, советы и поддержку развития самостоятельности.

Чрезмерная вовлеченность может создавать зависимость: «*По крайней мере мама все узнает, да все сделает, все подскажет, все приготовит и так далее, и поэтому зачем нам самостоятельность, если за меня все сделают?*» (Мать 2). Дети подтверждают эту зависимость: «*Пересказы по биологии как делаешь? — Тоже мама, мама напоминает*» (Ребенок 20).

Некоторые родители поддерживают развитие самостоятельности и последующий родительский контроль. Они сначала учат, а потом ребенок должен начать делать сам: «...*я говорю: я тебе покажу, а дальше ты сама, [...] я ей показываю, объясняю, говорю как лучше...*» (Мать 5). То есть родители обучают детей, как делать те или иные задания, а затем контролируют и проверяют: «*Нет, он делает сам, мы только проверяем*» (Мать 14). Ребенок же сам осознает наличие контроля: «*Мама следит за тем, что тебе задано, как ты это сделал? — Да, да, следит*» (Ребенок 22). Такой подход способствует развитию уверенности и помогает детям самостоятельно решать вопросы, что приводит к их самостоятельности и ответственности за учебу.

Родительская поддержка проявляется через цели и ожидания, эмоции, совместную работу и заботу о здоровье. Высокие ожида-

² Вайлдберриз (Wildberries) — это российский международный маркетплейс, онлайн-гипермаркет, который представляет широкий ассортимент товаров, включая одежду, обувь, электронику, товары для дома и продукты питания.

ния формируют чувство ответственности: «... почему за четверку ты меня ругаешь? — Я тебя не ругаю, я просто знаю, что ты можешь больше, почему вот ты не хочешь» (Мать 2).

Эмоциональная поддержка снижает тревогу и мотивирует ребенка: «...я всегда говорю, что я в него верю, [...] что он справится, если есть даже какая-то проблема» (Мать 3). Для детей поддержка — это необходимость: «...когда я выговариваюсь, мне становится как будто легче, что мама говорит: "Ну ничего страшного, можешь исправить, потом подойти к учителю математики"» (Ребенок 9). Таким образом, эмоциональная поддержка, с одной стороны, помогает детям преодолеть тревогу и сохранить уверенность, а с другой — направляет усилия на дальнейшие цели.

Работа в тандеме — это поиск решения проблемы, который помогает быстрее справиться с учебными задачами и снижает стресс: «...вместе стараемся найти вариант, выход найти, [...] корректировать друг друга, чтобы не ругаться...» (Мать 12). Также это распространяется на выполнение уроков: «...если куда-то идем, [...] стихотворение рассказываем [...] или песни поем, которые задали, всей семьей» (Мать 19). Дети тоже подтверждают, что такое взаимодействие положительно сказывается на их школьной успешности: «...были ли такие задания, с которыми было трудно справиться? — Угу. — И что делала в таком случае? — Обращалась к своей маме» (Ребенок 17).

Забота о здоровье поддерживает мотивацию и помогает восстанавливаться после нагрузок: «Откладываем уроки и даем ребенку отдыхать, [...] здоровье ребенка для меня на 1 месте» (Мать 3). Дети отмечают, что забота родителей помогает им чувствовать себя лучше во время учебного процесса: «Когда обо мне заботятся? Вот это вот самое лучшее» (Ребенок 13).

Школьный климат

Школьный климат связан со школьной (не)успешностью на уровне межличностных отношений, взаимодействия с учителями, эмоциональной поддержки, а также адаптации к классу в связи с переходом в среднее

звено. Дружеские отношения и поддержка сверстников способствуют вовлеченности и мотивации, тогда как конфликты и давление со стороны учителей могут вызывать стресс.

Родители отмечают, что если класс дружный, то и дети общаются со всеми: «...класс дружный, все вместе, он как бы со всеми общается...» (Мать 1). Такие отношения могут помогать справляться с учебными делами: «...звонят ему, спрашивают, домашнее задание как делать, и просто пообщаться...» (Мать 2). Для детей дружеские отношения создают комфортную среду для обучения: «...мы с одноклассниками дружим, общаемся, помогаем друг другу, если что-то не понимаем» (Ребенок 2).

Несмотря на дружную атмосферу в классе, иногда возникают конфликты, однако родители отмечают, что они «никогда не перерастают во что-то большее, [...] стараются сразу принести извинения» (Мать 10). Дети подтверждают, что серьезных конфликтов практически не бывает, а остальное они решают сами: «Мы просто разговариваем и решаем вопрос словами» (Ребенок 17). Таким образом, дети учатся справляться с конфликтами самостоятельно, а в случае более сложных проблем подключаются взрослые, чтобы поддерживать безопасную атмосферу.

В процессе адаптации к классу важны дружеские отношения и поддержка учителей. Родители отмечают, что сплоченный коллектив и доброжелательная атмосфера создают необходимые условия для привыкания: «...поэтому у них такой дружный, сплоченный коллектив, и поэтому адаптация проходит достаточно мягко» (Мать 18). Дети подчеркивают, что ключевую роль играет общение с одноклассниками и наличие друзей: «...легко адаптироваться к 5 классу что помогло? — Общение с одноклассниками» (Ребенок 1).

Учительские практики

Поддержка и помощь учителя в контексте учительских практик является одной из ключевых для достижения школьной успешности. Родители говорят, что учитель берет на себя роль не просто педагога, но и мамы:

«...как классная мама себя ведет, [...] если вдруг какие-то проблемы — подходите, пишите, звоните, говорите, все будем решать» (Мать 10). Так, у родителей создается ощущение безопасности, они уверены, что их ребенок не останется один со своими проблемами.

Для родителей важен индивидуальный подход, потому что *«...некоторые дети [...] способные, каждому ребенку нужен свой подход» (Мать 3).* По их мнению, это может сильнее замотивировать ребенка. Дети подчеркивают важность такого подхода, потому что он ведет к более эффективному обучению: *«...я спрашиваю, можно ли доработать на 5, и мне разрешают — я дорабатываю иногда на уроке» (Ребенок 10).*

Родители отмечают, что обратная связь от учителя повышает значимость уроков для ребенка: *«...то есть даже в плане математики — ему интересна новая тема, он даже ее понял хорошо, если учитель как-то его отметил в этом плане, он это рассказывает» (Мать 13).* В случае неуспеваемости похвала и поощрения помогают замотивировать ученика: *«Английский — так учительница и хвалит, [...] дети исправились, как бы все подтянулись» (Мать 3).* У детей связь между похвалой и их успеваемостью достаточно прямая: *«А почему ты хочешь только отлично учиться? — Учителя радуются, хвалят...» (Ребенок 6).*

Жесткая дисциплина в школе может усложнять процесс обучения и снижать школьную мотивацию: *«...с ней они вообще язык не могут найти, [...] у нее предположения какие-то есть, что ребенок сам не учится, то есть мы за него домашнюю работу выполняем...» (Мать 4).* Другая мама рассказала, что учитель открыто заявляет: *«...ваш ребенок не сдаст экзамены» (Мать 11).* Такое отношение может демотивировать ребенка и усилить родительский стресс.

Дети воспринимают такое отношение отрицательно, что также сказывается на их успешности: *«...почему вот то, что тебе легко дается, легко дается, а что тяжело, то тяжело? Это как-то связано с твоими предпочтениями? — Да, потому что по истории нам очень много задают учить» (Ребенок 2).*

Жесткие практики могут снизить учебную мотивацию ребенка, а также сформировать негативное отношение к учебе.

Однако сотрудничество с родителями со стороны учителей может положительно сказываться на школьной успешности ребенка. Родители отмечают, что учителя активно держат контакт с ними: *«...я считаю, что учителя [...], любой диалог — мы приходим, разговариваем, проблема решается...» (Мать 3).* Благодаря такой коммуникации родители могут быть в курсе ситуации, быть вовлечены в процесс обучения ребенка, что помогает создавать более успешную среду.

Помимо мягких навыков учителей, большую роль играют их компетентность и профессионализм. Родители отмечают, что более сильные учителя закладывают фундамент: *«...пока она вас учит математике, геометрии, будь любезна — вникай, запоминай и слушай, что она говорит, [...] она просто не начнет новую тему до тех пор, пока эту им не вдолбает...» (Мать 5).* Это позволяет детям получить структурированные знания, чувствовать поддержку и развиваться. Сами дети подтверждают это: *«[Нравится] сидеть на уроках, потому что учителя дают новые знания, что-то новое узнаешь...» (Ребенок 1).*

Обсуждение результатов

В данном исследовании анализировалось восприятие школьной (не)успешности родителями и их детьми. Результаты интервью продемонстрировали комплексный характер школьной успешности и описали роль трех факторов — ученик, семья и школа, что соответствует многофакторному подходу Джона Хэтти (Hattie, 2023).

Результаты указывают, что восприятие включает в себя как показатели, на которые родители и дети могут повлиять (детская успеваемость, когнитивные способности), так и факторы, на которые им повлиять сложнее (школьный климат, родительская вовлеченность). Важность детской (не)успеваемости и когнитивных способностей может быть результатом того, что это сигнализирует для родителей и самих детей, на-

сколько школьники справляются с учебной программой и какую роль в этом играют способности самих детей. К тому же когнитивные способности и оценки — это те факторы, на которые дети и родители могут повлиять и видеть конкретные результаты, если они разберут примеры по математике с папой или начнут заниматься с репетитором по английскому языку. В то время как школьный климат и родительская вовлеченность могут обуславливаться внешними обстоятельствами (Ruzek et al., 2016; Савенышева и др., 2019), на которые ни родители, ни дети не могут явным образом повлиять, как в примере с одной из матерей, которой приходится много работать, что не позволяет ей быть вовлеченной в школьные дела своего ребенка.

Результаты нашего исследования позволяют конкретизировать восприятие факторов, влияющих на школьную (не)успешность. Так, участники исследования подтвердили значимость факторов, связанных с ребенком (когнитивные способности и мотивация) как ключевых факторов (не)успешности, что перекликается с выводами Хэтти (Hattie, 2023) и других исследователей (Ana Costa et al., 2024).

Однако результаты указывают на разные способы и стратегии усвоения материала у детей (визуальные, аудиальные каналы, самостоятельная практика), что позволяет уточнить представления родителей и детей о когнитивных способностях учеников и их школьной (не)успешности. Кроме того, исследование выявило важность внешних факторов, таких как строгие требования учителей, изменение учебной программы, пропуски занятий и адаптация к новому классу. Дети подтверждают значимость этих факторов через свой опыт — дружеские отношения и поддержка одноклассников повышают школьную успешность, а низкие ожидания или отсутствие доверия к учителям могут снижать мотивацию и уверенность (Hattie, 2023).

Результаты также подтверждают важность родительской вовлеченности, включающей советы, контроль и эмоциональную поддержку, что согласуется с исследования-

ми Фань (Fan, 2001) и Савенышевой (2019). При этом чрезмерная родительская помощь может формировать зависимость, замедляя развитие самостоятельности ребенка. Важным дополнением является обнаружение роли совместной работы родителя и ребенка («тандем»), что способствует не только успешному выполнению заданий, но и снижению тревожности. Дети подтверждают значимость такой работы, отмечая, что совместное выполнение заданий помогает лучше усваивать материал и справляться с трудностями.

Адаптация к основной школе и к классу выступает самостоятельным фактором, влияющим на учебные достижения и эмоциональное благополучие учеников. Этот результат подтверждает выводы Рузека и др. (Ruzek et al., 2016), который отмечает связь школьного климата с академической успеваемостью и ученической активностью. Хэтти (Hattie, 2023) также подчеркивает значимость спокойной атмосферы и наличие возможностей для успешного обучения учеников. В нашем исследовании мы конкретизируем, что сотрудничество родителей с учителями создает дополнительную поддержку для ребенка и способствует его успешности.

Предыдущие исследования также выделяют учительские практики, такие как эмоциональная поддержка и отношения между учителями и учениками, а также управление классом учителем, что способствует школьной успешности (Hattie, 2023). Эти результаты расширяют всесторонний взгляд на школьную (не)успешность и подчеркивают значимость взаимодействия факторов школы, семьи и учеников.

Таким образом, восприятие школьной (не)успешности родителями и детьми является комплексным явлением, в котором взаимодействуют факторы, на которые можно повлиять, и факторы, на которые повлиять сложнее. Наши результаты подчеркивают необходимость системного подхода к поддержке учащихся, который будет включать в себя учет индивидуальных особенностей ребенка, эффективное взаимодействие с учителями и осознанную вовлеченность родителей.

Так как результаты исследования основаны на субъективном восприятии школьной (не)успешности родителями и их детьми Нижегородской области, в будущих исследованиях рекомендовано собрать анкетные данные и в Нижегородской области, и в других регионах, чтобы оценить восприятие школьной (не)успешности. Также интересным видится сопоставление ответов родителей и детей и дополнение качественных данных детскими результатами по тестам.

Заключение

В данной работе проанализировано восприятие школьной (не)успешности родителями и их детьми, что позволило определить комплексный характер этого явления. Школьная (не)успешность содержит в себе три основных компонента — ученик, семья, школа.

Дети становятся ключевым элементом школьной успешности посредством их когнитивных способностей, мотивации, навыков самоорганизации и способов усвоения материала. Внутренняя мотивация, инициативность и использование различных стратегий обучения способствуют лучшему усвоению знаний, а снижение интереса и высокая нагрузка отрицательно сказываются на успеваемости.

Семья помогает ребенку с помощью вовлеченности и поддержки. Обучение, эмоциональная поддержка, работа в тандеме и забота о здоровье — это способ повысить успешность ученика. Однако чрезмерный контроль и помощь могут замедлять развитие самостоятельности.

Школьный климат и учительские практики связаны со школьной (не)успешностью. Атмосфера дружбы и поддержки в школе и классе способствует вовлеченности и мотивации детей. Индивидуальный подход и обратная связь от учителей усиливают этот эффект. Строгие и несправедливые требования, наоборот, негативно сказываются на школьной успешности.

Таким образом, восприятие школьной (не)успешности является многофакторным, что согласуется с результатами зарубежных исследований. Наши результаты позволяют описать специфику в российском образова-

тельном контексте, опираясь на субъективный опыт родителей и детей.

Полученные результаты подчеркивают важность системного подхода к поддержке учащихся, включающего учет индивидуальных особенностей детей, эффективное взаимодействие с учителями и осознанную родительскую вовлеченность.

Ограничения. Исследование имеет ряд ограничений. В выборку вошли только учащиеся Нижегородской области, что ограничивает обобщение результатов на другие регионы Российской Федерации; полученные данные следует рассматривать как предварительные и требующие подтверждения на более широкой и разнообразной выборке с использованием количественных методов. Участие в интервью только матерей не позволяет учитывать взгляды отцов на проблему школьной (не)успешности. Поскольку сбор данных проводился онлайн и в большинстве случаев интервью с матерью и ребенком проходили в один день, нельзя исключить социальную желательность ответов. Данные основаны на субъективных оценках и не включают прямое наблюдение за учебным процессом, что ограничивает проверку реальной образовательной ситуации.

Limitations. This study has several limitations. The sample included only students from the Nizhny Novgorod region, which limits the generalizability of the findings to other regions of the Russian Federation; therefore, the results should be considered preliminary and require confirmation using larger and more diverse samples and quantitative methods. The participation of only mothers in the interviews does not allow for consideration of fathers' perspectives on school success or underachievement. As data collection was conducted online and, in most cases, mothers and children were interviewed on the same day, the influence of participants' responses on one another cannot be ruled out. In addition, responses may have been affected by social desirability bias. Finally, the data rely on subjective perceptions and do not include direct observation of the learning process, which limits verification of the actual educational context.

Список источников / References

- Бочавер, А.А., Корнеев, А.А., Хломов, К.Д. (2023). Опросник поведенческих норм и школьного климата. *Вопросы образования*, 4, 55–84. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16321>
- Bochaver, A.A., Korneev, A.A., Khlomov, K.D. (2023). Behavioral Norms and School Climate Questionnaire. *Voprosy obrazovaniya*, 4, 55–84. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16321>
- Бочавер, А.А., Ахмеджанова, Д.Р., Байрамян, Р.М., Поливанова, К.Н. (2024). Шкала родительского стресса: адаптация на русскоязычной выборке. *Социальная психология и общество*, 15(3), 202–221. <https://doi.org/10.17759/sps.2024150312>
- Bochaver, A.A., Akhmedzhanova, D.R., Bayramyan, R.M., Polivanova, K.N. (2024). Parenting stress scale: Adaptation on a Russian-speaking sample. *Social Psychology and Society*, 15(3), 202–221. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024150312>
- Виноградов, В.Л., Шатунова, О.В. (2023). Поливариантность факторов личностной резильентности и ее влияние на академическую успешность школьников. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 85–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507>
- Vinogradov, V.L., Shatunova, O.V. (2023). Multivariate of Factors of Personal Resilience and its Impact on the Academic Performance of Schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 28(5), 85–99. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280507> (In Russ.).
- Гошин, М.Е., Мерцалова, Т.А. (2018). Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения. *Вопросы образования*, 3. <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-roditelskogo-uchastiya-v-obrazovanii-sotsialno-ekonomicheskii-status-semi-i-rezultaty-obucheniya>
- Goshin, M.E., Mertsalova, T.A. (2018). Types of parental involvement in education, socioeconomic status, and learning outcomes. *Educational Studies Moscow*, 3. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/typy-roditelskogo-uchastiya-v-obrazovanii-sotsialno-ekonomicheskii-status-semi-i-rezultaty-obucheniya>
- Исаев, Е.И., Косарецкий, С.Г., Михайлова, А.М. (2018). Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом. *Современная зарубежная психология*, 8(1), 7–16. <https://doi.org/10.17759/jmpf.2019080101>
- Isaev, E.I., Kosaretsky, S.G., Mikhailova, A.M. (2018). Foreign experience in preventing and overcoming school failure among children from low socioeconomic status families. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(1), 7–16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmpf.2019080101>
- Косарецкий, С.Г., Мерцалова, Т.А., Сенина, Н.А. (2021). Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
- Kosaretsky, S.G., Mertsalova, T.A., Senina, N.A. (2021). Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools. *Psychological Science and Education*, 26(6), 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605> (In Russ.).
- «Лонгитюдное исследование факторов, связанных со школьной неуспешностью». (n.d.). Институт образования НИУ ВШЭ. <https://ioe.hse.ru/failure-factors/>
- Longitudinal study of factors associated with school failure. (n.d.). Institute of Education, HSE University. (In Russ.). <https://ioe.hse.ru/failure-factors/>
- Овакимян, Е.В., Байрамян, Р.М., Исаева, О.М., Осипова, О.С. (2023). Результаты качественного исследования представлений учителей и родителей учащихся начальной школы о профилактике и преодолении школьной неуспешности. *Психологическая наука и образование*, 28(5), 46–56. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280504>
- Ovakimyan, E.V., Bayramyan, R.M., Isaeva, O.M., Osipova, O.S. (2023). Qualitative study of teachers' and parents' perceptions of preventing and overcoming school failure in primary school. *Psychological Science and Education*, 28(5), 46–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280504>
- Савенышева, С.С., Аникина, В.О., Мельдо, Э.В. (2019). Факторы родительского стресса матерей детей раннего и дошкольного возраста: анализ зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 8(4), 38–48.
- Savenysheva, S.S., Anikina, V.O., Mel'do, E.V. (2019). Factors of parental stress in mothers of young and preschool children: A review of foreign studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 8(4), 38–48. (In Russ.).
- Фатыхова, Р.М., Шакирова, Г.Р. (2023). Учебная неуспешность младших школьников. *Педагогический журнал*, 13(4А), 17–26. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.90.27.001>

- Fatykhova, R.M., Shakirova, G.R. (2023). Learning failure in primary school students. *Pedagogical Journal*, 13(4A), 17–26. <https://doi.org/10.34670/AR.2023.90.27.001>
11. Agnafors, S., Barmark, M., Sydsjö, G. (2021). Mental health and academic performance: a study on selection and causation effects from childhood to early adulthood. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 56, 857–866. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>
12. Akhmedjanova, D. (2025). Role of self-regulated learning and self-efficacy in predicting academic results of elementary school students in Russia. *Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2025.2479605>
13. Braun, V., Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
14. Costa, A., Moreira, D., Casanova, J. et al. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Soc Psychol Educ*, 27, 3533–3572. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z>
15. Domagała-Zyśk, E. (2006). The Significance of Adolescents' Relationships with Significant Others and School Failure. *School Psychology International*, 27(2), 232–247. <https://doi.org/10.1177/0143034306064550>
16. Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61. <https://doi.org/10.1080/00220970109599497>
17. Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction*, 29, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
18. Fernández-Mellizo, M., Martínez-García, J.S. (2017). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977–2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267–287. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1192954>
19. Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
20. Hernández-Ortiz, S., Precht, A., Cudina, J.N. (2021). High school failure: A systematic review in the social sciences. *ITS*, 2(103). <https://cyberleninka.ru/article/n/high-school-failure-a-systematic-review-in-the-social-sciences>
21. Kleinkorres, R., Stang, J., McElvany, N. (2020). A longitudinal analysis of reciprocal relations between students' well-being and academic achievement. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 114–165. <https://doi.org/10.25656/01:20975>
22. Kunter, M., Baumert, J., Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17(5), 494–509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002>
23. Lazarides, R., Fauth, B., Gaspard, H., Göllner, R. (2021). Teacher self-efficacy and enthusiasm: Relations to changes in student-perceived teaching quality at the beginning of secondary education. *Learning and Instruction*, 73, Article 101435. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101435>
24. Nunes, C., Oliveira, T., Castelli, M., Cruz-Jesus, F. (2023). Determinants of academic achievement: How parents and teachers influence high school students' performance. *Heliyon*, 9(2), e13335. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13335>
25. Obermeier, R., Schlesier, J., Meyer, S., Schiepe-Tiska, A., Fischer, N. (2022). Trajectories of scholastic well-being: The effect of achievement emotions and instructional quality in the first year of secondary school (fifth grade). *Social Psychology of Education*, 25, 1051–1070. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09726-2>
26. Ruzek, E.A., Hafen, C.A., Allen, J.P., Gregory, A., Mikami, A.Y., Pianta, R.C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
27. Şiţoiu, A., Pănişoară, G. (2024). Academic success, failure and resilience in youth education in a digitized society. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences Law*, 17(66, No. 2), 132–135. <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2024.17.66.4.12>
28. Tebbouche, S. (2023). An analytical theoretical approach to factors influencing a child's academic success in basic education. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5(2). <http://dx.doi.org/10.47832/2717-8293.22.34>
29. Vagle, M.D. (2018). *Crafting Phenomenological Research*. 2nd Edition. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315173474>
30. Yang Hansen, K., Radišić, J., Ding, Y. et al. (2022). Contextual effects on students' achievement and academic self-concept in the Nordic and Chinese educational systems. *Large-scale Assess Educ*, 10, 16. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00133-9>

Информация об авторах

Леон Элой Бритос, стажер-исследователь, Институт образования, Центр психометрики и измерений в образовании, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ «ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6453-5380>, e-mail: leonbritos@mail.ru

Диана Рафаильевна Ахмеджанова, PhD, доцент, Департамент образовательных программ, Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ «ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Information about the authors

Leon E. Britos, Research Intern, Institute of Education, Center for Psychometrics and Measurement in Education, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6453-5380>, e-mail: leonbritos@mail.ru

Diana R. Akhmedjanova, PhD, Associate Professor, Department of Educational Programmes, Institute of Education, HSE University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>, e-mail: dakhmedjanova@hse.ru

Вклад авторов

Бритос Л.Э. — разработка концепции и дизайна работы; проведение исследования; анализ и интерпретация данных; написание и редактирование текста; аннотирование.

Ахмеджанова Д.Р. — сбор и анализ данных; описание результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Leon E. Britos — development of the concept and design of the work; conducting research; data analysis and interpretation; writing and editing text; annotation.

Diana R. Akhmedjanova — data collection and analysis; description of research results; writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом НИУ «Высшая школа экономики» (протокол № 19 от 12.04.2023 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of National Research University of Higher School of Economics (report no 19, 2023/12/04).

Поступила в редакцию 29.10.2025

Поступила после рецензирования 16.02.2026

Принята к публикации 10.08.2026

Опубликована 30.08.2026

Received 2025.10.29

Revised 2026.02.16

Accepted 2026.08.10

Published 2026.08.30