

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

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **5**

2021



**МОТИВАЦИЯ И ИНТЕРЕС
К ОБУЧЕНИЮ**

**MOTIVATION AND LEARNING
INTEREST**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

МОТИВАЦИЯ И ИНТЕРЕС К ОБУЧЕНИЮ

Тематический редактор Н.Н. Толстых

2021 • Том 26 • № 5

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

MOTIVATION AND LEARNING INTEREST

Topical editor Natalia N. Tolstykh

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Содержание

Толстых Н.Н.

ПРЕДИСЛОВИЕ ВЫПУСКАЮЩЕГО РЕДАКТОРА 4

Мотивация и интерес к обучению

Гордеева Т.О., Сычев О.А.

СТРАТЕГИИ САМОМОТИВАЦИИ: КАЧЕСТВО ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА ВАЖНО
ДЛЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ 6

Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н.

ВКЛАД ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ, ВОВЛЕЧЕННОСТИ И МОТИВАЦИИ
В АКАДЕМИЧЕСКУЮ УСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ
В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ 17

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ,
ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ 30

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Федоров В.В.

МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ
В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ 43

Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А.

«ИНДЕКС УЧЕБНОГО ИНТЕРЕСА»: ТЕСТ-ОПРОСНИК ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ
УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ 54

Никитская М.Г., Угланова И.Л.

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ВЕРСИЯ ОПРОСНИКА ЦЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ:
РАЗРАБОТКА, ВАЛИДИЗАЦИЯ И ИССЛЕДОВАНИЕ
ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ 67

Психология развития

Брук Ж.Ю., Игнатжева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ СУБЪЕКТИВНОГО
БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ 85

Собкин В.С., Лыкова Т.А.

РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ ТАТУИРОВОК СРЕДИ УЧАЩИХСЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 101

Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.

ОЦЕНКА ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕССА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ 116

Tolstykh N.N.
 EDITOR'S FOREWORD. 4

Motivation and Learning Interest

Gordeeva T.O., Sychev O.A.
 SELF-MOTIVATION STRATEGIES: THE QUALITY OF INTERNAL DIALOGUE
 IS IMPORTANT FOR WELL-BEING AND ACADEMIC SUCCESS 6

Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N.
 IMPACT OF CONSCIOUS SELF-REGULATION, ENGAGEMENT AND MOTIVATION
 ON ACADEMIC PERFORMANCE OF SCHOOLCHILDREN DURING DIFFERENT
 PERIODS OF STUDY 17

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
 LONGITUDINAL STUDY OF THE RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS
 SELF-REGULATION, SCHOOL ENGAGEMENT AND STUDENT ACADEMIC ACHIEVEMENT 30

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Fyodorov V.V.
 A TECHNIQUE FOR ASSESSING LEARNING MOTIVATION IN PRIMARY SCHOOL AGE 43

Tolstykh N.N., Fyodorov V.V., Kharchenko M.A., Pogodina A.V., Babanin P.A.
 "LEARNING INTEREST INDEX": AN INVENTORY TEST FOR ASSESSING
 LEARNING MOTIVATION IN ADOLESCENTS 54

Nikitskaya M.G., Uglanova I.L.
 THE RUSSIAN VERSION OF THE EDUCATIONAL ACHIEVEMENT GOAL
 QUESTIONNAIRE: DEVELOPMENT, VALIDATION AND RESEARCH OF FUNCTIONALITY 67

Developmental Psychology

Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V., Volosnikova L.M., Semenovskikh T.V.
 COGNITIVE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF CHILDREN'S
 SUBJECTIVE WELL-BEING 85

Sobkin V.S., Lykova T.A.
 THE PREVALENCE OF TATTOOS AMONG STUDENTS OF SECONDARY SCHOOLS:
 SOCIOPSYCHOLOGICAL ASPECTS 101

Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu.
 ASSESSMENT OF INCLUSIVE PROCESS AS A TOOL FOR DESIGNING
 INCLUSION IN EDUCATIONAL INSTITUTION 116

Предисловие выпускающего редактора

Тема данного выпуска журнала «Психологическая наука и образование» — учебная мотивация, к которой в последние годы наблюдается заметный рост внимания отечественных психологов. Современную ситуацию в этой исследовательской области характеризуют, с моей точки зрения, несколько моментов.

Первый — восстановление исследований учебной мотивации (как, впрочем, и многих других) в общемировой научный контекст. Это отличает ситуацию от той, которая была в послевоенный период активного изучения учебной мотивации советских школьников. Именно тогда проводилось изучение мотивов учения группой исследователей под руководством Л.И. Божович, инспирированное А.Н. Леонтьевым. Для дальнейших исследований, которые проводились во второй половине XX века и позже в нашей стране по данной проблематике, они имели огромное значение. Их опорой были господствовавшие в то время в отечественной психологии общетеоретические психологические концепции. Они подтверждали и отстаивали эти концепции, в частности, теорию учебной деятельности. Видимым результатом интеграции отечественных исследований учебной мотивации с зарубежными (прежде всего англоязычными) работами является появление многих новых терминов и понятий, описывающих различные феномены академической мотивации.

Второй момент — значительное расширение методического арсенала изучения учебной мотивации как за счет адаптации, создания русскоязычных версий зарубежных методик, так и путем разработки оригинального методического инструментария.

Третье обстоятельство, достойное упоминания, состоит в практико-ориентированности проводимых исследований, что, конечно, в целом отражает установки постнеклассической, постмодернистской психологии.

Наконец, важным сегодня является учет социального контекста, в котором протекает обучение детей, подростков, юношей. Так, кросс-исторические исследования показывают, что даже использование тех же дизайнов демонстрирует изменение учебных мотивов, если сравнивать современных школьников и тех, кто учился полвека и более назад. Совершенно новые краски внесли в феноменологию учебной мотивации пандемия COVID-19 и обусловленный ею вынужденный переход к дистанционному обучению школьников и студентов, с одной стороны, и с огромной скоростью нарастающая цифровизация, цифровая социализация подрастающего поколения — с другой. Эта изменившаяся и быстро трансформирующаяся реальность поставила перед практиками и исследователями целый ряд новых проблем, новых вызовов.

Все указанные моменты нашли свое отражение в статьях, публикуемых в данном выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Открывает номер статья признанных специалистов в области изучения академической мотивации Т.О. Гордеевой (НИУ ВШЭ, г. Москва) и О.А. Сычева (Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, г. Бийск), в центре которой феномен самомотивации учебной деятельности, актуальность изучения которого отчетливо высветила ситуация пандемии и дистанционного обучения. Изучение разных стратегий самомотивации привело авторов к выводу о том, что они по-разному влияют не только на академическую успеваемость, каковая традиционно используется как мерило эффективности тех

Для цитаты: Толстых Н.Н. Предисловие выпускающего редактора // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 4—5. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260500>

For citation: Tolstykh N.N. Editor's Foreword. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 4—5. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260500> (In Russ.).

или иных учебных мотивов, но и на субъективное благополучие обучающихся, что, полагают авторы вслед за теми американскими исследователями, на работы которых они опираются, не менее, а, возможно, и более важно в процессе обучения.

Сложная структура учебной мотивации, взаимосвязанная с личностными особенностями, вовлеченностью и саморегуляцией, обуславливающая академическую успеваемость школьников, является предметом научного анализа в двух статьях сотрудников Психологического института РАО (г. Москва). Авторы Ю.А. Ишмуратова, А.М. Потанина, И.Н. Бондаренко и Т.Г. Фомина, Е.В. Филиппова, В.И. Моросанова, используя разные исследовательские дизайны, убедительно демонстрируют, как меняется вклад разных компонентов этой структуры и в учебную мотивацию, и в академическую успеваемость школьников в разные периоды школьного обучения.

В статье А.В. Стариковой (Сеченовский университет, г. Москва) представлено сравнительное исследование двух групп младших школьников, в разной степени увлекающихся гаджетами. Автор приходит к выводу о том, что младших школьников, чрезмерно увлекающихся компьютерными играми, характеризуют узконаправленные мотивационные предпочтения, которые тесно связаны с материальным и компьютерным миром; диапазон их досуговых интересов так же узок и сводится главным образом к игровой компьютерной деятельности, а отношение к школе таких детей имеет в основном отрицательный и избегающий характер.

Три статьи, включенные в данный тематический номер, посвящены разработке новых исследовательских инструментов для изучения и диагностики учебной мотивации школьников. Две из них — статьи И.В. Кулагиной с коллегами и Н.Н. Толстых с коллегами — были выполнены в рамках инициированного руководством МГППУ и профинансированного Университетом научно-исследовательского проекта «Разработка методического арсенала для диагностики учебной мотивации». Соответственно, в первой описана процедура разработки и психометрической проверки методики, направленной на изучение учебной мотивации младших школьников, а во второй — подростков и старшеклассников. Авторы третьей статьи из этого ряда — М.Г. Никитская (МГППУ, г. Москва) и И.Л. Угланова (НИУ ВШЭ, г. Москва) — описали процедуру создания русскоязычной версии опросника целей учебных достижений и изучения его функциональных возможностей.

Представляя эти «методические» статьи, а также обращая внимание читателей на те методы и методики, которые используются практически во всех статьях данного выпуска журнала, хочу подчеркнуть сформировавшееся в последние годы совершенно новое — значительно более строгое — понимание процедур разработки новых исследовательских инструментов (или адаптации имеющихся), процедур их психометрической проверки, валидизации, стандартизации. Все это расширяет диапазон и повышает качество эмпирических и экспериментальных исследований в области учебной мотивации.

Уверена, что к проблеме учебной мотивации журнал «Психологическая наука и образование» обратится еще не раз, поскольку мотивация является важнейшей составляющей учебной деятельности.

*Толстых Н.Н.,
тематический редактор,
доктор психологических наук,
Московский государственный психолого-педагогический университет*

Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности

Гордеева Т.О.

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

Сычев О.А.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина» (ФГБОУ ВО АГГПУ), г. Бийск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Представлены результаты исследования, реализованного на объемной выборке студентов разных курсов (N=820) в период вынужденного онлайн-обучения, которое позволило изучить феномен самомотивации учебной деятельности и связи разных ее стратегий с академической успешностью и благополучием. Констатируется, что результаты, касающиеся субъективного благополучия, во многом соответствуют данным, полученным недавно К. Шелдоном с коллегами на американских выборах, и свидетельствуют в пользу важности внутреннего диалога с самим собой, основанном на поддержке собственной автономии. Кроме того, с помощью структурного моделирования показано, что учебные мотивы выступают частичным медиатором этих отношений. Так, автономная стратегия самомотивации выступает предиктором успешности учебной деятельности студентов, и эта связь частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Напротив, контролируемая стратегия самомотивации, предполагающая жесткий («давящий») стиль самомотивирования, выступила предиктором наличия контролируемой академической мотивации, амотивации и обратным предиктором субъективного благополучия. Полученные результаты полезны для консультирования студентов, испытывающих трудности с самомотивированием.

Ключевые слова: самомотивация, внутренний диалог, автономная стратегия самомотивации, академическая мотивация, субъективное благополучие, академическая успешность, дистанционное обучение.

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

CC BY-NC

Для цитаты: Гордеева Т.О., Сычев О.А. Стратегии самомотивации: качество внутреннего диалога важно для благополучия и академической успешности // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501>

Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success

Tamara O. Gordeeva

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

Oleg A. Sychev

Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

The study, carried out on a large sample of students (N=820) during the period of forced online learning, made it possible to study the phenomenon of self-motivation of educational activity, and the relationship of its different types with academic success and well-being. The results concerning subjective well-being are largely consistent with the data recently obtained by K. Sheldon and colleagues on American samples, and testify in favor of the importance of internal dialogue with oneself, based on the support of one's own autonomy. In addition, with the help of structural equation modeling, it was shown that motives of learning activity are a partial mediator of these relations. Thus, the autonomous strategy of self-motivation is a predictor of the success of students' learning activities, and this connection is partially mediated by another important source of well-being — the autonomous motivation, represented by internal and identified motivation. On the contrary, a controlled strategy of self-motivation, which presupposes a rigid ("oppressive") style of self-motivation, was a predictor of the presence of controlled academic motivation, amotivation and an inverse predictor of subjective well-being.

Keywords: self-motivation, internal dialogue, autonomous self-motivation, academic motivation, subjective well-being, academic success, distant learning.

Funding. The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program.

For citation: Gordeeva T.O., Sychev O.A. Self-Motivation Strategies: The Quality of Internal Dialogue Is Important for Well-Being and Academic Success. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 6—16. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260501> (In Russ.).

Введение

В современной психологии «мотивация» — широкое понятие, охватывающее

механизмы, побуждающие, направляющие и регулирующие выполнение деятельности, и включающее мотивы, цели, реакции на неуда-

чи и когнитивные составляющие, к числу которых относятся каузальные атрибуции успехов и неудач, самооффективность и др. [2]. В теории самодетерминации [16] мотивация рассматривается как система причин, или мотивов, побуждающих выполнение деятельности и отличающихся друг от друга качественно, начиная с побуждений через принуждение со стороны других людей, фрустрирующих автономию субъекта деятельности, и заканчивая самостоятельно регулируемыми побуждениями, поддерживающими чувство автономии. Согласно теории самодетерминации и проведенным исследованиям, люди проявляют универсальную потребность чувствовать себя автономными, т.е. ощущать, что они являются причиной и регулятором собственного поведения. Поддержка автономии со стороны других отчетливо проявляется в такой стратегии, как максимальная поддержка выбора (насколько позволяет ситуация), например, работники могут получить возможность выбрать в соответствии с собственным усмотрением, когда они будут заниматься данной деятельностью, как они ее будут выполнять, с кем и т.п. Результаты исследований, проведенных в рамках теории самодетерминации, показывают, что автономные формы мотивации связаны с большей настойчивостью в деятельности, успешностью и благополучием, лучшим качеством отношений с другими, в то время как контролируемые формы мотивации, напротив, связаны с тревогой, прокрастинацией и сниженными показателями достижений и благополучия [2; 16]. На материале учебной деятельности показано, что автономные формы мотивации являются предиктором большей ценности учения, выраженности усилий, использования более глубоких подходов к учению [16], а также учебной самооценки, школьного благополучия, настойчивости и академических достижений [3; 13].

Наряду с выделением мотивов как причин, регулирующих выполнение деятельности, может быть выделен также феномен самомотивации, представляющий собой систему стратегий по регуляции собственного поведения, направленного на достижение определенной цели. Самомотивация может быть исследова-

на через внутренний диалог субъекта с самим собой по поводу реализуемой деятельности и может принимать характер как разговора, поддерживающего автономию субъекта, так и контролирующего, давящего на него. Так, одни люди (или человек в определенный период времени) склонны поддерживать себя, демонстрируя поддержку и симпатию к себе, тогда как другие — активно ругать и критиковать себя. Феномен внутреннего диалога с самим собой, со своим внутренним я исследовался начиная с работ Л.С. Выготского [1] и вплоть до последнего времени [14]. Понимание внутреннего диалога как механизма, осуществляющего процессы мышления, появилось впервые у Л.С. Выготского и развивалось в работах ряда отечественных философов и психологов, включая М.М. Бахтина, В.С. Библиера, Г.М. Кучинского, К.А. Абульханову-Славскую, В.И. Кабрина и др.

Самомотивация через внутренний диалог особенно важна, когда задача сложна и недостаточно привлекательна — тогда встает вопрос, как мотивировать себя, чтобы достичь поставленной цели и справиться с задачей. Достаточно часто люди начинают заниматься самобичеванием, самопринуждением, пытаясь таким образом побудить себя к деятельности. Существенное внимание исследователей получила такая форма аутокоммуникации, как самокритика [12; 19], процесс, зачастую приводящий к негативным для индивида результатам. Однако основным предметом настоящего исследования являются, прежде всего, процессы, связанные с позитивными для индивида результатами, такими как автономная стратегия самомотивации, субъективное благополучие и успешность деятельности, которые ранее практически не исследовались.

Работы по внутреннему диалогу весьма разнообразны, в отечественной психологии касаясь главным образом его как механизма, осуществляющего процессы мышления при решении задач [см. 5; 6], и в процессе психотерапии [10], а в зарубежной — подчеркивается его роль в протекании эмоций и процессах самосознания, а также в контексте предвидения возможного развития текущей

ситуации, роли внутреннего диалога как переработки информации в процессе обучения [5].

Недавние исследования К. Шелдона с коллегами [17] показали, что внутренний диалог может выполнять функцию автономной самомотивации субъекта деятельности. Показано, что последняя не менее важна для благополучия и ощущения осмысленности жизни, чем ранее активно исследовавшаяся в рамках теории самодетерминации поддержка/фрустрация автономии со стороны внешних лиц, регулирующих выполнение деятельности через контроль и управление индивидом (или, напротив, его поддержку). В серии кросс-секционных и лонгитюдных исследований было показано, что самоподдержка предсказывала благополучие и удовлетворенность базовых потребностей. В лонгитюдном исследовании у бегунов, решившихся на длительный поход по горам вдоль западного побережья США (от Мексики до Канады), оценивались самомотивация до и после забега (ожидаемая и постфактум) и субъективное благополучие до и после забега, а также пройденная дистанция. Было показано, что те участники пробега, которые стали оказывать себе большую самоподдержку при прохождении трудной дистанции, стали более благополучными ко второму замеру благополучия. Однако не было обнаружено различий в дистанции, которая была пройдена участниками похода в зависимости от стратегии самомотивирования [13].

В еще одном экспериментальном исследовании студентам предлагалось представить трудную ситуацию — курс, который активно не нравится, и человеку трудно заставить себя работать, вникая в предлагаемые материалы. Половина испытуемых получила инструкцию самомотивирования, включающую жесткое давление на себя, сопровождающееся внутренним диалогом такого типа: «Ты должен это делать, нравится тебе или нет», «Никаких извинений, ты должен напряженно работать» или «Если ты провалишь этот курс, то будешь себя чувствовать ужасно!», другая половина получила инструкцию самомотивирования, включающую свободу делать собственный выбор, прислушиваться к себе и верить в се-

бя, несмотря на возможные ошибки по ходу деятельности. Было показано, что вторая экспериментальная группа, инструктированная оказывать себе самоподдержку, ожидала получать больше удовольствия от предмета и испытывать меньше стресса по сравнению с группой, практиковавшей контролирующий мотивационный стиль. При этом, как и в предыдущем исследовании, не было различий по ожидаемой эффективности, что соответствует результатам предыдущего исследования, выполненного на бегунах. Был также обнаружен эффект соответствия, показывающий, что субъекты с более выраженной ориентацией на контроль собственной активности верили, что контролирующая стратегия самомотивации приводит к более высоким достижениям в университете и благополучию [17].

Процессы внутреннего диалога с самим собой усиливаются, когда человек попадает в ситуацию вынужденного одиночества, изоляции; лишенный реального общения человек «находит» партнера внутри себя, выделяя его из своего собственного сознания [4]. Следовательно, в условиях изоляции во время текущей пандемии человек будет склонен наиболее активно обращаться к внутреннему диалогу как к средству саморегуляции и установления внутреннего порядка, который раньше достигался во многом средствами внешнего диалога с другими и их воздействия на субъекта деятельности.

Таким образом, феномен самомотивации представляет собой ядро мотивационного процесса, поскольку описывает механизмы, регулирующие выполнение деятельности, а именно — стратегии, используемые субъектом для побуждения себя к выполнению деятельности и настойчивости в ней. Автономные стратегии предполагают поддержку себя, поддержку собственного выбора и работы, направленной на понимание смысла выполняемой деятельности для самого индивида, отношение к себе как к другу, а не с позиции «надсмотрщика», понакающего своего подчиненного, в то время как контролируемые стратегии самомотивации предполагают упор на жесткий контроль себя и принуждение к выполнению деятельности.

Задача представленного здесь исследования состояла в рассмотрении феномена самомотивации учебной деятельности, проходящей в рамках вынужденного дистанционного обучения, и связи разных ее стратегий — автономной и контролируемой — с академической успешностью и благополучием. В качестве медиатора этих отношений рассматривались мотивы — автономные, контролируемые и амотивация как отсутствие желания выполнять деятельность. Предполагалось, что автономная стратегия самомотивации будет выступать предиктором успешности учебной деятельности студентов, а также эта связь будет частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Также предполагалось обнаружить прямое и опосредованное влияние самомотивации на психологическое благополучие, ранее частично показанное К. Шелдоном с коллегами на различных американских выборках [17]. Таким образом, принципиальная новизна исследования состоит в демонстрации влияния автономной стратегии самомотивации не только на психологическое благополучие, но и на успешность деятельности.

Выборка и методы исследования

Выборку составили 820 студентов бакалавриата (95%) и магистратуры (5%) вузов (69% женщин, средний возраст $M=20.26$, $SD=4.51$). Исследование проводилось онлайн в течение апреля-мая 2020 года, примерно через месяц после введения режима вынужденного онлайн-обучения в России.

Стратегии самомотивации и типы мотивации оценивались с помощью адаптированных русскоязычных методик, основанных на теории самодетерминации. Для диагностики самомотивации использовалась разработанная нами русскоязычная версия опросника стратегий самомотивации, предложенного К. Шелдоном с коллегами и опирающегося на шкалы воспринимаемого климата в классе [16] и утверждения из опросника межличностного поведения [15]. Инструкция: «Нам интересно, как Вы разговариваете с собой

эти последние дни, когда Вы пытаетесь заставить себя что-то делать. Как Вы относитесь к себе, когда Вы пытаетесь мотивировать себя эффективно учиться на дистанционном обучении?». Опросник включает 12 утверждений, шесть из которых измеряют автономную стратегию самомотивации (например, «Я предлагаю себе возможности выбора») и шесть — контролируемую (например, «Я просто заставляю себя предпринимать определенные действия»). Согласие с каждым пунктом оценивается с помощью пятибалльной шкалы от «Абсолютно не согласен» (1) до «Абсолютно согласен» (5). Двухфакторная модель структуры опросника подтверждается результатами конфирматорного факторного анализа при допущении одной ковариации между сходными пунктами, входящими в шкалу контролируемой стратегии самомотивации: $\chi^2=157,99$; $df=52$; $p\leq 0,001$; $CFI=0,935$; $TLI=0,918$; $RMSEA=0,050$; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,041-0,059; $PCLOSE=0,494$; $N=820$.

Для оценки академической мотивации в условиях дистанционного обучения на базе русскоязычной версии универсального опросника мотивации (UPLOC) [18], ранее использовавшегося на русскоязычных выборках [7], был составлен опросник, включающий 23 утверждения. Из них 12 предназначены для измерения автономных мотивов (например, «Учеба дистанционно приносит мне удовольствие»), 7 — для измерения контролируемых мотивов (например, «Потому что у меня нет другого выбора, я не могу не учиться дистанционно») и 4 — для измерения амотивации (например, «Раньше я понимал(а), зачем учусь дистанционно, а теперь нет»). В этой методике также использовалась аналогичная пятибалльная шкала ответов.

Субъективное благополучие оценивалось в соответствии с моделью Э. Динера: для оценки ее когнитивного компонента применялась шкала удовлетворенности жизнью [9], а для оценки позитивных и негативных эмоций — шкала позитивного и негативного аффекта [8]. В обеих методиках использовалась пятибалльная шкала ответов (от «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен»). На основе данных

показателей рассчитывался общий индекс благополучия (из суммы показателей удовлетворенности жизни и позитивных эмоций вычитался показатель негативных эмоций).

Для оценки ретроспективной успеваемости студентов просили указать среднюю оценку за последнюю экзаменационную сессию.

Чтобы конкретизировать вероятные последствия самомотивации на примере одного изучаемого курса мы предлагали студентам следующую инструкцию: «Мы хотели бы, чтобы Вы представили стратегию, которую Вы можете использовать, чтобы мотивировать себя в рамках одного курса, по Вашему выбору. Скажем, выберите свой самый сложный курс...». Для этого выбранного курса диагностировалась самооценка успешности его освоения с помощью следующего вопроса: «Как Вы оцениваете сейчас свою успешность по этому курсу? Оцените, пожалуйста, по шкале от 1 (очень низкая) до 10 (весьма высокая)».

Количественная обработка данных была выполнена в среде R, структурное линейное моделирование проводилось в программе Mplus 8 (алгоритм MLR), оценка опосредованных эффектов осуществлялась с помощью функции «Model indirect» с использованием бутстреп-анализа (5000 выборок).

Результаты

Приведенные в таблице коэффициенты корреляции свидетельствуют о наличии ожидаемых взаимосвязей между показателями самомотивации, академической мотивации, благополучия и текущей успешности по выбранному курсу. Автономная стратегия самомотивации продемонстрировала статистически значимые связи с субъективным благополучием и самооценкой текущей успешности, с автономной академической мотивацией и обратную связь — с амотивацией. При этом слабые ($r \leq 0,11$), но тем не менее значимые связи она показала с контролируемой стратегией самомотивации и с контролируемой академической мотивацией, а также со средней успеваемостью и возрастом. Контролируемая стратегия самомотивации статистически значимо и прямо связана с контролируемой мотивацией и амотивацией при наличии обрат-

ных связей с субъективным благополучием и самооценкой текущей успеваемости.

Субъективное благополучие, средняя успеваемость и текущая успешность показали ожидаемые прямые связи друг с другом. При этом средняя успеваемость и текущая успешность несколько выше у студентов старших курсов и у студентов более зрелого возраста, о чем свидетельствуют соответствующие слабые, но статистически значимые корреляции.

Женщины показали более высокий уровень контролируемой стратегии самомотивации (критерий Стьюдента с поправкой Уэлча $t(498)=2.2$; $p \leq 0,05$), автономной мотивации ($t(432)=4.05$; $p \leq 0,001$), контролируемой мотивации ($t(449)=3.85$; $p \leq 0,001$) и средней успеваемости ($t(479)=2.43$; $p \leq 0,05$), в то время как у мужчин выше уровень амотивации ($t(417)=3.79$; $p \leq 0,001$) и психологического благополучия ($t(460)=2.41$; $p \leq 0,05$). Ни автономная, ни контролируемая стратегии самомотивации не связаны с курсом обучения, однако с возрастом у испытуемых растет выраженность автономной стратегии самомотивации ($p \leq 0,01$).

На основе теоретических предположений о последствиях автономной и контролируемой стратегий самомотивации [17] была построена структурная модель, в которой автономная стратегия самомотивации является предиктором автономной мотивации, субъективного благополучия и самооценки текущей успешности. При этом контролируемая стратегия самомотивации рассматривалась в качестве предиктора контролируемой академической мотивации, амотивации и обратным предиктором благополучия. В модели также учитывались связи автономной мотивации с благополучием и успешностью, а также негативные эффекты контролируемой академической мотивации и амотивации на субъективное благополучие, известные из прошлых исследований [3; 4]. Для разных типов академической мотивации допускалась ковариация друг с другом. Кроме того, в модели для контроля влияния базового уровня обученности на текущую успешность использовалась средняя успеваемость за последнюю сессию, для которой допускалась ковариация с показателями самомотивации и академической мотива-

ции. В ходе предварительной оценки модели было установлено, что ковариации успеваемости с автономной и контролируемой мотивацией, а также с контролируемой стратегией самомотивации не являются статистически значимыми, поэтому для упрощения модели они были зафиксированы равными 0. Оценка итоговой модели показала отличное соответствие данным: $\chi^2=21,96$; $df=10$; $p=0,015$; CFI=0,987; TLI=0,969; RMSEA=0,038; 90%-ный доверительный интервал для RMSEA: 0,016-0,060; PCLOSE=0,795.

Суммарный опосредованный эффект автономной стратегии самомотивации (через автономную мотивацию и амотивацию) является статистически значимым (стандартизованный эффект составил 0,11; $p \leq 0,001$), как и обратный опосредованный (через контролируемую мотивацию и амотивацию) эффект контролируемой стратегии самомотивации на субъективное благополучие (-0,07; $p \leq 0,001$). Приведенная на рисунке модель демонстрирует существенное значение стратегий

самомотивации для академической мотивации, субъективного благополучия и текущей успешности при освоении сложного курса.

Обсуждение результатов

Исследование, реализованное на достаточно большой выборке студентов разных курсов в период вынужденного онлайн-обучения, позволило изучить феномен самомотивации учебной деятельности и связи разных ее стратегий (автономной и контролируемой) с академической успешностью и благополучием. Результаты, касающиеся субъективного благополучия, во многом соответствуют данным, полученным недавно на американских выборках [17], и свидетельствуют в пользу важности диалога с самим собой, основанного на поддержке собственной автономии. Кроме того, нами показано, что учебные мотивы выступают частичным медиатором этих отношений. Так, автономная стратегия самомотивации выступает предиктором успешности учебной деятельности студентов, и эта

Таблица

Корреляции и описательная статистика показателей самомотивации, академической мотивации, субъективного благополучия и успешности (N=820)

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Автономная стратегия самомотивации	—							
2. Контролируемая стратегия самомотивации	0,07*	—						
3. Автономная мотивация	0,28***	0,03	—					
4. Контролируемая мотивация	0,09**	0,41***	0,42***	—				
5. Амотивация	-0,22***	0,14***	-0,15***	0,12***	—			
6. Субъективное благополучие	0,38***	-0,21***	0,37***	-0,05	-0,29***	—		
7. Средняя успеваемость	0,10**	-0,07	0,05	-0,02	-0,16***	0,11**	—	
8. Самооценка текущей успешности	0,32***	-0,09*	0,36***	0,07*	-0,32***	0,44***	0,41***	—
9. Возраст	0,11**	-0,05	0,10**	-0,05	-0,01	0,10**	0,07*	0,09*
10. Курс	0,02	-0,01	0,07	-0,03	-0,03	0,06	0,17***	0,14***
Среднее	3,48	3,17	2,71	2,85	2,34	3,54	4,25	5,84
Стд. откл.	0,75	0,76	0,78	0,81	0,88	1,86	0,56	2,14
Асимметрия	-0,09	-0,07	0,13	-0,03	0,45	-0,15	-0,59	-0,31
Эксцесс	0,22	0,09	-0,11	-0,04	-0,08	-0,04	0,26	-0,29
α Кронбаха	0,78	0,72	0,89	0,80	0,73	—	—	—

Примечание. Статистическая значимость: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$; *** — $p \leq 0,001$.

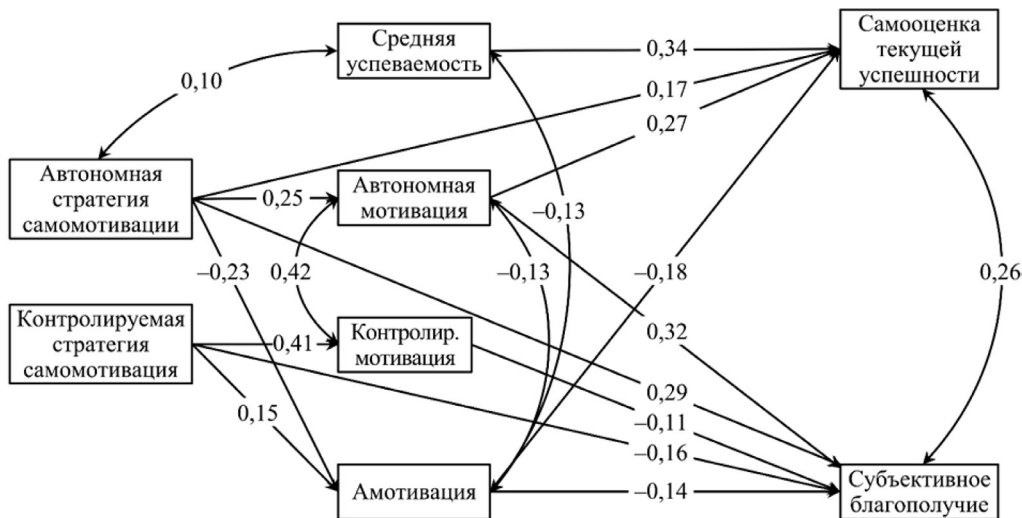


Рис. Структурная модель связей стратегий самомотивации с показателями учебной мотивации, академической успеваемости, текущей успешности и субъективного благополучия

связь частично опосредована другим важным источником благополучия — автономной мотивацией дистанционного обучения, представленной внутренней и идентифицированной мотивацией. Обнаруженные гендерные различия в успеваемости (преимущество девушек) во многом объясняются различиями в качестве самомотивации и мотивации.

Таким образом, было показано, что данные, полученные К. Шелдоном с коллегами [17] относительно автономной и контролируемой стратегий самомотивации, могут быть распространены и на другие популяции и виды деятельности. Основным результатом исследования состоит в демонстрации роли автономной стратегии самомотивации в успешности деятельности. Опираясь на полученные результаты и данные предыдущих исследований [17], можно также предположить, что контролируемая стратегия самомотивации может выполнять функцию побуждения к деятельности, ведущей к определенному уровню успешности в ней, однако ценой потери субъективного благополучия. Можно предположить, что она свойственна людям с повышенным нейротизмом, депрессией, что может быть проверено в будущих исследованиях

феномена самомотивации, оцененной через качество внутреннего диалога с самим собой.

Проведенное исследование вносит вклад в современные исследования факторов эффективности вынужденного онлайн-обучения, дополняя работы по мотивации дистанционного обучения [11], показавшие трудности вынужденного онлайн-обучения и его неприятие у большинства студентов.

Основным ограничением исследования является его кросс-секционный характер, не позволяющий сделать вывод о каузальных связях автономной стратегии самомотивации с благополучием и успешностью в деятельности. Возможно, что субъективное благополучие также стимулирует обращение к позитивному диалогу с собой, основанному на самоподдержке, а состояние неблагополучия, напротив, стимулирует обращение к контролирующему, критическому, самоунижительному диалогу. Дальнейшие лонгитюдные исследования помогут ответить на вопрос о направлении каузальной связи.

Заключение

1. На большой репрезентативной выборке студентов апробирована предложенная

К. Шелдоном с коллегами методика самомотивации, позволяющая оценить две стратегии самомотивации — поддерживающую автономную и контролируруемую.

2. Показано, что автономная стратегия самомотивации является предиктором субъективного благополучия и академической успешности, и это отношение частично опосредовано выраженностью автономной мотивации у субъекта деятельности.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: Психологические исследования. Мышление и речь. М.: Соцэкгиз, 1934. 324 с.
2. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2015. 334 с.
3. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В.* Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. № 3. С. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
4. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35—45.
5. *Кабрин В.И., Рыльская Е.А., Петрова В.Н., Мацуца В.В., Мещерякова Э.И., Частоколенко Я.Б.* Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011. 400 с.
6. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Изд-во «Университетское», 1988. 304 с.
7. *Леонтьев Д.А., Клейн К.Г.* Качество мотивации и качество переживаний как характеристики учебной деятельности // Вестник Московского Университета. Серия 14: Психология. 2018. № 4. С. 106—119. DOI:10.11621/vsp.2018.04.106
8. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91—110.
9. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. *Россохин А.В.* Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: интросознание в психоанализе. М.: Когито-центр, 2010. 304 с.

3. Обнаруженные корреляционные данные, касающиеся стратегий самомотивации и благополучия, соответствуют результатам зарубежных исследований. Полученные результаты свидетельствуют о важности изучения феномена самомотивации и ценности обращения к себе как к другу, а не как к объекту контроля, не имеющего права голоса в ситуации необходимости замотивировать себя заниматься учебой.

11. *Aguilera-Hermida A.P.* College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19 // International Journal of Educational Research Open. 2020. Vol. 1. P. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
12. *Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R.* Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping // Journal of Personality and Social Psychology. 2003. Vol. 84(1). P. 234—252. DOI:10.1037/0022-3514.84.1.234
13. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13(3). P. 16—34. DOI:10.11621/pir.2020.0308
14. *Morin A.* Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical Background, Underlying Mechanism, and Empirical Evidence // Journal of Consciousness Studies. 2005. Vol. 12(4—5). P. 115—134.
15. *Rocchi M., Pelletier L., Cheung S., Baxter D., Beaudry S.* Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ) // Personality and Individual Differences. 2017. Vol. 104. P. 423—433. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.034
16. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. *Sheldon K.M., Corcoran M., Titova L.* Supporting one's own autonomy may be more important than feeling supported by others // Motivation Science. 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/mot0000215
18. *Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A.* Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum // Personality and Social Psychology Bulletin. 2017. Vol. 43(9). P. 1215—1238. DOI:10.1177/0146167217711915
19. *Vandenkerckhove B., Soenens B., Van der Kaap-Deeder J., Brening K., Luyten P., Vansteenkiste M.*

The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal

adjustment // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 69. P. 69—83. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.009

References

1. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': Psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and Speech: Psychological studies]. Moscow: Sotsekgiz, 1934. 324 p. (In Russ.).
2. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019, no. 3, pp. 32—42. (In Russ.). DOI:10.17759/pse.2019240303
4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoe blagopoluchie [Intrinsic and extrinsic academic motivation in university students: its sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii*, 2013, no. 1, pp. 35—45. (In Russ.).
5. Kabrin V.I., Ryl'skaya E.A., Petrova V.N., Matsuta V.V., Meshcheryakova E.I., Chastokolenko Ya.B. Transkommunikatsiya: preobrazovanie zhiznennykh mirov cheloveka [Transcommunication: transformation of human life worlds]. Tomsk: Publ. TSU, 2011. 400 p. (In Russ.).
6. Kuchinskii G.M. Psikhologiya vnutrennego dialoga [Psychology of intrinsic dialog]. Minsk: Publ. Universitetskoe, 1988. 304 p. (In Russ.).
7. Leont'ev D.A., Klein K.G. Kachestvo motivatsii i kachestvo perezhivaniy kak kharakteristiki uchebnoi deyatel'nosti [The quality of motivation and the quality of experiences as characteristics of learning activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2018, no. 4, pp. 106—119. (In Russ.). DOI:10.11621/vsp.2018.04.106
8. Osin E.N. Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS [Measuring Positive and Negative Affect: Development of a Russian-language Analogue of PANAS]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 91—110. (In Russ.).
9. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring obshchestvennoy mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 1, pp. 117—142. (In Russ.). DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
10. Rossokhin A.V. Refleksiya i vnutrenniy dialog v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: intersoznanie v psikhoanalize [Reflection and Internal Dialogue in Altered States of Consciousness: Interconsciousness in Psychoanalysis]. Moscow: Kogito-tsentr, 2010. 304 p. (In Russ.).
11. Aguilera-Hermida A.P. College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 2020. Vol. 1, p. 100011. DOI:10.1016/j.ijedro.2020.100011
12. Dunkley D.M., Zuroff D.C., Blankstein K.R. Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003. Vol. 84, no. 1, pp. 234—252. DOI:10.1037/0022-3514.84.1.234
13. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 16—34. DOI:10.11621/pir.2020.0308
14. Morin A. Possible Links Between Self-Awareness and Inner Speech: Theoretical Background, Underlying Mechanism, and Empirical Evidence. *Journal of Consciousness Studies*, 2005. Vol. 12, no. 4—5, pp. 115—134.
15. Rocchi M., Pelletier L., Cheung S., Baxter D., Beaudry S. Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality and Individual Differences*, 2017. Vol. 104, pp. 423—433. DOI:10.1016/j.paid.2016.08.034
16. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Self-determination theory. Guilford Publications, 2017. 756 p.
17. Sheldon K.M., Corcoran M., Titova L. Supporting one's own autonomy may be more important than feeling supported by others. *Motivation Science*, 2020. Advance online publication. DOI:10.1037/mot0000215
18. Sheldon K.M., Osin E.N., Gordeeva T.O., Suchkov D.D., Sychev O.A. Evaluating the Dimensionality of Self-Determination Theory's Relative Autonomy Continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017. Vol. 43, no. 9, pp. 1215—1238. DOI:10.1177/01461672177111915

19. Vandekerckhove B., Soenens B., Van der Kaap-Deeder J., Brenning K., Luyten P., Vansteenkiste M. The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal) adjustment. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 69, pp. 69—83. DOI:10.1016/j.lindif.2018.11.009

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Full Professor, Lomonosov Moscow State University, Lead Researcher, Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Oleg A. Sychev, Research Associate, Shukshin Altai State University for Humanities and Pedagogy, Biysk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0373-6916>, e-mail: osn1@mail.ru

Получена 05.09.2021

Received 05.09.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения

Ишмуратова Ю.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: ishmuratova08@gmail.com

Потанина А.М.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potana@gmail.com

Бондаренко И.Н.

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

Представлены результаты исследования проблемы взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и мотивации, а также специфики их вкладов в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения. На выборке 1103 учащихся 5—11 классов общеобразовательных школ впервые показана 5-факторная структура взаимосвязи саморегуляции, вовлеченности, личностных свойств и академической мотивации. Оценен вклад этих факторов в академические достижения учащихся в трех периодах школьного обучения (в средней школе, при переходе из средней в старшую школу и в старшей школе). Показано, что факторы «Целеполагание и вовлеченность», «Познавательная и социальная активность», включающие в себя регуляторные, мотивационные, личностные свойства и вовлеченность, вносят значимый вклад в академическую успеваемость учащихся независимо от классов обучения. Регуляторные процессы моделирования значимых условий достижения цели и оценки результатов в составе фактора «Оперативная регуляция» обеспечивают высокие оценки у учащихся 5—6 классов. Выявлено негативное влияние фактора «Внешняя мотивация» на успеваемость старшеклассников и позитивный вклад фактора «Нейротизм и тревожность» в годовые итоговые результаты в этом периоде обучения. Полученные результаты обсуждаются в контексте возрастных и учебных задач, которые решаются учащимися на протяжении школьного обучения.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая мотивация, академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Для цитаты: Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260502>

Impact of Conscious Self-Regulation, Engagement and Motivation on Academic Performance of Schoolchildren During Different Periods of Study

Yulia A. Ishmuratova

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: ishmuratova08@gmail.com

Anna M. Potanina

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

Irina N. Bondarenko

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5539-1027>, e-mail: pondi@inbox.ru

The paper is devoted to the problem of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and motivation, as well as the specifics of their contributions to the academic performance of schoolchildren during different periods of study. For the first time, a 5-factor structure of the relationship between self-regulation, engagement, personality traits, and academic motivation was described in a sample of 1103 students in grades 5—11 of general education schools. We evaluated the contribution of these factors to the academic achievement of students in three periods of school education (in middle school, during the transition from middle to high school, and in high school). It is shown that the factors “Goal-setting and engagement” and “Cognitive and social activity”, which include regulatory, motivational, personality features and engagement, make a significant contribution to the academic performance of students, regardless of the period of learning. Regulatory processes of modelling significant conditions for achieving the goal and evaluating the results as part of the “Operational Regulation” factor provide high achievement for students in grades 5—6. We also revealed the negative influence of the “External Motivation” factor on the academic performance of high school students and the positive contribution of the “Neuroticism and Anxiety” factor to the annual final grades in this period of study. The results are discussed in the context of age-related and educational tasks that are solved by students during school education.

Keywords: conscious self-regulation, school engagement, academic motivation, academic achievement.

Funding. The reported study was funded by Russian Science Foundation, Research Project No. 20-18-00470 "Self-regulation and School Engagement as Psychological Resources of Academic Success: A Longitudinal Study".

For citation: Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Impact of Conscious Self-Regulation, Engagement and Motivation on Academic Performance of Schoolchildren During Different Periods of Study. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260502> (In Russ.).

Введение

В последние два десятилетия существенно возрос интерес исследователей к проблеме школьной вовлеченности [11; 24]. Многочисленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что школьная вовлеченность связана с академической успеваемостью и субъективным благополучием учащихся [14]. Однако в современных условиях обучения возникает проблема снижения вовлеченности в учебный процесс, что делает актуальным исследование механизмов поддержания ее оптимального уровня. Одним из таких механизмов может выступать осознанная саморегуляция учебной деятельности [24]. Изучение вовлеченности в контексте проблемы психической саморегуляции позволит выявить действенные механизмы оптимизации учебной деятельности школьников.

Школьная вовлеченность отражает степень интереса, внимания и любознательности, которые учащиеся демонстрируют в процессе обучения [25]. Наиболее часто школьная вовлеченность рассматривается через три компонента: поведенческий, аффективный и когнитивный [11]. Более современные модели включают также фактор безучастности (disengagement), например, модель М. Ванга [25], в которой выделяется два глобальных фактора: вовлеченность и безучастность, включающие по 4 измерения. Поведенческое измерение отражает активное участие в академической деятельности, а также соответствие школьным правилам. Эмоциональное измерение охватывает удовольствие от учебы, ценность школьных занятий. Когнитивная вовлеченность включает вдумчивость, готовность прилагать усилия для выполнения высококачественной работы. Социальное измерение отражает аспект со-

циального взаимодействия учащегося с одноклассниками, учителями.

Взаимосвязь вовлеченности и академических достижений учащихся в настоящее время является довольно разработанной темой исследований [20]. Наибольшее количество исследований о связи школьной вовлеченности и академической успеваемости проведено на выборке учащихся средней школы. Высоко значимые связи обнаруживаются между академической успешностью и когнитивной [10; 25] и поведенческой вовлеченностью [19].

Саморегуляция (СР) выступает в качестве одного из ключевых факторов академической успеваемости [1; 17]. Использование индивидуальных стратегий СР имеет при этом фундаментальное значение, в особенности в средней и старшей школе [9]. С 7 по 9 класс наблюдается рост взаимосвязи между регуляторными компонентами и академической успеваемостью по русскому языку и математике [18]. При переходе в старшую школу (10 класс) корреляция между академической успеваемостью и саморегуляцией снижается, а затем в 11 классе снова становится сильной [9; 18].

В нескольких работах анализируются взаимосвязи между осознанной саморегуляцией и школьной вовлеченностью на выборке учащихся средней школы. Обнаруживаются сильные позитивные связи между всеми видами школьной вовлеченности и стратегиями саморегуляции [5; 25]. На выборке старших школьников выявлена реципрокная связь между интенциональной саморегуляцией и школьной вовлеченностью: они оказывают друг на друга позитивное воздействие в старшей школе [21]. Ряд работ рассматривает взаимосвязь школьной вовлеченности и учебной мотивации [12]. Показано, что учащиеся с внутренней мотивацией имеют более высо-

кий уровень академической успеваемости и вовлеченности, чем те, у кого преобладает внешняя мотивация [15; 26]. Поведенческая вовлеченность является медиатором влияния внутренней мотивации на академическую успешность старшеклассников [13].

Таким образом, современные исследования демонстрируют взаимосвязь между осознанной саморегуляцией, академической мотивацией и школьной вовлеченностью. Однако возникает вопрос о специфике вкладов этих переменных в академическую успешность. В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие исследовательские вопросы: 1. Каковы латентные факторы, отражающие сложные аспекты взаимовлияния саморегуляции, вовлеченности, личностных свойств и академической мотивации? 2. Какова специфика их вкладов в успеваемость у учащихся разных возрастных групп?

Методики и выборка

Выборку составили 1103 учащихся 5—11 классов общеобразовательных учреждений г. Москвы и г. Калуги, 56% — мальчики, средний возраст респондентов — 13,78.

Использовались следующие методики.

1. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М 52)» (Моросанова, Бондаренко, 2017). Включает шкалы: планирование цели деятельности, моделирование значимых условий ее достижения, программирование последовательности действий, оценивание и коррекция результатов, гибкость перестройки системы СР, инициативность в постановке целей и организации деятельности, ответственность в выполнении обязанностей и надежность функционирования системы СР. Методика включает шкалу социальной желательности, а также позволяет измерять интегративный показатель развития общего уровня осознанной СР.

2. Модификация методики А.Д. Андреевой и А.М. Прихожан «Отношение к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2005, модификация Бондаренко, Цыганов, Моросанова, 2018). Включает 6 показателей: познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев,

мотивация избегания неудач и интегративный показатель — общий уровень отношения к учению.

3. Опросник «Шкала академической мотивации школьников (ШАМ-Ш)» (Т.О. Гордеева и др., 2017). Включает 8 шкал: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителей, экстернальная мотивация, амотивация.

4. Русскоязычная версия опросника «Большая пятерка — детский вариант» («Big Five Questionnaire — Children Version: BFC-C») (адаптация Малых и др., 2015). Шкалы: экстраверсия, открытость опыту, добросовестность, дружелюбность, нейротизм.

5. «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (М.-Т. Wang, 2019, адаптация Фомина, Моросанова, 2020). Позволяет диагностировать 8 шкал: поведенческая вовлеченность/безучастность; когнитивная вовлеченность/безучастность; эмоциональная вовлеченность/безучастность, социальная вовлеченность/безучастность.

В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых оценок по русскому языку и математике.

Описание результатов

Для выявления факторов, определяющих академическую успеваемость учащихся 5—11 классов, выполнен факторный анализ (α -factoring с Varimax вращением). Выбор метода определялся тем, что мы не ставили целью обнаружение глобального обобщающего латентного фактора (метод главных компонент). Напротив, мы исследовали, какие разнообразные психические явления обеспечивают взаимодействие вовлеченности, саморегуляции, мотивации и личности. Для этого мы сравнили результаты применения разных методов и выбрали альфа-факторизацию, поскольку получили наиболее простую и доступную для интерпретации факторную структуру. В результате получено пятифакторное решение, объясняющее 68% дисперсии. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Значения факторных нагрузок для выделившихся факторов

	Факторы				
	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
	Целеполагание и вовлеченность	Познавательная и социальная активность	Оперативность регуляции	Эмоциональная стабильность	Внешний контроль
Планирование	,685				
Мотивация саморазвития	,670				
Мотивация достижения	,642				
Когнитивная вовлеченность	,627				
Познавательная мотивация	,620				
Добросовестность	,602				
Мотивация избегания неудач	-,581				
Мотивация достижения	,568				
Поведенческая вовлеченность	,560				
Программирование	,551				
Самостоятельность	,551				
Ответственность	,540				
Мотивация самоуважения	,524				
Экстраверсия		,742			
Доброжелательность		,667			
Социальная вовлеченность		,665			
Открытость опыту		,583			
Познавательная активность		,547			
Эмоциональная вовлеченность		,546			
Моделирование			,735		
Надежность			,668		
Оценка результатов			,624		
Гибкость			,555		
Гнев				-,701	
Тревожность				-,645	
Нейротизм				-,624	
Амотивация				-,425	
Мотивация уважения родителей					,767
Интроецированная мотивация					,718
Экстернальная мотивация					,689

Фактор Ф1 включает показатели саморегуляции, вовлеченности (когнитивной и поведенческой), внутренней мотивации и мотивации достижения (38% объясненной дисперсии). Наи-

большая нагрузка приходится на регуляторный процесс планирования, мотивацию достижения и когнитивную вовлеченность, поэтому он назван фактором «Целеполагание и вовлеченность».

Фактор Ф2 включает личностные свойства, связанные с социальным взаимодействием, социальную и эмоциональную вовлеченность, открытость новому опыту и познавательную активность (14% объясненной дисперсии). Этот фактор описывает, с одной стороны, готовность к восприятию новой информации, с другой — доверие к тем людям, которые ее предоставляют. Он назван «Познавательная и социальная активность».

Фактор Ф3 (7% объясненной дисперсии) получил название «Оперативность регуляции», поскольку в него вошли регуляторные процессы Моделирования и Оценки результатов, а также свойства Гибкости и Надежности. Это те свойства, которые обеспечивают устойчивость и способность не сдаваться при возникновении трудностей.

Фактор Ф4 (5% объясненной дисперсии) включает эмоции гнева и тревоги, амотивацию и личностное свойство Нейротизм. Все они вошли в фактор с отрицательным знаком. Он назван «Эмоциональная стабильность», поскольку отражает возможности ребенка регулировать свое эмоциональное состояние, подавлять гнев и тревогу.

Фактор Ф5 назван «Внешним контролем», поскольку включает показатели внешней мотивации, такие как мотивация уважения родителей, экстернальную и интернальную мотивацию (5% объясненной дисперсии).

Корреляции между факторами и успеваемостью учащихся 5—11 классов представлены в табл. 2. Интересно, что «Внешний контроль» негативно сказывается на успеваемости. Действительно, известно, что невысокий уровень тревожности поддерживает

внимание учеников к выполнению учебных заданий [17].

Регрессионный анализ размера и специфики вкладов выделенных факторов взаимосвязи саморегуляции, вовлеченности, личностных свойств, мотивации в академическую успеваемость выполнен для трех периодов обучения. Ранее было показано, что классы объединяются согласно характеру решаемых в данном возрасте задач: переход к самостоятельной постановке учебных целей (5—6 классы), личностное развитие, появлению рефлексии (7—8 классы), сдача выпускных экзаменов, профессиональное самоопределение (9—11 классы) [4] (табл. 3).

Результаты показали, что два фактора обеспечивают высокую успеваемость во всех возрастных группах — «Целеполагание и вовлеченность» и «Познавательная и социальная активность». Оба этих фактора имеют в своем составе показатели вовлеченности и саморегуляции. Отметим, что хотя вовлеченность не организовала самостоятельного фактора, наши результаты показывают, что она связана с регуляторными процессами планирования целей, программирования действий по их достижению, личностным свойством ответственности и мотивацией достижения, а также личностными свойствами, вносящими вклад в поиск и усвоение учебной информации.

В 5—6 классах, согласно полученным ранее данным, осознанная саморегуляция является самостоятельным ведущим процессом, обеспечивающим успеваемость [2]. Поэтому третьим значимым фактором успеваемости выступает фактор «Оперативность

Таблица 2

Значения коэффициентов корреляции между латентными факторами и академической успеваемостью у учащихся 5—11-х классов

Факторы	Успеваемость
Целеполагание и вовлеченность	0,182***
Познавательная и социальная активность	0,156***
Оперативность регуляции	0,124***
Эмоциональная стабильность	0,127***
Внешний контроль	-0,096**

Примечание: ** — $p < 0,01$; *** — $p < 0,001$.

Таблица 3

Значения вклада латентных факторов взаимосвязи саморегуляции, мотивации и вовлеченности в академическую успешность в разные периоды обучения

Класс	Скорр. R ²	Значимые предикторы	β
5—6 (N=270)	0,08	Целеполагание и вовлеченность	0,128***
		Познавательная и социальная активность	0,138*
		Оперативность регуляции	0,123*
7—8 (N=295)	0,12	Целеполагание и вовлеченность	0,201***
		Познавательная и социальная активность	0,154***
		Оперативность регуляции	0,124*
		Эмоциональная стабильность	0,122*
9—11 (N=377)	0,10	Целеполагание и вовлеченность	0,205***
		Познавательная и социальная активность	0,164***
		Внешний контроль	-0,098*

Примечание:*** — $p < 0,001$; ** — $p < 0,01$; * — $p < 0,05$.

регуляции», состоящий преимущественно из регуляторных показателей моделирования, оценки результатов и гибкости.

В 7—8 классах все факторы вносят значимый вклад в успеваемость. К саморегуляции, как ведущему предиктору успеваемости, присоединяется способность регулировать свое эмоциональное состояние — подавлять возникающие эмоции гнева, тревожности, периодически возникающего нежелания учиться. Уравнение показывает, что в этом возрасте излишний внешний контроль представляет собой препятствие к получению высоких оценок.

В 9—11 классах успеваемость связана со способностью ставить цели, мотивацией достижения и вовлеченностью. Так же как и в 7—8 классах внешний контроль продолжает играть отрицательную роль, вероятно, мешая процессу формирования собственной системы осознанной саморегуляции и разрушая вовлеченность.

Обсуждение результатов

Результаты факторизации исследованных показателей осознанной саморегуляции, вовлеченности, мотивации и личностных свойств прояснили специфику их взаимного влияния на академическую успеваемость обучающихся. Полученные результаты продемонстрировали, что конструкт вовлеченности взаимосвязан с такими аспектами индивиду-

ального развития, как мотивация, мышление и поведение [11]. Вклад саморегуляции, мотивации, личностных свойств и вовлеченности в академическую успеваемость можно изобразить в виде схемы (рис.).

Результаты факторного анализа показали, что вовлеченность поддерживает регуляторные процессы планирования, программирования и свойство ответственности. Также, как неоднократно демонстрировали проведенные ранее исследования, она вносит значимый вклад в мотивацию достижения [10; 13], поддерживая такие аспекты внутренней мотивации, как мотивация саморазвития и познавательная мотивация. Особенно подчеркнем, что речь идет о когнитивной и поведенческой вовлеченности, то есть об осознанном поведении, подкрепленном поступками.

Социальная и эмоциональная вовлеченности объединились в латентном факторе «Познавательная и социальная активность» с личностными свойствами экстраверсии, открытости опыту, доброжелательности. То есть само состояние вовлеченности становится возможным, если предыдущий опыт учащегося подсказывает ему, что мир не опасен, можно доверять новой информации и учителю, от которого она исходит, и получать от этого удовлетворение и радость.

Три другие фактора: «Оперативность регуляции», «Эмоциональная стабильность» и

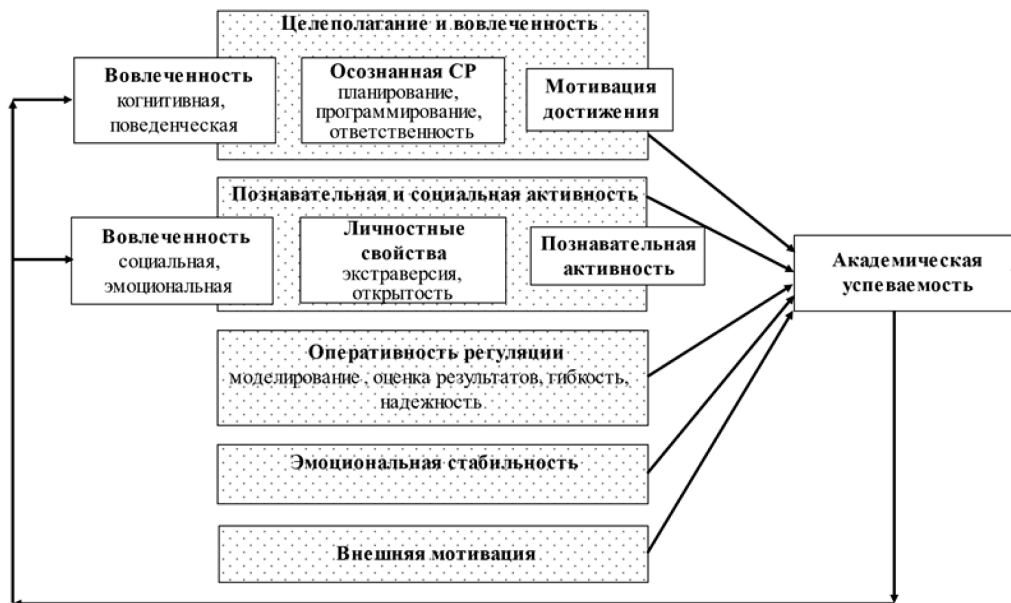


Рис. Схема вклада вовлеченности, регуляторных, мотивационных и личностных факторов в академическую успешность

«Внешняя мотивация» не связаны с вовлеченностью. Можно предположить, что эти три фактора часто предполагают подавление негативных эмоций — гнева, тревоги, разочарования, страха (в случае негативной обратной связи) и гиперконтроль взрослых. Вовлеченность же характеризуется чувством радости и желанием вернуться к прерванному занятию [8]. На основании выполненного исследования можно с уверенностью показать, что наибольших результатов в учебе достигнут те ученики, которые осознанно ставят себе высокие, но умеренно сложные цели, обладают базовым доверием к миру и совершенствуют навыки социального взаимодействия. При этом такие качества, как настойчивость, воля, поиски возможностей достижения цели будут расходовать ресурсы ученика, и поэтому не должны быть чрезмерными.

Обнаружены значимые взаимосвязи всех выделенных факторов с академической успешностью школьников 5—11 классов. Значения полученных коэффициентов корреляции невысоки, поскольку кроме этих фак-

торов на академическую успеваемость также влияют интеллект [16], особенности взаимоотношений с учителем [7], факторы школьной среды [22] и т.д.

Была обнаружена специфика вкладов выделенных факторов в успеваемость учащихся разных возрастных групп. Показано, что независимо от возраста высокая академическая успеваемость учащихся связана с двумя факторами, включающими целеполагание, усилия в достижении цели, любознательность, доверие к информации и учителю, который ее предоставляет. Эти факторы, включающие планирование, мотивацию достижения, вовлеченность, открытость, вносят наиболее весомый вклад в годовые оценки учащихся во все периоды обучения в средней и старшей школе.

Вклад других трех факторов варьирует. Так, для учеников 5—6 классов третьим значимым фактором, вносящим вклад в высокую успеваемость, стал регуляторный фактор «Оперативность регуляции». Ранее выполненные исследования показали, что именно

к шестому классу система осознанной саморегуляции устанавливается в плане ведущих процессов и свойств и обеспечивает около 30% дисперсии успеваемости независимо от мотивации и личностных свойств [4]. Полученные результаты не противоречат данным других исследователей. Так, вовлеченность демонстрирует значимый, хотя и невысокий вклад в академическую успешность пяти- и восьмиклассников [25].

Для учащихся 7—8 классов обнаруживается значимый вклад в академическую успеваемость со стороны всех выявленных факторов. В этом возрасте саморегуляция выступает ключевым предиктором успеваемости ($b=0,39$), мотивации саморазвития и мотивации достижений ($b=0,58$), а также вносит вклад в формирование личности учащихся ($b=0,23$) [4]. Именно сюда направляются инвестиции саморегуляции учащихся наравне с достижением учебных результатов. Наше исследование продемонстрировало, что вовлеченность играет в этом процессе значимую роль. Возрастная специфика регуляторных и мотивационных ресурсов успеваемости учащихся 7-8 классов проявляется также и в том, что внешний контроль, осуществляемый через внешнюю мотивацию, негативно сказывается на успеваемости. Так, при доминировании внутренней мотивации механизм самоуправления выступает СР; при доминировании внешней мотивации в основном функционирует контроль, требующий преимущественно внешнего подкрепления.

9—11 классы являются выпускными: приоритет в этот период обучения отдан успешной сдаче выпускных экзаменов, выбору профиля обучения, профориентации, планированию дальнейшего профессионального пути. Наиболее ярким проявлением этой тенденции является изменение характера детерминации успеваемости. У старшеклассников мотивация достижения выходит по значимости на первый план, в то время как саморегуляция ее поддерживает, внося опосредствующий вклад в успеваемость. Результаты моделирования показали, что в старших классах система специальных регуляторных ресурсов «сворачивается», поскольку учащиеся ис-

пользуют только те из них, которые приводят к максимально возможным результатам [4]. Этот результат соотносится с многочисленными исследованиями, демонстрирующими значительный вклад внутренних мотивов в академическую успешность школьников [3; 6; 23; 26]. Помимо двух инвариантных факторов («Целеполагание и вовлеченность», «Познавательная и социальная активность»), успеваемость учеников 9—11 классов оказывается связана с фактором внешнего контроля с отрицательным знаком. Внешняя мотивация связана с побуждением к учебе, обусловленным чувством стыда, долга перед значимыми людьми (в том числе родителями), ощущением вынужденности учебной деятельности, отсутствием интереса к учебе [6]. Вероятно, к окончанию средней школы данные виды мотивации уже не являются эффективными в обеспечении успешности в учебе, что подтверждается негативной связью внешних мотивов с академической успешностью старшеклассников [6]. То есть внешний контроль препятствует действию уже сложившихся в той или иной мере систем саморегуляции и внутренней мотивации, что приводит к снижению успеваемости учеников в старшей школе.

В качестве перспективы дальнейших исследований планируется проанализировать модераторные эффекты возраста, пола, уровня учебных достижений в детерминации успеваемости факторами осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности учащихся. Собранные лонгитюдные данные позволяют изучить причинно-следственные связи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академическими достижениями учащихся в переходные периоды обучения (на примере переходов с начальной ступени обучения на среднюю, со средней на старшую) с помощью перекрестно-лонгитюдного структурного моделирования. Наиболее полную информацию по исследуемой тематике предоставляют многомерные интегративные модели всех рассмотренных в работе факторов. Поэтому закономерным представляется построение многомерных моделей выявленных ресурсов академической успешности в различные периоды обучения

(средняя и старшая ступень). На основании этих моделей мы планируем расширить научные представления о динамике и траекториях становления этой системы ресурсов в зависимости от возрастных особенностей учащихся.

Заключение

1. Выявлена и описана факторная структура взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации, школьной вовлеченности и личностных свойств. Выделено пять факторов: «Целеполагание и вовлеченность» (1), связанный с процессами планирования и программирования, когнитивной и поведенческой вовлеченностью, мотивацией достижения; «Познавательная и социальная активность» (2), связанный с эмоциональной и социальной вовлеченностью и познавательной активностью; «Оперативность регуля-

ции» (3), связанный с процессами моделирования значимых условий достижения целей и коррекцией результатов; «Нейротизм и тревожность» (4) и «Внешняя мотивация» (5).

2. Обнаружены как инвариантные для всех учеников средней и старшей школы, так и специфические для периода обучения факторы, вносящие вклад в академическую успеваемость. Высокая успеваемость учащихся вне зависимости от класса обучения связана с факторами «Целеполагание и вовлеченность» и «Познавательная и социальная активность». Для достижения высокой успеваемости ученикам 5—6 классов необходимо «Оперативная регуляция» с ведущими процессами моделирования и оценки результатов. Фактор «Внешняя мотивация» может помешать достижению высоких результатов учениками 7—8 и 9—11 классов.

Литература

1. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Том 7. № 34. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/963-morosanova34> (дата обращения: 07.05.2021).

2. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 3. С. 34—45.

3. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 64—75.

4. Моросанова В.И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека / Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 11—36.

5. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности / Фомина Т.Г. [и др.] // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции «Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики» (г. Калуга,

01—03 октября 2020 г.). Калуга: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского», 2020. С. 55—64.

6. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников / Гордеева Т.О. [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206

7. Ansari A., Hofkens T.L., Pianta R.C. Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes // Journal of Applied Developmental Psychology. 2020. Vol. 71. Article 101200. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101200

8. Csikszentmihalyi M. Beyond boredom and anxiety. NJ.: Jossey-Bass, 2000. 231 p.

9. Dent A.L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. № 3. P. 425—474. DOI:10.1007/s10648-015-9320-8

10. Dogan U. Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance // The Anthropologist. 2015. Vol. 20. № 3. P. 553—561. DOI:10.1080/09720073.2015.11891759

11. Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments // Handbook of Research on Student Engagement / ed. by S.L. Christenson. MA, Boston: Springer, 2012. P. 763—782. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37

12. Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues //

Learning and Instruction. 2016. Vol. 43. P. 1—4. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.02.002

13. Froiland J.M., Worrell F.C. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school // *Psychology in the Schools*. 2016. Vol. 53. P. 321—336. DOI:10.1002/pits.21901

14. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis // *Social Behavior and Personality*. 2018. Vol. 46. № 3. P. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054

15. Martin A.J., Ginns P., Papworth B. Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? // *Learning and Individual Differences*. 2017. Vol. 55. P. 150—162. DOI:10.1016/j.lindif.2017.03.013

16. Morales-Vives F., Camps E., Dueñas J.M. Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality // *Psicothema*. 2020. Vol. 32. № 1. P. 84—91. DOI:10.7334/psicothema2019.262

17. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors // *Psychology in Russia*. 2015. Vol. 8. № 3. P. 136—156. DOI:10.11621/pir.2015.03011

18. Morosanova V., Bondarenko I., Fomina T., Burmistrova-Savenkova A. Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level // *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS*. 2018. № 43. P. 401—410. DOI:10.15405/epsbs.2018.07.53

19. Putwain D.W., Nicholson L., Pekrun R., Becker S., Symes W. Expectancy of Success, Attainment Value, Engagement, and Achievement: A Moderated Mediation Analysis // *Learning and Instruction*. 2019. Vol. 60. P. 117—125. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.11.005

20. Reschly A.L., Christenson S.L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of

the engagement construct // *Handbook of Research on Student Engagement* / ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston: Springer, 2012. P. 3—21. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37

21. Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence // *Journal of Adolescence*. 2018. Vol. 64. P. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005

22. Torrecilla Sánchez E.M., Miguelañez S.O., Abad F.M. Explanatory factors as predictors of academic achievement in PISA tests. An analysis of the moderating effect of gender // *International Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 96. P. 111—119. DOI:10.1016/j.ijer.2019.06.002

23. Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice / Musu-Gillette L.E. [et al.] // *Educational research and evaluation*. 2015. Vol. 21. № 4. P. 343—370. DOI:10.1080/13803611.2015.1057161

24. Wang M.-T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective // *Learning and Instruction*. 2013. Vol. 28. P. 12—23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002

25. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431

26. Wigfield A., Wagner A.L. Competence, motivation, and identity development during adolescence // *Handbook of competence and motivation* / ed. by J.A. Elliot, S.C. Dweck, NY.: The Guilford Press, 2005. P. 222—239.

References

1. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Yu.V. Vzaimosvyaz' regulatorynykh, intellektual'nykh i kognitivnykh osobennostei uchashchikhsya s matematicheskoi uspeshnost'yu [The relationship between regulatory, intellectual and cognitive characteristics in students who are successful in mathematics]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological studies*, 2014. Vol. 7, no. 34. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/963-morosanova34> (Accessed 07.05.2021). (In Russ.).

2. Morosanova V.I., Fomina T.G., Ovanesbekova M.L. Vozrastnaya spetsifika vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii, akademicheskoi motivatsii i lichnostnykh osobennostei uchashchikhsya [Age specificity of the relationship of conscious self-regulation, academic motivation and personality characteristics of students]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya*

psikhologiya = Theoretical and experimental psychology, 2017. Vol. 10, no. 3, pp. 34—45. (In Russ.).

3. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznanaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu kak resursy akademicheskoi uspeshnosti [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii = Questions of psychology*, 2017, no. 4, pp. 64—75. (In Russ.).

4. Morosanova V.I. Razvitie resurnogo podkhoda k issledovaniyu osoznannoi samoregulyatsii dostizheniya tselei i samorazvitiya cheloveka [Development of the resource approach to the study of conscious self-regulation of achieving goals and self-development of a person]. In Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I. (eds.). *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni [Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time]*. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020, pp. 11—36. (In Russ.).

5. Fomina T.G. [i dr.] Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii i shkol'noi вовлеченности [Features of the relationship between conscious self-regulation and school engagement]. *Materialy Vtoroi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki»* (g. Kaluga, 01—03 oktyabrya 2020 g.). [Proceedings of the Second All-Russian scientific-practical conference "Personality, intelligence, metacognitions: research issues and educational practices"]. Kaluga: FBGOU VPO "Kaluzhskii gosudarstvennyi universitet im. K.E. Tsiolkovskogo", 2020, pp. 55—64. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O. [i dr.] Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and extrinsic academic motivation scale for schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
7. Ansari A., Hofkens T.L., Pianta R.C. Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2020. Vol. 71. Article 101200. DOI:10.1016/j.appdev.2020.101200
8. Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety*. New Jersey: Jossey-Bass, 2000. 231 p.
9. Dent A.L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2016. Vol. 28, no. 3, pp. 425—474. DOI:10.1007/s10648-015-9320-8
10. Dogan U. Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *The Anthropologist*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 553—561. DOI:10.1080/09720073.2015.11891759
11. Fredricks J.A., McColskey W. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In Christenson S.L. et al. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. MA, Boston: Springer, 2012, pp. 763—782. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
12. Fredricks J.A., Filsecker M., Lawson M.A. Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 2016. Vol. 43, pp. 1—4. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
13. Froiland J.M., Worrell F.C. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. *Psychology in the Schools*, 2016. Vol. 53, pp. 321—336. DOI:10.1002/pits.21901
14. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: a meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054
15. Martin A.J., Ginns P., Papworth B. Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and Individual Differences*, 2017. Vol. 55, pp. 150—162. DOI:10.1016/j.lindif.2017.03.013
16. Morales-Vives F., Camps E., Dueñas J.M. Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality. *Psicothema*, 2020. Vol. 32, no. 1, pp. 84—91. DOI:10.7334/psicothema2019.262
17. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Academic achievement: intelligence, regulatory, and cognitive predictors. *Psychology in Russia*, 2015. Vol. 8, no. 3, pp. 136—156. DOI:10.11621/pir.2015.03011
18. Morosanova V., Bondarenko I., Fomina T., Burmistrova-Savenkova A. Self-regulation, personality factors, academic achievement in middle and senior school: variations across grade level. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS*, 2018, no. 43, pp. 401—410. DOI:10.15405/epsbs.2018.07.53
19. Putwain D.W., Nicholson L., Pekrun R., Becker S., Symes W. Expectancy of Success, Attainment Value, Engagement, and Achievement: A Moderated Mediation Analysis. *Learning and Instruction*, 2019. Vol. 60, pp. 117—125. DOI:10.1016/j.learninstruc.2018.11.005
20. Reschly A.L., Christenson S.L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In Christenson S.L. et al. (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement*. MA, Boston: Springer, 2012, pp. 3—21. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
21. Stefansson K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: a reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 2018. Vol. 64, pp. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
22. Torrecilla Sánchez E.M., Miguélañez S.O., Abad F.M. Explanatory factors as predictors of academic achievement in PISA tests. An analysis of the moderating effect of gender. *International Journal of Educational Research*, 2019. Vol. 96, pp. 111—119. DOI:10.1016/j.ijer.2019.06.002
23. Musu-Gillette L.E. [et al.] Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. *Educational research and evaluation*, 2015. Vol. 21, no. 4, pp. 343—370. DOI:10.1080/13803611.2015.1057161
24. Wang M.-T., Eccles J.S. School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 2013. Vol. 28, pp. 12—23. DOI:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
25. Wang M.-T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019.

Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431

26. Wigfield A., Wagner A.L. Competence, motivation, and identity development during adolescence. In

Elliot J.A., Dweck S.C. (eds.). Handbook of competence and motivation. New York.: The Guilford Press, 2005, pp. 222—239.

Информация об авторах

Ишмуратова Юлия Алексеевна, научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: ishmuratova08@gmail.com

Потанина Анна Михайловна, младший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «Психологический институт РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

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

Information about the authors

Yulia A. Ishmuratova, Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7519-3148>, e-mail: ishmuratova08@gmail.com

Anna M. Potanina, Junior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-6948>, e-mail: a.m.potan@gmail.com

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

Получена 03.09.2021

Принята в печать 10.10.2021

Received 03.09.2021

Accepted 10.10.2021

Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся

Фомина Т.Г.

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

Филиппова Е.В.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profrest@gmail.com

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Представлены результаты исследования, направленного на установление характера взаимосвязи между школьной вовлеченностью, осознанной саморегуляцией и академической успеваемостью учащихся. Анализируются данные, полученные в двух лонгитюдных исследованиях, охватывающих следующие группы респондентов: с 8 по 9 классы (N=106) и с 10 по 11 классы (N=96). Диагностика саморегуляции осуществлялась с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУД-М», школьная вовлеченность оценивалась при помощи методики «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Wang et al., 2019, Фомина, Моросанова, 2020). В качестве показателя академической успеваемости использовался средний балл годовых отметок по основным учебным предметам. Замеры были произведены дважды с интервалом в один год. Зафиксированы значимые изменения (понижение) в уровне школьной вовлеченности у учащихся при переходе из 8 в 9 класс. У учащихся при переходе из 10 в 11 класс значимо возрастают показатели саморегуляции, вовлеченности и академической успеваемости. Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играет вовлеченность в учебный процесс, а также предыдущая академическая успешность. Полученные данные позволили установить направления причинно-следственной связи школьной вовлеченности, осознанной саморегуляции и успеваемости школьников в различные периоды обучения.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, школьная вовлеченность, академическая успеваемость, перекрестно-лонгитюдный анализ.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 20-18-00470.

Для цитаты: Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 30—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement

Tatiana G. Fomina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafofina@mail.ru

Elena V. Filippova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proffest@gmail.com

Varvara I. Morosanova

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

The study seeks to examine the longitudinal relationship between school engagement, conscious self-regulation, and student academic achievement. Research analysis covers the data obtained in two longitudinal studies of two student groups: 8—9 graders (N=106) and 10—11 graders (N=96). Diagnostics of self-regulation was carried out by means of “Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire — SRPLAQ”, school engagement was assessed using “A Multidimensional School Engagement Scale» (Wang et al., 2019; Fomina, Morosanova, 2020). The average value of annual marks in core academic subjects served as an indicator of academic achievement. The measurements were taken twice, with one-year interval. The study revealed significant changes (decrease) in the level of students’ school engagement during their transition from grade 8 to grade 9. When moving from grade 10 to grade 11, the students significantly increase their levels of self-regulation, school engagement, and academic performance. Cross-lagged panel analysis made it possible to establish that conscious self-regulation is a significant predictor of successful learning and high student engagement during the transition to the 9th grade. Whereas in grade 11, student engagement in the educational process, as well as previous academic success, plays a more significant role for successful learning. The data obtained allowed for specifying the directions of the causal relationship between school engagement, conscious self-regulation, and academic achievement of students in different periods of schooling.

Keywords: conscious self-regulation, school engagement, academic achievement, cross-lagged analysis.

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

For citation: Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30—42. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503> (In Russ.).

Введение

Саморегуляция учебной деятельности и школьная вовлеченность являются значимыми факторами академической успешности учащихся разного возраста [4; 16; 25]. Однако в большинстве исследований данные феномены рассматриваются отдельно, хотя есть существенные основания изучать их в тесной связке.

Школьная вовлеченность является многомерным конструктом, включающим различные компоненты [7; 14; 23]. Существует несколько моделей вовлеченности, которые различаются по количеству операционализованных ее проявлений. Наиболее распространенной является трехкомпонентная модель, включающая в себя поведенческую, когнитивную и эмоциональную вовлеченность [14]. Поведенческая связана с активной включенностью учащихся в школьную жизнь, отношения с одноклассниками, внутришкольные и внеклассные мероприятия. Когнитивная — характеризует познавательную активность, готовность прилагать необходимые усилия для качественной учебной работы, использование разнообразных учебных стратегий. Эмоциональная — включает общие положительные аффективные реакции учащихся, возникающие в процессе учебной деятельности: удовольствие от учебы, ценность школьных занятий, чувство связанности со школой. Однако ряд ученых предлагают рассматривать еще и социальный компонент, характеризующий качество социальных взаимодействий [23]. Каждый из компонентов вовлеченности может варьироваться как по интенсивности, так и продолжительности: иметь краткосрочный характер для определенной ситуации или же, наоборот, оставаться на стабильном уровне в течение длительного времени.

Поскольку школьная вовлеченность представляет собой многомерный конструкт, име-

ющий проекции в различные сферы учебной деятельности, то ее проявления связаны с широким кругом психологических феноменов. К одному из таких относится саморегуляция. Нельзя не заметить концептуальную близость когнитивного компонента вовлеченности и регуляторных стратегий обучения. Когнитивная вовлеченность связана с осознанной регуляцией и использованием метакогнитивных стратегий [19; 24]. Исследователи отмечают, что вовлеченность способствует развитию навыков самоорганизации, планирования, самоконтроля [21]. Показано, что ориентация на цели, связанные с достижением высоких результатов, с большей вероятностью характерна для учащихся с высоким уровнем школьной вовлеченности [8]. Об этом также свидетельствуют данные исследований, в которых показано, что прогресс в достижении осознаваемой цели стимулирует учащихся проявлять высокие уровни школьной вовлеченности [20]. В то же время связь между школьной вовлеченностью и саморегуляцией в подростковом возрасте плохо изучена, несмотря на очевидную значимую роль саморегуляции в поддержании школьной вовлеченности [5; 19]. В то же время можно предполагать, что вовлеченность будет способствовать активизации использования учащимися более эффективных стратегий саморегулирования в учебной деятельности. Особенно важным представляется проведение лонгитюдных исследований, позволяющих оценивать прогностические эффекты, а также направления причинно-следственных связей в разные периоды обучения, поскольку как вовлеченность, так и саморегуляция демонстрируют различные динамические траектории на протяжении школьного обучения.

Саморегуляцию учебной деятельности в настоящем исследовании мы рассматриваем

как способность выдвигания и достижения субъектно-принятых целей. Согласно последним исследованиям, она рассматривается как система когнитивных процессов (целеполагание и планирование, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов) и регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность), индивидуальное своеобразие которых формирует общий уровень саморегуляции [2]. Основная цель настоящего исследования — выявить причинно-следственные связи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся, а также сопоставить специфику этой взаимосвязи для обучающихся разного возраста на материале данных лонгитюдных исследований. Основываясь на предыдущих исследованиях, мы предполагаем наличие значимой перекрестно-лонгитюдной взаимосвязи между саморегуляцией и успеваемостью, саморегуляцией и школьной вовлеченностью, а также вовлеченностью и успеваемостью обучающихся. В рамках исследования были поставлены следующие вопросы:

— какова динамика саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся при переходе из 8 в 9 и из 10 в 11 классы?

— есть ли специфика лонгитюдной взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости школьников в разные периоды обучения?

— какие из исследуемых параметров обладают значимыми прогностическими эффектами и, соответственно, могут быть предметом воздействия, коррекции и развития в качестве механизмов поддержания успешно-го обучения?

Процедура исследования

Выборка исследования. Здесь представлены данные, полученные в двух лонгитюдных исследованиях, охватывающих школьников разных периодов школьного обучения. Первая группа школьников — учащиеся 8—9 классов (N=106), вторая — 10—11 классов (N=96).

Учащиеся были обследованы дважды с интервалом примерно в 1 год. Средний возраст учащихся первой группы во время первого тестирования — 13,93 (стандартное отклонение — 0,44), во время второго — 14,72 (стандартное отклонение — 0,45). Количество испытуемых женского пола — 42,5%. Средний возраст учащихся второй группы во время первого тестирования — 16,04 (стандартное отклонение — 0,38), во время второго — 16,71 (стандартное отклонение — 0,49). Количество испытуемых женского пола — 53%.

Методы исследования

Диагностика развития осознанной саморегуляции осуществлялась при помощи опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» [3]. Инструмент позволяет оценить степень сформированности регуляторных процессов (планирования, моделирования значимых условий достижения целей, программирования действий, оценивания полученных результатов), а также регуляторно-личностных свойств (гибкости, инициативности, ответственности и надежности). Вычисляется также общий уровень осознанной саморегуляции учебной деятельности. Коэффициент надежности альфа Кронбаха для шкал опросника составляет от 0,65 до 0,72.

Школьная вовлеченность оценивалась при помощи адаптированного на российской выборке опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» [6; 23]. Опросник включает 37 утверждений, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Лайкерта с ответами от 1 — совсем не похоже на меня до 5 — очень похоже на меня. Диагностируется 8 шкал: поведенческая вовлеченность; когнитивная вовлеченность; эмоциональная вовлеченность, социальная вовлеченность; поведенческий компонент безучастности, когнитивная безучастность; эмоциональная безучастность; социальная безучастность. Шкалы методики обладают приемлемой надежностью (альфа Кронбаха от 0,63 до 0,90). Конфирматорный факторный анализ подтвердил сохранение оригинальной бифакторной структуры опросника с выделением двух глобальных факторов вовлеченно-

сти и безучастности. В контексте задач исследования использовалась интегральная шкала школьной вовлеченности.

Общий балл успеваемости выводился как среднее значение итоговых за год отметок учащихся по основным учебным предметам (алгебра, геометрия, русский язык, иностранный язык, литература, история, биология, география, физика, химия).

Для расчета описательных статистик, проведения корреляционного, дисперсионного и регрессионного анализа использовался статистический пакет SPSS 26.0 (SPSS Inc.). Перекрестно-лонгитюдный анализ проводился с использованием программы AMOS 23.

Результаты исследования

Описательные статистики, оценка значимых изменений и корреляционный анализ

На первом этапе анализа данных были рассмотрены описательные статистики, а также корреляции между исследуемыми переменными, в том числе с учетом их повторных замеров.

Анализ значимых изменений исследуемых переменных проводился с использованием непараметрического критерия Вилкоксона (Wilcoxon signed-rank test). Значимые изменения (понижение) зафиксированы для показателя общего уровня вовлеченности (значение критерия Вилкоксона $Z=-3,43$, $p=0,001$). Анализ изменчивости различных компонентов вовлеченности позволил установить, что это снижение происходит за счет падения уровня эмоциональной ($Z=-3,67$, $p=0,000$) и социальной ($Z=-2,99$, $p=0,003$) вовлеченности, в то

время как когнитивная и поведенческая вовлеченность остаются на том же уровне. Саморегуляция и академическая успеваемость значимо не меняются. Хотя можно зафиксировать некоторые значимые изменения по показателям успеваемости в отдельных учебных предметах. Например, значимо возрастает успеваемость по русскому языку ($Z=-2,27$, $p=0,023$). По-видимому, это обусловлено необходимостью готовиться к итоговому экзамену в 9 классе.

Корреляционный анализ свидетельствует о значимой связи между переменными, что подтверждает ранее полученные эмпирические данные о тесной связи исследуемых феноменов.

Далее по такому же плану мы рассмотрели результаты, полученные для выборки учащихся 10-11 классов (табл. 2). Здесь мы видим несколько другую картину динамики. Средние значения показателей саморегуляции, вовлеченности и академической успеваемости возрастают при переходе из 10 в 11 класс. Значимые изменения выявлены для саморегуляции ($Z=-2,15$, $p=,031$), при этом в значительной мере это обусловлено ростом инициативности. Вовлеченность повышается главным образом за счет когнитивного компонента ($Z=-2,49$, $p=,013$). Успеваемость значимо не возрастает, но остается на стабильно хорошем уровне. Эти результаты обусловлены тем, что учебная деятельность и ее регуляция в выпускном классе направлены на личностно значимые цели, связанные с успешным окончанием школы и сдачей ЕГЭ. В связи с этим учащиеся активно вовлечены

Таблица 1

Средние значения, стандартные отклонения и коэффициенты корреляции для выборки 8—9 классов (N=105)

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1. Саморегуляция_8	28,25	9,41	1	,765**	,584**	,559**	,252**	,328**
2. Саморегуляция_9	28,22	10,22		1	,482**	,678**	0,185	,342**
3. Вовлеченность_8	67,24	13,41			1	,684**	,227*	,332**
4. Вовлеченность_9	63,67	14,57				1	,302**	,438**
5. Успеваемость_8	3,98	0,65					1	,800**
6. Успеваемость_9	3,97	0,59						1

Примечание: ** $p<,01$, * $p<,05$.

Таблица 2

Средние значения, стандартные отклонения и коэффициенты корреляции для выборки 10—11 классов (N=96)

	Mean	SD	1	2	3	4	5	6
1. Саморегуляция_10	29,47	8,77	1	,752**	,572**	,597**	,253*	,270**
2. Саморегуляция_11	30,10	9,69		1	,564**	,626**	,144	,273**
3. Вовлеченность_10	69,24	12,44			1	,787**	,319**	,463**
4. Вовлеченность_11	70,11	12,70				1	,297**	,385**
5. Успеваемость_10	4,35	,52					1	,803**
6. Успеваемость_11	4,45	,41						1

Примечание: ** $p < .01$, * $p < .05$; Mean — среднее значение, SD — стандартное отклонение.

в учебный процесс, а успешная деятельность во многом связана с эффективной саморегуляцией.

Результаты корреляционного анализа в целом схожи с результатами, полученными на выборке учащихся 8-9 классов. Это свидетельствует о стабильности связи между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью в разные периоды школьного обучения.

Перекрестно-лонгитюдный анализ

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволяет решить несколько задач. Во-первых, установить направление причинно-следственных связей переменных во времени, оценить их прогностичность. Во-вторых, проанализировать устойчивость (изменчивость) исследуемых переменных. На первом этапе мы построили базовую модель взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (см. рис. 1). Данная модель включает: авторегрессионные пути для рассматриваемых переменных, коэффициенты которых свидетельствуют о стабильности/изменчивости характеристик во времени, а также перекрестно-лонгитюдные связи, позволяющие оценить реципрокность и сравнить прогностичность исследуемых характеристик по отношению друг к другу по времени. Следует отметить, что одновременные связи, то есть срезовые, внутри возраста нас интересовали в меньшей степени, поскольку эти данные уже достаточно подробно описаны в предыдущих исследованиях. Основным интерес представляли те связи,

которые имеют отношение к лонгитюдным эффектам (ауторегрессионные и перекрестно-лонгитюдные).

Далее данная модель последовательно была проверена для двух периодов, которые мы рассматриваем. Статистика ее согласия на выборке учащихся 8—9 классов: CFI=,97, TLI=,96, RMSEA=,046, $\chi^2(246)=300,58$, $p < .001$; на выборке 10—11 классов: CFI=,98, TLI=,97, RMSEA=,039, $\chi^2(246)=280,93$, $p < 0,001$. Все стандартизированные и не стандартизированные путевые коэффициенты для выборки учащихся 8—9 классов представлены в табл. 3, для 10—11 классов — в табл. 4. Сравнение величин стандартизированных коэффициентов путей позволяет оценить значимость и эффекты влияния изучаемых переменных друг на друга и сравнить их для разных периодов.

Перекрестно-лонгитюдные связи саморегуляции с академической успеваемостью и школьной вовлеченностью оказались значимыми. То есть саморегуляция предсказывает более высокие уровни вовлеченности и успеваемости учащихся в 9 классе. Успеваемость прогнозирует более высокий уровень вовлеченности. Вовлеченность, в свою очередь, не оказалась значимым предиктором ни саморегуляции, ни успеваемости при переходе в 9 класс. Кроме этого, можно отметить, что саморегуляция и успеваемость более стабильны в этот период обучения, в то время как вовлеченность существенно снижается. На рис. 2 представлена перекрестно-лонгитюдная модель для 8—9 классов, в которой показаны итоговые значимые связи.

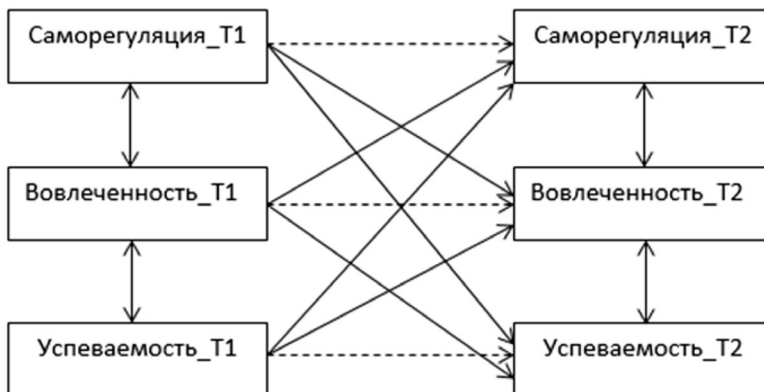


Рис. 1. Базовая модель лонгитюдных связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся: T1 — первое измерение, T2 — второе измерение. Пунктирные стрелки — ауторегрессивные связи; двусторонние стрелки — одновременные связи; обычные стрелки — перекрестно-лонгитюдные связи

Таблица 3

Значения стандартизированных регрессионных коэффициентов в перекрестно-лонгитюдной модели взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (выборка 8—9 классы)

Направления связей	β	p-value
Для саморегуляции		
Саморегуляция_8>CP_9	1,07	,000
Вовлеченность_8>CP_9	-,24	,059
Успеваемость_8>CP_9	-,05	,453
Для вовлеченности		
Саморегуляция_8>Вовлеченность_9	,42	,002
Вовлеченность_8>Вовлеченность_9	,44	,000
Успеваемость_8>Вовлеченность_9	,16	,027
Для успеваемости		
Саморегуляция_8>Успеваемость_9	,10	,048
Вовлеченность_8>Успеваемость_9	,04	,662
Успеваемость_8>Успеваемость_9	,78	,000

Примечание: β — стандартизированный путьевой коэффициент; p-value — значимость.

Проанализируем данные, полученные для выборки учащихся 10—11 классов. Здесь получились несколько иные результаты. Во-первых, все переменные характеризуются достаточно высокими ауторегрессивными коэффициентами, что свидетельствует об их стабильности в данный период обучения. Во-вторых, для академической вовлеченности оказались значимы все перекрестно-лонгитюдные связи, то есть вовлеченность предсказывает более высокий уровень саморегуляции и успеваемости учащихся в 11 классе. Интересно, что более низкая успеваемость в 10 классе предсказывает более высокую саморегуляцию в 11 классе. По-видимому, саморегуляция на этапе окончания средней школы выступает особо значимым ресурсом у учащихся с невысокими учебными достиже-

тиями. Интересно, что более низкая успеваемость в 10 классе предсказывает более высокую саморегуляцию в 11 классе. По-видимому, саморегуляция на этапе окончания средней школы выступает особо значимым ресурсом у учащихся с невысокими учебными достиже-

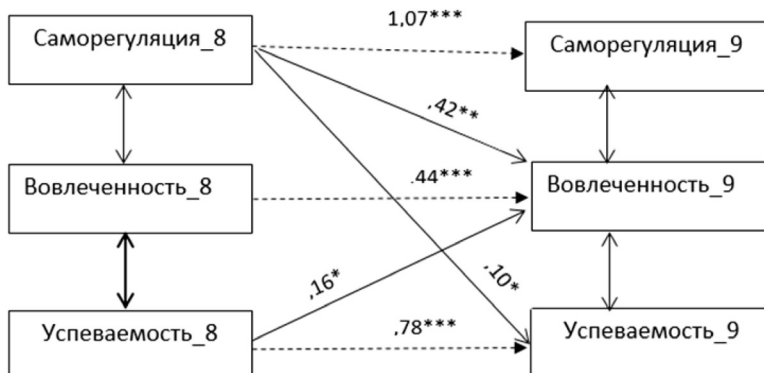


Рис. 2. Перекрестно-лонгитюдная модель связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся 8—9 классов

ниями. Однако этот факт необходимо проверить в будущих исследованиях.

На рис. 3 представлена перекрестно-лонгитюдная модель для 10—11 классов, в которой показаны итоговые значимые связи.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании получены новые данные о взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся в периоды

обучения с 8 по 9 и с 10 по 11 классы. На материале двух лонгитюдных исследований выявлены специфические особенности динамики исследуемых феноменов у учащихся в различные периоды обучения. Так, школьная вовлеченность значимо снижается в 9 классе по сравнению с 8 за счет эмоционального и социального компонентов, в то время как саморегуляция и успеваемость значимо не меняются. В 11 классе в сравнении с 10 происходит значимое повышение как вовлечен-

Таблица 4

Значения стандартизованных регрессионных коэффициентов в перекрестно-лонгитюдной модели взаимосвязи саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости (выборка 10—11 классы)

Направления связей	β	p-value
Для саморегуляции		
Саморегуляция_10>CP_11	,65	,000
Вовлеченность_10>CP_11	,33	,003
Успеваемость_10>CP_11	-,16	,026
Для вовлеченности		
Саморегуляция_10>Вовлеченность_11	-,05	,739
Вовлеченность_10>Вовлеченность_11	,69	,000
Успеваемость_10>Вовлеченность_11	,05	,481
Для успеваемости		
Саморегуляция_10>Успеваемость_11	-,06	,535
Вовлеченность_10>Успеваемость_11	,10	,014
Успеваемость_10>Успеваемость_11	,70	,000

Примечание: β — стандартизованный путь коэффициент; p-value — значимость.

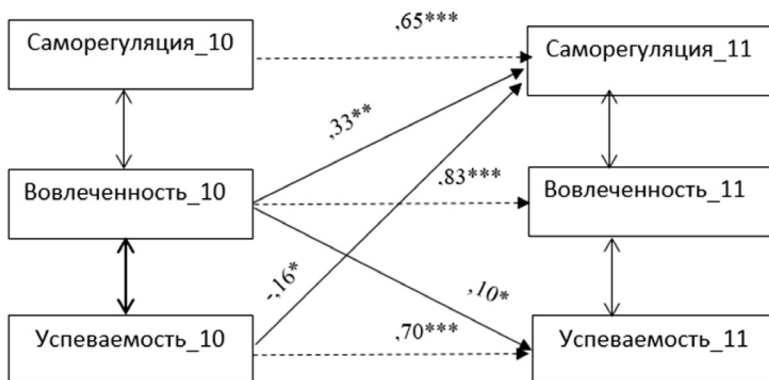


Рис. 3. Перекрестно-лонгитюдная модель связей между саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся 10—11 классов

ности, так и саморегуляции главным образом за счет инициативности и большей когнитивной включенности в учебный процесс. В ряде исследований было показано, что с возрастом происходит падение школьной вовлеченности [1; 21]. Снижение школьной активности учащихся, особенно подросткового возраста, остается серьезной проблемой, которая содержит в себе риски, связанные с серьезными социальными последствиями [15]. Однако, как свидетельствуют наши данные, значимым ресурсом успеваемости и вовлеченности учащихся в этот период является осознанная саморегуляция. Благодаря ей ученики могут компенсировать недостаточную вовлеченность и мотивацию, преодолев естественные ограничения, которые связаны с социальной ситуацией развития и психофизиологическим созреванием [9]. Исследователи получают результаты, убедительно доказывающие значимость целеполагания и эффективного целедостижения для школьной вовлеченности подростков в этот период [12]. Приходится также учитывать, что учащиеся одновременно демонстрируют различные аспекты вовлеченности, а их своеобразное сочетание создает уникальный профиль вовлеченности. Разные профили вовлеченности могут иметь как положительные, так и отрицательные связи с результатами обучения [8]. Поэтому исследователи считают оправданным подход, согласно которому вовлеченность следует

рассматривать через специфику индивидуальных профилей. Представляется актуальным в будущих исследованиях рассмотреть особенности динамики разных компонентов школьной вовлеченности в разные периоды обучения, а также более подробно изучить эту проблему в рамках дифференциального подхода.

Регуляторные паттерны, как правило, к концу школьного обучения уже сформированы [13]. Их влияние на эффективность успеваемости во многом обуславливается личностной инициативностью, интересом к определенным предметным областям, субъектной значимостью поставленных целей [10]. Именно эту картину мы зафиксировали для учащихся 11 классов. Можно предполагать, что решение не только учебных, но и жизненных задач, связанных с окончанием школы и подготовкой к итоговым экзаменам, активизирует ресурсы саморегуляции.

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить различия в значимой детерминации между исследуемыми переменными при переходе из 8 в 9 класс и при переходе из 10 в 11 класс. Так, показано, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играют вовлеченность в учебный процесс, а также пре-

дыдущие успехи в обучении. Вовлеченность в учебную деятельность также оказалась более сильным предиктором саморегуляции (нежели наоборот). Большинство результатов эмпирических исследований демонстрируют значимую положительную связь между школьной вовлеченностью и академической успеваемостью учащихся [16; 18]. Лонгитюдные исследования показывают, что подростки с высоким уровнем вовлеченности демонстрируют стабильно высокие академические достижения и образовательные устремления, а также они с большей вероятностью поступают в высшие учебные заведения [17; 22]. В то же время в исследованиях фиксируется реципрокная связь между саморегуляцией и вовлеченностью. На выборке австралийских старшеклассников было показано, что на вовлеченность обучающихся в старших классах существенное влияние оказывают целевые устремления, связанные со значимостью успешного окончания школы [11]. В другом лонгитюдном исследовании на выборке исландских подростков было продемонстрировано, что интенциональная саморегуляция и школьная вовлеченность оказывают друг на друга позитивное воздействие в старшей школе, а предыдущие академические достижения оказывают влияние на оба конструкта [19]. Мы получили схожий с этими данными результат, а также зафиксировали ряд специфических эффектов, обусловленных особенностями обучения в российских школах.

Заключение

Таким образом, на материале двух лонгитюдных исследований показана воспроизво-

димось значимой связи между осознанной саморегуляцией, школьной вовлеченностью и академической успеваемостью. Выявлены некоторые аспекты динамики исследуемых характеристик. Установлено, что школьная вовлеченность несколько снижается в 9 классе по сравнению с 8 за счет эмоционального и социального компонентов, в то время как саморегуляция и успеваемость значимо не меняются. В 11 классе в сравнении с 10 происходит значимое повышение как вовлеченности, так и саморегуляции главным образом за счет инициативности и большей включенности в учебный процесс.

Перекрестно-лонгитюдный анализ позволил установить различия в значимой детерминации между исследуемыми переменными при переходе из 8 в 9 класс и при переходе из 10 в 11 класс. Показано, что осознанная саморегуляция является значимым предиктором успешного обучения и высокой вовлеченности учащихся при переходе в 9 класс. В то же время для успешного обучения в 11 классе более значимую роль играет вовлеченность в учебный процесс, а также предыдущие успехи в обучении.

Результаты исследования позволяют обозначить перспективность изучения специфики взаимосвязи осознанной саморегуляции учебной деятельности и различных компонентов школьной вовлеченности. Кроме этого, значимым для теории и практики является прояснение связей саморегуляции и проявлений школьной безучастности. Это позволит в дальнейшем ответить на вопросы о психологических механизмах поддержания вовлеченности учащихся в разные периоды обучения.

Литература

1. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77—88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Педагогика. 2016. № 10. С. 13—24.
3. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. В помощь практическому психологу: опросник Моросановой

«Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. С. 151—172.

4. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124—135.

5. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России

- и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Том 17. № 3. С. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411
6. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
7. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument // Journal of School Psychology. 2006. Vol. 44. № 5. P. 427—445. DOI:10.1016/j.jsp.2006.04.002
8. Bae C.L., De Busk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science // Learning and Individual Differences. 2019. Vol. 74. P. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
9. Bakracevic Vukman K., Licardo M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood // Educational Studies. 2010. Vol. 36. № 3. P. 259—268. DOI:10.1080/03055690903180376
10. Bouffard T., Bouchard M., Goulet G., Denoncourt I., Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance // International journal of psychology. 2005. Vol. 40. № 6. P. 373—384. DOI:10.1080/00207590444000302
11. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation // Journal of School Psychology. 2021. Vol. 84. P. 109—123. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.003
12. Caraway K., Tucker C.M., Reinke W.M., Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students // Psychology in the Schools. 2003. Vol. 40. № 4. P. 417—427. DOI:10.1002/pits.10092
13. Demetriou A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory // Handbook of self-regulation. Academic Press, 2000. P. 209—251.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. P. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
15. Lam S.F., Jimerson S., Shin H., Cefai C., Veiga F.H., Hatzichristou C. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries // British Journal of Educational Psychology. 2016. Vol. 86. № 1. P. 137—153. DOI:10.1111/bjep.12079
16. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis // Social Behavior and Personality: An international journal. 2018. Vol. 46. № 3. P. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054
17. Olivier E., Archambault I., De Clercq M. Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks // Journal of youth and adolescence. 2019. Vol. 48. № 2. P. 326—340. DOI:10.1007/s10964-018-0952-0
18. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement // European Journal of Psychology of Education. 2020. Vol. 35. P. 1—26. DOI:10.1007/s10212-020-00500-6
19. Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence // Journal of adolescence. 2018. Vol. 64. P. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
20. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories // European psychologist. 2009. Vol. 14. № 4. P. 332—341. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.332
21. Wang M.T., Eccles J.S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school // Child development. 2012. Vol. 83. № 3. P. 877—895. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
22. Wang M.T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles // Developmental psychology. 2013. Vol. 49. № 7. P. 1266—1276. DOI:10.1037/a0030028
23. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale // European Journal of Psychological Assessment. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
24. Wolters C.A., Taylor D.J. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement // Handbook of research on student engagement / Ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston, Springer, 2012. P. 635—653. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge, 2001.

References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noi

vovlechnosti i akademicheskikh dostizhenii u sovremennykh podrostkov [Problems of the relationship between school involvement and

- academic achievements in modern teenagers]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77—88. DOI:10.17759/jmpf.2020090407 (In Russ.)
2. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak psikhologicheskii resurs dostizheniya uchebnykh i professional'nykh tselei [Conscious selfregulation as a psychological resource to achieve educational and professional goals]. *Pedagogika = Pedagogika*, 2016, no. 10, pp. 13—24. (In Russ.)
3. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. V pomoshch' prakticheskomu psikhologu: oprosnik Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii uchebnoi deyatelnosti (SSUD-M)» [To help a practical psychologist: «Style of self-regulation of learning activity» questionnaire (SRLAQ-M, Morosanova, 2020)]. In Zinchenko Yu.P., Morosanova V.I. (eds.). *Psikhologiya samoregulyatsii: evolyutsiya podkhodov i vyzovy vremeni* [Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time]. Moscow; Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya, 2020, pp. 151—172. (In Russ.)
4. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tselei [Conscious self-regulation and attitude to learning as resources of academic success]. *Voprosy psikhologii = Voprosy psikhologii*, 2016, no. 2, pp. 124—135. (In Russ.)
5. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. The Relationship Between School Engagement and Conscious Self-regulation of Learning Activity: The Current State of the Problem and Research Perspectives in Russia and Abroad. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 390—411. DOI:10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411 (In Russ.)
6. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Russian adaptation and validation of the «Multidimensional School Engagement Scale»]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020, no. 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.)
7. Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A.L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 2006. Vol. 44, no. 5, pp. 427—445. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
8. Bae C.L., De Busk-Lane M. Middle school engagement profiles: Implications for motivation and achievement in science. *Learning and Individual Differences*, 2019. Vol. 74, p. 101753. DOI:10.1016/j.lindif.2019.101753
9. Bakracevic Vukman K., Licardo M. How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 2010. Vol. 36, no. 3, pp. 259—268. DOI:10.1080/03055690903180376
10. Bouffard T., Bouchard M., Goulet G., Denoncourt I., Couture N. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*, 2005. Vol. 40, no. 6, pp. 373—384. DOI:10.1080/00207590444000302
11. Burns E.C., Martin A.J., Collie R.J. A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology*, 2021. Vol. 84, pp. 109—123. DOI:10.1016/j.jsp.2020.12.003
12. Caraway K., Tucker C.M., Reinke W.M., Hall C. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 2003. Vol. 40, no. 4, pp. 417—427. DOI:10.1002/pits.10092
13. Demetriou A. Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, 2000, pp. 209—251.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, pp. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
15. Lam S.F., Jimerson S., Shin H., Cefai C., Veiga F.H., Hatzichristou C. Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 2016. Vol. 86, no. 1, pp. 137—153. DOI:10.1111/bjep.12079
16. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46, no. 3, pp. 517—528. DOI:10.2224/sbp.7054
17. Olivier E., Archambault I., De Clercq M. et al. Student self-efficacy, classroom engagement, and academic achievement: Comparing three theoretical frameworks. *Journal of youth and adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 2, pp. 326—340. DOI:10.1007/s10964-018-0952-0
18. Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 2020. Vol. 35, pp. 1—26. DOI:10.1007/s10212-020-00500-6
19. Stefansson K.K., Gestsdottir S., Birgisdottir F., Lerner R.M. School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of adolescence*, 2018. Vol. 64, pp. 23—33. DOI:10.1016/j.adolescence.2018.01.005
20. Vasalampi K., Salmela-Aro K., Nurmi J.E. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European psychologist*, 2009. Vol. 14, no. 4, pp. 332—341. DOI:10.1027/1016-9040.14.4.332
21. Wang M.T., Eccles J.S. Social support matters: Longitudinal effects of social support on three

- dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 2012. Vol. 83, no. 3, pp. 877—895. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
22. Wang M.T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 2013. Vol. 49, no. 7, pp. 1266—1276. DOI:10.1037/a0030028
23. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
24. Wolters C.A., Taylor D.J. Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. *Handbook of research on student engagement*. Ed. by S.L. Christenson et al. MA, Boston, Springer, 2012, pp. 635—653. DOI:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
25. Zimmerman B.J., Schunk D.H. (ed.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. Routledge, 2001.

Информация об авторах

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

Филиппова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profstest@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Information about the authors

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

Elena V. Filippova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profstest@gmail.com

Varvara I. Morosanova, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Получена 11.05.2021

Received 11.05.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте

Кулагина И.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Апасова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Федоров В.В.

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

Приводятся сведения о разработке методики, позволяющей определить уровень учебной мотивации младших школьников. Созданный авторами опросник включает в себя 4 шкалы: негативное отношение к очному школьному обучению, демонстрация компетентности, позитивное отношение к школьной жизни и социальная значимость учения как ценность. Обращается внимание на то, что работа проводилась поэтапно. На первом этапе в ней приняли участие 352 ученика, на втором и третьем этапах — 364 ученика, обучающихся в 3-х и 4-х классах московских школ. Первый этап позволил отобрать из 33 суждений 15, в наибольшей степени дифференцирующих ответы детей. Эти суждения составили итоговый вариант опросника, который использовался на последующих этапах исследования. Проведенная стандартизация опросника показала внутреннюю согласованность шкал, соответствие получаемых с его помощью мотивационных показателей экспертным оценкам учителей. Результаты проведенного исследования позволяют судить о том, что опросник «Уровень мотивации учения» обладает достаточными показателями конструктивной валидности и надежности. Отмечается, что разработанный опросник может быть использован в процессе мониторинга, проводимого в начальных классах, в целях изучения и диагностики мотивационно-потребностной сферы детей, в научной и консультативной практике, при оценке эффективности различных образовательных программ.

Ключевые слова: учебная мотивация, младшие школьники, апробация и валидизация методики, факторный анализ, надежность.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ) в рамках научного проекта «Разработка методического арсенала для диагностики учебной мотивации» (2018—2019 гг.).

Для цитаты: Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Федоров В.В. Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 43—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260504>

A Technique for Assessing Learning Motivation in Primary School Age

Irina Yu. Kulagina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgpu@mail.ru

Ekaterina V. Apasova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: dissovetmgpu@mail.ru

Valery V. Fyodorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

The article describes the development of a diagnostic tool for determining the level of learning motivation in primary school children. The questionnaire developed by the authors includes 4 scales: negative attitude towards full-time schooling, demonstration of competence, positive attitude towards school life, and social significance of learning as a value. The study was carried out on a stage-by-stage basis and involved 352 students of 3—4 grades of Moscow schools in the first stage and 364 students in the second. The first stage allowed us to select 15 out of 33 judgments which differentiate the answers of children the most. These judgments made up the final version of the questionnaire which was used in the subsequent stages of the study. Standardization of the questionnaire showed the internal consistency of its scales and the correspondence between the indicators of motivation obtained in the test and the expert assessments of teachers. The results obtained in the study demonstrate construct validity and reliability of the “Learning Motivation Level” questionnaire. The developed technique can be used for monitoring purposes in primary schools in order to study and assess children’s motivation and needs, in counseling and research practice, and for assessing the effectiveness of various educational programs.

Keywords: learning motivation, primary schoolchildren, approbation and validation of test, factor analysis, reliability.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) within the framework of the scientific project “Development of diagnostic tools for assessing learning motivation” (2018—2019).

For citation: Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Fyodorov V.V. A Technique for Assessing Learning Motivation in Primary School Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 43—53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260504> (In Russ.).

Введение

Учебная мотивация появляется на границе дошкольного и младшего школьного

возрастов, определяя внутреннюю позицию школьника [2; 14]. Ее становление в ближайшие 4 года соответствует основным законо-

мерностям развития мотивации: расширению спектра мотивов, их иерархизации, повышению осознанности мотивации и ее опосредованности [12]. Младший школьный возраст — время интенсивного развития учебной мотивации; лишь в 3 классе уровень учебной мотивации начинает снижаться [1; 2; 11]. В этом возрастном периоде учебные мотивы становятся одними из наиболее значимых в мотивационно-потребностной сфере ребенка. Как установлено и в 60-80-е, и в последние годы, мотивы, связанные с учением, почти у половины младших школьников входят в круг их самых сильных желаний. В настоящее время мотивы получения высоких оценок, приобретения статуса отличника (а также у некоторых детей нежелание учиться) сочетаются с мотивами приобретения материальных благ и новых неучебных умений, способностей, определяя личную направленность [9]. Развитие учебной мотивации связано с условиями обучения, школьной и семейной жизни детей [7; 24]. Крайне важно то, что от характера и выраженности учебных мотивов зависит эффективность учебной деятельности, а также психологическое благополучие детей.

Учебная мотивация является предметом многих исследований, при ее изучении используется ряд методик. Здесь следует отметить отечественные методики М.Р. Гинзбурга [4], Н.И. Гуткиной [8], Н.Г. Луксановой [15], М.В. Матюхиной [16], Т.А. Нежной [17], Д.В. Солдатова [20]. Эти методики фиксируют преобладание познавательной мотивации над игровой или наиболее выраженные учебные мотивы в индивидуальной мотивационной системе ребенка. Большинство из них предназначено для детей 6-7 лет и устанавливает мотивационную готовность/неготовность к школьному обучению. Проективная методика О.Н. Пахомовой, основанная на выборе невербальных и вербальных метафор [19], позволяет определить особенности отношения к учению.

В то же время при проведении в начальных классах мониторинга представляется целесообразным определение общего уровня развития учебной мотивации. Удобным методическим инструментарием в данном случае

становится опросник. В связи с этим для нас представляют интерес структура и отдельные формулировки опросников, выявляющих причины, по которым младшие школьники учатся [25], и типы позиций, занимаемых детьми при включении в учебную деятельность [10], а также их выраженность.

Опросник Р. Райана и Дж. Коннела (а также его версия, валидизированная в России Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым, М.Ф. Линчем [23]) отражает представления о самодетерминации, потребности в автономии и ее фрустрации. Самодетерминация — это «качество человеческого функционирования, которое включает переживание выбора или, другими словами, ощущение внутренне воспринимаемого локуса каузальности. Это — способность выбирать и делать выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы принуждения/давления источником собственных действий» [5, с. 210]. Потребность в автономии предполагает стремление быть инициатором своих действий и самостоятельно их регулировать. Можно сказать, что при реализации этой потребности ученик становится субъектом учебной деятельности.

Автономная регуляция деятельности наблюдается не только при внутренней мотивации, но и при внешней идентифицированной и интегрированной мотивации. В этих случаях отмечаются более высокие достижения и психологическое благополучие учащихся, чем при таких формах регуляции, как экстернализирующая и интроецирующая [6]. Различные виды автономной мотивации, связанные с ней цели и экстернализирующая мотивация широко изучаются в современной зарубежной литературе [21; 22; 26].

Отметим, что автономная мотивация в рамках учебной деятельности, прежде всего познавательные мотивы, присуща детям младшего школьного возраста. Но самодетерминация как основа личностной автономии возможна начиная с подросткового возраста [13]. «В подростковом возрасте возникают предпосылки для формирования мотивации автономного существования» [12, с. 160].

В опроснике Р. Райана и Дж. Коннела [25] 4 шкалы, включающие утверждения, которые отражают воспринимаемый ребенком локус каузальности. Первая шкала позволяет определить выраженность экстернальной регуляции учебной деятельности. Это внешняя мотивация учения — следование правилам, избегание наказания (в частности, фразы «потому что я должен это делать», «чтобы учитель не кричал на меня»). С помощью второй шкалы определяется выраженность интроецированной регуляции учебной деятельности. Это тоже внешняя мотивация — ориентация на одобрение: не только со стороны окружающих, но и собственное одобрение, избегание чувства вины (например, «потому что я хочу, чтобы учитель думал, что я хороший ученик», «потому что я буду плохо себя чувствовать, если я этого не буду делать»).

В третьей и четвертой шкалах представлены идентифицированная и собственно внутренняя регуляция. Идентификация связана с самоценностью поставленных целей и личной значимостью определенных аспектов обучения (например, «потому что я хочу узнавать новое»), внутренняя мотивация — с положительной эмоциональной окрашенностью деятельности, с удовольствием (например, «потому что мне это нравится»).

Подчеркнем, что в процессе валидации опросника получаемые с его помощью данные сопоставлялись с оценками родителей и учителей.

Опросник Ю.В. Зарецкого, В.К. Зарецкого, И.Ю. Кулагиной [10] дает возможность установить тип позиции ученика по отношению к учебной деятельности — субъектной, объектной или негативной. Субъектная позиция соотносима с самодетерминацией в теории Э. Деси и Р. Райана, идентифицированной и внутренней регуляцией деятельности (например, суждения «мне часто хочется найти свой способ решения задачи», «когда мы проходим новую тему, мне хочется разобраться в непонятных вопросах»). При объектной позиции ученик имеет внешнюю мотивацию (экстернальную и интроецированную регуляцию), его учебная деятельность побуждается требованиями и поощрениями взрослых (например,

суждения «я обязан ходить в школу и выполнять все требования учителей», «когда я выполняю задание, самое важное, чтобы меня похвалили»). При негативной позиции отрицается ценность учения (например, суждения «я иногда прогуливаю занятия», «можно сказать, что сорванный урок — это развлечение»). Негативная позиция (амотивация) не представлена в опроснике Р. Райана и Дж. Коннела, возможно потому, что она не характерна для младшего школьного возраста и обычно появляется в подростковом.

Поставив задачу разработки портативной методики (опросника) для определения уровня учебной мотивации младших школьников, мы базировались на традиционных для отечественной психологии представлениях о значимости мотивов: как познавательных (внутренних — ориентирующих ребенка на содержание и процесс учебной деятельности), так и социальных (внешних — широких социальных мотивов учения и узколичных мотивов-стимулов). Исходные положения мы находим в работах Л.И. Божович [2].

В общий уровень учебной мотивации вносят вклад основные учебные мотивы, характерные для младших школьников. Это учебно-познавательный мотив, комплекс социальных мотивов учения и мотив достижения успеха, связанный с чувством компетентности. Мы учитывали также возможное негативное отношение ребенка к определенной стороне обучения и школьной жизни в целом, снижающее уровень мотивации, что в настоящее время обозначается как амотивация [6]. В опросник включены пункты, отражающие все эти аспекты. Фиксирующаяся с помощью методики выраженность различных мотивационных тенденций, в том числе негативной, дает возможность установить уровень мотивации учения конкретного ученика, а также определенной группы — класса, параллели, определенной категории учащихся и т.д.

Результаты апробации методики «Уровень мотивации учения» (УМУ) для младшего школьного возраста

Разработка и апробация опросника проводились в несколько этапов.

На **первом этапе** исходя из анализа известных методик и более широких сведений об учебной мотивации младших школьников, представленных в психологической литературе, а также принятых представлений о мотивации учения авторами были сформулированы 33 суждения. Они вошли в стандартную форму бланкового самоотчета, благодаря которой ребенок мог оценить степень соответствия каждого утверждения своей собственной позиции по отношению к учебной деятельности и школе.

Бланки с 33 суждениями были предложены детям. Выборка представляла собой 352 ребенка младшего школьного возраста, из них 175 детей обучались в 3-х классах и 177 детей — в 4-х классах трех средних общеобразовательных школ г. Москвы. Исследование проведено в феврале 2020 года. Полученные данные позволили отобрать 15 суждений, в наибольшей степени дифференцирующих ответы младших школьников. На основе частотного анализа убраны слабо дифференцирующие пункты опросника.

В результате мы получили следующую методику:

Инструкция

Прочти внимательно каждое суждение и реши, насколько оно верно для тебя:

— если верно, поставь «галочку» в графе «да»





— если верно, но не всегда, поставь «галочку» в графе «может быть»

— если часто неверно, поставь «галочку» в графе «не знаю»

— если совсем неверно, поставь «галочку» в графе «нет»

При обработке полученных в эмпирическом исследовании данных оценка детьми прямых утверждений учитывалась в рамках четырехточечной шкалы: «да» — 3 балла, «может быть» — 2 балла, «не знаю» — 1 балл, «нет» — 0 баллов. Оценка детьми обратных утверждений (№ 4, 9, 11, 15), составивших шкалу амотивации, учитывалась в обратном порядке: «да» — 0 баллов, «может быть» — 1 балл, «не знаю» — 2 балла, «нет» — 3 балла. Ключ представлен в Приложении.

Отметим, что, оформляя опросник, мы старались сделать его максимально доступным и удобным для детей младшего школьного воз-

№ п/п		да 	может быть 	не знаю 	нет 
1	Мне нравится учиться, потому что у нас дружный класс				
2	Я стараюсь хорошо учиться, потому что это радует моих родителей				
3	Мне нравится, когда меня вызывают отвечать у доски				
4	Мне кажется, что дома учиться лучше, чем в школе				
5	Я стараюсь хорошо учиться, потому что это радует нашу учительницу				
6	Я люблю школу, потому что в нашем классе дружные ребята				
7	Я горжусь похвалой учительницы на уроке				
8	Я люблю отвечать на уроках, когда меня спрашивает учительница				
9	У нас каждый день слишком много уроков				
10	Я горжусь собой, когда могу решить трудную задачу				
11	Я бы хотел учиться онлайн				
12	Я скучаю по школе, когда болею				
13	Я с удовольствием читаю новый параграф в учебнике				
14	Я радуюсь, когда иду в школу после каникул				
15	Я люблю болеть, потому что могу отдохнуть от школы				

раста. Поэтому инструкция для учащихся 3-х и 4-х классов, которые сами заполняют бланк, является достаточно подробной и четкой, а графы, определяющие оценку ребенком правильности того или иного суждения, включают не только словесные, но и символические (образные) обозначения. Количество суждений, которые оцениваются младшими школьниками, невелико: в работе с детьми исключены большие опросники и желательны экспресс-методики. Кроме того, экспресс-шкалы нередко используются и в работе с испытуемыми старших классов, поскольку «выгодно выглядит в качестве исследовательских инструментов ... в силу краткости» [18, с. 136].

Данная методика может использоваться и в работе с учащимися 1-х и 2-х классов, но в индивидуальной форме, при дополнительных разъяснениях и зачитывании фраз психологом, что является ограничением в применении опросника.

На **втором этапе** проведен факторный анализ. Факторный анализ проводился с помощью статистического пакета SPSS 23.

Выборка представляла собой 364 ребенка младшего школьного возраста, из них 198 де-

тей обучались в 3-х классах и 166 детей — в 4-х классах трех средних общеобразовательных школ г. Москвы (всего 176 мальчиков и 188 девочек; в 3-х классах — 100 мальчиков и 98 девочек, в 4-х классах — 76 мальчиков и 90 девочек). Исследование проведено в сентябре 2020 года. В результате факторного анализа (метод главных компонент, вращение *varimax*) получена четырехфакторная структура опросника, объясняющая более 57% общей дисперсии. Решение о количестве факторов принималось на основании графика «каменистой осыпи» (*scree-plot*) совместно с наиболее логичной факторной структурой, подлежащей описанию. Выделенные 4 фактора названы: негативное отношение к очному школьному обучению (15,65% общей дисперсии), демонстрация компетентности (14,68% общей дисперсии), позитивное отношение к школьной жизни (14,05% общей дисперсии) и социальная значимость учения как ценность (12,67% общей дисперсии) (табл. 1 и 2).

Отметим, что суждения, отражающие внутреннюю мотивацию, вошли в шкалу «демонстрация компетентности».

Таблица 1

Повернутая матрица компонентов

Факторы	Суждения	Компоненты			
		1	2	3	4
1. Негативное отношение к очному школьному обучению	Я бы хотел учиться онлайн	,806	-,090	,109	-,155
	Мне кажется, что дома учиться лучше, чем в школе	,791	-,096	-,085	-,035
	Я люблю болеть, потому что могу отдохнуть от школы	,678	-,302	-,210	-,012
	У нас каждый день слишком много уроков	,507	,058	-,358	,179
2. Демонстрация компетентности	Мне нравится, когда меня вызывают отвечать у доски	,026	,811	-,037	,114
	Я люблю отвечать на уроках, когда меня спрашивает учительница	-,131	,769	,156	,047
	Я с удовольствием читаю новый параграф в учебнике	-,272	,576	,402	,110
	Я скучаю по школе, когда болею	-,371	,549	,427	,055
3. Позитивное отношение к школьной жизни	Я люблю школу, потому что в нашем классе дружные ребята	-,057	,117	,801	,164
	Мне нравится учиться, потому что у нас дружный класс	-,058	,142	,794	,228
	Я радуюсь, когда иду в школу после каникул	-,287	,353	,421	,082
4. Социальная значимость учения как ценность	Я горжусь похвалой учительницы на уроке	-,114	-,035	,071	,708
	Я стараюсь хорошо учиться, потому что это радует моих родителей	,101	,013	,142	,684
	Я горжусь собой, когда могу решить трудную задачу	-,110	,138	-,028	,644
	Я стараюсь хорошо учиться, потому что это радует нашу учительницу	,040	,167	,268	,586

Из табл. 1 видно, что практически все пункты опросника вошли в соответствующие факторы с высокими факторными нагрузками.

На **третьем этапе** проверялись конструктивная валидность опросника и его надежность.

При стандартизации опросника получены показатели надежности — внутренней согласованности всех шкал. Использовался коэффициент надежности α -Кронбаха (табл. 3). Обычно опросник считается надежным, если значение коэффициента α -Кронбаха 0,6—0,7 и выше.

Как видно из табл. 3, первые три шкалы обладают достаточной надежностью, а у шкалы 4 надежность ниже, но находится в допустимых значениях.

Мы остановились на внутренней согласованности (internal consistency) как критерии психометрической надежности и отказались от критерия устойчивости или ретестовой надежности (test-retest reliability), поскольку, как отмечают психологи, последняя «не всегда применима по объективным причинам» [3, с. 61]. В данном случае в качестве объективной причины выступила нестабильность форм обучения в тот период, когда проводилось исследование. В начале учебного года (сентябрь 2020 г.) дети посещали школу и были настроены на дальнейшее очное обучение; через 2 недели после первого «среза» стало известно о переходе на дистанционную фор-

му обучения, что не могло не отразиться на мотивационных показателях.

При определении конструктивной валидности опросника использовался метод контрастных групп, где внешним критерием валидации являлись экспертные оценки учителей. При ограниченном диапазоне методического инструментария, позволяющего с известной надежностью и валидностью определить уровень учебной мотивации, мы обратились к мнению учителей, в течение 3—4 лет обучающих детей в своих классах. Учителя ответили на 4 вопроса, касающиеся мотивационных показателей и близких к рассматриваемой проблематике результатов учебной деятельности младших школьников. Это оценки отношения детей к учению, к школе, их старания и академической успеваемости. Определена статистическая значимость различий в группах, организованных на основании экспертных оценок учителей, по данным, полученным с помощью опросника. Для оценки статистической значимости различий применялся критерий U-Манна-Уитни.

Учителя отметили, что в начальных классах мало детей с низким уровнем отношения к учению и школе, а также слабо проявляющих старание в учебной деятельности. В связи с этим представим результаты сравнения показателей опросника (по шкалам) в группах, выделенных в соответствии с оценками

Таблица 2

Значение веса и процент общей дисперсии в факторной структуре опросника

Название шкалы	Вес фактора	% общей дисперсии
1. Негативное отношение к очному школьному обучению	2,348	15,65
2. Демонстрация компетентности	2,202	14,68
3. Позитивное отношение к школьной жизни	2,107	14,05
4. Социальная значимость учения как ценность	1,900	12,67

Таблица 3

Показатели надежности опросника по шкалам

№ п/п	Шкала	Пункты	α Кронбаха
1	Негативное отношение к очному школьному обучению	4, 9, 11, 15	0,71
2	Демонстрация компетентности	3, 8, 12, 13	0,75
3	Позитивное отношение к школьной жизни	1, 6, 14	0,67
4	Социальная значимость учения как ценность	2, 5, 7, 10	0,61

педагогов, дифференцирующих высокий и средний уровни мотивационных показателей и показателей обучения (табл. 4).

Полученные данные позволяют судить о валидности методики — о ее соответствии тому явлению, при изучении которого она становится инструментом. В наибольшей мере валидными оказались три шкалы — «негативное отношение к очному школьному обучению», «демонстрация компетентности» и «позитивное отношение к школьной жизни».

Заключение

Представленное нами исследование имеет практикоориентированный характер. Прежде всего, это отражается в том, что наша методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте позволяет решать задачи мониторинга различных аспектов развития и обученности

учащихся, проводимого в общеобразовательных школах. В частности, она может быть использована в целях изучения и диагностики мотивационно-потребностной сферы детей в процессе обучения в начальных классах. Кроме того, такой способ исследования может быть полезным в научной и консультативной практике школьных психологов и педагогов с детьми младшего школьного возраста, а также при оценке эффективности различных образовательных программ.

Ограничением настоящего исследования является отсутствие анализа гендерных различий, что может стать предметом будущих исследований. Планируется продолжение работы над методикой. В качестве перспектив укажем определение тестовых норм и проверку тест-ретестовой надежности в период стабилизации условий обучения в начальных классах.

Таблица 4

Соответствие показателей опросника и экспертных оценок учителей

Шкалы опросника	Экспертные оценки			
	отношение к учению	отношение к школе	старание	академическая успеваемость
1. Негативное отношение к очному школьному обучению	$p=0,000$	$p=0,000$	$p=0,005$	$p=0,003$
2. Демонстрация компетентности	$p=0,000$	$p=0,006$	$p=0,036$	$p=0,05$
3. Позитивное отношение к школьной жизни	$p=0,001$	$p=0,004$	$p=0,02$	$p=0,1$
4. Социальная значимость учения как ценность		$p=0,05$	$p=0,05$	

Приложение

Ключ к опроснику «Уровень мотивации учения»

№ шкалы	Шкала	№ суждений	Максимально возможное число баллов по шкале/опроснику
1	Негативное отношение к очному школьному обучению	4, 9, 11, 15	- 12
2	Демонстрация компетентности	3, 8, 12, 13	+ 12
3	Позитивное отношение к школьной жизни	1, 6, 14	+ 9
4	Социальная значимость учения как ценность	2, 5, 7, 10	+ 12
Общий уровень учебной мотивации			+ 33

Литература

1. *Архиреева Т.В.* Динамика учебной мотивации детей младшего школьного возраста // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 2. С. 38—47. DOI:10.17759/chp.2015110204
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
3. *Вергунов Е.Г., Николаева Е.И., Боброва Ю.В.* К вопросу о психометрической надежности некоторых психологических методик // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 1. С. 61—68.
4. *Гинзбург М.Р.* Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет // Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: Педагогика, 1988. С. 36—44.
5. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с.
6. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 98—110.
7. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Лункина М.В.* Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 3. С. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303
8. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
9. *Данилова Е.Е.* Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 51—61. DOI:10.17759/pse.2019240404
10. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 99—110.
11. *Кулагина И.Ю., Гани С.В.* Развитие мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 102—109.
12. *Леонтьев Д.А.* Развитие мотивации в онтогенезе: векторная модель // Мир психологии. 2019. № 4(100). С. 151—162.
13. *Леонтьев Д.А., Калитевская Е.Р., Осин Е.Н.* Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 611—641.
14. *Лубовский Д.В.* Феноменология и динамика развития внутренней позиции современных младших школьников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 2. С. 50—67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.shtml> (дата обращения: 12.12.2020).
15. *Лусканова Н.Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М.: Фолиум, 1999. 32 с.
16. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
17. *Нежднова Т.А.* Психологические различия в отношении к школе и учению у шести- и семилетних школьников в начале и в конце первого года обучения // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. С. 79—97.
18. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1(55). С. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06
19. *Пахомова О.* Мониторинг учебных предпочтений школьников с помощью художественных метафор // Школьный психолог. 2004. № 33. С. 24—27.
20. *Солдатов Д.В.* Диагностика мотивационной готовности к обучению в школе. Обнинск: Принтер, 2001. 92 с.
21. *Donald J.N., Bradshaw E.L., Ryan R.M.* et al. Mindfulness and its association with varied types of motivation: A systematic review and meta-analysis using self-determination theory // Personality and Social Psychology Bulletin. 2019. Vol. 46. № 7. P. 1121—1138. DOI:10.1177/0146167219896136
22. *Elphinstone B., Egan P., Whitehead R.* Greater autonomous motivation for study and basic psychological need satisfaction by being presently aware and “letting go”: An exploration of mindful attention and nonattachment // Motivation and Emotion. 2021. Vol. 45. № 1. P. 1—12.
23. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. Vol. 13. № 3. P. 113—131. DOI:10.11621/pir.2020.0308
24. *Lerner R.E., Grolnick W.S.* Maternal involvement and children’s academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children’s affect // Motivation and Emotion. 2020. Vol. 44. № 3. P. 373—388.
25. *Ryan R.M., Connell J.P.* Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 749—761. DOI:10.1037/0022-3514.57.5.749
26. *Yi H., Tian L., Huebner E.S.* Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement // European Journal of Psychology of Education. 2020. Vol. 35. № 2. P. 429—450.

References

1. Arkhireeva T.V. Dinamika uchebnoi motivatsii detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Dynamics of educational motivation of primary school children]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 2, pp. 38—47. DOI:10.17759/chp.2015110204 (In Russ.).
2. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sankt-Peterburg: Piter, 2009. 400 p. (In Russ.).
3. Vergunov E.G., Nikolaeva E.I., Bobrova Yu.V. K voprosu o psikhometricheskoj nadezhnosti nekotorykh psikhologicheskikh metodik [On the question of the psychometric reliability of some psychological techniques]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*, 2019. Vol.12, no.1, pp. 61—68. (In Russ.).
4. Ginzburg M.R. Razvitie motivov ucheniya u detei 6—7 let [Development of motives for learning in children 6-7 years old]. In El'konin D.B., Venger A.L. (ed.). *Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei 6—7-letnego vozrasta [Features of the mental development of children 6-7 years of age]*. Moscow: Pedagogika, 1988, pp. 36—44. (In Russ.).
5. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [The psychology of achievement motivation]. Moscow: Smysl; Akademiya, 2006. 336 p. (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire "Scales of academic motivation"]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2014. Vol. 35, no.4, pp. 98—110. (In Russ.).
7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lunkina M.V. Shkol'noe blagopoluchie mladshikh shkol'nikov: motivatsionnye i obrazovatel'nye prediktory [School well-being of primary school students: motivational and educational predictors]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 32—42. DOI:10.17759/pse.2019240303 (In Russ.).
8. Gutkina N.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. Sankt-Peterburg: Piter, 2004. 208 p. (In Russ.).
9. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivatsionnykh predpochtenii sovremennykh mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [The Content and Dynamics of the Motivational Preferences of Modern Younger Schoolchildren and Younger Adolescents]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51—61. DOI:10.17759/pse.2019240404 (In Russ.).
10. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Technique to study the subject position of students of different ages]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 99—110. (In Russ.).
11. Kulagina I.Yu., Gani S.V. Razvitie motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste [Development of motivation in primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011, no. 2, pp. 102—109. (In Russ.).
12. Leont'ev D.A. Razvitie motivatsii v ontogeneze: vektornaya model' [Development of motivation in ontogenesis: vector model]. *Mir psikhologii = The world of psychology*, 2019, no. 4(100), pp. 151—162. (In Russ.).
13. Leont'ev D.A., Kaliteevskaya E.R., Osin E.N. Lichnostnyi potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii [Personal potential during the transition from childhood to adulthood and the formation of self-determination]. In D.A. Leont'ev (ed.). *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]*. Moscow: Smysl, 2011, pp. 611—641. (In Russ.).
14. Lubovskii D.V. Fenomenologiya i dinamika razvitiya vnutrennei pozitsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [Phenomenology and dynamics of development of the internal position of modern primary school children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2014. Vol. 6, no. 2, pp. 50—67. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Lubovskiy.phtml> (Accessed 12.12.2020). (In Russ.).
15. Luskanova N.G. Metody issledovaniya detei s trudnostyami v obuchenii: uchebno-metodicheskoe posobie [Research Methods for Children with Learning Disabilities: Study Guide]. Moscow: Folium, 1999. 32 p. (In Russ.).
16. Matyukhina M.V. Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov [Motivation of primary school students' learning]. Moscow: Pedagogika, 1984. 144 p. (In Russ.).
17. Nezhnova T.A. Psikhologicheskie razlichiya v otnoshenii k shkole i ucheniyu u shesti- i semiletnykh shkol'nikov v nachale i v kontse pervogo goda obucheniya [Psychological differences in attitudes towards school and learning among six- and seven-year-old students at the beginning and at the end of the first year of schooling]. In El'konin D.B., Venger A.L. (ed.). *Diagnostika uchebnoi deyatel'nosti i intellektual'nogo razvitiya detei [Diagnostics of educational activity and intellectual development of children]*. Moscow: NII OPP, 1981, pp. 79—97. (In Russ.).
18. Osin E.N., Leont'ev D.A. Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki sub'ektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyi analiz [Brief Russian-language scales for the diagnosis of subjective well-being: psychometric characteristics and comparative analysis]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring Public Opinion: Economic and Social Change*, 2020, no. 1(55), pp. 117—142. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.06 (In Russ.).

19. Pakhomova O. Monitoring uchebnykh predpochtenii shkol'nikov s pomoshch'yu khudozhestvennykh metaphor [Monitoring student learning preferences using artistic metaphors]. *Shkol'nyi psikholog = School psychologist*, 2004, no. 33, pp. 24—27. (In Russ.).
20. Soldatov D.V. Diagnostika motivatsionnoi gotovnosti k obucheniyu v shkole [Diagnostics of motivational readiness to study at school]. Obninsk: Printer, 2001. 92 p. (In Russ.).
21. Donald J.N., Bradshaw E.L., Ryan R.M. et al. Mindfulness and its association with varied types of motivation: A systematic review and meta-analysis using self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2019. Vol. 46, no. 7, pp. 1121—1138. DOI:10.1177/0146167219896136
22. Elphinstone B., Egan P., Whitehead R. Greater autonomous motivation for study and basic psychological need satisfaction by being presently aware and “letting go”: An exploration of mindful attention and nonattachment. *Motivation and Emotion*, 2021. Vol. 45, no. 1, pp. 1—12.
23. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 113—131. DOI:10.11621/pir.2020.0308
24. Lerner R.E., Grolnick W.S. Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 2020. Vol. 44, no. 3, pp. 373—388.
25. Ryan R.M., Connell J.P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 57, pp. 749—761. DOI:10.1037/0022-3514.57.5.749
26. Yi H., Tian L., Huebner E.S. Mastery goal orientations and subjective well-being in school among elementary school students: The mediating role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 2020. Vol. 35, no. 2, pp. 429—450.

Информация об авторах

Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Апасова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, сотрудник кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Information about the authors

Irina Yu. Kulagina, PhD in Psychology, Professor, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Ekaterina V. Apasova, PhD in Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: dissovetmgppu@mail.ru

Valery V. Fyodorov, Senior Lecturer, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Получена 05.08.2021

Received 05.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

«Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков

Толстых Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Федоров В.В.

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

Харченко М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Погодина А.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Бабанин П.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Приводятся сведения о теоретическом обосновании, процессе разработки, психометрической проверке и апробации авторского тест-опросника «Индекс учебного интереса» для диагностики учебной мотивации подростков разных возрастных групп. Отмечается, что теоретической основой являлся ресурсный подход, направленный на выявление тех мотивационно-ценностных и личностных компонентов, которые вносят существенный положительный вклад и в процесс, и в результат учебной деятельности подростков. Общая выборка для психометрической проверки тест-опросника состояла из 572 подростков, обучающихся в 7—11 классах в нескольких среднерейтинговых школах Москвы и Московской области, из них 44,5% юношей и 55,5% девушек. Для выявления структуры учебного интереса был применен эксплораторный факторный анализ отдельно для подвыборки средних (7—9 классы) и старших (10—11 классы) подростков. В модель Индекса учебного интереса вошли как простые, однозначные, так и сложные, комбинированные, факторы. Структура учебного интереса средних подростков состоит из 7 факторов, старших подростков — из 9 факторов. Психометрическая проверка показала, что все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью, а также конструктивной и эмпирической валидностью.

Ключевые слова: учебная мотивация, интерес, подростки, тест-опросник, апробация и валидизация методики, факторный анализ.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ) в рамках научного проекта «Разработка методического арсенала для диагностики учебной мотивации» (2018—2019 гг.).

Для цитаты: Толстых Н.Н., Федоров В.В., Харченко М.А., Погодина А.В., Бабанин П.А. «Индекс учебного интереса»: тест-опросник для диагностики учебной мотивации подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260505>

“Learning Interest Index”: An Inventory Test for Assessing Learning Motivation in Adolescents

Natalia N. Tolstykh

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Valeriy V. Fyodorov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Maxim A. Kharchenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Alla V. Pogodina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Pyotr A. Babanin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

The article provides theoretical justification and describes the development, psychometric verification and approbation of the Learning Interest Index inventory for assessing learning motivation in adolescents of different age groups. The theoretical basis was a resource approach aimed at identifying those motivational-value and personality components that make a significant positive contribution to both the process and the result of learning activities of adolescents. The sample for psychometric verification of the test consisted of 572 adolescents (44.5% boys, 55.5% girls) studying in 7—11 grades of several medium-ranked schools of Moscow and the Moscow region. To identify the structure of learning interest, exploratory factor analysis was applied separately for the sub-samples of middle (grades 7—9) and older (grades 10—11) adolescents. The model of the Learning Interest Index includes both simple, unambiguous, and complex, combined factors. For a sample of middle-aged adolescents, a seven-factor model of the Learning Interest Index was obtained. The structure of the learning interest of older adolescents includes nine factors. Psychometric verification showed that all scales of the questionnaire have acceptable reliability, as well as construct and empirical validity.

Keywords: learning motivation, interest, adolescents, inventory test, approbation and validation of a technique, factor analysis.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE) within the framework of the scientific project “Development of diagnostic tools for assessing learning motivation” (2018—2019).

For citation: Tolstykh N.N., Fyodorov V.V., Kharchenko M.A., Pogodina A.V., Babanin P.A. “Learning Interest Index”: An Inventory Test for Assessing Learning Motivation in Adolescents. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 54—66. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260505> (In Russ.).

Введение

Мотивация — один из наиболее сложных феноменов в области диагностики, экспериментального и эмпирического изучения. Для решения целого ряда научных и практических задач оптимальным является использование стандартизированных методов и в первую очередь опросников. Примерами таких задач в сфере педагогической психологии, требующих диагностики учебной мотивации, могут быть: оценка эффективности тех или иных образовательных технологий, сравнительный анализ педагогической деятельности образовательных организаций, прослеживание возрастной динамики учебной мотивации, проведение кросс-культурных и кросс-исторических исследований, доказательное сравнение различных социальных практик и т.п.

Подробный анализ методов изучения учебной мотивации и, в частности, соответствующих опросников — задача для отдельной публикации, поэтому перейдем непосредственно к описанию идеи и процесса разработки опросника, представленного в данной публикации.

Перед разработчиками стояла задача создания тест-опросника, пригодного для комплексной диагностики личностно-мотивационного аспекта учебной деятельности учащихся средних и старших классов школы, который позволял бы решать проблемы мониторинга деятельности образовательных организаций. Мы исходили из следующих исходных положений:

1) учебная деятельность — это деятельность полимотивированная;

2) учебная мотивация и ее развитие неразрывно связаны с личностью обучающегося [13];

3) из первых двух вытекает, что личностно-мотивационное отношение к учебе, желание или нежелание учиться нельзя сводить только к анализу мотивов. Оно включает в себя целый ряд элементов, в собственном смысле слова не являющихся мотивами. На это указывали многие исследователи. Сошлемся, к примеру, на сравнительно недавнюю публикацию Т.О. Гордеевой с коллегами, где это положение формулируется так: «Мотивация учебной деятельности является сложной, многомерной структурой, включающей в себя не только мотивы, но и цели, стратегии реагирования на неудачи, настойчивость, когнитивные составляющие и механизмы» [9, с. 98]. К приведенному списку многое можно добавить: ценностные ориентации, социальные представления о школе и учебе, направленность личности, эмоции и др.

В процессе разработки нового инструмента диагностики учебной мотивации нам с самого начала стало понятно, что все многообразие возможных составляющих личностно-мотивационного отношения к учебе невозможно включить в опросник, адресованный к тому же подросткам — он окажется слишком объемным и, как результат, сомнительно информативным, несомненно непригодным для целей мониторинга. Поэтому было решено включить в создаваемый опросник те и только те составляющие (компоненты), которые, согласно существующим в психологии исследованиям, вносят существенный **положительный** вклад и в процесс, и в результат

учебной деятельности подростков. При этом мы сознательно встали на позицию эклектического совмещения мотивов, личностных характеристик и других элементов, заимствуя их из разных отечественных и зарубежных теорий, научных позиций, отдельных исследований. Важным было только одно — доказанность позитивного влияния этого элемента на учебную деятельность подростка и связанного с ней позитивного развития личности.

Опросник получил название «Индекс учебного интереса (ИУИ)».

В зарубежной психологии ученые сегодня уделяют большое внимание многоаспектному конструкту, который обозначается как «интерес» и подразумевает интерес к науке, даже «благоговение», трепет (awe) перед ней [33]. Оценка интереса к науке входит в качестве элемента в крупномасштабную программу PISA. В особенности этот конструкт важен для оценки учебной мотивации студентов, но, как показано в ряде исследований, развитие интереса к науке ведет к заметному росту и качественному преобразованию учебной мотивации и у школьников разных возрастов, оказывая на нее долгосрочное влияние [31; 32].

В отечественном научном дискурсе термин «интерес» значительно более многозначен. Поэтому, давая название опроснику «Индекс учебного интереса», мы вкладываем в термин «учебный интерес» широкое содержание, объясняемое выбранным нами подходом, который можно охарактеризовать как ресурсный, направленный на выявление различных «сильных» составляющих учебной мотивации, потенциала личности, который может быть предиктором учебной мотивации.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить две основные группы потенциальных составляющих (компонентов) опросника: собственно мотивационные (мотивационно-ценностные) и личностные. Деление это весьма условно, так как и содержательно, и в особенности в процессе операционализации их бывает сложно разделить.

Перечислим эти исходные компоненты.

Познавательная (гностическая) мотивация в традиционном понимании [5; 12; 37].

Вовлеченность (школьная вовлеченность). Понятие «вовлеченность» в некоторой степени близко понятию «познавательная мотивация», но не тождественно ему, отражая более широкий спектр мотивационных и поведенческих составляющих [6; 17; 23; 30; 39].

Потребность в достижении. Исследователи обычно анализируют мотивацию достижения в паре (в оппозиции) с мотивацией избегания неудачи, оценивая последнюю как непродуктивную и с точки зрения собственно учебы, и с точки зрения позитивного развития личности. Поэтому в соответствии с нашим замыслом мы используем только компонент «потребность в достижении» [16; 17].

Стремление к овладению мастерством. С 70—80-х гг. прошлого века в западной психологии активно развивается «теория цели достижения». В интересующем нас контексте важную роль сыграли исследования К. Дюэк, которая выделила два типа целей достижения: цели достижения мастерства (Mastery), когда школьник стремится к развитию компетентности, углублению знаний; и цели демонстрации результата (Performants), когда ученик старается продемонстрировать свою компетентность, выглядеть профессионалом. Исследователи по-разному оценивают значение каждой из этих целей достижения для развития и учебной деятельности, и личности ребенка. Соответственно, нами были выбраны только наиболее ценные, по оценкам специалистов, цели, связанные со стремлением к овладению мастерством [16; 29; 37].

Ценность образования. Учитывалось наличие такой ценностной ориентации не только у самого подростка, но и в его семье [22].

Самозффективность. Идея самозффективности, предложенная в свое время А. Бандурой, состоит в признании важности веры индивида в свою способность справляться с различными задачами и трудностями. Это в полной мере относится и к учебной деятельности, вследствие чего шкала «самозффективность» входит в ряд опросников по учебной мотивации. Для определения степени самозффективности разработаны и несколько специально на это направленных опросников [8; 26; 40].

Субъектность (саморазвитие). Понятие сегодня чрезвычайно популярно и широко используется как в теоретических, так и в прикладных исследованиях [25]. В определенном смысле компонент «субъектность» близок компоненту «автономия» в популярной теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [28; 37], либо же «автономия» рассматривается как одна из составляющих «субъектности» [1; 2; 25].

Субъектная установка в обучении. Представление о наличии или отсутствии субъектной установки в обучении вместе с соответствующим опросником было предложено коллективом отечественных авторов [11]. Речь в данном случае идет о том, насколько школьник является субъектом своей учебной деятельности, насколько активно и ответственно он относится к процессу учебы.

Внутренний локус контроля. Введенное Дж. Роттером понятие локуса контроля используется в традиционном понимании с акцентом в данном случае на внутренний локус контроля [4].

Деловая направленность личности. Понятие в отечественной психологии было предложено в научной школе Л.И. Божович для обозначения одного из трех видов направленности. В зарубежной психологии Б. Бассом были выделены аналогичные типы направленностей, или ориентаций, среди них — деловая, или ориентация на задачу [15; 18; 27].

Широкие социальные мотивы. Мы сочли целесообразным вставить компонент «широкие социальные мотивы» и в разрабатываемый нами опросник, несмотря на то, что, по мнению некоторых исследователей, сегодня широкие социальные мотивы заметно уменьшили свое влияние [3; 5].

Перспектива будущего и временная (темпоральная) компетентность. Для обозначения связи далеких целей и планов с актуальной активностью человека Ж. Нютте-ном был предложен термин «временная (темпоральная) компетентность» [34], поскольку даже при наличии далекой временной перспективы такой связи может и не быть. Ранее термин «временная компетентность» был использован Э. Шостромом [38]. Если говорить о школьной учебе, то наличие перспективы

будущего, жизненных планов и т.п., что уже само по себе хорошо, автоматически не означает наличия временной компетентности, связывающей эти планы с актуальной жизнедеятельностью ученика, с его учебой. Если же ученик связывает школьную учебу со своей будущей жизнью, то это, как правило, мотивирует его учебную деятельность [7].

Содержательная компетентность. Термин используется нами по аналогии с «временной компетентностью» для обозначения умения (способности) видеть учебный материал в более широком контексте (научном и практическом, жизненном). Эта идея близка высказываемым в так называемой теории преобразующего опыта К. Пью [17; 35; 36].

Положительное отношение к школе. Вводя этот компонент, мы исходили из предположения о том, что хотя логично думать: если ученик хорошо относится к школе, то и учиться он будет с удовольствием, возможно и несопадение учебной мотивации и отношения к школе: «В школу ходить не люблю и не хочу, а учусь охотно и с радостью» или «Учиться вообще не хочу и не считаю нужным, но в школе у меня друзья, там вообще весело, и я хожу туда с удовольствием». Характер отношения к школе в контексте учебной мотивации может также оказаться важным маркером для оценки образовательной организации. Введение отдельного компонента «отношение к школе» представлялось актуальным и в связи с тем, что в современном информационном обществе значительно меняется и сам социальный институт школы, и отношение к нему разных участников образовательного процесса, общества в целом. Данная проблематика отчетливо обострилась в период пандемии COVID-19 и связанного с нею перехода школьников на дистанционное обучение.

В первом варианте тест-опросника каждый из перечисленных компонентов был представлен 8-10 прямыми и обратными пунктами, которые были разработаны на основе анализа имеющихся методик диагностики некоторых из них, а также — главным образом — на основании серии предварительных исследований с использованием методов неоконченных предложений, свободных ассоциаций, контент-

анализа сочинений, когнитивных интервью с подростками. Затем по итогам пилотажного исследования опросник был сокращен. В результате в него вошли 75 пунктов.

Факторная структура тест-опросника ИУИ

Определение факторной структуры Индекса учебного интереса (ИУИ) проводилось на общей выборке из 572 подростков, обучающихся в 7—11 классах нескольких среднерейтинговых школ Москвы и Московской области, из них 44,5% юношей и 55,5% девушек. Факторизация проводилась отдельно для выборок средних подростков, учащихся 7—9 классов ($n=399$) и старших подростков, учащихся 10—11 классов ($n=173$). Использовался эксплораторный факторный анализ с применением метода главных компонент и типом вращения Varimax. Количество факторов, определяющих структуру конструктора ИУИ,

определялось с помощью критерия Кайзера (собственные значения больше единицы) и метода «каменистой осыпи» (scree-plot).

Основываясь на результатах факторного анализа для выборки средних подростков (7—9 классы), экспертами была выделена semifакторная модель Индекса учебного интереса, описывающая 41,22% общей дисперсии. В табл. 1 приведены количество пунктов опросника и процент дисперсии для каждого из семи факторов.

Структура учебного интереса старших подростков (10—11 классы) включает в себя 9 факторов, описывающих 41,23% общей дисперсии. В табл. 2 приведены количество пунктов и процент дисперсии, относящиеся к каждому из 9 факторов.

Факторная структура ИУИ старшекласников, как видно из табл. 1 и 2, отличается от таковой у учащихся средней школы (7—

Таблица 1

Факторная структура ИУИ для выборки средних подростков

Факторы	Кол-во пунктов	Дисперсия, %
F1. Социальная направленность	23	10,99
F2. Актуальная прагматичность	26	6,75
F3. Самоэффективность	11	5,83
F4. Положительное отношение к школе	13	5,36
F5. Познавательная направленность	13	4,34
F6. Временная и содержательная компетентность	10	4,03
F7. Мотивация достижения	7	3,91
Общая дисперсия:		41,22

Таблица 2

Факторная структура ИУИ для выборки старших подростков

Факторы	Кол-во пунктов	Дисперсия, %
F1. Временная и содержательная компетентность	28	7,56
F2. Актуальная прагматичность	23	5,19
F3. Ценность образования	22	5,02
F4. Субъектность в познании	13	4,53
F5. Самоэффективность	12	4,18
F6. Положительное отношение к школе	11	3,82
F7. Мотивация достижения	10	3,72
F8. Школа как инструментальный ресурс	14	3,66
F9. Обесценивание школы и учебы	11	3,56
Общая дисперсия:		41,23

9 классы) как по количеству факторов, так и по их содержанию и дисперсии.

Подсчет общего значения Индекса учебного интереса, а также значений показателей по отдельным шкалам (отражающим перечисленные в табл. 1 и 2 факторы) осуществляется с учетом весовых коэффициентов тех пунктов, которые имеют статистически значимые факторные нагрузки. Таким образом, использование тест-опросника «Индекс учебного интереса» дает возможность, во-первых, определять интегральный (суммарный) показатель учебного интереса, формула вычисления которого различна для подростков 7—9 и 10—11 классов ввиду различия моделей учебного интереса в этих возрастных группах. Во-вторых, могут быть определены и показатели по отдельным шкалам для обеих моделей.

Психометрическая проверка тест-опросника ИУИ

Для определения одномоментной (синхронной) надежности были использованы метод расщепления и метод анализа согласованности ответов по каждой шкале.

Для оценки надежности шкалы методом расщепления использовались коэффициенты Спирмена-Брауна и Гуттмана. Значения этих коэффициентов для шкал тест-опросника находились в диапазоне от 0,70 до 0,91, что позволило сделать вывод об удовлетворительной надежности каждой шкалы (см. табл. 3 и 4).

Проверка одномоментной надежности методом анализа согласованности ответов по каждой шкале проводилась с помощью расчета коэффициента альфа Кронбаха. Для оценки значимости коэффициента альфа

Таблица 3

Согласованность пунктов шкал ИУИ 7—9 классов

Шкалы	Коэффициент Спирмена-Брауна	Коэффициент Гуттмана	Коэффициент альфа Кронбаха
F1. Социальная направленность	0,911	0,911	0,911
F2. Актуальная прагматичность	0,907	0,905	0,877
F3. Самоэффективность	0,816	0,812	0,817
F4. Положительное отношение к школе	0,846	0,836	0,822
F5. Познавательная направленность	0,845	0,838	0,851
F6. Временная и содержательная компетентность	0,764	0,760	0,788
F7. Мотивация достижения	0,792	0,774	0,748

Таблица 4

Согласованность пунктов шкал ИУИ 10—11 классов

Шкалы	Коэффициент Спирмена-Брауна	Коэффициент Гуттмана	Коэффициент альфа-Кронбаха
F1. Временная и содержательная компетентность	0,916	0,915	0,915
F2. Актуальная прагматичность	0,896	0,891	0,844
F3. Ценность образования	0,919	0,919	0,894
F4. Субъектность в познании	0,816	0,808	0,812
F5. Самоэффективность	0,831	0,828	0,784
F6. Положительное отношение к школе	0,721	0,701	0,769
F7. Мотивация достижения	0,849	0,849	0,818
F8. Школа как инструментальный ресурс	0,795	0,776	0,811
F9. Обесценивание школы и учебы	0,758	0,749	0,681

Кронбаха применялся статистический критерий Китса [19]. В табл. 3 и 4 приводятся значения коэффициентов альфа Кронбаха для каждой из шкал, входящих в структуру ИУИ 7—9 и 10—11 классов.

Как видно из табл. 3 и 4, внутренняя согласованность пунктов каждой из шкал тест-опросника оказалась достаточно высокой и статистически значимой, что было подтверждено критерием Китса.

В процессе вычисления коэффициента альфа Кронбаха для подростков средних и старших классов не было выявлено пунктов методики, при удалении или изменении которых согласованность шкал могла бы значительно увеличиться, поэтому было решено оставить содержание и количество пунктов без изменений.

Конструктивная (теоретическая) валидность определялась с помощью экспертных оценок соответствия пунктов тест-опросника исходным компонентам, а также с помощью экспертизы пунктов тест-опросника, вошедших в шкалы в результате факторизации. Внешняя (эмпирическая) валидность общего показателя ИУИ и шкал тест-опросника была проверена в ряде исследований, а именно: путем сопоставления показателей ИУИ с показателями по опроснику Ф. Зимбардо (Zimbardo Time Perspective Inventory/ZTPI) [24]; по ценностному опроснику Ш. Шварца [10]; по методике Дембо-Рубинштейн, использованной для оценки отношения к школе [20]; путем изучения влияния тренинговой программы «Профсреда», направленной на развитие временной перспективы будущего и профессиональной ориентации, на учебную мотивацию старших подростков [14].

Обсуждение результатов

В современной психологии «интерес» — понятие полисемантическое, многозначное. Термин «учебный интерес» в данной работе использовался для обозначения составного гибридного конструкта, включающего в качестве компонентов мотивационные и личностные составляющие, которые сегодня оцениваются специалистами как позитивные, ресурсные для учебной мотивации и развития

личности. Иными словами, в тест-опросник вошли пункты, призванные определить далеко не все возможные учебные мотивы и личностные характеристики. Этим мы объясняем выбор процента дисперсии (41,2%), покрывающей факторы, которые легли в основание моделей ИУИ для средних и старших подростков.

Почему в конструкт учебного интереса и в тест-опросник «Индекс учебного интереса» были включены не только мотивационные, но и личностные компоненты? Во-первых, такой подход вписывается в традицию изучения учебной мотивации, как отечественную, так и зарубежную. Во-вторых, в целом ряде случаев тот или иной компонент принципиально невозможно классифицировать только как мотивационный или только как личностный.

Анализ теоретической интерпретации выбранных компонентов и методик, их операционализирующих, показывает, что эти компоненты не являются ортогональными, в связи с чем мы с самого начала предполагали, что итоговая модель ИУИ не будет соответствовать исходному набору компонентов. Это послужило основанием проведения эксплораторного факторного анализа для определения факторов, вошедших в структуру ИУИ, результаты которого подтвердили выдвинутую гипотезу.

Исходно была также выдвинута гипотеза о том, что место каждого компонента, равно как и их сочетание в личностно-мотивационной структуре, в популяции средних (7—9 классы) и старших (10—11 классы) подростков будут разными, учитывая и возраст, и различия в социальной ситуации развития, и сам контингент, единый в средней школе, но расщепляющийся на следующем этапе образования, когда значительная часть обучающихся уходит из школы в техникумы и колледжи. Эта гипотеза подтвердилась уже на первых этапах исследования, когда были выявлены значительные различия в социальных представлениях средних и старших подростков о школе и учебе [21]. Подтверждением обсуждаемой гипотезы стало и то, что в результате эксплораторного факторного анализа данных, полученных на разных воз-

растных выборках с помощью одного и того же стимульного материала (разработанного авторским коллективом тест-опросника ИУИ), были получены разные модели учебного интереса для разных популяций обучающихся.

Обращает на себя внимание наличие в структуре учебного интереса однозначных, простых шкал, с одной стороны, и комплексных, комбинированных — с другой. Так, шкала «Самозффективность» в обеих моделях оказалась «простой», самостоятельной, моноструктурной, что в очередной раз доказывает силу этого теоретического конструкта. К подобным «простым» шкалам относятся также шкалы «Мотивация достижения» и «Положительное отношение к школе». Последнюю стоит отметить особо, так как оказалось, что содержание этой шкалы не связано с другими мотивационными аспектами учебы: для современных школьников школа — отдельно, учеба — отдельно.

Ограничения и перспективы исследования

Психометрическая проверка тест-опросника проводилась на учащихся школ средней рейтинговой категории московского региона. При этом мы исходили из того, что в общеобразовательных школах этой категории и в других регионах России обучение ведется по единым Федеральным государственным образовательным стандартам.

Перспективы исследования мы видим в усилении репрезентативности выборки за счет включения в нее обучающихся в школах других рейтинговых категорий, расположенных в разных регионах России, а также в иных образовательных организациях. Усиление репрезентативности позволит выстроить обоснованные психодиагностические нормы, что сделает возможным составление диагностического профиля как для отдельного индивида, так и для необходимой диагности-

группы подростков. Авторы отдают себе отчет в том, что для повышения точности валидации тест-опросника требуется расширение диагностического инструментария, используемого для психометрической проверки.

Модификацию тест-опросника для респондентов других социальных групп (студентов колледжей и вузов, сотрудников организаций, обучающихся в корпоративных университетах и т.д.) мы рассматриваем в качестве еще одной перспективы данного исследовательского проекта.

Выводы

1. Сконструированный тест-опросник «Индекс учебного интереса» (ИУИ) позволяет выявить позитивный, ресурсный сегмент учебной мотивации подростков и может служить полезным психодиагностическим инструментом для ее изучения в целях решения целого ряда научно-практических задач: оценки эффективности тех или иных образовательных технологий, сравнительного анализа педагогической деятельности образовательных организаций, прослеживания возрастной динамики учебной мотивации, проведения кросс-культурных и кросс-исторических исследований, доказательного сравнения различных социальных практик.

2. Единый стимульный материал тест-опросника ИУИ дает возможность диагностировать ресурсные сегменты учебной мотивации в разных возрастных популяциях подростков.

3. Конструкт учебного интереса представлен разными структурно-содержательными моделями у средних и старших подростков.

4. Разработанный тест-опросник может быть легко модифицирован, обладая тем самым потенциалом для его использования в целях диагностики учебной мотивации не только школьников, но и представителей других категорий обучающихся.

Литература

1. Алексеева Л.В. Психология субъекта и субъекта преступления. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2004. 520 с.

2. Алексеева Л.В. Уровни индивидуальности человека // Материалы III Всероссийской научной

конференции «Психология индивидуальности» (г. Москва, 1—3 декабря 2010 г.): в 2 ч. Ч. 1. / отв. ред. А.Б. Орлов. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 43—45.

3. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного

образования // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112

4. *Бахин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М.* Метод исследования уровня субъективного контроля // Психологический журнал. 1984. Том 5. № 3. С. 152—162.
5. *Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С.* Развитие мотивов учения у советских школьников // Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. 45 с.
6. *Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю.* Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77—88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
7. *Бухарина А.Ю., Толстых Н.Н.* Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 36—48. DOI:10.17759/jmfp.2019080204
8. *Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Гендерные различия в академической и социальной самоэффективности и копинг-стратегиях у современных российских подростков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 2006. № 3. С. 78—85.
9. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 96—109.
10. *Гордый М.В.* Взаимосвязь ценностных ориентаций и мотивации учебной деятельности у подростков: дисс. магистра психологии. М., 2021. 74 с.
11. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
12. *Кулагина И.Ю.* Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 100—109. DOI:10.17759/chp.2015110309
13. *Леонтьев А.Н.* Развитие мотивов учебной деятельности ребенка // Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. С. 174—186.
14. *Мошеникова А.В.* Влияние проекта «Профсреда» на развитие учебной мотивации подростков: дисс. магистра психологии. М., 2021. 93 с.
15. *Неймарк М.С., Толстых Н.Н.* Направленность личности: взгляд из 2012 года // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. Вып. 1. Январь 2013. С. 5—13.
16. *Никитская М.Г.* Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 26—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203
17. *Никитская М.Г., Толстых Н.Н.* Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100—113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210
18. Определение направленности личности (Ориентационная анкета) // Энциклопедия психологических тестов. Личность, мотивация, потребность. М.: ООО «Издательство АСТ», 1997. С. 62—69.
19. Практикум по психодиагностике. Дифференциальная психометрика / Под ред. В.В. Столина, А.Г. Шмелева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 152 с.
20. *Тер-Аванесова Н.В.* Отношение к школе как компонент учебной мотивации подростков: дисс. магистра психологии. М., 2020. 65 с.
21. *Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А.* Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601
22. *Филиппова И.Ю.* Образование как базовая ценность культуры // Вестник Ставропольского государственного университета. 2012. № 1. С. 98—102.
23. *Фомина Т.Г., Моросанова В.И.* Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
24. *Черняк Н.А.* Социально-психологические аспекты учебной мотивации современных школьников: дисс. магистра психологии. М., 2020. 66 с.
25. *Щукина М.А.* Психология саморазвития личности: монография. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2015. 348 с.
26. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. NewYork: Freeman, 1997. 604 p.
27. *Bass B.M.* Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review // Psychol. Bull. 1967. Vol. 68. № 4. P. 260—292.
28. *Deci E.L., Ryan R.M.* Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory // Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications / Weinstein N. (Ed.). NewYork, NY, US: SpringerScience + BusinessMedia, 2014. P. 53—73.
29. *Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R.* A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. American Psychological Association. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
30. *Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H.* School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. Vol. 74. P. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
31. *Guthrie J.T., Wigfield A., Humenick N.M., Perencevich K.C., Taboada A., Barbosa P.*

- Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // *Journal of Educational Research*. 2006. Vol. 99. P. 232—246. DOI:10.3200/JOER.99.4.232—246
32. Hidi S., Renninger K. Ann. The Four-Phase Model of Interest Development // *Educational Psychologist*. 2006. Vol. 41. № 2. P. 111—27. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
33. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // *International Journal of Science Education*. 2011. Vol. 33. № 1. P. 27—50. DOI:10.1080/09500693.2011.518645
34. Nuttin J. *Motivation et Perspective d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. 288 p.
35. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // *Educational Psychologist* 2011. Vol. 46. P. 107—121. DOI:10.1080/00461520.2011.558817
36. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction // *Science Education*. 2017. Vol. 101. № 3. P. 369—398. DOI:10.1002/sce.21270
37. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 61. P. 1—11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
38. Shostrom E.L. *Man the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization*. New York: Bantam Books/Abingdon Press, 1968. 189 p.
39. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35. № 4. P. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
40. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Ponz M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting // *American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29. P. 663—676.

References

1. Alekseeva L.V. *Psikhologiya sub"ekta i sub"ekta prestupleniya* [Psychology of the subject and subject of a crime]. Tyumen: Publ. Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2004. 520 p. (In Russ.).
2. Alekseeva L.V. Urovni individual'nosti cheloveka [Human personality levels]. In Orlov A.B. (ed.). *Materialy Tre't'yey Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii «Psikhologiya individual'nosti»* (g. Moskva, 1—3 dekabrya 2010 g.): v 2 ch. Ch. 1. [Proceedings of the third All-Russian scientific conference "Psychology of individuality": in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Publ. dom Gos. un-ta — Vysshei shkoly ekonomiki, 2010, pp. 43—45. (In Russ.).
3. Andreeva A.D. Otnoshenie k ucheniyu v raznye periody razvitiya rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya [Attitudes towards learning in different periods of the development of Russian school education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 84—92. DOI:10.17759/chp.2021170112 (In Russ.).
4. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. Metod issledovaniya urovnya sub"ektivnogo kontrolya [Method for researching the level of subjective control]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 1984. Vol. 5, no. 3, pp. 152—162. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I., Morozova N.G., Slavina L.S. Razvitie motivov ucheniya u sovetskikh shkol'nikov [The development of motives for learning in Soviet schoolchildren]. *Izvestiya APN RSFSR = Izvestia APN RSFSR*, 1951. Vyp. 36. 45 p. (In Russ.).
6. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problems of the relationship between school involvement and academic achievement in modern adolescents. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77—88. DOI:10.17759/jmpf.2020090407 (In Russ.).
7. Bukharina A.Yu., Tolstykh N.N. Time perspective and time competence as factors of educational motivation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 36—48. DOI:10.17759/jmpf.2019080204 (In Russ.).
8. Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. Gendernye razlichiya v akademicheskoi i sotsial'noi samoefektivnosti i koping-strategiyakh u sovremennykh rossiiskikh podrostkov [Gender differences in academic and social self-efficacy and coping strategies among modern Russian adolescents]. *Vestn. Mosk. un-ta = Vestn. Moscow un-ta*. Ser. 14, *Psikhologiya*, 2006. No. 3, pp. 78—85. (In Russ.).
9. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire «Scales of academic motivation»]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96—109. (In Russ.).
10. Gordii M.V. Vzaimosvyaz' tsnostnykh orientatsii i motivatsii uchebnoi deyatel'nosti u podrostkov: diss. magistra psikhologii [The relationship of value orientations and motivation of educational activity in adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2021. 74 p. (In Russ.).
11. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektivnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Research methodology for the subject position of students of different ages]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99—110. (In Russ.).
12. Kulagina I.Yu. Dominiruyushchaya motivatsiya shkol'nikov: vozrastnye tendentsii i usloviya razvitiya [Dominant motivation of schoolchildren: age tendencies and conditions of development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 100—109. DOI:10.17759/chp.2015110309 (In Russ.).

13. Leont'ev A.N. Razvitiye motivov uchebnoi deyatel'nosti rebenka [Development of motives for the child's educational activity]. In Leont'ev D.A., Leont'ev A.A. (ed.). *Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya* [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl, 2009, pp. 174—186. (In Russ.).
14. Moshennikova A.V. Vliyaniye proekta «Profsreda» na razvitiye uchebnoi motivatsii podrostkov: diss. magistra psikhologii [The influence of the project "Profsreda" on the development of educational motivation of adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2021. 93 p. (In Russ.).
15. Neimark M.S., Tolstykh N.N. Napravlennost' lichnosti: vzglyad iz 2012 goda [Personality orientation: a view from 2012]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta = Bulletin of the Saint Petersburg University*. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika. Vyp. 1. Yanvar' 2013, pp. 5—13. (In Russ.).
16. Nikitskaya M.G. Research of goals of achievement and orientation in the context of educational motivation. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 26—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203 (In Russ.).
17. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Foreign studies of educational motivation: the XXI century. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 100—113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210 (In Russ.).
18. Opreделение napravlenosti lichnosti (Orientatsionnaya anketa) [Determination of personality orientation (Orientation questionnaire)]. *Entsiklopediya psikhologicheskikh testov. Lichnost', motivatsiya, potrebnost'* [Encyclopedia of psychological tests. Personality, motivation, need]. Moscow: OOO «Publ. AST», 1997, pp. 62—69. (In Russ.).
19. Praktikum po psikhodiagnostike. Differentsial'naya psikhometrika [Workshop on psychodiagnostics. Differential psychometrics]. In Stoln V.V., Shmelev A.G. (ed.). Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 152 p. (In Russ.).
20. Ter-Avanesova N.V. Otnoshenie k shkole kak komponent uchebnoi motivatsii podrostkov: diss. magistra psikhologii [Attitude to school as a component of educational motivation of adolescents: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2020. 65 p. (In Russ.).
21. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Sotsial'nye predstavleniya o shkole i uchenii v raznykh gruppakh uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa [Social ideas about school and teaching in different groups of participants in the educational process]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601 (In Russ.).
22. Filippova I.Yu. Obrazovanie kak bazovaya tsennost' kul'tury [Education as a basic value of culture]. *Vestnik Stavropol'skogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Stavropol State University*, 2012, no. 1, pp. 98—102. (In Russ.).
23. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkala oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Adaptation and validation of the scales of the questionnaire «Multidimensional scale of school involvement»]. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Psychology Bulletin*. Seriya 14. Psikhologiya. 2020, no. 3, pp. 194—213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
24. Chernyak N.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty uchebnoi motivatsii sovremennykh shkol'nikov: diss. magistra psikhologii [Socio-psychological aspects of educational motivation of modern schoolchildren: diss. Master of Psychology]. Moscow, 2020. 66 p. (In Russ.).
25. Shchukina M.A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti: monografiya [Psychology of personal self-development]. Saint-Petersburg: Publ. S.-Peterb. un-ta, 2015. 348 p. (In Russ.).
26. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. NewYork: Freeman, 1997. 604 p.
27. Bass B.M. Social Behavior and the Orientation Inventory: a Review. *Psychol. Bull.*, 1967. Vol. 68, no. 4, pp. 260—292.
28. Deci E.L., Ryan R.M. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications*. Weinstein N. (Ed.). NewYork, NY, US: SpringerScience + BusinessMedia, 2014, pp. 53—73.
29. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, 2011. Vol. 103, no. 3, pp. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
30. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004. Vol. 74, pp. 59—109. DOI:10.3102%2F00346543074001059
31. Guthrie J.T., Wigfield A., Humenick N.M., Perencevich K.C., Taboada A., Barbosa P. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 2006. Vol. 99, pp. 232—246. DOI:10.3200/JOER.99.4.232-246
32. Hidi S., Renninger K. Ann. The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 2006. Vol. 41, no. 2, pp. 111—127. DOI:10.1207/s15326985ep4102_4
33. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings. *International Journal of Science Education*, 2011. Vol. 33, no. 1, pp. 27—50. DOI:10.1080/09500693.2011.518645
34. Nuttin J. Motivation et Perspective d'Avenir. Louvain: Presses Universitaire de Louvain, 1980. 288 p.
35. Pugh K.J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism. *Educational Psychologist*, 2011. Vol. 46, pp. 107—121. DOI:10.1080/00461520.2011.558817
36. Pugh K.J., Bergstrom C.M., Spencer B. Profiles of transformative engagement: Identification, description,

- and relation to learning and instruction. *Science Education*, 2017. Vol. 101, no. 3, pp. 369—398. DOI:10.1002/sce.21270
37. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 61, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
38. Shostrom E.L. *Man the manipulator: The inner journey from manipulation to actualization*. New York: Bantam Books/Abingdon Press, 1968. 189 p.
39. Wang M.T., Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn J.S. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35, no. 4, pp. 592—606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
40. Zimmerman B., Bandura A., Martinez-Ponz M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 1992. Vol. 29, pp. 663—676.

Информация об авторах

Толстых Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Харченко Максим Андреевич, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Погодина Алла Васильевна, кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии управления, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Бабанин Петр Алексеевич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Information about the authors

Natalia N. Tolstykh, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4503>, e-mail: nnvt@list.ru

Valeriy V. Fedorov, Senior Lecturer, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Maxim A. Kharchenko, PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Chair of Psychology of Management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-9701>, e-mail: maxquail@gmail.com

Alla V. Pogodina, PhD in Psychology, Head of the Chair of Psychology of Management, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0549-712X>, e-mail: pogodinaav@mgppu.ru

Petr A. Babanin, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Chair of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1656-6733>, e-mail: babaninpa@mgppu.ru

Получена 15.08.2021

Received 15.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей

Никитская М.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: maria.nikitskaya@gmail.com

Угланова И.Л.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-5997>, e-mail: iuglanova@hse.ru

Представлены результаты исследования (N=280), направленного на адаптацию, модификацию и валидизацию русскоязычной версии опросника «Цели учебных достижений» 3x2 модели теории целей достижения Э. Эллиота. Рассмотрен вопрос функциональности применения методики при исследовании целей учебных достижений: в учебе в целом либо для конкретного предмета. Показано, что адаптированный опросник демонстрирует удовлетворительные психометрические свойства в терминах воспроизведения ожидаемой факторной структуры и функционирования отдельных утверждений. Согласно полученным результатам, группа целей, представленная в учебной деятельности ученика, различается по степени выраженности для разных учебных дисциплин и для учебы в целом. Авторы приходят к выводу о возможности применения опросника при исследовании целей учебных достижений как по конкретному учебному предмету, так и для учебы в целом. В приложении к статье представлена модифицированная русскоязычная версия опросника «Цели учебных достижений».

Ключевые слова: учебная мотивация, учебная деятельность, цели учебных достижений, теория целей достижения, валидизация.

Для цитаты: Никитская М.Г., Угланова И.Л. Русскоязычная версия опросника целей учебных достижений: разработка, валидизация и исследование функциональных возможностей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 67—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260506>

The Russian Version of the Educational Achievement Goal Questionnaire: Development, Validation and Research of Functionality

Maria G. Nikitskaya

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Moscow State University of Psychology & Education”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: maria.nikitskaya@gmail.com

Irina L. Uglanova

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “National Research University Higher School of Economics”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-5997>, e-mail: iuglanova@hse.ru

The paper presents results of a study (N=280) aimed at adaptation, modification and validation of the Russian version of the Achievement Goal Questionnaire based on the 3x2 model of Elliot’s achievement goal theory. We address the issue of the functionality of the application of the methodology in the study of the goals of educational achievements: in studies in general, or for a specific subject. The study shows that the adapted questionnaire demonstrates satisfactory psychometric properties in terms of reproducing the expected factor structure and functioning of individual statements of the questionnaire. According to the results obtained, the group of goals presented in the student’s learning activity differs in severity for different academic disciplines and for learning in general. According to the results obtained, the group of goals presented in the student’s learning activity differs in severity for different academic disciplines and for learning in general. We conclude that the questionnaire can be used for exploring the goals of educational achievements as for specific subjects, as for learning in general. A modified Russian version of the Achievement Goal Questionnaire based on the 3x2 achievement goal model is attached to the article.

Keywords: learning motivation, learning activity, achievement goals in education, achievement goal theory, validation.

For citation: Nikitskaya M.G., Uglanova I.L. The Russian Version of the Educational Achievement Goal Questionnaire: Development, Validation and Research of Functionality. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 67—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260506> (In Russ.).

Введение

Исследования учебной мотивации не перестают быть актуальными на протяжении многих лет. Очевидно, что учебная деятельность является деятельностью полимотивированной; и что учебная мотивация связана с особенно-

стями развития личности и с особенностями социального контекста обучающегося [8].

Среди множества факторов, влияющих на учебную деятельность, отдельно выделяются учебные цели, которые ставит перед собой обучающийся. Сегодня, исследуя мотивацион-

ную структуру учебной деятельности, Т.О. Гордеева отмечает, что «цели — ядро учебной мотивации, непосредственно направляющее и запущивающее учебную активность школьника, и их изучение крайне важно» [2, с. 213].

Раскрывая структуру мотивационно-потребностной сферы в целом и место целей в деятельности человека в частности, А.Н. Леонтьев отмечал, что выделение цели — есть процесс осознания результата, «достижение которого осуществляет данную деятельность, способную удовлетворить потребность, опредмеченную в ее мотиве» [3, с. 77]. При выделении цели происходит расщепление функций, прежде объединенных в мотиве: функция побуждения остается за мотивом, а функция направления задается целью [3].

Л.И. Божович писала, что в процессе развития личности потребности меняются не только по своему содержанию и динамическим свойствам, но и по строению. Будучи опосредованы сознанием, они начинают действовать через сознательно принимаемые решения, намерения и цели, трансформируясь из потребностей в новые функциональные образования, «представляющие собой некоторое нерасторжимое единство потребности и сознания, аффекта и интеллекта» [1, с. 39].

Согласно теории Х. Хекхаузена, мотив определяется как «содержательные классы целей действия, которые существуют в форме устойчивых и относительно постоянных ценностных диспозиций» [9, с. 39]. Говоря о мотиве достижения, связанном с содержательным классом целей действий, Хекхаузен отмечал следующее: успешность действия оценивается относительно определенной меры совершенства, МакКлелланд, Аткинсон и другие исследователи целей достижения определяли первоначально как «озабоченность стандартом совершенства» [9].

В современной теории целей достижения Э. Эллиота за основу для оценки успеха или неуспеха в учебной деятельности взят конкретный стандарт — компетентность: как, на основании чего учащийся оценивает свою или чужую компетентность [20]. Так и выделены компетентностные направленности на мастерство (Mastery) и на демонстрацию

результата (Performance) — дихотомическая модель [11; 17; 18; 19].

При дальнейших исследованиях была выявлена необходимость деления «направленности на демонстрацию результата» на основании валентности на достижение успеха либо избегание неудачи. Так появилась трихотомическая модель целей достижения, содержащая направленность на мастерство, направленность на достижение при демонстрации результата и на избегание при демонстрации результата [5].

Наиболее разработанными и широко применяемыми при исследованиях учебной мотивации и целей учебных достижений на Западе сегодня являются следующие 2x2 и 3x2 модели целей учебных достижений.

В 2x2 модели направленность на достижение и избегание была добавлена и к группе целей, ориентированных на мастерство. Так получилось четыре группы целей. Цели, направленные на достижение или избегание в мастерстве: развитие компетенций либо тревога по поводу того, что можно что-то недочитать и быть недостаточно компетентным. А также цели, направленные на достижение или избегание при демонстрации результата: стремление выглядеть компетентным в глазах окружающих либо не показаться хуже других в учебной деятельности [5]. Опросник, разработанный на основе этой модели, широко применяется в исследовательской практике [6].

А позже при разработке 3x2 модели целей достижения Э. Эллиот, К. Мураяма и Р. Пекрун разделили стандарты на три группы. Стандарт мастерства был поделен на направленность на себя (Self-based) и направленность на задание (Task-based), а стандарт демонстрации результата соответствует стандарту окружающих/других (Other-based) [22]. Не отказываясь от валентности, в итоге получилось шесть групп целей учебных достижений (направленностей). Цели, направленные на:

- личное достижение (Self-Approach Goals), обеспечивающие стремление развиваться и видеть, как растут способности, знания и навыки («Справляться с заданием лучше, чем раньше»);

- личное избегание (Self-Avoidance Goals), характерные для учеников, которые переживают, что начнут справляться с учебной хуже, чем раньше, или хуже, чем они могли бы («Не получать на контрольных работах более низкие результаты по сравнению с предыдущими»);

- достижение при выполнении задания (Task-Approach Goals), обеспечивающие стремление учащегося хорошо справиться с заданием («На контрольных работах хорошо справляться с заданиями»);

- избегание при выполнении задания (Task-Avoidance Goals), свойственные учащимся, переживающим, что они могут допустить ошибку («Не ошибаться при решении заданий на контрольных работах»);

- достижение в сравнении с другими (Other-Based Goals), задающие направленность на достижение учебного уровня и статуса, превосходящего остальных учеников («На контрольных работах выполнять задания лучше одноклассников»);

- избегание в сравнении с другими (Other-Avoidance Goals), обеспечивающие стремление не проявить себя хуже других («Не выполнять контрольные работы хуже других учеников») [22].

На основании указанной дифференциации групп целей был разработан широко применяемый в практике зарубежных психолого-педагогических исследований 3x2 опросник целей учебных достижений [22].

В связи с отсутствием валидизированной русскоязычной методики (в формате стандартизированного опросника) для изучения учебных целей подростков перед нами стоял вопрос выбора опросника для исследования целей учебных достижений. Тем более что помимо указанных опросников 2x2 и 3x2 моделей есть также и опросники дихотомической и трихотомической моделей целей учебных достижений [20; 30]. Следует отметить, что сама теория все еще развивается и претерпевает определенные изменения. Например, некоторые исследователи отмечают необходимость вернуться к трихотомической модели, убрав направленность на избегание в мастерстве [23]. Однако однозначного ответа на вопрос,

какая модель, а соответственно, и какой опросник наиболее точно позволяют изучать цели учебных достижений, на сегодняшний день нет.

Нами был выбран опросник 3x2 модели, так как лежащие в основе деления целей на группы три направленности по компетентности (на себя, на задание и на других) и две по валентности (на достижение и на избегание) представляются нам более дифференцированно и точно отображающими возможные цели, которые ставят перед собой учащиеся в процессе учебной деятельности.

Что же касается выбора теории (теории целей достижения), помимо указанной уже высокой степени разработанности и популярности при зарубежных исследованиях целей учебных достижений в ее пользу также говорили уже имеющиеся исследования целей учебных достижений у российских учащихся [2; 4; 7; 27].

Так, кросс-культурное исследование, направленное на выявление сходств и различий в целях учебных достижений между российскими и английскими студентами, а также направленное на проверку применимости указанной модели целей учебных достижений для российских студентов, показало применимость заложенных в опросник конструкций. Однако возникли некоторые вопросы с направленностью на избегание при демонстрации результата, которые исследователи объяснили семантическими различиями в некоторых формулировках [27].

Цели учебных достижений в рамках теории целей достижения у российских учащихся исследовались и другими отечественными исследователями [2; 4; 7].

Важной особенностью изучения целей учебных достижений является изучение целей в рамках конкретного учебного предмета, что отражается в формулировках утверждений в опроснике («Для меня важно справляться с заданиями на контрольных по этому предмету») [22; 24].

В отечественных исследованиях опросник применялся неспецифично учебному предмету [2; 4; 7]. Так, Т.О. Гордеева с В.А. Барановой представляли стимульный материал,

содержащий высказывания, оценивающие цели в учебе в общем («В учебе для меня важно показать лучшие результаты, чем у других ребят в моем классе», «В учебе я хочу узнать как можно больше») [2]. Н.Г. Малошонов с коллегами при исследовании целей учебных достижений у студентов, применяя метод неформализованного интервью, также не ограничивались вопросами по конкретной дисциплине, но изучали цели в учебе в общем («Ты стремишься хорошо учиться?», «Тебе бы хотелось, чтоб однокурсники знали, что ты тут самая умная?») [4].

Таким образом, в существующих исследованиях представлены противоречивые подходы к оценке целей учебных достижений: специфично и неспецифично учебному предмету. Отсутствие валидизированной русскоязычной методики для исследования целей учебных достижений, а также противоречивые данные относительно функциональных возможностей ее применения определили цель нашего исследования.

Цель

Наша работа была направлена на то, чтобы получить русскоязычную валидизацию методики исследования целей учебных достижений, а также — определение наиболее функциональной сферы ее применения: по отношению к учебе в целом либо по отношению к конкретному предмету. Основной гипотезой исследования выступило предположение о применимости конструкторов, входящих в опросник «Цели учебных достижений» 3x2 модели теории целей достижения, для исследования учебных целей на русскоязычной выборке. Дополнительно мы проверяли гипотезу о том, насколько будут различаться цели учебных достижений «в целом», для «важного» и для «неважного» предметов. Очевидно, что важность предмета определяется индивидуально. Поэтому для указанной цели был выбран предмет, который является обязательным при сдаче ОГЭ и ЕГЭ для всех — русский язык. И предмет, который на экзаменах сдаваться не будет — ОБЖ.

Для достижения цели исследования было необходимо выполнить ряд задач:

1. Подготовка инструмента измерения целей учебных достижений: перевод, адаптация и модификация опросника «Цели учебных достижений».

2. Валидизация инструмента: проведение качественных и количественных исследований.

3. Изучение специфики целей учебных достижений в зависимости от предмета.

Следует отметить, что еще до начала исследования нами было получено письменное разрешение автора теории, профессора университета Рочестера (США) Эндрю Джеймса Эллиота на исследование целей учебных достижений среди российских учащихся на основании опросника, разработанного им с коллегами.

Подготовка инструмента измерения целей учебных достижений

Согласно современным стандартам, разработка опросника должна проходить ряд процедур, которые обеспечивают валидность полученных результатов [10]. Наше исследование включало не только адаптацию англоязычной версии опросника для русскоязычной выборки. Работа была направлена на комплексное изучение специфики целей учебных достижений, поэтому нами была расширена область примеров поведенческих проявлений конструктора.

В оригинальном опроснике «Цели учебных достижений» модели 3x2 теории целей достижения Э. Эллиота, К. Мураяма и Р. Пекруна [22] как поведенческие проявления выступают ситуации, связанные с контрольными работами. Для более комплексного представления о конструкторе мы добавили утверждения, связанные с другими аспектами учебной деятельности: работой на уроке, работой у доски и при выполнении домашнего задания.

Перевод оригинальных утверждений был осуществлен двумя независимыми экспертами. Далее тремя специалистами была подготовлена итоговая версия с добавленными утверждениями, вынесенная на качественную апробацию.

Первый вариант модифицированного опросника содержал семь утверждений на

каждую из шести шкал (42 вопроса), разделенных на три блока: 1 — цели, связанные с решением задания (Task) (далее — «задание»), 2 — цели, связанные с саморазвитием (Self) (далее — «сам»), и 3 — цели, в основе которых лежит оценка окружающих и сравнение с ними (Other) (далее — «другие»). Для соблюдения баланса между точностью и временем тестирования мы планировали оставить по пять утверждений на каждую шкалу опросника. Поэтому семь утверждений давали нам возможность в итоговом варианте убрать по два наименее «удачных».

Валидизация инструмента

Методология и результаты когнитивных лабораторий

Проведение качественной апробации проходило в формате когнитивной лаборатории. Это метод изучения ментальных процессов человека при выполнении задания [32]. Участники опроса просят рассуждать вслух и комментировать каждое утверждение, а также отвечать на вопросы интервьюера в процессе заполнения опросника или после него. Данный метод является подготовительным к количественной апробации на большой выборке, что совместно с двойным переводом обеспечивает более качественную подготовку опросника.

Нами была проведена когнитивная лаборатория с учащимися (юношами и девушками) 8-х, 9-х, 10-х и 11-х классов (N=12) с разным уровнем успеваемости и вовлеченности в учебный процесс.

В начале беседы респондентам объяснялась цель процедуры. Мы просили принять участие в создании новой методики для исследования особенностей мотивации и отношения к учебе у современных подростков. Нами подчеркивалась значимость их участия и предлагалось озвучивать свои идеи по улучшению данного опросника, а также напрямую оценивать неудачность или неясность какой-либо формулировки. Такая инструкция настраивала учащихся на более внимательное отношение к утверждениям и открытое общение.

В итоге первый блок утверждений (цели, направленные на выполнение задания) девять из двенадцати учеников характеризовали соответственно заложенному в него конструкту («главное — внимательно, качественно выполнить задание», «сосредоточиться на нужном, делать дело» и т.д.). Трое учащихся сказали, что этот блок про оценки («главное — получать хорошие оценки», «главное — получить не низкий балл»).

Второй блок (цели, направленные на развитие) все двенадцать респондентов охарактеризовали соответственно конструкту («главное — делать не хуже, чем было раньше, поддерживать планку», «не лениться и показывать результаты, которые могу достичь», «все время идти вперед, двигаться»).

Третий блок (цели, в основе которых сравнение с другими) также все двенадцать учащихся охарактеризовали соответственно конструкту («главное — не ударить в грязь лицом перед другими», «это про самолюбие и сравнение с другими», «быть лучше остальных, чтоб они бесились»).

Примечательно, что даже при формулировке предположительных целей, содержащихся в блоках, учащиеся в своих ответах демонстрировали либо направленность на достижение, либо на избегание: «быть лучше» — «не ударить в грязь лицом», «делать не хуже, чем раньше» — «идти вперед», «получать хорошие оценки» — «получить не низкий балл».

Что касается отдельных утверждений, основная сложность, с которой мы столкнулись, заключалась в низком уровне обобщения и повышенной внимательности к отдельным словам. Так, например, утверждение «Для меня в учебе главное — при написании контрольных работ сосредотачиваться на правильном выполнении задания» мы вынуждены были заменить на «Для меня в учебе главное — на контрольных работах хорошо справляться с заданиями», так как слово «сосредотачиваться» воспринималось как оценка их способности к сосредоточению в целом: «да, у меня плохо с внимательностью», «сосредотачиваться мне вообще сложно».

Также нам пришлось переформулировать несколько утверждений из первого блока, так как многие респонденты указывали желание получить определенную оценку как основную цель в этих утверждениях.

Из всех трех блоков мы убрали утверждения, связанные с работой на уроке, так как они оказались исключительно демонстративными применительно к любому из блоков. Все респонденты указали в нем основной целью произвести впечатление на учителя и одноклассников. В отличие от работы у доски, которую испытуемые характеризовали в соответствии с заложенным конструктом.

Когда речь заходила о конкретных предметах, также ответы были максимально ситуативны. Например: «Сейчас я отвечаю так, потому что мне нужно подтянуть балл по русскому. Как только улучшу, ответы будут другими». «Здесь для меня развитие важно, так как я занимаюсь с репетитором. Иначе зачем тратить время?». «Если б нас нормально учили, я бы переживала за результат, а раз учительница сама толком не объясняет, то и мне это не нужно».

То есть можно сказать, что оценка цели опиралась на многие факторы: средний балл по предмету, интерес, отношения с учителем и т.д. Однако это не является предметом данного исследования, но может стать предметом дальнейшего изучения целей учебных достижений в мотивационно-потребностной сфере подростков.

Так, с учетом всех данных, полученных при проведении когнитивной лаборатории, опросник был подготовлен к количественной апробации на большой выборке.

Выборка и процедура сбора данных

Выборку составили ученики средней общеобразовательной школы крупного российского региона. Среди тестируемых — 147 юношей, 132 девушки (1 тестируемый не указал пол) в возрасте от 12 до 18 лет, преимущественно ученики основной школы (по 118 учеников в 8-х и 9-х классах), однако старшая школа также представлена (29 учеников 10-х классов, 12 учеников 11-х классов).

Тестирование проходило в компьютерной форме. Каждый ученик индивидуально заполнял анкету в системе гугл-формы [google.forms.com]. Стимульный материал был представлен таким образом, что каждый блок заданий начинался с отдельной инструкции, напоминающей о том, к какому предмету стоит отнести цель учебных достижений. Время тестирования не было ограничено.

Инструмент

Полный текст инструмента приведен в Приложении. В итоговую версию вошли пять утверждений на каждую направленность по валентности для каждой компетентностной направленности (всего 30 вопросов). Три утверждения отражают перевод оригинальной версии: ситуации контрольных работ. Два утверждения расширяют сферы проявления целей учебных достижений: работа у доски и домашняя работа.

Ответная шкала — четырехбалльная шкала Ликерта.

Методология анализа данных

Поскольку целью данной работы было установление психометрических свойств опросника и изучение факторной структуры данных в зависимости от специфики целей учебных достижений и учебного предмета, как методология анализа данных был выбран подход в рамках структурного моделирования — конфирматорный факторный анализ (КФА). КФА позволяет оценить степень согласия теоретически ожидаемой факторной структуры и структуры эмпирически полученных данных. Эта методология достаточно гибкая, чтобы учитывать в модели как характер латентного конструкта, так и возможные дополнительные источники общности между утверждениями, вызванные, например, общностью формулировок [31].

Для учета дополнительной связи между переменными, вызванной особенностями стимульного материала, в нашей работе в модель вводился дополнительный методологический фактор контекста, который был ортогонален основным факторам конструкта.

Для оценки качества в нашем исследовании мы опирались на статистики Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Согласно принятым в научном сообществе критическим значениям [15], статистики CFI и TLI считаются удовлетворительными, если принимают значения больше 0.90, и хорошими, если значение больше 0.95. Статистика RMSEA считается удовлетворительной, если принимает значения меньше 0.8, и хорошей, если значение меньше 0.6. С учетом отличия полученных данных от непрерывных нормально распределенных мы опирались на статистики согласия с поправками [13; 14]. Для сравнения моделей между собой мы опирались на статистики AIC (Akaike's information criterion) и BIC (Bayesian information criterion, Sample-size adjusted Bayesian), меньшее значение которых свидетельствует о большем согласии модели и данных. При этом при сравнении статистик считается, что разница больше 10 свидетельствует о статистически существенных различиях [16; 25].

Из-за ограниченного объема выборки мы выбрали стратегию сравнения нескольких отдельных моделей с небольшим количеством переменных. Использование моделей с большим количеством оцениваемых параметров при маленьком объеме выборки приводит к получению искаженных результатов [15].

Анализ данных проводился в несколько этапов. На подготовительном этапе мы провели базовое исследование данных: оценили описательные статистики, количество пропущенных значений.

На этапе количественной валидизации была проверена факторная структура опросника для целей в учебе в общем и для двух предметов: русский язык и ОБЖ. Анализ направлен на проверку выявления факторов компетентностной направленности целей (задание/сам/другие), валентности (достижение/избегание) и характера отношений между ними.

Для набора утверждений по компетентностной направленности и валентности по учебе в целом и по предметам были построены и сравнены отдельные модели:

Модель 1. Модель с трехфакторной структурой. Факторы компетентностной направленности на задание, на себя или на окружающих рассматриваются как единые компоненты направленности, факторы валентности (направленность на достижение и избегание) не учтены в модели.

Модель 2. Модель с шестифакторной структурой. Каждый фактор отражает валентность в компетентностной направленности, таким образом, выделяются шесть факторов, связанных между собой: направленность на задание при избегании; на задание при достижении; на себя при избегании, на себя при достижении; на других при избегании.

Модель 3. Модель второго порядка. Факторы направленности на задачу, на себя или на окружающих выступают факторами второго порядка, которые включают в себя по два фактора по направленности на достижение и избегание.

На этапе изучения специфики целей учебных достижений сравнивались роли предмета и направленности по компетентности и валентности. Для каждого конструкта (например, для направленности на достижение при выполнении задания) мы сравнивали две модели:

Модель А. Однофакторная модель с единственным фактором конструкта;

Модель Б. Трехфакторная модель с факторами, определяемыми предметом: учеба в общем, русский язык и ОБЖ.

Согласно ожиданиям, например, если наличие группы целей, направленной на достижение при выполнении задания, выступает общей характеристикой целей учебных достижений тестируемого (а не зависящей от конкретной учебной дисциплины), то однофакторная модель должна подходить данным лучше, чем трехфакторная модель. Если наличие той или иной группы целей в большей степени зависит от предмета, к которому они относятся, то мы ожидаем превосходство трехфакторной модели.

Для проверки гетерогенности в существующих целях учебных достижений при их применении к различным предметам мы про-

вели дополнительный анализ. Для этого мы построили индивидуальные профили ответов респондентов. Анализ профилей призван выяснить, насколько распространен в выборке такой паттерн, для которого конструктор (например, направленность на достижение при выполнении задания) различается в зависимости от предмета. Анализ проводился в программе R в пакете lavaan [28]. С учетом ограниченного объема выборки и структуры ответной шкалы в качестве метода оценки параметров использовался метод MLR (maximum likelihood restricted).

Результаты

Подготовительный анализ данных показал, что для полученных данных характерен небольшой скос в сторону большего согласия с утверждениями. В ответах наблюдается непримечательное количество пропусков (до 2,5%).

Визуализация структурных моделей, факторные нагрузки и сила связи между факторами, а также полные данные и код для программы R представлены в дополнительных материалах [29].

Прежде чем перейти к представлению основных результатов количественной валидации, обратим внимание, что утверждения, относящиеся к целям учебных достижений при выполнении домашнего задания, имеют дополнительный источник общей дисперсии. Для моделирования этой общности в модель был добавлен фактор контекста, который не был связан с факторами целей учебных достижений. В целом эти утверждения демонстрировали более низкие факторные нагрузки, чем остальные утверждения (например, для фактора направленности на достижение при выполнении задания для целей в учебе в общем факторные нагрузки варьировались от 0.53 до 0.78, а утверждение относительно домашнего задания имело факторную нагрузку 0.3).

Результаты количественной валидации

Согласно полученным результатам, представленным в табл. 1, мы можем выявить общую закономерность для формирования вну-

тренней структуры данных для описания целей учебных достижений в отношении различных предметов. Во-первых, модель 1 (трехфакторная структура согласно компетентностным направленностям) для всех предметов демонстрирует неудовлетворительное согласие и может быть отвергнута. Таким образом, мы приходим к выводу о необходимости учета валентности (направленности на достижение/избегание). Во-вторых, при сравнении моделей, учитывающих выделение самостоятельных факторов валентности, мы видим, что модели, в которых отсутствует общий фактор компетентностной направленности (задание/сам/другие), демонстрируют более предпочтительные значения (меньшие значения статистик AIC, adjusted BIC, небольшая разница по статистике BIC). Таким образом, мы заключаем, что наиболее предпочтительна модель, в которой направленность на достижение и избегание рассматриваются как отдельные, но связанные между собой факторы.

Обратим внимание, что в модели 2 сила связи между факторами направленностей по валентности достаточно высока, но немного различна для разных предметов (например, сила связи между факторами направленности на достижение при выполнении задания: для целей в учебе в общем — 0.91, для целей в русском языке — 0.85, для целей в ОБЖ — 0.94; на избегание в сравнении с другими: для целей в учебе в общем — 0.84, для целей в русском языке — 0.82, для целей в ОБЖ — 0.82).

При этом в модели 3 просматривается общая для различных предметов и направленностей закономерность, выражающаяся в силе факторных нагрузок между факторами первого и второго порядка для различных предметов. Факторные нагрузки достигают или превышают значение 0.9, что говорит о высокой связи общего фактора компетентностной направленности и направленности на достижение/избегание внутри него. Обратим внимание на корреляции между факторами второго порядка — самая низкая связь характерна для факторов направленности на других и на задание (0.68 для общих целей в учебе и для целей в русском языке), самая

высокая — для факторов направленности на себя и на других (0.89 для целей в ОБЖ).

Таким образом, мы можем прийти к выводу, что на полученных данных вне зависимости от предмета явно выделяются факторы направленности на достижение и избегание при трех компетентностных направленностях. При этом с точки зрения статистического анализа наиболее достоверное описание данных не предполагает включение общего фактора компетентностной направленности. Мы получили первые доказательства валидности переведенной и адаптированной шкалы.

Изучение специфики целей учебных достижений в зависимости от предмета

Статистики согласия моделей, отражающих принадлежность утверждений к факторам целей по компетентности и валентности для каждого предмета, приведены в табл. 2. Для всех групп целей характерно, что модель Б — модель, описывающая трехфакторную структуру, заданную принадлежностью утверждения к предмету, — оказывается более точной, чем модель А, в которой фактор задается самим конструктом. Что касается качества моделей, важно отметить, что трехфакторные модели демонстрируют высокие показатели соответствия данным, кроме некоторых исключений (низкое значение TLI и высокое значение RMSEA для шкалы избегания при выполнении задания; высокое значение RMSEA для шкалы достижения в сравнении с другими; высокое значение RMSEA для шкалы «избегание в сравнении с другими»).

При этом мы наблюдаем различную силу связи целей учебных достижений между разными предметами. Например, для шкалы направленности на достижение при выполнении задания связь между целями в учебе в общем и целями в русском языке составила 0.751 ($p < 0.000$), между целями в учебе в общем и целями в ОБЖ оказалась равной 0.502, между целями в русском языке и целями в ОБЖ составила 0.450. Для шкалы направленности на личное избегание связь между целями в учебе в общем и целями в русском языке — 0.865 ($p < 0.000$), между

целями в учебе в общем и целями в ОБЖ — 0.614, между целями в русском языке и целями в ОБЖ — 0.532.

Таким образом, мы приходим к выводу, что наличие той или иной группы целей (направленности) зависит от предмета.

Для проверки гетерогенности в группах целей (направленностях) при их применении к различным предметам мы провели дополнительный анализ. Для этого мы построили индивидуальные профили ответов респондентов. Анализ профилей призван выяснить, насколько распространен в выборке такой паттерн, для которого конструктор (например, направленность на достижение при выполнении задания) различается в зависимости от предмета. Как показано на рисунке, построенном на данных случайной подвыборки из 100 человек для более ясной визуализации, существует заметный разброс баллов в зависимости от предметов. Например, тестируемый может выражать высокую степень согласия с утверждениями о целях при направленности на достижение при выполнении задания, оценивая свои цели в учебе в целом, и низкую степень согласия, оценивая цели в русском языке.

Обсуждение результатов

Соблюдение процедур перевода, адаптации и модификации опросника «Цели учебных достижений» 3x2 модели теории целей достижения Э. Эллиота, К. Мураяма и Р. Пекруна [22] позволило получить доказательства валидности методики. Когнитивная лаборатория показала соответствие восприятия школьниками утверждений заложенному в них теоретическому конструкту. Для расширения областей, в которых оцениваются цели учебных достижений, в опросник были включены утверждения, которые касаются ситуаций контрольных работ, работы у доски и работы дома.

Последующий количественный анализ подтвердил общее психометрическое качество опросника. Таким образом, проведенное исследование показывает, что адаптированный опросник демонстрирует удовлетворительные психометрические свойства в терми-

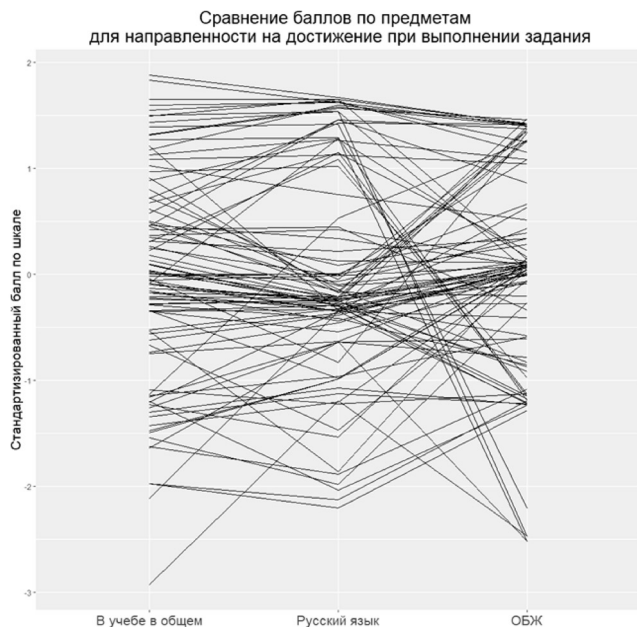
Таблица 1
Статистики согласия трехфакторной (модель 1), шестифакторной (модель 2) моделей и модели второго порядка (модель 3) целей учебных достижений по отношению к различным учебным предметам

Статистика согласия	Общее отношение к учебе			Русский язык			ОБЖ		
	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 1	Модель 2	Модель 3	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Кол-во параметров	99	111	105	99	111	105	99	111	105
LL	-7738.392	-7597.607	-7611.506	-6831.452	-6555.975	-6568.746	-6105.550	-5738.838	-5776.236
CFI	0.885	0.933	0.929	0.867	0.937	0.935	0.883	0.950	0.943
TLI	0.874	0.924	0.921	0.854	0.929	0.927	0.871	0.943	0.937
RMSEA	0.075	0.058	0.059	0.095	0.066	0.067	0.105	0.070	0.074
AIC	15674.784	15417.214	15433.012	13860.904	13333.950	13347.491	12409.100	11699.676	11762.473
BIC	16034.628	15820.676	15814.665	14220.749	13737.412	13729.144	12768.235	12102.342	12143.373
Sample-size adjusted Bayesian	15720.705	15468.702	15481.716	13906.826	13385.438	13396.196	12454.317	11750.374	11810.430

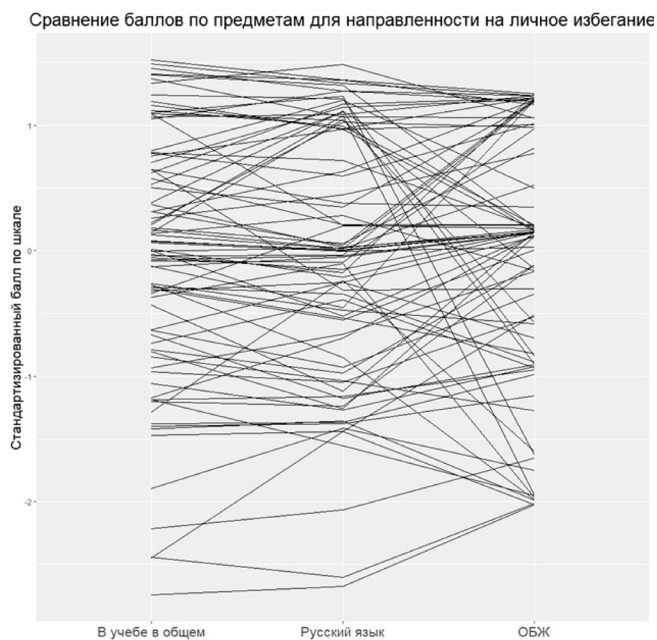
Примечание. Наиболее предпочтительные значения статистик для каждого предмета выделены жирным.

Таблица 2
Статистики согласия однофакторной (А) и трехфакторной (Б) моделей целей учебных достижений по отношению к различным учебным предметам

Статистики согласия	Задание, достижение		Задание, избегание		Сам, достижение		Сам, избегание		Другие, достижение		Другие, избегание	
	Модель А	Модель Б	Модель А	Модель Б	Модель А	Модель Б	Модель А	Модель Б	Модель А	Модель Б	Модель А	Модель Б
CFI	0.670	0.942	0.630	0.915	0.683	0.976	0.671	0.972	0.677	0.947	0.721	0.923
TLI	0.602	0.927	0.553	0.894	0.618	0.970	0.602	0.965	0.610	0.934	0.664	0.904
RMSEA	0.183	0.078	0.195	0.095	0.220	0.060	0.214	0.064	0.246	0.101	0.202	0.108
AIC	8061.380	7387.705	8697.303	7982.274	7803.348	7070.546	7900.633	6885.810	7909.516	6678.078	8111.186	7378.685
BIC	8235.850	7573.079	8871.773	8167.649	7921.851	7255.738	8074.932	7071.002	8083.814	6863.270	8285.484	7563.877



а)



б)

Рис. Паттерны баллов по шкалам: а) задание, достижение, б) сам, избегание

нах воспроизведения ожидаемой факторной структуры и функционирования отдельных утверждений опросника. Утверждения, относящиеся к домашнему заданию, продемонстрировали большую схожесть между собой для разных предметов и разных направленностей в учебе, объединение этих утверждений в дополнительный фактор улучшает статистические показатели модели. Полученные результаты говорят о том, что роль целей учебных достижений при выполнении домашнего задания может быть отличной от остальных проявлений конструкта. Это может быть связано с временными изменениями в системе обучения в связи с пандемией COVID-19. Обучающиеся отмечали, что режим свободного посещения установлен для большинства предметов в данный период времени. И что домашней работы как таковой у них в последний год тоже не было.

Ожидаемая теоретическая структура опросника нашла свое подтверждение для каждого предмета. Вне зависимости от того, оценивали ученики свои цели в учебе в общем, в русском языке или в ОБЖ, были выделены шесть факторов, которые необходимо учитывать — факторы достижения и избегания в направленности на задание, на себя и на других.

При этом существуют статистические доказательства, что факторы достижения и избегания могут быть связаны принадлежностью к направленности, которая служит общим источником выраженности факторов достижения и избегания. Статистические результаты в большей степени поддерживают модель без общих факторов, однако вопрос выбора модели требует дополнительных, в том числе теоретических и качественных исследований [12].

Теория целей достижения все еще претерпевает изменения [23]. Например, присутствуют различные позиции относительно целесообразности выделения направленностей на достижение и избегание внутри всех компетентностных направленностей [23]. Соответственно, подробнее рассмотреть в дальнейших исследованиях модель второго порядка представляется актуальным как с

психометрической точки зрения, так и с целью уточнения психологической природы самого конструкта «цели учебных достижений».

Для выявления роли предмета в целях учебных достижений мы сравнили баллы для каждой шкалы по различным предметам. Согласно полученным результатам, для всех шести групп целей учебных достижений характерно, что в зависимости от предмета их выраженность изменяется. Например, у ученика может ярко проявляться важность направленности на достижение при выполнении задания в контексте русского языка, но совершенно не проявляться в контексте ОБЖ или слабо проявляться при оценке целей в учебе в общем.

Данный результат дает представление о различиях целей учебных достижений в зависимости от конкретного предмета или учебы в целом, теоретически и статистически обоснованное. Таким образом, теоретическая рамка [20] подтверждается на выборке российских старших подростков. Наши результаты дают возможность рекомендовать при дальнейших исследованиях целей учебных достижений российских учащихся использование опросника в контексте конкретного предмета, как и установили авторы методики [22], или учебы в целом.

Ограничения

Как ограничение работы отметим, что выборка была сформирована не случайным образом, включает только учеников средней и старшей общеобразовательной школы крупного региона. Изучение целей учебных достижений на других группах учащихся, например, учениках колледжей, выступает перспективным направлением дальнейшей работы.

К ограничениям исследования можно отнести и предложенные нами ситуации выбора: цели в учебе в общем, цели в русском языке, цели в ОБЖ. Данное решение показало целесообразность применения опросника при исследованиях среди российских учащихся в контексте конкретного предмета. Однако основания выбора остались за рамками данного исследования. Результаты когнитивной лаборатории и вопросы участников исследо-

вания во время процедуры тестирования продемонстрировали, что оценка целей, которые ставит перед собой учащийся по конкретному учебному предмету, не основывается на категориях «важный/неважный». Учащиеся среди оснований выбора указывали иные характеристики: «гуманитарный/точный», «интересный/неинтересный», «пригодится в будущей профессии/никогда не пригодится», «трачу время с репетитором/не трачу время» и др.

Дальнейшие направления

Важнейшим дальнейшим направлением валидизации выступает исследование того, позволяет ли опросник получать сопоставимые результаты для разных групп тестируемых, например, юношей и девушек, учеников основной и старшей школы (differential item functioning, DIF или measurement invariance).

Также неохваченными данным исследованием, однако представляющими особую значимость при исследовании целей в учебной деятельности остаются основания выбора той или иной группы целей внутри конкретной учебной дисциплины. Сами авторы теории определяют цели учебных достижений как «систему доминирующих целей, на достиже-

ние либо избегание которых ориентированы ученики в процессе учебной деятельности, определяющую выбор тех или иных когнитивных, аффективных и поведенческих проявлений учащихся» [26]. Однако являются ли цели учебных достижений «нерасторжимым единством аффекта и интеллекта» [1] или общей целью, подчиняющей себе частные цели («мотивом-целью») [3], или же «устойчивыми и относительно постоянными ценностными диспозициями» [9] остается открытым фундаментальным вопросом, требующим дальнейших исследований.

Заключение

Полученные результаты свидетельствуют о том, что адаптированная русскоязычная версия опросника «Цели учебных достижений» соответствует психометрическим требованиям, что позволяет отечественным исследователям учебной деятельности применять методику в психологических, педагогических, социологических и иных исследованиях на русскоязычной выборке. Подтверждена целесообразность применения методики в контексте учебы в целом или конкретной учебной дисциплины.

Приложение

Опросник «Цели учебных достижений» (Никитская М.Г., Угланова И.Л.)

Инструкция.

Ниже приведены утверждения, которые описывают типы целей, которые у Вас могут возникнуть [на этом предмете] _____. Для каждого утверждения обведите в кружок число, максимально соответствующее Вашим взглядам. Все данные собираются анонимно и конфиденциально. Здесь нет правильных и неправильных ответов — пожалуйста, будьте честны и открыты.

Вы увидите, что вопросы похожи. Старайтесь относиться к ним по отдельности.

- 1 — очень НЕ похоже на меня;
- 2 — НЕ похоже на меня;
- 3 — похоже на меня;
- 4 — очень похоже на меня.

На уроках по _____ для меня главное:				
1. Правильно понимать вопросы в контрольных	1	2	3	4
2. При ответе у доски думать в первую очередь о решении задания	1	2	3	4
3. На контрольных работах хорошо справляться с заданиями	1	2	3	4

4. Отвечать правильно на вопросы в контрольных	1	2	3	4
5. Хорошо справляться с заданиями в домашней работе	1	2	3	4
6. Не ошибаться при решении заданий на контрольных работах	1	2	3	4
7. Не совершать ошибок в заданиях домашней работы	1	2	3	4
8. Не давать неверных ответов в контрольных работах	1	2	3	4
9. Отвечая у доски, в первую очередь не ошибиться в решении задания	1	2	3	4
10. Не пропускать вопросов в контрольной	1	2	3	4
На уроках по _____ для меня главное:				
11. На контрольных работах показывать более высокий результат, чем был у меня раньше	1	2	3	4
12. Делать домашнюю работу с каждым разом лучше, чем раньше	1	2	3	4
13. Лучше проявлять себя на контрольных по сравнению со своими предыдущими результатами	1	2	3	4
14. Чтобы каждый мой ответ у доски был лучше предыдущего	1	2	3	4
15. На контрольных работах выполнять задания лучше, чем обычно	1	2	3	4
16. Не выполнять контрольные работы хуже предыдущих	1	2	3	4
17. Делать домашнее задание не хуже, чем я мог бы	1	2	3	4
18. Не получать на контрольных более низкие результаты по сравнению с предыдущими	1	2	3	4
19. Отвечать у доски не хуже, чем я обычно могу	1	2	3	4
20. На контрольных работах выполнять задания не хуже, чем обычно	1	2	3	4
На уроках по _____ для меня главное:				
21. На контрольных работах достигать результата лучше, чем у одноклассников	1	2	3	4
22. Выполнять домашнее задание лучше всех в классе	1	2	3	4
23. На контрольных работах выполнять задания лучше одноклассников	1	2	3	4
24. Отвечать у доски лучше остальных одноклассников	1	2	3	4
25. Превзойти других учеников при выполнении контрольных работ	1	2	3	4
26. На контрольных работах показывать результат не хуже, чем у одноклассников	1	2	3	4
27. Не уступать одноклассникам в результатах по контрольным работам	1	2	3	4
28. Справляться с домашней работой не хуже одноклассников	1	2	3	4
29. Не выполнять контрольные работы хуже других учеников	1	2	3	4
30. Отвечать у доски не хуже остальных учеников в классе	1	2	3	4

Литература

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. М.: Педагогика, 1972. С. 7—44.
2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013. 444 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 129 с.
4. Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92—121. DOI:10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
5. Никитская М.Г. Исследования целей достижения и направленности в контексте учебной

- мотивации [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 26—35. DOI:10.17759/jmfp.2019080203
6. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 100—113. DOI:10.17759/jmfp.2018070210
 7. Семенова Т.В. Теоретико-методологические подходы к изучению учебной мотивации: комплексный взгляд // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 185—194.
 8. Толстых Н.Н. Введение [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 2. С. 5—6. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n2/Tolstyhk.shtml> (дата обращения: 28.05.2021).

9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.
10. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). 2014. Standards for educational and psychological testing.
11. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84. № 3. P. 261—271.
12. Barret P. Structural equation modelling: Adjudging model fit // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42. № 5. P. 815—824. DOI:10.1016/j.paid.2006.09.018
13. Brosseau-Liard P.E., Savalei V., Li L. An Investigation of the Sample Performance of Two Nonnormality Corrections for RMSEA // Multivariate Behavioral Research. 2012. Vol. 47. № 6. P. 904—930. DOI:10.1080/00273171.2012.715252
14. Brosseau-Liard P.E., Savalei V. Adjusting Incremental Fit Indices for Nonnormality // Multivariate Behavioral Research. 2014. Vol. 49. № 5. P. 460—470. DOI:10.1080/00273171.2014.933697
15. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research // First Edition. NY: Guilford, 2008. 462 p.
16. Burnham K.P., Anderson D.R. Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection // Sociological Methods & Research. 2004. Vol. 33. № 2. P. 261—304. DOI:10.1177/0049124104268644
17. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41. № 10. P. 1040—1048. DOI:10.1037/0003-066X.41.10.1040
18. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality // Psychological Review. 1988. Vol. 95. № 2. P. 256—273.
19. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational Psychologist. 1999. Vol. 34. № 3. P. 169—189. DOI:10.1207/s15326985ep3403_3
20. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
21. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. 2008. Vol. 100. № 3. P. 613—628. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.613
22. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model // Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 103. № 3. P. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
23. Kamden K. Strunk, Wilson S. Lester, Forrest C. Lane, Payton D. Hoover, Jasmine S. Betties Testing the mastery-avoidance construct in achievement goal theory: a meta-analytic confirmatory factor analysis (MA-CFA) of two achievement goals scales // Educational Psychology. 2020. DOI:10.1080/01443410.2020.1824268
24. Mazzaferro R. Achievement goals, positive and negative performance feedback, and novel task performance. Dissertation. Fordham University. New York, 2019. 75 p.
25. Neath A.A., Cavanaugh J.E. The Bayesian information criterion: Background, derivation, and applications // WIREs Computational Statistics. 2012. Vol. 4. № 2. P. 199—203. DOI:10.1002/wics.199
26. Pedditz M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School // International Journal of School and Cognitive Psychology. 2014. Vol. 1. № 3. DOI:10.4172/2469-9837.1000114
27. Remedios R., Kiseleva Z., Elliott J. Goal orientations in Russian university students: from mastery to performance? // Educational Psychology. 2008. Vol. 28. № 6. P. 677—691. DOI:10.1080/01443410802200257
28. Rosseel Y. The lavaan tutorial // Department of Data Analysis: Ghent University, 2014.
29. Uglanova I.L., Nikitskaya M.G. Russian adaptation of the test based on 3x2 Achievement Goal Model (Elliot, Murayama, Pekrun, 2011). 2021. Mendeley Data. V 1. DOI:10.17632/mfhmtmk8np.1
30. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p. DOI:10.4324/9781315773384
31. Yen W.M. Scaling Performance Assessments: Strategies for Managing Local Item Dependence // Journal of Educational Measurement. 1993. Vol. 30. № 3. P. 187—213.
32. Zucker S., Sassman C., Case B.J. Cognitive labs [Электронный ресурс] // Pearson. 2004. 10 p.. URL: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf (дата обращения: 10.06.2021).

References

1. Bozhovich L.I. Problema razvitiya motivacionnoy sferi rebenka [The problem of the motivational sphere development of a child]. Izuchenie motivacii povedeniya detey i podrostkov [Motivation of behavior of children and adolescence research]. Moscow: Pedagogika, 1972, pp. 7—44.
2. Gordeeva T.O. Motivaciya uchebnoy deyatelnosti shkolnikov i studentov. Diss. dokt. psikhol. nauk. [Motivation of educational activity of schoolchildren and students. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p.
3. Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznanie. Lichnost. [Activity. Consciousness and Personality.]. Moscow: Polizdat, 1975. 129 p.
4. Maloshonok N.G., Semenova T.V., Terentiev E.A. Uchebnaya motivaciya studentov rossiyskih vuzov [Educational motivation of russian students of higher

- educational organizations]. *Voprosi obrazovaniya = Questions of Education*, 2015, no. 3, pp. 92—121. DOI:10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
5. Nikitskaya M.G. Issledovanie celey dostizheniy i napravlenosti v kontekste uchebnoy motivacii [Achievement goals and orientation in educational motivation]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 26—35. DOI:10.17759/jmpf.2019080203
6. Nikitskaya M.G., Tolstykh N.N. Zarubezhnie issledovaniya uchebnoy motivacii: XXI vek [Foreign research of educational motivation: XXI century]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 2, pp. 100—113. DOI:10.17759/jmpf.2018070210
7. Semenova T.V. Teoretiko-metodologicheskie podhodi k izucheniyu uchebnoy motivacii: kompleksniy vzglyad [Theoretical and methodological approaches to the study of educational motivation: an integrated view]. Monitoring of public opinion: Economic and social changes, 2015, no. 6, pp.185—194.
8. Tolstykh N.N. Vvedenie [Introduction]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 5—6. URL: <https://psyjournals.ru/jmpf/2019/n2/Tolstykh.shtml> (Accessed 28.05.2021).
9. Heckhausen H. Motivaciya i deyatelnostn [Motivation and action]. 2e izdanie. Saint-Petersburg: Piter; Moscow: Smisl, 2003. 860 p.
10. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Joint Committee on Standards for Educational and Psychological Testing (U.S.). 2014. Standards for educational and psychological testing.
11. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 1992. Vol. 84, no. 3, pp. 261—271.
12. Barret P. Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 2007. Vol. 42, no. 5, pp. 815—824. DOI:10.1016/j.paid.2006.09.018
13. Brosseau-Liard P.E., Savalei V., Li L. An Investigation of the Sample Performance of Two Nonnormality Corrections for RMSEA. *Multivariate Behavioral Research*, 2012. Vol. 47, no. 6, pp. 904—930. DOI:10.1080/00273171.2012.715252
14. Brosseau-Liard P.E., Savalei V. Adjusting Incremental Fit Indices for Nonnormality. *Multivariate Behavioral Research*, 2014. Vol. 49, no. 5, pp. 460—470. DOI:10.1080/00273171.2014.933697
15. Brown T.A. Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. First Edition. NY: Guilford, 2008. 462 p.
16. Burnham K.P., Anderson D.R. Multimodel Inference: Understanding AIC and BIC in Model Selection. *Sociological Methods & Research*, 2004. Vol. 33, no. 2, pp. 261—304. DOI:10.1177/0049124104268644
17. Dweck C.S. Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 1986. Vol. 41, no. 10, pp. 1040—1048. DOI:10.1037/0003-066X.41.10.1040
18. Dweck C.S., Leggett E.L. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 1988. Vol. 95, no. 2, pp. 256—273.
19. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 1999. Vol. 34, no. 3, pp. 169—189. DOI:10.1207/s15326985ep3403_3
20. Elliot A.J. Handbook of approach and avoidance motivation. Psychology Press Taylor & Francis Group. New York, 2008. 682 p.
21. Elliot A.J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 100, no. 3, pp. 613—628. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.613
22. Elliot A.J., Murayama K., Pekrun R. A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 2011. Vol. 103, no. 3, pp. 632—648. DOI:10.1037/a0023952
23. Kamden K. Strunk, Wilson S. Lester, Forrest C. Lane, Payton D. Hoover, Jasmine S. Betties. Testing the mastery-avoidance construct in achievement goal theory: a meta-analytic confirmatory factor analysis (MA-CFA) of two achievement goals scales. *Educational Psychology*, 2020. DOI:10.1080/01443410.2020.1824268
24. Mazzaferro R. Achievement goals, positive and negative performance feedback, and novel task performance. Dissertation. Fordham University. New York, 2019. 75 p.
25. Neath A.A., Cavanaugh J.E. The Bayesian information criterion: Background, derivation, and applications. *WIREs Computational Statistics*, 2012. Vol. 4, no. 2, pp. 199—203. DOI:10.1002/wics.199
26. Pedditz M.L. Motivation to Learn: Achievement Goals, Self-Efficacy and Classroom Social Climate in Secondary School. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2014. Vol. 1, no. 3. DOI:10.4172/2469-9837.1000114
27. Remedios R., Kiseleva Z., Elliott J. Goal orientations in Russian university students: from mastery to performance? *Educational Psychology*, 2008. Vol. 28, no. 6, pp. 677—691. DOI:10.1080/01443410802200257
28. Rosseel Y. The lavaan tutorial. Department of Data Analysis: Ghent University, 2014.
29. Uglanova I.L., Nikitskaya, M.G. Russian adaptation of the test based on 3x2 Achievement Goal Model (Elliot, Murayama, Pekrun, 2011). 2021. Mendeley Data. V1. DOI:10.17632/mfhmtmk8np.1
30. Wentzel K.R., Miele D.B. Handbook of motivation at school. Edition: 2nd. New York: Routledge, 2016. 532 p. DOI:10.4324/9781315773384

31. Yen W.M. Scaling Performance Assessments: Strategies for Managing Local Item Dependence. *Journal of Educational Measurement*, 1993. Vol. 30, no. 3, pp. 187—213.
32. Zucker S., Sassman C., Case B.J. Cognitive labs. Pearson, 2004. 10 p. URL: http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf (Accessed 10.06.2021).

Информация об авторах

Никитская Мария Геннадьевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: maria.nikitskaya@gmail.com

Угланова Ирина Львовна, младший научный сотрудник, Центр психометрики и измерений в образовании, Институт образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-5997>, e-mail: iuglanova@hse.ru

Information about the authors

Maria G. Nikitskaya, PhD Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5803-8795>, e-mail: maria.nikitskaya@gmail.com

Irina L. Uglanova, Junior Research Fellow, Centre for Psychometrics and Measurements in Education, National Research University “Higher School of Economics”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-5997>, e-mail: iuglanova@hse.ru

Получена 05.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Received 05.08.2021

Accepted 10.10.2021

Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей

Брук Ж.Ю.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Игнатжева С.В.

Университет Даугавпилс, г. Даугавпилс, Латвия;
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Волосникова Л.М.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Семеновских Т.В.

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ),
г. Тюмень, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Авторы статьи обращают внимание на тот факт, что субъективное благополучие детей сегодня остается менее изученным, чем субъективное благополучие взрослых. Представлены результаты изучения субъективного благополучия 1719 учащихся школ г. Тюмени в возрасте 10 и 12 лет. Исследование является частью Международной коллаборации по изучению детского благополучия — International Survey of Children's Well-being (ISCWeB) — Children's Worlds — «Детский мир». Целью проведенного исследования стало выявление и описание когнитивного компонента субъективного благополучия детей, осуществляемые с помощью факторного анализа. Предполагалось, что знаниевый (когнитивный) компонент субъективного благополучия возникает при целостной картине мира, текущей жизненной ситуации, в которой ребенок счастлив. Для сбора фактического материала применен опросник, состоящий из восьми основных сфер жизни детей, отражающих компоненты субъективного благополучия: социальный, материальный, физический, религиозный, психологический. Вопросы и суждения, включенные в опросник, раскрыли специфику отношения ребенка к себе и окружающему миру. Кластерный анализ в плоскости выделенных паттернов субъективного благополучия (интрарефлексивный, интеррефлексивный) позволил распределить детей на группы: 1) «благополучные», если могут делать выбор, решать для себя, как относиться к жизни, обществу и к себе; 2) «условно благополучные» — счастливы тем, что имеют. Именно они действительно счастливы в предлагаемых жизненных обстоятельствах и умеют ценить и радоваться тому, что у них есть в жизни;

3) «условно неблагополучные» — считают, что у них все есть, они дают «социально приемлемые» ответы, но не счастливы. Делается вывод о том, что социальные установки мешают ребенку найти «равновесие» между реальным, внешним и собственным, внутренним миром. В идеале ребенок испытывает субъективное благополучие, когда интрарефлексивный и интеррефлексивный компоненты находятся в равновесии.

Ключевые слова: субъективное благополучие детей, индикаторы благополучия, структура благополучия, интрарефлексивный и интеррефлексивный компоненты.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Тюменской области в рамках научного проекта № 20-413-720012 «Человеческое измерение инклюзивной трансформации школы: субъективное благополучие в условиях гетерогенности».

Для цитаты: Брук Ж.Ю., Игнатјева С.В., Волосникова Л.М., Семеновских Т.В. Когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия детей // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 85—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260507>

Cognitive Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being

Zhanna Yu. Bruk

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Svetlana V. Ignatjeva

Daugavpils University, Daugavpils, Latvia; Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Ludmila M. Volosnikova

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Tatiana V. Semenovskikh

Tyumen State University, Tyumen, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

The subjective well-being of children today attracts researchers around the world and remains less studied than the subjective well-being of adults. The article presents the study of subjective well-being of 1719 schoolchildren from Tyumen at the age of 10 and 12 years. The research is a part of the International Survey of Children's Well-being (ISCWeB) — Children's Worlds. Family, children, their protection, support and provision of subjective well-being are fundamental values that determine world politics. The aim of the study was to analyze the cognitive component of children's subjective well-being, carried out using factor analysis. We assume that the cognitive component of subjective well-being arises with a holistic picture of the world, the current life situation in which the child is happy. To collect factual material a questionnaire was used, consisting of eight main spheres of children's life, reflecting the components of subjective well-being: social, material, physical, religious, psychological. The questions and judgments

included in the questionnaire, revealed the specifics of the child's attitude to himself and the world around him. Cluster analysis in the plane of the identified patterns of subjective well-being (intrareflective, interreflexive) made it possible to distribute children into groups. Children are happy if they can make choices, decide for themselves how to relate to life, society and themselves. "Conditionally happy" children are happy with what they have. They are the ones who are really happy in the offered life circumstances and know how to appreciate and enjoy what they have in life. "Conditionally unhappy" children think that they have everything, they give "socially acceptable" answers, but they are not happy. Social attitudes prevent the child from finding "balance" between the real, external and his own, internal world. Ideally, a child experiences subjective well-being when the intrareflective and interreflexive components are in balance.

Keywords: subjective well-being of children, indicators of well-being, structure of well-being, intrareflective and interreflexive components.

Funding. The research was funded by RFBR and Tyumen Region, number 20-413-720012 "The human dimension of inclusive school transformation: subjective well-being in conditions of heterogeneity».

For citation: Bruk Zh.Yu., Ignatjeva S.V., Volosnikova L.M., Semenovskikh T.V. Cognitive Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 85—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260507> (In Russ.).

Введение

Тема субъективного благополучия человека в последние годы приобретает особое значение в связи с кардинальными социально-экономическими изменениями в мировом сообществе, а также усилением динамики жизни в целом. Этот вопрос привлекает исследователей всего мира, но остается менее изученным, чем субъективное благополучие взрослых. Отмечается, что в эпоху цифровизации и информатизации современные родители и педагоги недостаточно интересуются состоянием собственных детей [12]. В то же время забота о детях является приоритетным направлением социальной политики каждого правового государства. Семья, дети, их защита, поддержка и обеспечение субъективного благополучия — это фундаментальные ценности, во многом определяющие мировую политику. В России утвержден проект «Десятилетие детства» на период с 2018 по 2027 годы.

Рост исследовательского интереса, посвященного феномену благополучия, приходится на вторую половину XX в. Синонимами термина «благополучие» в исследованиях стали следующие понятия: «счастье», «удовлет-

воренность» или «достижение желаемого». При их трактовке авторы делали акцент на благоприятное физическое и психическое состояние человека, здоровье, благосостояние, материальную обеспеченность, под которой можно понимать и достаточность ресурсов [1; 16; 17; 23].

Базовые представления о структуре субъективного благополучия дал Э. Динер [16; 17] (гедонический подход), который описал три компонента: удовлетворенность жизнью; аффекты — позитивный, негативный. В структуру субъективного благополучия кроме компонентов, выделенных Э. Динером, входит еще один компонент — поведенческий (конативный) [11]. Поведенческий компонент включает конкретные паттерны поведения, позволяющие улучшать качество жизни человека и таким образом достигать высокой степени самореализации и самоактуализации, оптимистично относиться к окружающей действительности, выстраивать жизненные цели.

В рамках эвдемонистического подхода к определению благополучия на первый план выходит личностный рост как необходимый аспект позитивного функционирования чело-

века [23]. Благополучен тот, кто имеет цель, принимает себя и при этом автономен, позитивно взаимодействует и управляет окружающей средой. Актуальное и желаемое субъективное благополучие постоянно могут изменяться в зависимости от возрастного периода, социального статуса и других изменяемых характеристик индивида.

Современные отечественные и зарубежные исследователи продолжают изучение структуры благополучия и факторов, определяющих счастье личности. Так, в одном из исследований авторы показывают значимую корреляцию между положительным аффектом и счастьем, здоровьем, качеством жизни и удовлетворенностью жизнью. При этом социальные и экологические аспекты качества жизни не являются предикторами счастья и субъективного благополучия [23].

Д.А. Леонтьевым предложена авторская двухуровневая модель счастья, выделяющая «дефицитарное счастье» и «счастье за пределами простого благополучия» [8]. Отечественные исследователи Н.А. Батулин, С.А. Башкатов, Н.В. Гафарова предлагают трехкомпонентную модель субъективного благополучия, где:

— «аффективный компонент — устойчивое, глобальное, позитивное, эмоциональное по своей природе отношение к себе и миру;

— когнитивный компонент — совокупность позитивных знаний о себе и мире, являющихся результатом рефлексивных суждений;

— когнитивно-аффективный компонент — совокупность интегрально устойчивых оценок себя и окружающего мира» [3].

Особое внимание уделяется изучению паттернов благополучия детей. По Архиреевой Т.В., субъективное благополучие младшего школьника — это система переживаний и представлений ребенка о своем месте в системе «среда-ребенок». Компонентами этой структуры являются: «а) эмоциональное благополучие; б) когнитивно-оценочный компонент благополучия, состоящий из: 1) удовлетворенности отношениями с родителями, учителем и сверстниками; 2) удовлетворенности успехами в учебной деятельности; в) оценка возможности организовывать и управлять

своей жизнью; г) оптимизм в оценке перспектив будущей жизни» [2, с. 14].

Исследователи из Австралии, анализируя показатели субъективного благополучия более 66 тысяч детей — учащихся школ 2—12 классов, подробно описали внешние (школа, дом, общество) и внутренние (ценности, социальные, эмоциональные, учебные навыки) стороны этого феномена [13].

Современные кросс-культурные международные исследования субъективного благополучия детей посвящены поиску факторов, определяющих их благополучие и неблагополучие.

Обзор исследований благополучия детей школьного возраста позволяет констатировать:

— более чем у половины школьников меняется уровень благополучия в зависимости от возраста — между начальной школой (7,5—10,5 лет) и младшим подростковым возрастом (10,5—13,8 лет) [14; 20];

— уровень благополучия снижается от младшего подросткового к старшему подростковому возрасту [4; 15; 22].

Статистические данные, полученные в России [4; 19] и за рубежом [13; 18; 22], практически идентичны по своей структуре — с возрастом у школьников снижается благополучие в сферах, имеющих отношение к школе и учителю, а также связанных с взаимоотношениями с родителями; удовлетворенность от общения со сверстниками, дружескими отношениями остается неизменной. Для старших подростков необходимость решения основной задачи возраста — профессиональное самоопределение — является важным фактором субъективного благополучия [9].

Отличительной особенностью российских исследований благополучия младших школьников является тот факт, что у младших школьников осознание счастья связано с успешной или неуспешной реализацией учебной деятельности [6; 10]. Согласно результатам исследований Карабановой О.А., «все составляющие психологического благополучия младшего школьника связаны с психологической готовностью учителей и родителей к перестройке своих отношений с ребенком и

созданием адекватных форм учебного сотрудничества» [7]. Материальные лишения и проживание детей отдельно со своей семьей во всех странах связаны с низким уровнем детского благополучия. В изучаемых странах более 25% детей, испытывающих материальные лишения, и 21% детей, не проживающих со своей родной семьей, демонстрируют низкий уровень психологического благополучия [12].

Такие факторы, как буллинг-опыт ребенка и качество взаимоотношений в семье играют гораздо большую роль в объяснении вариаций их субъективного благополучия, чем социально-экономические факторы [14; 22].

Ощущение безопасности ребенка дома и в школе также является предиктором субъективного благополучия детей, а также гендерные особенности благополучия и самовосприятия. Так, девочки имеют более низкое субъективное благополучие в условиях низкой социальной безопасности по сравнению с мальчиками. Исследователи также обнаруживают, что в областях образования и отношений субъективное благополучие девочек выше, чем мальчиков, однако девочки по сравнению с мальчиками менее довольны собой [24].

Изучаются сходства и различия в повседневной деятельности детей в разных странах. В странах с низким уровнем дохода дети чаще и больше помогают по дому, а спорт, просмотр телевизора и использование компьютеров чаще встречаются в странах с высокими доходами. Девочки, как правило, проводят больше времени, помогая по дому, занимаясь чтением и выполняя домашние задания; в то время как мальчики обычно больше времени проводят за компьютером или занятиями спортом [22].

Таким образом, исследователи субъективного благополучия детей выделяют множество факторов, влияющих на данный феномен, среди них: удовлетворенность семьей и отношениями с друзьями и сверстниками, материальное благополучие, удовлетворенность школьной жизнью и успешность в обучении. Кроме того, и зарубежные, и отечественные исследователи сходятся в предположениях, что благополучие ребенка обуславливается

мерой успешности в его основной ведущей деятельности в соответствии с возрастом. «Мера успешности» во многом определяется функциями самосознания, такими как саморегуляция и самопознание [10].

В нашем исследовании акцент сделан на когнитивном компоненте субъективного благополучия как «совокупности позитивных знаний о себе и мире, являющихся результатом рефлексивных суждений» [3]. Мы рассматриваем, насколько ребенок, с одной стороны, позитивно оценивает себя и свою жизнь в целом, самопринимает и осознает не только свои положительные качества, но и недостатки (интрарефлексивный компонент) и, с другой стороны, компетентен в отношении с окружающей средой, осознает самого себя в контексте отношений с другими людьми и обществом в целом (интеррефлексивный компонент). Основное внимание уделяется осознанию — пониманию счастья — что значит быть счастливым с позиции ребенка.

Фактологическая база исследования

Исследование проводилось в школах г. Тюмени (Уральский федеральный округ). Население административного центра в 2018 году составляло 744554 человек, среди которого детей 10 и 12 лет — 17528 (2018—2019 учебный год). Как правило, дети 10-летнего возраста учатся в 4 классе, дети 12-летнего возраста — в 6-м. По этой причине в исследовании принимали участие учащиеся 4-х и 6-х классов города. Общий объем выборки составил 1719 учеников из 11 образовательных учреждений, 899 (52%) — мальчики, 820 (48%) — девочки; 802 (47%) — дети 10 лет, 917 (53%) — дети 12 лет.

Методы исследования

Исследование реализовано в рамках международного проекта по изучению субъективного благополучия детей — International Survey of Children's Well-being (ISCWeB) — Children's Worlds — «Детский мир», 3 волна (2016-2019). Для реализации исследования были использованы две версии анкеты Международного проекта — для детей 10 и 12 лет (<https://iscweb.org/the-questionnaire/>). Для каж-

дой возрастной группы опросник включает в себя восемь основных сфер жизни детей: дом и люди, с которыми живут дети; материальное благополучие; отношения с друзьями; район проживания; школа, отношения с учителями; досуг и времяпровождение; права детей; здоровье; взгляды и удовлетворение собой, своей жизнью и своим будущим. Анкеты включали вопросы о частоте занятий, шкалы удовлетворенности жизнью, шкалы согласия со статусом, а также социально-демографические характеристики.

Вопросы о самочувствии оценивали когнитивное субъективное благополучие (общая удовлетворенность жизнью), аффективное субъективное благополучие (положительные и отрицательные аффекты) и психологическое благополучие.

Для измерения каждого аспекта жизни детей использовались в основном четыре типа вопросов:

1. Удовлетворенность: детям предлагалось оценить такие аспекты своей жизни, как удовлетворенность своим домом или здоровьем, например, по шкале от 0 (совершенно не удовлетворен) до 10 (полностью удовлетворен).

2. Согласие. Эти вопросы приняли форму утверждения, например, «Я чувствую себя в безопасности дома», на которое детей просили ответить по униполярной пятибалльной шкале от «Я не согласен» до «Полностью согласен».

3. Частота (активности за последнюю неделю, месяц, год): детей спрашивали, как часто они что-то делают, или как часто с ними случалось что-то. Это ряд вопросов о повседневной деятельности, а также переживаниях.

4. Фактические вопросы, касающиеся аспектов жизни детей, например, кто проживает с ними в квартире или есть ли в семье автомобиль, телевизор и т.п.

Опросник содержит обязательные вопросы, рекомендованные к использованию всеми странами-участницами проекта, для возможности осуществления последующего сравнительного международного анализа. Также опросник содержит вопросы вариативного характера — рекомендуемые, но не обяза-

тельные. Количество вопросов для каждой возрастной группы (12 и 10 лет) несколько отличается; максимальное количество вопросов содержит опросник для старшей возрастной группы — 12 лет. В связи с большим количеством разделов опросник достаточно объемный. Русский вариант был максимально сокращен в вариативной части. Финальная версия опросника для детей 12 лет содержала 58 вопросов, для детей 10 лет — 57 вопросов. Все обязательные вопросы были сохранены.

Анкеты были переведены на русский язык с использованием обратной и прямой процедуры, апробированы с фокус-группой для каждой возрастной группы, в анкеты были внесены соответствующие необходимые правки.

В подавляющем большинстве случаев использовался бумажный вариант опросника, в котором дети работали ручкой или карандашом. В среднем на заполнение анкеты дети расходовали до 40 минут. Необходимые для этого согласие и разрешение родителей были предварительно получены. Исследование проводилось в строгом соответствии с этическими принципами, носило анонимный, конфиденциальный характер, являлось добровольным.

Для статистического анализа данных и презентации результатов исследований в работе использован программный инструмент IBM SPSS Statistics, версия 23 для Windows.

Анализ данных, проведенный в работе, состоял из таких этапов, как разведывательный анализ, позволяющий сформулировать гипотезы исследования, и непосредственно проверка статистических гипотез.

Все гипотезы и выводы, полученные в эмпирической части исследования, формулируются относительно генеральной совокупности, в которую вошли школьники 10-ти и 12-ти лет, проживающие и обучающиеся в школах г. Тюмени.

Целью проведенного исследования стало выявление и описание когнитивного компонента субъективного благополучия детей, осуществляемые с помощью факторного анализа.

Задачи исследования:

- 1) определить содержание понятия «субъективное благополучие»;
- 2) рассмотреть когнитивный компонент в структуре субъективного благополучия;
- 3) дать качественную характеристику группам детей в пространстве индикаторов когнитивной составляющей субъективного благополучия.

В качестве индикаторов исследуемого явления были использованы:

1. Шкала субъективного благополучия Children's Worlds.
2. Шкала базовых ценностей когнитивного субъективного благополучия Children's Worlds.
3. Индикаторы: «Удовлетворенность: вещами, которые у тебя есть», «Удовлетворенность: домом/квартирой, где ты живешь».

С целью снижения размерности пространства индикаторов рассматриваемого явления был выполнен эксплораторный факторный анализ методом ортогонального вращения. Метод ортогонального вращения минимизирует число переменных, которые имеют высокие факторные нагрузки на выявленные факторы. Этот метод также упрощает интерпретацию факторов. Коэффициент КМО равен 0,891, что указывает на целесообразность применения факторного анализа. Совокупный процент дисперсии, объясняемый выделенными факторами, составляет 74%.

Результаты и обсуждение

Мера адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина — величина, используемая для оценки применимости факторного анализа, равна 0,891, что указывает на целесообразность применения факторного анализа. Совокупный процент дисперсии, объясняемый выделенными факторами, составляет 74%.

Полученная двухфакторная структура рефлексивной составляющей субъективного благополучия отображена в табл. 1.

Первый из выделенных факторов, который получил название *интрарефлексивный компонент*, по составу индикаторов практически совпадает со Шкалой субъективного благополучия Children's Worlds (CW-SWBS).

Кроме того, к этому фактору можно отнести такие индикаторы, как «Удовлетворенность: районом, в котором ты живешь» и «Удовлетворенность: тем, что может случиться в твоей жизни». Совокупный процент дисперсии, объясняемый этим фактором, составляет 52%.

На наш взгляд, *интрарефлексивный компонент* характеризуется как выраженная в субъективном ощущении удовлетворенность собой и собственной жизнью, переживание, связанное с ценностями жизни. Субъективное переживание связано с системой эмоционально окрашенных оценок ребенка. В данном случае мы столкнулись со сравнением переживания с нормой, стандартом, идеалом, присутствующими в сознании ребенка. Ребенок может быть счастлив либо несчастлив в зависимости от того, как он себя мироощущает. Причем представление ребенка об «идеальном» становится инструментом оценки им своего существования. В интрарефлексивный компонент входит как оценка того, насколько ребенок счастлив в жизни, так и его удовлетворенность тем, что может случиться в жизни в дальнейшем, в будущем.

Выделенные нами индикаторы (табл. 1) относятся к интрарефлексивной составляющей благополучия, поскольку связаны и «запускаются» в процессе освоения окружающего мира и приобретают полноту в зависимости от успешности данного процесса.

Ответы детей на вопросы, вошедшие в *интрарефлексивный компонент*, свидетельствуют о том, что ребенок на момент опроса, вероятнее всего, не испытывал социального, психологического, эмоционального дискомфорта, не ощущал какой-либо внешней угрозы и был соматически здоров. Эмоция удовольствия-неудовольствия являлась доминирующим фоном настроения. Субъективный эмоциональный комфорт-дискомфорт («мне хорошо», «мне плохо») — это, прежде всего, «интегральные ощущения благополучия-неблагополучия у детей» [5].

Вопросы «Удовлетворенность: районом, в котором ты живешь» и «Удовлетворенность: тем, что может случиться в твоей жизни» предоставляли ребенку возможность выразить

Таблица 1

Индикаторы и факторные нагрузки когнитивной составляющей субъективного благополучия

	Индикаторы субъективного благополучия	K1	K2
Интрарефлексивный компонент (K1)	Я счастлив в жизни	,942	
	Все, что происходит в моей жизни, прекрасно	,934	
	Мне нравится моя жизнь	,930	
	У меня хорошая жизнь	,928	
	В моей жизни все хорошо	,891	
	Удовлетворенность: районом, в котором ты живешь	,862	
	Удовлетворенность: тем, что может случиться в твоей жизни	,715	
Интеррефлексивный компонент (K2)	Удовлетворенность: вещами (деньги и вещи), которые у тебя есть		,837
	Удовлетворенность: людьми, с которыми ты живешь		,821
	Удовлетворенность: домом или квартирой, где ты живешь		,777
	Удовлетворенность: твоими друзьями		,671
	Удовлетворенность: твоей школьной жизнью		,655
	Удовлетворенность: тем, как ты выглядишь		,620

отношение к собственной жизни и также событиями, имеющим большое значение (отношение к месту, где ребенок живет), в контексте осознания нормативных представлений о внешней и внутренней среде и ощущения удовлетворенности. Отвечая на эти вопросы, дети осмысливают условия жизни, определяя, насколько они ими удовлетворены, и если нет, то почему. Чаще всего в ответах контекст связан не с материальной составляющей жизни (как ожидалось), а именно с отношением к ней, с вероятностной свободой (в том смысле, как ее «видит» именно ребенок).

Наибольшие факторные нагрузки по отношению к *интрарефлексивному компоненту* имеют такие индикаторы, как «Я счастлив в жизни», «Все, что происходит в моей жизни, прекрасно», «Мне нравится моя жизнь», «У меня хорошая жизнь». Между всеми этими индикаторами наблюдаются прямые значимые сильные корреляции.

Коэффициент корреляции Пирсона принимает значения от 0,819 между «Мне нравится моя жизнь» и «В моей жизни все хорошо» до 0,922 между «Мне нравится моя жизнь» и «Я счастлив в жизни». Согласно критерию Стьюдента для зависимых выборок статистически значимых отличий в количественной оценке этих индикаторов не наблюдается.

Полученные в ходе статистического анализа данные показывают, что дети объективируют внутренний мир в собственном поведении. При оценке удовлетворенности собственной жизнью дети учитывают как внешние условия и обстоятельства, так и собственные внутренние установки. В нашем исследовании у большинства респондентов отношение к себе положительное и подкрепляется сильной корреляционной связью между индикаторами.

Наименьшее среднее значение имеет индикатор «У меня хорошая жизнь» ($M=7,30\pm 2,76$), наибольшее — «Я счастлив в жизни» ($M=7,43\pm 2,69$), т.е. отношение к жизни и к себе вовсе не означает то же, что изменить себя. Можно предположить, что у детей сформированы шаблоны отношений, не всегда затрагивающие суть человека, к примеру, ценностные ориентации и т.д. В психике существует в основном неосознанная система ценностей, определяющая его отношение к явлениям жизни и к самому себе. Эта организованность (структура) ценностей и создает у ребенка ощущение порядка в душе. Потребность установить этот порядок является инстинктивной и составляет «закон смысла» — фундаментальный принцип, которому подчиняется вся жизнь человека.

Второй фактор — *интеррефлексивный компонент* — включает в себя компоненты шкалы базовых когнитивных ценностей Children's Worlds и такие индикаторы, как «Удовлетворенность: вещами, которые у тебя есть, домом/квартирой, в котором/ой ты живешь». Совокупный процент дисперсии, объясняемый этим фактором, составляет 26%.

Наибольшую факторную нагрузку по отношению к этому фактору имеют такие индикаторы, как «Удовлетворенность: вещами, которые у тебя есть», «Удовлетворенность: людьми, с которыми ты живешь».

В отличие от *интратрефлексивного компонента интеррефлексивный* раскрывает конкретные отношения ребенка к фактическим явлениям (окружающие вещи, предметы, близкие люди и т.п.). Ребенок не просто их оценивает, но и перед ним стоит проблема выбора: показать, что в его жизни все отлично либо нет.

Интеррефлексивный компонент раскрывает осознание себя в контексте взаимодействия с другими и обществом в целом. Дети прекрасно понимают, что такое «философия выбора», которая прослеживается в их ответах, как правило, положительных, они довольны тем, что имеют, тем, где живут, и своим будущим. Т.е. выбор неоднократно уходит от неудовольствия к «положительному контролю мгновений». Работает принцип «здесь и сейчас», поэтому «я отвечаю, что у меня все хорошо». Большинство ответов детей показывают, насколько быстро они «входят» в ситуацию выбора и принимают решение дать положительный ответ, показав тем самым, что они довольны (так поступило большинство).

Мы также не исключаем в ответах детей долю «социальной приемлемости», заложенной в программу образовательной подготовки в школе (у детей формируется патриотизм, любовь к Родине). В мотивации детей при ответе на вопросы прослеживаются установки взрослых, влияющих на «картину мира» подростков.

Количественные значения выделенных факторов получены как средние значения соответствующих индикаторов.

Интратрефлексивный компонент в исследуемой выборке варьирует в диапазоне от 0

до 10 баллов относительно среднего значения $M=7,3\pm 2,38$. У половины респондентов значение этого показателя не меньше, чем 7,85, а у 25% превышает 9,29. У мальчиков $M=7,34\pm 2,25$, а у девочек $M=7,56\pm 2,52$, но согласно критерию Стьюдента для независимых выборок эти различия не являются статистически значимыми ($p=0,525$). У детей 10 лет $M=7,35\pm 2,51$, а у детей 12 лет $M=7,26\pm 2,27$, но согласно критерию Стьюдента для независимых выборок эти различия не являются статистически значимыми ($p=0,438$).

Интеррефлексивный компонент принимает значения от 0,25 до 10 баллов. $M=5,76\pm 2,88$. У половины респондентов значение этого показателя не превышает 5,5 баллов, а у четверти респондентов оно не больше, чем 3,75. У мальчиков $M=5,74\pm 2,82$, а у девочек $M=5,83\pm 2,95$, но согласно критерию Стьюдента для независимых выборок эти различия не являются статистически значимыми ($p=0,351$). У детей 10 лет $M=4,89\pm 2,87$, а у детей 12 лет $M=6,53\pm 2,67$, и согласно критерию Стьюдента для независимых выборок эти различия являются статистически значимыми ($p<0,001$). Полученные данные соответствуют возрастным особенностям детей младшего школьного возраста, одним из основных новообразований которого является наличие рефлексии. 12-летние дети осознают собственные переживания, состояния; способны давать дифференцированную оценку окружающей действительности, в отличие от детей 10-летнего возраста, более категоричных в своих оценках.

По абсолютной величине значение *интратрефлексивного компонента* меньше, чем *интеррефлексивного компонента*, что объясняется возрастными особенностями респондентов (табл. 2). В данном возрасте у детей наблюдается рефлексивный «оборот на себя». Сформированное в предшествующий стабильный период рефлексивное отношение к мере собственных возможностей, например, в учебной деятельности, переносится в сферу самосознания. Поведение детей не просто теряет непосредственный характер, а появляется стремление к нарочитой взрослости.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между показателями субъективного благополучия

Компоненты субъективного благополучия	Общее субъективное благополучие	Позитивные и негативные аффекты благополучия	Психологическое субъективное благополучие
Инtrarефлективный компонент	0,338**	0,385**	0,649**
Интеррефлективный компонент	0,200**	0,016	0,333**

Примечание: ** — корреляция является значимой на уровне 0,01.

Между инtrarефлективным компонентом и интеррефлективным компонентом и такими показателями, как «Общее субъективное благополучие», «Позитивные и негативные аффекты», «Психологическое субъективное благополучие» наблюдаются прямые значимые корреляции. Наиболее тесная связь отмечена между *инtrarефлективным компонентом* и психологическим субъективным благополучием. При этом связь между *интеррефлективным компонентом* и позитивными и негативными аффектами статистически значимой не является (табл. 2).

Инtrarефлективный компонент в структуре субъективного благополучия — это инструмент, благодаря которому ребенок способен концентрировать свое сознание на себе и своем внутреннем мире. Рефлексия у подростка совершенно перестраивает его психическую деятельность. Рефлексия в подростковом возрасте — это анализ ребенком собственного состояния, переживаний, мыслей; попытка отразить происшедшее со своим «Я». В содержание рефлексии входит и размышление о связи своего «Я» с другим «Я», и тогда на арену выходит *интеррефлективный компонент*. Поэтому не удивительно, что выявлена тесная прямая значимая связь между *инtrarефлективным компонентом* и психологическим субъективным благополучием.

Между *интеррефлективным компонентом* и позитивными и негативными аффектами связи не наблюдается, т.е. мы можем предположить, что отношение к миру, гармония с окружающей действительностью у детей определяются не столько эмоциональными переживаниями, сколько когнициями.

Двухэтапный кластерный анализ в плоскости выделенных компонентов субъективного

благополучия позволил сгруппировать детей (респондентов) в три кластера, однородных по отношению к рассматриваемому явлению.

Первый кластер включает 63,8% респондентов. У респондентов этого кластера *инtrarефлективный компонент* варьирует в диапазоне от 6,71 до 10 относительно среднего значения $M=9,19\pm 0,86$. *Интеррефлективный компонент* принимает значения в диапазоне от 6 до 10, $M=9,25\pm 1,04$. Оба фактора субъективного благополучия выше, чем в среднем по генеральной совокупности. Между компонентами наблюдается прямая значимая корреляция средней силы (коэффициент корреляции Пирсона, $R=0,509$).

Во второй кластерной группе 24,1% респондентов. *Инtrarефлективный компонент* варьирует в диапазоне от 4,57 до 10 относительно среднего значения $M=8,09\pm 1,22$, которое выше, чем в среднем по совокупности. *Интеррефлективный компонент* принимает значения в диапазоне от 0,25 до 9,5, $M=3,58\pm 2,04$, что ниже среднего по совокупности. Между компонентами наблюдается обратная значимая корреляция (коэффициент корреляции Пирсона, $R=-0,315$).

В третьем кластере 12,1% респондентов. *Инtrarефлективный компонент* варьирует в диапазоне от 0 до 7 относительно среднего значения $M=4,36\pm 1,79$, которое ниже, чем в среднем по совокупности. *Интеррефлективный компонент* принимает значения в диапазоне от 1 до 10, $M=5,39\pm 2,04$, что соответствует среднему по совокупности. Между компонентами наблюдается прямая значимая корреляция (коэффициент корреляции Пирсона, $R=0,545$).

Качественная интерпретация полученных статистических данных позволила распре-

делить детей по группам в контексте выявленных трех кластеров. При распределении детей на группы мы учитывали, что на переживание благополучия (или неблагополучия) влияют различные стороны бытия ребенка, в нем слиты многие особенности его отношения к себе (интра) и к окружающему миру (интер).

Классификация детей по группам с учетом *интратрефлексивного* и *интеррефлексивного* компонентов субъективного благополучия:

Первая группа: «благополучные» — дети с уровнем удовлетворенности жизнью выше среднего. Они довольны собой; домом, в котором живут, своими вещами; школьной жизнью и получаемыми знаниями; общением с окружающими их людьми — родными и друзьями, учителями и одноклассниками — это доставляет им радость. Учителя в школе и родные люди дома проявляют, по их мнению, заботу о них.

Это дети, у которых уравновешены «миры»: реальный (внешний) и воображаемый (внутренний). Они делают выбор, решают для себя, как относиться к жизни, обществу и к себе. «Чаша весов перевешивает в сторону «благополучие»».

Вторая группа: «условно благополучные» — это дети, с одной стороны, оценивающие свою жизнь как «благополучную» и чувствующие себя счастливыми, но, с другой стороны, когнитивно не удовлетворены тем, что у них есть — показатели *интеррефлексивного компонента* ниже среднего. Эти дети не живут в гармонии с миром, одновременно с этим утверждают, что они удовлетворены своей жизнью и всем, что в ней происходит. По нашему мнению, именно эти дети умеют быть счастливыми в предлагаемых жизненных обстоятельствах, ценят и умеют радоваться тому, что имеют, отмечая при этом, что хотели бы большего.

Третья группа: «условно неблагополучные» — дети, попадающие в особую группу — «группу риска». С одной стороны, они практически ни в чем не испытывают нужды, констатируют, что родные и близкие дома, учителя в школе заботятся о них; что у них есть друзья, к которым можно обратиться за помощью в случае возникновения проблем.

С другой стороны, эти дети оценивают свою жизнь как «неблагополучную», не чувствуют себя счастливыми. У них все есть, но они несчастны. В данном случае материальная обеспеченность не ведет к счастью; возможно, когда у человека есть все, возникает вопрос: а зачем что-то делать и к чему-то стремиться? Современный ребенок настолько перегружен стимулами, информацией, что у детской психики не остается ресурса стремиться к новому, особенно если это новое связано хоть с какими-то усилиями с его стороны. Результатом становится пассивность, инертность детей, а легким способом получить удовольствие становятся предметы окружающего мира, к примеру, гаджеты.

В данной группе наблюдается когнитивный диссонанс: дети дают «социально приемлемые» ответы, но не счастливы (показатели *интратрефлексивного компонента* ниже среднего). Они не живут в гармонии с собой, «чаша весов перевешивает в сторону «неблагополучие»».

Во второй группе наблюдается рассогласованность между *интратрефлексивным* и *интеррефлексивным* компонентами. Возможно, это объясняется противоречивой информацией извне, социальными установками, мешающими ребенку найти «равновесие» между реальным, внешним и собственным, внутренним мирами. Поэтому ребенок, попадая в ситуацию выбора, воспринимает ее как неопределенную, он не уверен в том, что жизнь складывается успешно, в позитивном восприятии настоящих и будущих событий жизни. В идеале ребенок испытывает субъективное благополучие, когда компоненты находятся в равновесии (первая группа детей «благополучные»).

По результатам однофакторного дисперсионного анализа принадлежность к определенной кластерной группе (см. рис.) статистически значимо влияет на такие показатели, как «Общее субъективное благополучие», «Позитивные и негативные аффекты», «Психологическое субъективное благополучие» (уровень статистической значимости F-критерия для всех факторов не превышает 1 процента). Показатель «Общее субъективное благополу-

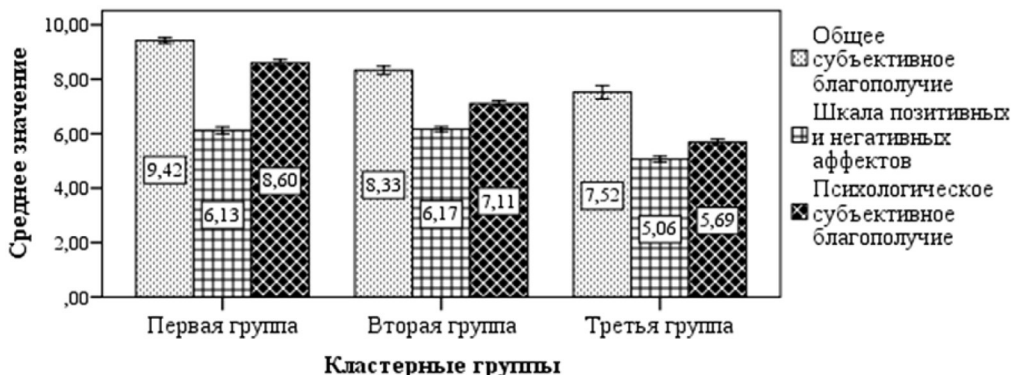


Рис. Средние значения показателей «Общее субъективное благополучие», «Позитивные и негативные аффекты», «Психологическое субъективное благополучие» у респондентов выделенных кластерных групп (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

«Общее субъективное благополучие» наибольшее значение ($M=9,42\pm 1,19$) принимает в первой из выделенных кластерных групп, и это выше, чем в среднем по совокупности. Во второй кластерной группе среднее значение этого показателя соответствует среднему по совокупности $M=8,33\pm 2,04$. В третьей кластерной группе $M=7,52\pm 2,83$, что ниже среднего по совокупности.

Показатель «Позитивные и негативные аффекты» благополучия наименьшее значение ($M=5,06\pm 1,28$) имеет в третьей кластерной группе. Согласно критерию Бонферрони по показателю «Позитивные и негативные аффекты» между первой, где $M=6,13\pm 1,49$, и второй, где $M=6,17\pm 1,29$, кластерными группами различия статистически значимыми не являются.

Показатель «Психологическое субъективное благополучие» наибольшее значение ($M=8,60\pm 1,43$) имеет в первой кластерной группе, среднее ($M=7,11\pm 1,34$) — во второй и наименьшее ($M=5,69\pm 1,23$) — в третьей.

Выводы

Проведенный анализ приводит к выводу о многомерности понятия субъективного благополучия. Главной и незаменимой шкалой субъективного благополучия является «удовлетворенность жизнью». Однако раскрытие понятия было бы узким без рассмотрения аффективного и когнитивного компонентов. Таким образом, субъективное благополучие

следует рассматривать как: интегративное психологическое образование, включающее личностные характеристики человека, имеющие отношение к оцениванию различных аспектов как собственной жизни (интрарефлексивный компонент субъективного благополучия), так и окружающего мира в целом (интеррефлексивный компонент субъективного благополучия), а также переживание удовлетворенности ими. Относительно конструкторов «удовлетворенность жизнью» и «счастье» отметим, что они зависят от субъективной оценки различных аспектов жизни, поэтому их можно считать составляющими субъективного благополучия. Субъективное благополучие складывается из частных оценок различных сторон жизни и является отражением результата рефлексии своего состояния на текущий момент времени.

Интрарефлексивный компонент характеризуется как выраженная в субъективном ощущении удовлетворенность собой и собственной жизнью, целостное переживание, связанное с ценностями жизни. Субъективное переживание связано с системой эмоционально окрашенных оценок носителя, то есть ребенка. Ребенок счастлив либо несчастлив в зависимости от того, как он себя мироощущает. Причем представление ребенка об «идеальном» становится инструментом оценки им своего существования.

В отличие от интрарефлексивного интеррефлексивный компонент раскрывает конкретные отношения ребенка к фактическим явлениям (окружающие вещи, предметы, близкие люди и т.п.). Ребенок не просто их оценивает, но и перед ним стоит проблема выбора: осознать, что в его жизни все отлично либо нет.

Оценивание удовлетворенности жизнью и переживание таковой, как выяснилось в ходе исследования, не одно и то же. Субъективная удовлетворенность имеет две стороны: когнитивную или рефлексивную (интра и интер) и эмпирическую или эмоциональную. Объективное наличие всего необходимого для полноценной жизни ребенка не всегда определяет субъективное благополучие и ощущение счастья. Это подтверждает правильность ранее сделанного вывода о том, что одного лишь устранения социальных проблем и дефицитов для достижения субъективного благополучия недостаточно: «позитивная динамика человеческой жизни имеет свои закономерности, не сводимые к зеркальному отображению ее негативной динамики» [8, с. 16].

Анализ содержания семантических пространств испытуемых позволил нам выделить три группы детей с учетом *интрарефлексивного* и *интеррефлексивного* компонентов: «благополучные», «условно благополучные» и «условно неблагополучные» дети. При распределении детей на группы мы учитывали,

что на переживание благополучия (или неблагополучия) влияют различные стороны бытия ребенка и, прежде всего, социальные установки, мешающие ребенку найти «равновесие» между реальным, внешним и собственным, внутренним мирами. Поэтому ребенок, попадая в ситуацию выбора, воспринимает ее как неопределенную. В идеале ребенок испытывает субъективное благополучие, когда *интрарефлексивный* и *интеррефлексивный* компоненты находятся в равновесии.

В ходе исследования мы пришли к мнению, что субъективное благополучие — глобальный регулятивный механизм, суть которого в широком смысле заключается в соотнесении ребенком внешнего и внутреннего за счет рефлексии, в результате чего происходит динамика ценностей и смыслов, проявляющихся в активности ребенка. Большинство тюменских детей чувствуют себя счастливыми. Мера переживания ими счастья в большей степени зависит от их личности, чем от внешних условий жизни.

Перспективы исследования. Авторы продолжают изучение благополучия детей, расширяя географию исследования до масштабов всей Тюменской области (включая автономные округа — Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий) и увеличивая количество вовлеченных детей. Одним из направлений дальнейшей работы является исследование субъективного благополучия детей в условиях инклюзивной трансформации школы.

Литература

1. *Аргайл М.* Психология счастья. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. *Архиреева Т.В.* Субъективное благополучие младших школьников // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2017. № 4(102). С. 13—16.
3. *Батурин Н.А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В.* Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. № 6(4). С. 4—14.
4. *Водяха С.* Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114—120.
5. *Галева Е.В., Толченко О.В., Манзырева Е.С.* Психолого-педагогические условия развития коммуникативных способностей и их влияние на

- эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста // БГЖ. 2016. № 2(15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostey-i-ih-vliyaniye-na-emotsionalnoe-blagopoluchie-detey> (дата обращения: 24.04.2021).
6. *Зинченко Т.О., Грушина И.А.* Представления о счастье у младших школьников // Известия Воронежского государственного университета. 2015. № 1. С. 263—266.
7. *Карабанова О.А.* Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 5. С. 16—26. DOI:10.17759/pse.2019240502
8. *Леонтьев Д.А.* Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного

- поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14—37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02
9. Павленко К.В., Бочавер А.А. Субъективное благополучие школьников в ситуации самоопределения // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250605
10. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, субъективного благополучия и академической успеваемости у младших школьников // Экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 3. С. 164—175. DOI:10.17759/exppsy.2019120313
11. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. 296 с.
12. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWb) // Children and Youth Services Review. 2017. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/80?sdsc=1>. (дата обращения: 20.04.2021).
13. Bernard M.E., Stephanou A. Ecological Levels of Social and Emotional Wellbeing of Young People // Child Indicators Research. 2018. № 11. P. 661—679. DOI:10.1007/s12187-017-9466-7
14. Bruk Zh., Ignatjeva S., Sianko N., Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia // Population Review. 2021. Vol. 60(1). P. 75—96.
15. Casas F. et al. School: One world or two worlds? Children's perspectives // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 157—170. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.054
16. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. 1984. Vol. 95(3). P. 542—575. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
17. Diener E., Diener C. Most people are happy // Psychological Science. 1996. Vol. 7(3). P. 181—185. DOI:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
18. Dinisman T. et al. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. № 80(9). P. 105—115. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.064
19. Ignatjeva S., Bruk Zh., Semenovskikh T. Reflective Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being // Child Indicators Research. 2020. Vol. 13(2). P. 609—634. DOI:10.1007/s12187-019-09693-9
20. Kutsar D. et al. Do children like school — Crowding in or out? International comparison of children's perspectives // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 140—148. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.052
21. Medvedev O.N., Landhuis C.E. Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life. 2018. PeerJ. 6:e4903. DOI:10.7717/peerj.4903
22. Rees G. The Association of Childhood Factors with Children's Subjective Well-Being and Emotional and Behavioural Difficulties at 11 years old // Child Indicators Research. 2018. Vol. 11(4). P. 1107—1129. DOI:10.1007/s12187-017-9479-2
23. Riff C.D. et al. Know thyself and become what you are: a eudemonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9(1). P. 13—39. DOI:10.1007/s10902-006-9019-0
24. Semerci P.U. et al. Contextualizing subjective well-being of children in different domains: Does higher safety provide higher subjective well-being for child citizens? // Children and Youth Services Review. 2017. Vol. 80(9). P. 52—62. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.050
- Science and Education*, 2013, no. 6, pp. 114—120. (In Russ.).
5. Galeeva E.V., Topchenyuk O.V., Manzyreva E.S. Psihologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya kommunikativnyh sposobnostej i ih vliyanie na emocional'noe blagopoluchie detej doshkol'nogo vozrasta [Psychological and pedagogical conditions for the development of communication skills and their impact on the emotional well-being of preschool children]. BGZH, 2016, no. 2(15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-usloviya-razvitiya-kommunikativnyh-sposobnostej-i-ih-vliyanie-na-emotsionalnoe-blagopoluchie-detey> (Accessed 24.04.2021).
6. Zinchenko T.O., Grushina I.A. Predstavleniya o schaste u mladshih shkol'nikov [The primary schoolchildren's Idea of happiness]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*, = *Izvestiya Voronezh State University*, 2015, no. 1, pp. 263—266.

7. Karabanova O.A. Rol' sem'i i shkoly v obespechenii psihologicheskogo blagopoluchiya mladshih shkol'nikov [The role of the family and school in ensuring the psychological well-being of primary schoolchildren]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 5, pp. 16—26. DOI:10.17759/pse.2019240502
8. Leontjev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatijnogo polya [Happiness and subjective well-being: towards the construction of a conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal*, 2020, no. 1, pp. 14—37. HYPERLINK "https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02.%20 (ln"DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02. (ln Russ.).
9. Pavlenko K.V., Bochaver A.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie shkol'nikov v situacii samoopredeleniya [Subjective well-being of schoolchildren in a situation of self-determination]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 6, pp. 51—62. DOI:10.17759/pse.2020250605
10. Fomina T.G., Morosanova V.I. Osobennosti vzaimosvyazi osoznannoj samoregulyacii, sub"ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoy uspevaemosti u mladshih shkol'nikov [Features of the relationship between conscious self-regulation, subjective well-being and academic performance in primary schoolchildren]. *Ekspirimental'naya psihologiya = Experimental Psychology (Russia)*, 2019. Vol. 12, no. 3, pp. 164—175. DOI:10.17759/expsy.2019120313
11. Shamionov R.M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psihologicheskaya kartina i factory [Subjective well-being of the personality: psychological picture and factors]. Saratov: Publishing house "Scientific book", 2008. 296 p.
12. Ben-Arieh A., Rees G., Dinisman T. Children's Well-being around the world: Findings from the Children's Worlds (ISCWeB). *Children and Youth Services Review*, 2017. URL:https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-servicesreview/vol/80?sd=1
13. Bernard M.E., Stephanou A. Ecological Levels of Social and Emotional Wellbeing of Young People. *Child Indicators Research*, 2018, no. 11, pp. 661—679. DOI:10.1007/s12187-017-9466-7
14. Bruk Zh., Ignatjeva S., Sianko N., Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective Well-Being among Children Aged 10 and 12 in Russia. *Population Review*, 2021.Vol. 60(1), pp. 75—96.
15. Casas F. et al. School: One world or two worlds? Children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 157—170. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.054
16. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 1984. Vol. 95(3), pp. 542—575. DOI:10.1037/0033-2909.95.3.542
17. Diener E., Diener C. Most people are happy. *Psychological Science*, 1996. Vol. 7(3), pp. 181—185. DOI:10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x
18. Dinisman T. et al. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 2017, no. 80(9), pp. 105—115. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.064
19. Ignatjeva S., Bruk Zh. and Semenovskikh T. Reflective Component in the Structure of Children's Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 2020. Vol. 13(2), pp. 609—634. DOI:10.1007/s12187-019-09693-9
20. Kutsar D. et al. Do children like school — Crowding in or out? International comparison of children's perspectives. *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 140—148. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.052
21. Medvedev O.N., Landhuis C.E. 2018. Exploring constructs of well-being, happiness and quality of life. PeerJ. 6:e4903.DOI:10.7717/peerj.4903
22. Rees G. The Association of Childhood Factors with Children's Subjective Well-Being and Emotional and Behavioural Difficulties at 11 years old. *Child Indicators Research*, 2018. Vol. 11(4), pp. 1107—1129. DOI:10.1007/s12187-017-9479-2
23. Riff C.D. et al. Know thyself and become what you are: a eudemonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008. Vol. 9(1), pp. 13—39. DOI:10.1007/s10902-006-9019-0
24. Semerci P.U. et al. Contextualizing subjective well-being of children in different domains: Does higher safety provide higher subjective well-being for child citizens? *Children and Youth Services Review*, 2017. Vol. 80(9), pp. 52—62. DOI:10.1016/j.childyouth.2017.06.050

Информация об авторах

Брук Жанна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Игнатжева Светлана Валентиновна, кандидат физико-математических наук, доктор физики, завдующий кафедрой компьютерных наук, Университет Даугавпилс, г. Даугавпилс, Латвия; профессор кафедры психологии и педагогики детства Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюмен-

ский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Волосникова Людмила Михайловна, кандидат исторических наук, доцент, директор Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Семеновских Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Институт психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (ФГАОУ ВО ТюмГУ), г. Тюмень, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Information about the authors

Zhanna Yu. Bruk, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2806-2513>, e-mail: z.y.bruk@utmn.ru

Svetlana V. Ignatjeva, PhD in Physics and Mathematics, Head of Computer Science Department, Daugavpils University, Daugavpils, Latvia; Professor at the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-8409>, e-mail: svetlana.ignatjeva@du.lv

Ludmila M. Volosnikova, PhD in History, Associate Professor, Head of the Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4774-3720>, e-mail: l.m.volosnikova@utmn.ru

Tatiana V. Semenovskikh, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy of Childhood, Institute of Psychology and Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6015-7497>, e-mail: t.v.semenovskikh@utmn.ru

Получена 29.04.2021

Received 29.04.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

Распространенность татуировок среди учащихся общеобразовательных школ: социально-психологические аспекты

Собкин В.С.

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лыкова Т.А.

ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО «РУДН»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Рассматриваются вопросы возрастной динамики и гендерных особенностей отношения учащихся основной и старшей школы к использованию татуировок, специфики социального поведения подростков, имеющих татуировки; распространение татуировок среди подростков, склонных к девиантным формам поведения. Выборка: 32714 учащихся 7—11 классов, из них на наличие изображений на теле указали 1517 человек. Данные собраны с помощью анонимного анкетного опроса. Показано, что с переходом из основной школы в старшую увеличивается доля учащихся, имеющих татуировки. При этом интенсивность приобщения к культуре тату в старшем школьном возрасте среди девочек выше, чем среди мальчиков. Описаны ценностно-мотивационные установки, определяющие роль татуировки как знакового средства манифестации подростком отношения к сексуальной проблематике. Выявлено, что на этапе младшего подросткового возраста желание подростка сделать татуировку определяют стремление самоутвердиться в своем ближайшем социальном окружении и поиск групповой идентичности. К 9 классу татуировка чаще используется для выражения индивидуальности. Показано, что в среднем подростки с татуировками имеют более низкую успеваемость и менее склонны соблюдать школьные правила. Подобное ненормативное поведение подростков с тату и их стремления к социальному лидерству вызывают буллинг со стороны одноклассников. Выявлено, что среди учащихся с татуировками гораздо более распространены девиантные формы поведения: употребление нецензурной речи, курение, употребление алкоголя и наркотиков, участие в драках. Авторы приходят к выводам о том, что в современной подростковой культуре татуирование имеет функцию знакового средства опосредования поведения и переживаний подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, подростковая субкультура, татуировка, мотивация, знаковое опосредование психических процессов, стили поведения, девиации.

Для цитаты: Собкин В.С., Лыкова Т.А. Распространенность татуировок среди учащихся общеобразовательных школ: социально-психологические аспекты // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 101—115. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260508>

The Prevalence of Tattoos among Students of Secondary Schools: Sociopsychological Aspects

Vladimir S. Sobkin

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova

Institute of Education Management of the Russian Academy of Education;
Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

The article focuses on the following issues: the prevalence of tattoos among adolescents; gender and age characteristics of their motivation for tattooing; the specifics of social behavior of adolescents with tattoos; and the occurrence of tattoos among adolescents with deviant behavior. The sample consisted of 32714 students of grades 7—11, of which 1517 people confirmed having images on the body. The data was collected using an anonymous questionnaire survey. It is shown that with the transition from elementary school to high school the proportion of students with tattoos increases. At the same time, the intensity of familiarization with the tattoo culture in high school age among girls is higher than among boys. The article describes the value and motivational attitudes that determine the role of tattoos as a symbolic means of manifestation of a teenager's attitude to sexual challenges. As it is revealed, in early adolescence the desire to get a tattoo is determined mainly by self-assertion and the search for group identity. By 9th grade, a tattoo is more often used to express individuality. In general, teenagers with tattoos have lower academic performance and are less likely to comply with school rules. Such abnormal behavior of teenagers with tattoos and their aspirations for social leadership cause bullying from classmates. It was found that deviant forms of behavior, such as profanity, alcohol and drug use, fighting, are much more common among students with tattoos. Tattoos are analyzed as a means of symbolic expression of belonging to a certain type of teenage subculture.

Keywords: adolescence, adolescent subculture, tattoo, motivation, sign mediation of mental processes, behavioral styles, deviations.

For citation: Sobkin V.S., Lykova T.A. The Prevalence of Tattoos among Students of Secondary Schools: Sociopsychological Aspects. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 101—115. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260508> (In Russ.).

Введение

Дано мне тело — что мне делать с ним,
Таким единым и таким моим?

...

Запечатлеется на нем узор...
О. Мандельштам «Дано мне тело»

Прежде чем перейти к анализу проблемы и представлению результатов, имеет смысл обратиться к личному опыту переживания и восприятия татуировок в детском и младшем подростковом возрасте одного из авторов. Было мне года три с половиной, когда на пляже пруда в Переделкино я увидел выходящего из воды мужчину, у которого на груди синим было нарисовано знакомое лицо, — я видел его в газетах, на плакатах, на майской демонстрации, куда меня брал недавно папа. Это было так неожиданно, и я спросил громко няню: «Фекла, зачем дядя себе нарисовал Сталина!?». Помню и наступившую затем звенящую тишину; Фекла, прикрыв мне глаза рукой, сказала: «Тише... не смотри». Став постарше, я стал все чаще видеть написанные на руках у мужчин слова, нарисованные на пальцах перстни, рисунки на плечах, звезды на коленях и уже не удивлялся; знал, что это «наколки», что их делают чернилами и это больно, но смысла изображений и слов, конечно, не понимал.

И вот школа, — учимся писать... Чего мы только не писали на партах, деревянных pistolsетах и игрушечных кинжалах. Символы, как правило, просты и понятны: сердце, проткнутое стрелой, и имя; конечно, ее имя (точнее — ее инициалы). Подчиняясь какому-то непонятному чувству, слюнявишь химический карандаш и пишешь на руке имя, рисуешь сердце. Откуда это? Почему я это делаю? Пушкин ведь тоже рисовал женские профили, но на бумаге... Почему же я «пишу на своем теле» ее имя; что «я делаю с ним... таким моим»? Здесь есть что-то еще, психологически очень важное... Само переживание важно, лично значимо. «Я» не просто «текст»; здесь какое-то самоклеймение — ее именем. А вот Витька-Арбуз из четвертого подъезда наколот ее инициалы по-настоящему; испытал свое чувство к ней (любовное страдание)

через реальную физическую боль и гордо ходил героем с перевязанной рукой; отец его за это сильно выпорол.

Психологически пример с Витькой-Арбузом важен по двум причинам. Во-первых, душевное страдание «по ней» опосредовано не просто знаком, но зафиксировано и особым актом аутоагрессии через собственную физическую боль (видимый душевный «шрам на теле»). Во-вторых, Витька-то думал, что его тело принадлежит ему, это — его личная «собственность», и здесь он свободен. Но нет... Права на свое тело оказались ограничены, что и доказал ему отец.

Что двигало тем, запомнившимся мне с детства, дядей на переделкинском пруду, когда он накалывал себе профиль Сталина на грудь? «Охранная грамота» — в Сталина стрелять нельзя — оберег, тотем? Охранники не выстрелят при побеге... Да и у Пушкина в «Капитанской дочке» в 8 классе прочту про «царские — тотемные знаки» на груди Пугачева. А еще, лет через десять, услышу, как Высоцкий в своей «Баньке по-белому» гениально соединит эти две линии (охранно-тотемную и любовную) на «едином теле» своего лирического героя: «А на левой груди — профиль Сталина, / А на правой — Маринка анфас».

Казалось бы, тема знакома по личным впечатлениям еще с детства. Но сегодня другая культурная ситуация, и в ней татуировки занимают совершенно особое место. Тату сегодня выступает частью массовой культуры. По опросу ВЦИОМ, проведенному в 2019 году, 11% респондентов имели татуировки. Для сравнения: в США в возрастной когорте 25—34 года татуирован каждый третий [5].

В современных исследованиях тема татуирования рассматривается в русле нескольких направлений. Поскольку до недавнего времени практика татуирования была распространена преимущественно в криминальных сообществах, то ряд работ посвящен особенностям татуировок среди заключенных [1; 13 и др.].

В социальных науках татуировки фигурируют в исследованиях по социологии и культурологии. Так, в работах Е.С. Воробьевой рассматриваются теоретико-методологические аспекты татуирования как объекта социоло-

гического анализа. Автор обсуждает социальные функции татуировок, рассматривает мотивы и этапы приобщения к тату-культуре [3; 4]. В диссертации Л.А. Мельниковой анализируется культурологический аспект татуирования как формы репрезентации социокультурных кодов визуальности в молодежной среде на примере субкультуры байкеров [10]. В зарубежных культурологических исследованиях также обсуждается вопрос о функциях татуировок в современном обществе [21], особенностях тату как формы визуальной коммуникации [25], приводится анализ татуировок в различных культурах через призму истории искусства, медиаисследований, психоанализа, биополитики и других наук [23].

В социологическом исследовании М.Г. Солнышкиной и Я.М. Шошиной [16] предпринята попытка конструирования социального портрета современной молодежи, имеющей татуировки. В качестве преобладающей мотивации нанесения татуировок авторы фиксируют желание респондентов украсить свое тело, продемонстрировать индивидуальность и особенности внутреннего мира. В работе О.В. Кораблевой [9] выявлены различия в восприятии татуировок у респондентов разного возраста, а также мотивы нанесения тату. Среди самых распространенных отмечены: «самовыражение», «сокрытие дефектов кожи», «память о чем-либо» и «красота и украшение тела». V. Pitts (2003) [26] в своем качественном исследовании субкультурной среды модификации тела интерпретирует историю шестнадцати модификаторов тела (а также некоторые журналы и фильмы по данной теме), используя инструменты феминистской и квир-теории.

Непосредственно психологические исследования темы татуирования единичны и, как правило, проведены на небольших выборках. А.А. Федорова и К.А. Жукова с помощью психодиагностических методик выявили, что молодые люди с татуировками, по сравнению с выборкой без татуировок, демонстрируют большую независимость, отрицание социальных и групповых норм, самостоятельность и решительность. Вместе с тем они чаще имеют низкий уровень самопринятия и само-

уважения, склонны к самообвинению, низкой самооценке [17]. Результаты исследования Е.Ф. Новгородовой показали, что каждый третий респондент с татуировками обладает низким уровнем субъективного счастья, также опрошенные с татуировками чаще прибегают к аддиктивным формам поведения для снятия напряжения и достижения счастья [11]. Корейский исследователь Lee Young-joo (2020) [22] на основе данных анкетного опроса студентов колледжей обнаружил, что наибольший интерес к тату-практикам проявляют лидеры студенческих сообществ, увлеченные современной модой. Они также считают, что татуировки делают их образ стильным, ярким и вызывающим. В работе S. Oktaviani, N. Hidayah, A. Martiana (2020) [24] показано, что основными причинами для нанесения татуировок женщины считают желание власти над своим телом и выражение своей жизненной философии.

Отметим также, что практика татуирования рассматривается в ряде психологических исследований в контексте проявлений аутоагрессии [12], самоповреждения [18], отклоняющегося поведения [8], диссоциации личности [20].

В данной статье будут рассмотрены вопросы, касающиеся распространенности татуировок в подростковой среде с учетом гендерных и возрастных различий. При этом основной акцент сделан на содержательном анализе мотивации нанесения татуировок в современной культуре. В качестве гипотез выдвигаются два предположения: 1) в процессе взросления происходит смена мотивационных доминант татуирования среди подростков; 2) татуирование в современной подростковой культуре выполняет функцию знакового средства опосредования поведения и переживаний школьников.

Выборка и методы

Статья основана на материале анонимного анкетного опроса, проведенного сотрудниками Центра социологии образования ФГБНУ «ИУО РАО» весной 2021 г. В опросе приняли участие 40750 учащихся 7—11 классов из 17 регионов России. На вопрос о татуировках

ответило 32714 учащихся, из них указали на наличие изображений на теле 1517 человек.

Помимо вопросов, касающихся татуировок, анкета содержала ряд содержательных блоков, связанных с социально-демографическими характеристиками, ценностными ориентациями, социальным самочувствием и поведенческими особенностями респондентов. Это позволяет рассмотреть особенности субкультуры подростков с татуировками в широком социокультурном контексте с учетом влияния разнообразных социально-психологических факторов.

Статистическая обработка материалов исследования проводилась с использованием пакета программ SPSS 21.0., приведенные данные о различиях между подвыборками значимы на уровне $p < 0,05$.

Результаты

Предваряя изложение полученных результатов, отметим, что в процессе анализа мы будем обращать внимание на распределение ответов внутри субкультуры подростков с татуировками (1517 человек), сопоставляя их с ответами подростков без татуировок (31197 человек). Подобный подход позволяет выявить статистические различия между ответами татуированных и нетатуированных

школьников, а также охарактеризовать специфические особенности субкультуры подростков с татуировками.

Основной материал исследования сгруппирован относительно трех разделов. В первом разделе рассмотрено влияние гендерных и возрастных особенностей на мотивацию использования татуировок; во втором — анализируются стилевые особенности поведения татуированных подростков в школе и в сфере досуга; в третьем — характеризуется склонность подростков к девиантным формам поведения.

Мотивация использования татуировок школьниками

На наличие у себя татуировки указали 4,6% опрошенных (4,0% мальчиков и 4,8% девочек). Рассмотрение возрастной динамики показывает, что число тех школьников, у кого есть татуировки, увеличивается от 7 к 11 классу почти в 2,5 раза (соответственно: с 2,9% до 7,2%). При этом можно выделить две ключевые точки, когда происходит резкий скачок числа подростков с татуировками — 9 класс (5,4%) и 11 класс (7,2%). Более детальный анализ, учитывающий гендерные особенности, свидетельствует о существенных различиях в возрастной динамике числа татуированных среди мальчиков и девочек (см. рис. 1).

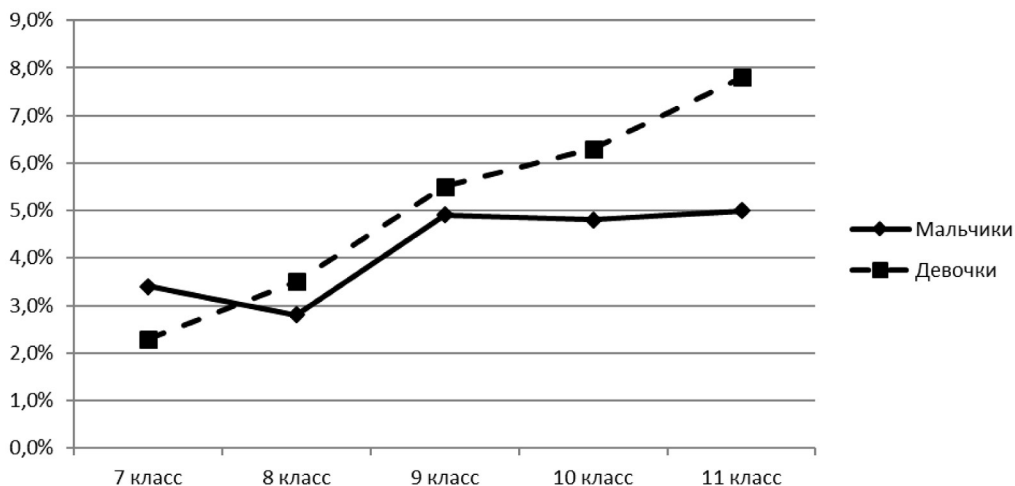


Рис. 1. Возрастная динамика числа татуированных среди мальчиков и девочек (%)

Из рис. 1 видно, что от 7 к 9 классу число подростков, имеющих татуировки, растет как среди мальчиков, так и среди девочек, но в целом остается приблизительно на одном уровне. Между тем среди старшеклассников (10—11 классы) доля татуированных у девочек довольно заметно увеличивается, в то время как у мальчиков в этот период она практически не меняется. В 11 классе доля татуированных среди девочек оказывается выше, чем среди мальчиков, уже в 1,6 раза. В пересчете на численность класс-комплектов учащихся можно сделать вывод о том, что в среднем в каждом 11 классе есть 1—2 девочки с тату.

Для понимания содержательных особенностей возрастной динамики числа татуированных подростков следует обратиться к анализу тех мотивировок, которые, по мнению школьников, обуславливают желание сделать татуировку. С этой целью респондентам задавался специальный вопрос: «Как вы думаете, по каким причинам люди делают татуировки?». Учащиеся могли выбрать все подходящие, с их точки зрения, варианты из предложенного списка, включавшего 17 мотивировок. Отметим, что при подборе вариантов ответов мы опирались на материалы современных исследований относительно функций и мотивов татуирования [4; 7; 10 и др.].

Сопоставительный анализ ответов школьников с татуировками и без показал, что для обеих подвыборок наиболее часто упоминаемыми мотивами нанесения татуировок выступают: «желание украсить себя» (в среднем 51,8%), «попытка выразить себя» (47,1%), «желание подчеркнуть свою индивидуальность» (42,1%), «желание зафиксировать значимые события своей жизни» (25,2%), «следование моде» (19,3%).

При этом два мотива явно более выражены у респондентов с татуировками: «желание получить психологическую разрядку» (среди подростков с тату — 10,4%, без тату — 5,4%) и «стремление продемонстрировать свою сексуальную привлекательность» (соответственно: 9,3% и 4,1%). Что касается использования татуировки для «получения психологической разрядки», то данный мотив, с нашей точки зрения, достаточно специфичен и чаще упо-

минается подростками с татуировками в силу наличия у них опыта подобного способа совладания с внутренним напряжением, а также с теми переживаниями, которые связаны с аутоагрессией при нанесении татуировки [8].

Мотив же «демонстрация своей сексуальной привлекательности» представляет специальный интерес в контексте наших данных об отношении к половой жизни подростков с тату. Отметим, что 39,3% школьников с тату имеют опыт сексуальных отношений (для сравнения: среди подростков без тату таких около 13,7%). Причем среди татуированных 31,6% считают сексуальные отношения нормальными для своего возраста (среди подростков без татуировок таких лишь 10,8%). Проявление особой значимости сексуальной жизни для татуированных подростков обнаруживается и на уровне их ценностных ориентаций. Так, среди мальчиков и девочек с татуировками во всех возрастных параллелях в качестве наиболее значимых жизненных ценностей чаще отмечаются «духовная и физическая близость с любимым человеком» (в среднем 28,3% среди мальчиков с тату по сравнению с 16,1% у мальчиков без тату; 29,9% у девочек с татуировками по сравнению с 17,0% у девочек без татуировок).

Обращаясь к возрастным изменениям мотивировок использования тату, выделим ряд характерных особенностей. Так, анализ эмпирических данных свидетельствует о весьма существенных изменениях на этапе между 7 и 9 классами.

Во-первых, среди татуированных девочек от 7 к 9 классу снижается значимость следующих мотивов: «следование моде» (32,9% в 7 классе, 9,0% в 9 классе, 7,1% в 11 классе); «желание подчеркнуть свою независимость» (соответственно: 17,6%, 5,5%, 6,1%); «желание доказать, что “не слабо”» (соответственно: 14,1%, 4,5%, 3,0%); «демонстрация своего статуса в определенной социальной среде» (соответственно: 12,9%, 5,5%, 3,0%).

Во-вторых, среди татуированных подростков (как мальчиков, так и девочек) явно выделяется другая группа мотивировок, значимость которых также отчетливо снижается от 7 к 9 классу: «желание найти новый круг обще-

ния» (у девочек: в 7 классе 12,9%, в 9 классе 4,0%, в 11 классе 4,5%; у мальчиков, соответственно: 13,8%, 5,6%, 7,1%); «стремление зафиксировать свою принадлежность к определенной группе» (у девочек, соответственно: 12,9%, 7,5%, 9,1%; у мальчиков, соответственно: 14,9%, 8,0%, 10,0%); «желание подчеркнуть свою агрессивность, внушить страх» (у девочек, соответственно: 16,5%, 6,0%, 4,0%; у мальчиков, соответственно: 16,0%, 8,0%, 11,4%). В целом эти мотивировки выражают тенденцию, связанную со стремлением к групповой самоидентификации и социальной самопрезентации, что в целом характерно для этапа подростничества, когда актуализируется потребность расширения социальной среды [2].

Начиная с 9 класса среди девочек, имеющих татуировки, существенно увеличивается значимость трех мотивов: «попытка выразить себя» (в 7 классе 40,0%, в 9 классе 52,0%, в 11 классе 53,5%); «желание подчеркнуть свою индивидуальность» (соответственно: 36,5%, 45,5%, 47,5%); «желание зафиксировать значимые события своей жизни» (соответственно: 18,8%, 33,0%, 41,4%). Заметим, что содержательно рост частоты выбора этого комплекса мотивировок в целом отражает общую тенденцию — стремление с помощью татуировки выразить свою индивидуальность. При этом характерно, что актуализация данного комплекса мотивов на этом возрастном этапе свойственна и для девочек без татуировок.

Стилевые особенности поведения татуированных подростков: школа и сфера досуга

При рассмотрении проблемы соотношения татуирования и социального самочувствия важно обратить внимание на оценку подростком успешности реализации своих жизненных перспектив, характер планирования им своего будущего, своеобразие его ценностных ориентаций [14]. Рассмотрим особенности самочувствия подростка с тату в пространстве школы и в сфере досуга.

Самочувствие в стенах школы. Большинство школьников с татуировками имеют низкую успеваемость — 55,1%, средняя успеваемость у 34,8%, высокие оценки имеет каждый

десятый подросток с татуировками (10,1%). Что касается отношения к принятым в школе правилам поведения, то здесь учащиеся с татуировками явно демонстрируют их отрицание: склонны не выполнять школьные правила 41,5% по сравнению с 19,3% среди подростков без татуировок.

Несмотря на в среднем более низкую успеваемость и игнорирование школьных правил подростками с тату, среди них существенно выше доля тех, кто считает себя лидером в коллективе класса — 14,3% (для сравнения: среди подростков без татуировок таких 6,8%). В принципе это соответствует и более высокому уровню среди них мотивации к самоутверждению при нанесении татуировок, что мы отмечали выше.

Возможно, это является и проявлением защитной реакции, связанной, в частности, с пессимистической оценкой успешности своих жизненных перспектив. Среди татуированных школьников удобная оценка характера для 11,5% (среди учащихся без татуировок таких 5,1%). В этой связи особый интерес представляют результаты, касающиеся проявлений буллинга в отношении подростков с татуировками. Так, наличие регулярных «легких» проявлений травли (насмешки, издевательства, игнорирование со стороны одноклассников) фиксирует 13,4% подростков с татуировками (для сравнения: в подвыборке без татуировок — 4,8%). На более «жесткие» формы: избиение, нанесение вреда имуществу, принуждение, происходящие регулярно, указывают 11,1% школьников с татуировками (без татуировок — 1,1%). При этом еще 20,0% подростков с татуировками отмечают, что подобные события с ними «иногда случались» (в подвыборке без татуировок таких в два раза меньше — 10,7%).

Для лучшего понимания ситуации вопросы, посвященные буллингу по отношению к подросткам с татуировками, были проанализированы с учетом пола и возраста респондентов. Полученные результаты показывают, что чаще всего на проявления насилия в свой адрес указывают мальчики и девочки в 7 классе, при этом в 9 и 11 классах доля таких ответов существенно снижается (см. рис. 2).

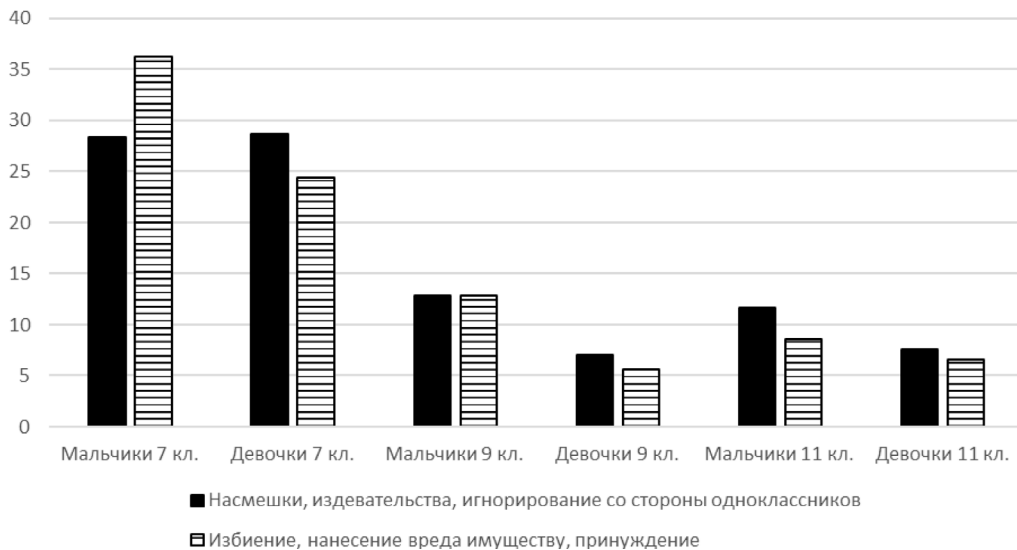


Рис. 2. Доля мальчиков и девочек 7, 9 и 11 классов с татуировками, регулярно переживающих буллинг (%)

Подобные результаты, с нашей точки зрения, связаны с особенностями возрастного этапа, когда в 7 классе подростки в целом ведут себя более безжалостно и агрессивно по отношению к другим. Возможно, причиной буллинга по отношению к подросткам с татуировками выступает не сам факт наличия того или иного изображения на теле, а проявляемая подростками с тату общей ненормативность поведения и демонстративное противопоставление себя группе в отношении принятых в школе норм и правил поведения, в том числе неформальных. По мере взросления, с переходом в 9 класс происходит изменение отношения подростков как к проявлениям коллективной агрессии, так и к нарушению школьных норм и правил. Добавим, что аналогичные результаты относительно снижения с возрастом числа подростков, указывающих на проявления буллинга в свой адрес, были получены в наших предыдущих работах [15].

Сфера досуга. Полученные материалы показывают, что татуированные учащиеся чаще, по сравнению со школьниками без татуировок, указывают, что в свободное время они предпочитают «посещать клубы, дискотеки» (соответственно: 19,4% и 4,2%).

Сравнение особенностей поведения в социальных сетях подростков с татуировками и без них показало, что среди первых существенно больше активных пользователей, которые постоянно обновляют свой аккаунт (44,0% по сравнению с 30,2% в подвыборке без татуировок). При этом весьма характерны различия в мотивах использования социальных сетей. Среди подростков с тату чаще встречаются указания на: «возможность реализовать желания и цели, которые недоступны в реальной жизни» (14,5% по сравнению с 9,2%); «возможность заработать деньги» (соответственно: 13,2% и 6,8%); «возможность ухода от конфликтов и сложностей в реальной жизни» (соответственно: 12,6% и 7,5%). Отметим, что при описании своей страницы в социальной сети подростки с татуировками значимо реже, по сравнению с подростками без татуировок, характеризуют ее как «обычную» (соответственно: 64,0% и 83,8%). При этом среди них чаще встречаются такие характеристики, как «интересная для незнакомых пользователей» (соответственно: 17,8% и 8,0%), «неординарная» (соответственно: 14,4% и 4,8%), «откровенная» (соответственно: 11,1% и 2,7%) и «провокационная» (соответственно: 7,3% и 1,5%).

Татуировки и склонность подростков к девиантным формам поведения: мат, курение, алкоголь, наркотики, драки

Сам факт наличия татуировки у школьника дает основание к предположению о его склонности к ненормативному поведению, нарушению принятых социальных и культурных норм. В данном разделе мы рассмотрим отношение подростков с татуировками к различным формам девиантного поведения: использование нецензурной лексики, курение, употребление алкоголя, наркотиков, участие в драках.

Нецензурная лексика. Как видно из рис. 3, среди школьников с татуировками значительно больше тех, кто постоянно использует в своей речи мат, и мало тех, кто никогда не пользуется нецензурной лексикой.

Указывая причины употребления мата, подростки с татуировками чаще отмечают, что «это вошло в привычку» (соответственно: 43,2% по сравнению с 28,9% среди подростков без татуировок). Также более значимыми для них выступают мотивы следования групповым правилам (вариант «так принято среди моих друзей», соответственно: 15,1% и 6,5%),

проявление агрессии (вариант «использую нецензурные выражения, чтобы оскорбить кого-либо», соответственно: 15,6% и 6,9%) и «желание казаться старше» за счет использования обсценной лексики (соответственно: 8,5% и 1,6%).

Курение. На вопрос «Курите ли вы?» утвердительно ответили 43,3% респондентов с татуировками, а в подвыборке без татуировок — 7,2%. При этом курение среди учащихся с татуировками в большей степени связано с мотивацией социального одобрения своей референтной группой и попыткой компенсации трудностей в общении: вариант «курение облегчает общение со сверстниками» отметили 17,3% респондентов с татуировками и 8,8% без тату; вариант «престижно» — 14,1% и 4,3%; «позволяет мне выглядеть старше своего возраста» — 10,4% и 3,2%; «не хочу, чтобы думали, что мне слабо» — 10,9% и 2,7%.

Алкоголь. Среди имеющих татуировки «время от времени» употребляют алкогольные напитки 49,7%, тогда как среди подростков без татуировок на это указали 14,6%. При этом различия в мотивации аналогичны ситуации с курением. Так, среди подростков

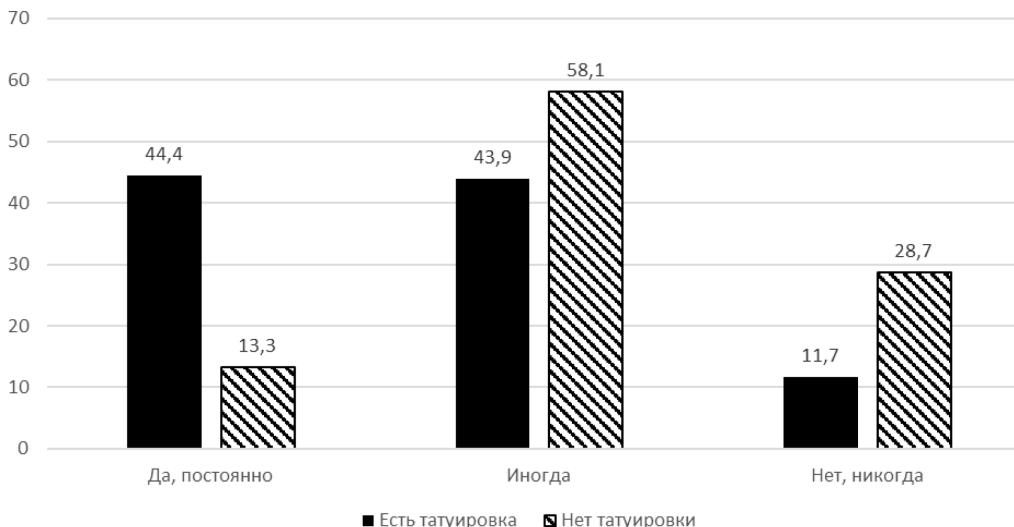


Рис. 3. Распределение ответов школьников с татуировками и без татуировок на вопрос о частоте использования нецензурных выражений (%)

с татуировками считают употребление алкоголя «престижным» 17,8% (среди учащихся без тату — 5,6%); пьют из чувства протеста (вариант «потому что мне запрещают употреблять алкоголь», соответственно: 11,6% и 3,4%); стремятся за счет алкоголя «выглядеть старше своего возраста» (соответственно: 10,7% и 3,4%).

Наркотики. В отношении распространенности употребления наркотиков не было выявлено различий между респондентами с татуировками и без них. Положительный ответ на вопрос «Употребляете ли вы наркотики?» дали 14,2% школьников с татуировками и 14,6% учащихся без татуировок. При этом отмечены те же особенности в мотивации употребления наркотиков, что и для курения и алкоголя: подростки с татуировками чаще, по сравнению со сверстниками без тату, считают употребление наркотиков «престижным» (соответственно: 33,3% и 13,7%); думают, что это «сделает их старше» (соответственно: 30,0% и 15,3%); «выражают протест в ответ на запрет» (соответственно: 22,9% и 8,9%).

Участие в драках. Респонденты с татуировками, по сравнению с учащимися без татуировок, чаще указывают, что участвовали в

драках за последние 2 месяца до проведения опроса, и значительно реже декларируют принципиальный отказ от драк (см. рис. 4).

При этом характерно, что у тех из вступавших в драки подростков, кто имеет татуировки, более значимо выражен мотив «из-за ревности» (соответственно: 24,2% и 8,4%). Также ими чаще упоминаются следующие причины драк: «должен был вступить за незнакомого человека» (соответственно: 20,2% и 11,0%); «вследствие потери самоконтроля в результате алкогольного (наркотического) опьянения» (соответственно: 15,6% и 3,6%); желание «отстоять точку зрения группы, к которой принадлежу» (соответственно: 17,1% и 9,2%); «с целью присвоения чужих вещей, денег» (соответственно: 14,2% и 3,3%), а также стремление «показать свое превосходство, самоутвердиться (почувствовать себя взрослее)» (соответственно: 12,5% и 3,7%).

Обсуждение результатов

Полученные данные показывают, что с переходом из основной школы в старшую явно увеличивается доля учащихся, имеющих татуировки. При этом интенсивность приобщения к культуре тату на этапе старшего школьного

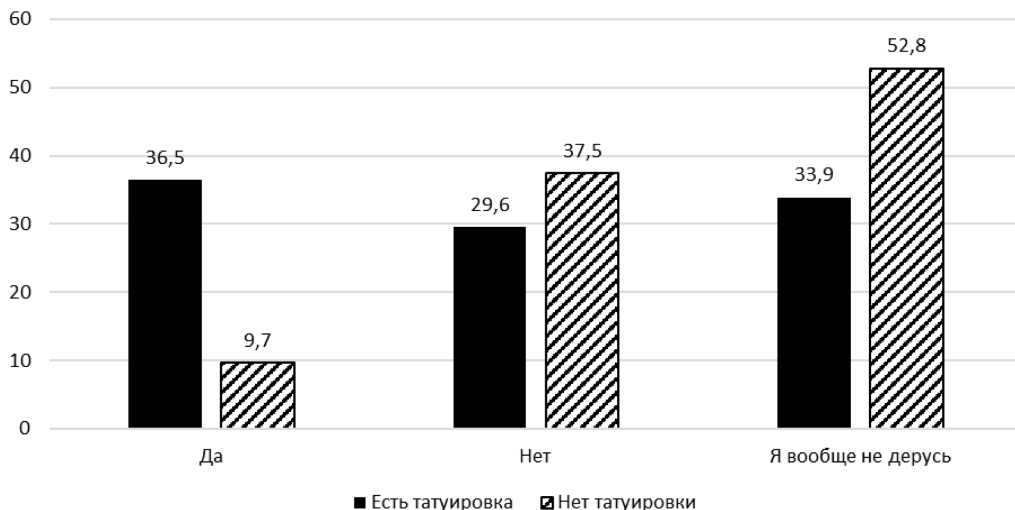


Рис. 4. Распределение ответов школьников с татуировками и без татуировок на вопрос «Дрались ли вы за последние 2 месяца?» (%)

возраста среди девочек оказывается значительно выше, чем у мальчиков.

Проведенный анализ полученных материалов позволил выявить ряд наиболее распространенных среди школьников мотивов нанесения татуировок: «желание украсить себя», «стремление выразить себя», «желание подчеркнуть свою индивидуальность», «желание зафиксировать значимые события своей жизни», «следование моде». В этом ряду следует специально выделить достаточно сложный комплекс ценностно-мотивационных установок, определяющих высокую значимость татуировки как особого знакового средства манифестации подростком своего отношения к сексуальной проблематике; демонстрации своей «взрослости» в сфере сексуальных отношений и представлений о культуре телесности.

Подчеркнем, что рассмотрение возрастной динамики отношения подростков к татуировкам позволило выделить ряд характерных возрастных тенденций. Так, на этапе младшего подросткового возраста желание подростка сделать татуировку определяют стремление самоутвердиться в своем ближайшем социальном окружении и поиск групповой идентичности. К окончанию же основной школы (9 класс) обе эти тенденции резко теряют свою значимость, но параллельно явно актуализируется значимость использования татуировки как средства подчеркивания своей индивидуальности.

В целом эти данные о смене мотивационных доминант, определяющих использование татуировок, содержательно соответствуют динамике возрастных психологических изменений на этапах перехода от подросткового возраста к ранней юности (чувство взрослости, пубертат, расширение социальной среды, групповая идентификация, личностное самоопределение).

В этом отношении интерпретация полученных данных с точки зрения идей знакового опосредования психических процессов [6] позволяет рассматривать татуировку как особое знаковое средство, демонстрирующее социальному окружению ценностно-смысловые установки подростка, связанные со стремлением к самоутверждению и выражению своей

индивидуальности. Характерно, что основной смысл (мотивы) этих «тату-посланий» адекватно считывается сверстниками. Вместе с тем важно также обратить внимание и на другой аспект, который касается своеобразия использования татуировки как знака; знака, выступающего в качестве особого «телесного» средства («шрама») опосредования своих чувств и переживаний. И здесь полученные нами данные о возрастных изменениях мотивации использования татуировок позволяют сделать вывод о своеобразном подтверждении общей психологической закономерности: переходе от знака, обращенного вовне, к знаку, обращенному на себя.

Рассмотрение особенностей социального самочувствия подростков с татуировками в социальном пространстве школы показало, что они в среднем имеют более низкую успеваемость и менее склонны поддерживать школьные правила. В то же время среди них существенно выше доля тех, кто считает себя лидером в коллективе класса. Подобное ненормативное поведение подростков с тату и их выраженная манифестация своего стремления к социальному лидерству вызывают коллективные агрессивные реакции (буллинг) со стороны одноклассников, что особенно характерно для учащихся основной школы. Это ведет к тому, что татуированные подростки ищут другое социальное пространство, где могут чувствовать себя более свободно, — клубы, дискотеки, социальные сети. Именно здесь они могут реализовать широкий спектр мотивов, связанных как с желанием выразить свою индивидуальность, так и с реализацией защитных механизмов, касающихся ухода от реальных проблем. В этом отношении полученные данные показывают, как социально неадаптированные к школьным правилам поведения учащиеся благодаря агрессивным реакциям со стороны одноклассников вытесняются в другие социальные пространства, где ощущают себя гораздо более свободно. Подобный уход («выжимание» подростка из стен школы с помощью коллективной агрессии одноклассников) в другие социальные общности можно, кстати, рассматривать и как своеобразное косвенное проявление педаго-

гического принципа о «воспитывающей силе коллектива».

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что среди учащихся с татуировками гораздо более распространены девиантные формы поведения: употребление нецензурной речи, курение, употребление алкоголя и наркотиков, участие в драках. Подобные факты дают основание к выводу о том, что для значительной части учащихся нанесение татуировки является одним из атрибутов проявления их склонности к девиациям, а возможно и принадлежности к определенным маргинальным (или даже криминальным) группам. При этом характерно, что сами девиантные формы поведения среди татуированных подростков гораздо чаще (чем среди подростков без татуировок) мотивируются, с одной стороны, желанием казаться старше, реакцией на запреты, а с другой — престижностью девиантных форм поведения и стремлением к превосходству, самоутверждению. В этом отношении можно говорить о татуировках как характерном способе знакового выражения (символизации) своей принадлежности к особому типу подростковой субкультуры, где девиантные формы поведения рассматриваются как проявления взрослости, социального протеста, самоутверждения.

Заключение

1. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о сложной возрастной

динамике и гендерных особенностях отношения учащихся основной и старшей школы к использованию татуировок. При этом обнаруживается явное влияние на мотивы использования татуировок тех психологических особенностей, которые характерны для этапа перехода от младшего к старшему подростковому возрасту.

2. Своеобразие стилей поведения подростков с татуировками в социальном пространстве школы и в сфере досуга свидетельствует о действии сложных социально-психологических механизмов групповой агрессии (буллинга) и социальной самоидентификации, которые необходимо учитывать при педагогической организации процесса социализации на этапе перехода от основной к старшей школе.

3. Наличие татуировок является одним из важных социальных атрибутов, фиксирующих склонность к девиантным формам поведения, для значительной части подростков.

4. Исследование выявило важное значение татуировок не только как особых средств коммуникации в подростковой субкультуре, но и как средств знакового опосредования поведения и переживаний подростка. В этой связи особый интерес представляет проведение в дальнейшем специального психосемантического анализа восприятия татуировок, используемых в подростковой субкультуре.

Литература

1. Барабанов Н.П. Криминологический и психологический аспекты криминальной идеологии и образа жизни в криминальной субкультуре осужденных // Человек: преступление и наказание. 2017. Том 25. № 2. С. 177—182.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
3. Воробьева Е.С. Татуирование как объект социологического исследования. Теоретико-методологические аспекты: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. М., 2018. 29 с.
4. Воробьева Е.С. Формирование мотивации к татуированию как механизм конструирования идентичности // Теория и практика общественного развития. 2016. № 6. С. 41—47.
5. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные опроса об

отношении россиян к татуировкам [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/na-etu-i-na-tu-zachem-my-bem-tatu> (дата обращения: 05.09.2021).

6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд.-во Акад. пед. наук, 1960. 500 с.

7. Гайдай М.К., Кашина Л.А. Татуировки и жаргон как наиболее наглядные проявления асоциальной девиантности несовершеннолетних // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 14А. С. 107—110.

8. Галкина Е.А., Дегтярев А.В. Отклоняющееся поведение и аутоагрессия у несовершеннолетних с модификациями тела [Электронный ресурс] // Психология и право. 2015. № 1. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2015/n1/Galkina_Degtyarev.phtml (дата обращения: 27.08.2021).

9. *Кораблева О.В.* К вопросу об отношении общественности к татуировке [Электронный ресурс] // Карельский научный журнал. 2020. Том 9. № 3(32). DOI:10.26140/knz4-2020-0903-0020
10. *Мельникова Л.А.* Татуировка как форма репрезентации социокультурных кодов визуальности в молодежной среде (на примере города Владивостока): дисс. ... канд. культурологии. Владивосток, 2015. 215 с.
11. *Новгородова Е.Ф.* Особенности субъективного благополучия обладателей татуировок [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 15(149). С. 536—540. URL: <https://moluch.ru/archive/149/42078/> (дата обращения: 27.08.2021).
12. *Нурмухаметов Э.А., Иванова Е.В.* К вопросу о связи феномена аутоагрессии и телесной модификации в виде татуирования // Евразийский юридический журнал. 2017. № 5. С. 318—320.
13. *Пирожков В.Ф.* Законы преступного мира молодежи. Криминальная субкультура. Тверь: Приз, 1994. 323 с.
14. *Собкин В.С., Калашникова Е.А.* К вопросу о межпоколенческих различиях в социальном самочувствии подростков: жизненная позиция и оценка значимости угроз // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 54—69. DOI:10.17759/pse.2021260303
15. *Собкин В.С., Смыслова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросс-культурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. Том 5. № 2. С. 71—86.
16. *Солнышкина М.Г., Шошина Я.М.* Социальный портрет современной молодежи, имеющей татуировки [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 5. DOI:10.17805/trudy.2019.5.1
17. *Федорова А.А., Жукова К.В.* Особенности личности молодых людей, имеющих татуировки // *Academicka' psychologie*. 2020. № 1. С. 17—20.
18. *Хрупова А.Н., Шульга Т.И.* Представления студентов о самоповреждающем поведении [Электронный ресурс] // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2016. № 4. С. 101—113. DOI:10.18384/2310-7235-2016-4-101-113
19. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
20. *Farber Sh.K.* The inner predator: trauma and dissociation in bodily self-harm [Electronic resource] // New Orleans APA Panel «Trauma: Obvious and Hidden: Possibilities for Treatment» August 10, 2006. URL: <https://www.apadivisions.org/division-39/sections/childhood/farber.pdf>
21. *Featherstone M.* Body Modification. London: SAGE Publications Ltd, 2000. 352 p.
22. *Lee Young-joo.* Tatu awareness and tatu behavior according to the fashionable leading power of college students [Electronic resource] // Korean Journal of Regional Social and Life Sciences. 2020. № 31.2 DOI:10.7856/kjcls.2020.31.2.153
23. *Martell J., Larsen E.* Tattooed Bodies. Theorizing Body Inscription Across Disciplines and Cultures [Electronic resource]. London: SAGE Publications, Inc, 2021. DOI:10.1007/978-3-030-86566-5
24. *Oktaviani S., Hidayah N., Martiana A.* The Authority of Women with Tattoos [Electronic resource] // 4th International Conference of Social Science and Education (ICSSSED), 2020. DOI:10.2478/9788366675186-026
25. *Olson L.C., Finnegan C.A., Hope D.S.* Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2008. 464 p.
26. *Pitts V.* In the Flesh. The Cultural Politics of Body Modification [Electronic resource]. New York: Palgrave Macmillan US, 2003. DOI:10.1057/9781403979438

References

1. *Barabanov N.P.* Kriminologicheskii i psikhologicheskii aspekty kriminal'noi ideologii i obraza zhizni v kriminal'noi subkul'ture osuzhdennykh [Criminological and psychological aspects of criminal ideology and lifestyle in the criminal subculture of convicts]. *Chelovek: prestuplenie i nakazanie = Man: crime and punishment*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 177—182. (In Russ.).
2. *Bozhovich L.I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 398 p. (In Russ.).
3. *Vorob'eva E.S.* Tatuirovanie kak kak ob'ekt sotsiologicheskogo issledovaniya. Teoretiko-metodologicheskie aspekty. Avtoref. diss. kand. sots. nauk [Tattooing as an object of sociological research. Theoretical and methodological aspects. PhD (Sociology) Thesis]. Moscow, 2018. 29 p. (In Russ.).
4. *Vorob'eva E.S.* Formirovanie motivatsii k tatuirovaniyu kak mekhanizm konstruirovaniya identichnosti [Formation of motivation for tattooing as a mechanism for constructing identity]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and practice of social development*, 2016, no. 6, pp. 41—47. (In Russ.).
5. *Vserossiiskii tsentr izucheniya obshchestvennogo mneniya (VTsIOM)* predstavlyaet dannye oprosa ob otnošenii rossiiyan k tatuirovkam [Elektronnyi resurs]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/na-etu-i-na-tu-zachem-my-bem-tatu> (Accessed 05.09.2021). (In Russ.).
6. *Vygotskii L.S.* Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [The development of higher mental functions]. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences, 1960. 500 p. (In Russ.).
7. *Gaidai M.K., Kashina L.A.* Tatuirovki i zhargon kak naibolee naglyadnye proyavleniya asotsial'noi deviantnosti nesovershennoletnikh [Tattoos and jargon

- as the most obvious manifestations of antisocial deviance of minors]. *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta = Bulletin of the Buryat State University*, 2012, no. 14A, pp. 107—110. (In Russ.).
8. Galkina E.A., Degtyarev A.V. Otklonyayushcheesya povedenie i autoagressiya u nesovershennoletnikh s modifikatsiyami tela [Elektronnyi resurs] [Deviant behavior and autoaggression in minors with body modifications]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2015, no. 1. URL: http://psyandlaw.ru/journal/2015/n1/Galkina_Degtyarev.phtml (Accessed 27.08.2021). (In Russ.).
9. Korableva O.V. K voprosu ob otnoshenii obshchestvennosti k tatiurovke [Elektronnyi resurs] [On the question of the public's attitude to tattooing]. *Karelskii nauchnyi zhurnal = Karelian Scientific Journal*, 2020. Vol. 9, no. 3(32). DOI:10.26140/knz4-2020-0903-0020 (In Russ.).
10. Mel'nikova L.A. Tatiurovka kak forma reprezentatsii sotsiokul'turnykh kodov vizual'nosti v molodezhnoi srede (na primere goroda Vladivostoka). Diss. kand. kul'turologii [Tattooing as a form of representation of socio-cultural codes of visibility in the youth environment (on the example of the city of Vladivostok) PhD (Culturology) diss.]. Vladivostok, 2015. 215 p. (In Russ.).
11. Novgorodova E.F. Osobennosti sub'ektivnogo blagopoluchiya obladatelei tatiurovok [Elektronnyi resurs] [Features of subjective well-being of tattoo owners]. *Molodoi uchenyi = Young scientist*, 2017, no. 15(149), pp. 536—540. URL: <https://moluch.ru/archive/149/42078/> (Accessed 27.08.2021). (In Russ.).
12. Nurmuhametov E.A., Ivanova E.V. K voprosu o svyazi fenomena autoagressii i telesnoi modifikatsii v vide tatiurovaniya [On the connection between the phenomenon of autoaggression and bodily modification in the form of tattooing]. *Evraziiskii yuridicheskii zhurnal = Eurasian Legal Journal*, 2017, no. 5, pp. 318—320. (In Russ.).
13. Pirozhkov V.F. Zakony prestupnogo mira molodezhi. Kriminal'naya subkul'tura [Laws of the criminal world of youth. Criminal subculture]. Tver': Priz, 1994. 323 p. (In Russ.).
14. Sobkin V.S., Kalashnikova E.A. K voprosu o mezhpokolencheskikh razlichiyakh v sotsial'nom samochuvstvii podrostkov: zhiznennaya pozitsiya i otsenka znachimosti ugroz [On the issue of intergenerational differences in the social well-being of adolescents: life position and assessment of the significance of threats]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 54—69. DOI:10.17759/pse.2021260303 (In Russ.).
15. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bulling v stenakh shkoly: vliyaniye sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) [Bullying within the walls of the school: the influence of the socio-cultural context (based on the materials of cross-cultural research)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social psychology and society*, 2014. Vol. 5, no. 2, pp. 71—86. (In Russ.).
16. Solnyshkina M.G., Shoshina Ya.M. Sotsial'nyi portret sovremennoi molodezhi, imeyushchei tatiurovki [Elektronnyi resurs] [Social portrait of modern youth with tattoos]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta = Scientific works of the Moscow University for the Humanities*, 2019, no. 5. DOI:10.17805/trudy.2019.5.1 (In Russ.).
17. Fedorova A.A., Zhukova K.V. Osobennosti lichnosti molodykh lyudei, imeyushchikh tatiurovki [Personality features of young people with tattoos]. *Academicka' psichologie = Academic psychology*, 2020, no. 1, pp. 17—20. (In Russ.).
18. Khrupova A.N., Shul'ga T.I. Predstavleniya studentov o samopovrezhdayushchem povedenii [Elektronnyi resurs] [Students' ideas about self-harming behavior]. *Vestnik MGOU. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Vestnik of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2016, no. 4, pp. 101—113. DOI:10.18384/2310-7235-2016-4-101-113 (In Russ.).
19. El'konin D.B. Izbrannyye psikhologicheskie Trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p. (In Russ.).
20. Farber Sh.K. The inner predator: trauma and dissociation in bodily self-harm [Electronic resource]. *New Orleans APA Panel «Trauma: Obvious and Hidden: Possibilities for Treatment»*, August 10, 2006. URL: <https://www.apadivisions.org/division-39/sections/childhood/farber.pdf> (Accessed 27.08.2021).
21. Featherstone M. Body Modification. London: SAGE Publications Ltd, 2000. 352 p.
22. Lee Young-joo. Tatu awareness and tatu behavior according to the fashionable leading power of college students [Electronic resource]. *Korean Journal of Regional Social and Life Sciences*, 2020, no. 31.2 DOI:10.7856/kjcls.2020.31.2.153
23. Martell J., Larsen E. Tattooed Bodies. Theorizing Body Inscription Across Disciplines and Cultures [Electronic resource]. London: SAGE Publications, Inc, 2021. DOI:10.1007/978-3-030-86566-5
24. Oktaviani S., Hidayah N., Martiana A. The Authority of Women with Tattoos [Electronic resource]. *4th International Conference of Social Science and Education (ICSSSED)*, 2020. DOI:10.2478/9788366675186-026
25. Olson L.C., Finnegan C.A., Hope D.S. Visual Rhetoric. A Reader in Communication and American Culture. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2008. 464 p.
26. Pitts V. In the Flesh. The Cultural Politics of Body Modification [Electronic resource]. New York: Palgrave Macmillan US, 2003. DOI:10.1057/9781403979438

Информация об авторах

Собкин Владимир Самуилович, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Лыкова Татьяна Анатольевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), старший преподаватель, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (ФГАОУ ВО «РУДН»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Information about the authors

Vladimir S. Sobkin, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>, e-mail: sobkin@mail.ru

Tatyana A. Lykova, PhD in Psychology, Leading Researcher, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education; Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978X>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Получена 10.09.2021

Received 10.09.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021

Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации

Алехина С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.ru

Самсонова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Представлены результаты работы, целью которой было показать, как комплексная оценка инклюзивного процесса может работать в качестве инструмента проектирования инклюзии на уровне образовательной организации. Методика оценки опирается на три методологических основания: деятельностный, партисипативный и правозащитный подходы, предполагающие активную вовлеченность основных субъектных групп в совместную деятельность развития инклюзии. Модель оценки встроена в цикл развития инклюзивного процесса и включает, наряду с самообследованием и внешней экспертизой, анализ результатов оценки сообществом школы с участием внешнего эксперта, проектирование изменений, их реализацию и повторное оценивание. Опора на партисипативный подход обосновывает привлечение и родительского сообщества в качестве одного из субъектов оценки состояния инклюзивного процесса в школе. Исходя из этого, решались следующие задачи: описать этапы процедуры оценивания инклюзивного образовательного процесса его участниками, на примере анализа кейса одной из школ, участвовавших в апробации, показать, как оценка и обсуждение ее результатов участниками образовательного процесса и внешним экспертом влияют на выбор основных направлений проектирования изменений в образовательной организации в сторону большей инклюзивности. Для анализа результатов применения методики оценки выбрана одна из московских школ, имеющая большой опыт в реализации инклюзивного образования, которая в цикле развития инклюзии достигла стадии проектирования изменений. Опора на партисипативный подход позволила привлечь родительское сообщество в качестве одного из субъек-

ектов оценки состояния инклюзивного процесса в школе. Все группы респондентов дали довольно высокий уровень оценки инклюзивного процесса, хотя имели место статистически достоверные отличия ($p < 0,01$) между оценками педагогического состава и родителями (более низкие) по всем показателям, кроме Перераспределение ресурсов, Построение сообщества, Информационная доступность. Обнаруженные различия в оценках, включая экспертную, были использованы организацией в целях проектирования изменений и большего вовлечения в этот процесс родительского сообщества. Авторы приходят к выводу о том, что предложенная методика может применяться как механизм самоанализа и проектирования инклюзивного процесса в образовательной организации в цикле его развития.

Ключевые слова: инклюзивный образовательный процесс, деятельностный подход, партисипативный подход, оценка как инструмент развития, образовательная организация.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 11.06.2021 № 073-00041-21-03 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в математической обработке данных Л.М. Прокопьеву.

Для цитаты: *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509>

Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Yulya V. Mel'nik

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnikyuv@mgppu.ru

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

The paper presents results of a study aimed at exploring how comprehensive assessment of inclusive process may be used as a tool for designing inclusion

within an educational institution. The assessment technique is based on three methodological foundations: activity, participatory and human rights based approaches which imply active involvement of the key subject groups in joint activities aimed at developing inclusion. The assessment model is built into the development cycle of an inclusive process and includes, along with self-examination and external expertise, the analysis of the assessment results by the school community with the participation of an external expert, the design of changes, their implementation and re-assessment. The participatory approach enabled us to involve the parent community as one of the subjects of assessing the state of the inclusive process at school. We focused on the following research tasks: to describe the stages in the assessment of inclusive educational process by its participants; to show, using the case of one of the schools involved in testing as an example, how the assessment and its discussion by the participants of the educational process and by the external expert affect the choices in the design of changes, making the educational institution more inclusion-oriented. To analyze the results of applying the assessment technique, one of the Moscow schools was selected which has extensive experience in the implementation of inclusive education and has reached the stage of change design in the cycle of inclusion development. The participatory approach made it possible, on the one hand, to involve the parent community as one of the subjects of assessing the state of the inclusive process at school. On the other hand, the assessment by an external expert was used as a tool for developing the institution's inclusiveness. All groups of respondents gave a fairly high level of assessment of the inclusive process, although there were statistically significant differences ($p < 0.01$) between the assessments of the teaching staff and parents (lower) in all indicators, except for Redeployment of Resources, Community Building, and Information Accessibility. These differences in the assessments, including the expert ones, were used by the institution to design changes and increase the involvement of the parent community in this process. Thus, the offered methodology can be used as a mechanism for self-analysis and a tool for designing inclusive process in an educational institution within the cycle of inclusive development.

Keywords: inclusive educational process, activity approach, participatory approach, human rights based approach, assessment as a development tool, educational institution.

Funding. The article was prepared according to the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00041-21-03 dated 06/11/2021 "Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education."

Acknowledgements. The authors are grateful to L.M. Prokopyeva for her assistance in mathematical data processing.

For citation: Alekhina S.V., Melnik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260509> (In Russ.).

Введение

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в 2012

году введено понятие «инклюзивное образование», которое подразумевает обеспечение равного доступа к образованию для всех об-

учащихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7].

Рефлексия процесса развития инклюзивного образования в России позволяет сформулировать ряд важных проблем, которые стали барьером в развитии идеи инклюзии в отечественном образовании. Одной из таких проблем является имитационный характер инклюзивной практики. Формальный контроль, дефицит финансовых ресурсов и отсутствие необходимых кадров не обеспечивают школу мотивацией к развитию инклюзивного подхода и реальным изменениям образовательной практики [1; 9; 11; 15]. Вследствие этого является задача поиска инструментов развития инклюзивного процесса, основанного на осмысленности изменений и надежности полученных результатов.

В ранее опубликованных статьях [2; 3] нами уже была описана теоретическая модель оценки состояния инклюзивного образовательного процесса в образовательной организации (ОО). Целью настоящей статьи является представление и обсуждение на примере кейса одной из московских школ, принимавшей участие в апробации результатов применения комплексной оценки в качестве механизма проектирования инклюзивного процесса на уровне ОО.

Проблема оценки инклюзивности ОО является актуальной задачей отечественной педагогической науки и практики, поскольку позволяет провести содержательный анализ имеющихся ресурсов для удовлетворения образовательных потребностей различных категорий обучающихся, а также определить механизмы развития инклюзивной образовательной среды, системы психолого-педагогической поддержки и воспитательной работы в ОО [2; 3; 5; 8]. Подходы к оценке инклюзивного образовательного процесса представляют собой широкий набор количественных и качественных индикаторов, позволяющих, с одной стороны, оценить образовательные результаты обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) (как академические, так и социальные [4; 5; 6; 10; 17; 18; 20]), а с другой — оценить группу условий, необходимых для наиболее полного вовлечения

всех лиц в инклюзивные образовательные практики [12; 13; 14].

Разработанная Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ модель оценки инклюзивности образовательной организации опирается на три методологических основания: деятельностьный [2], партиципативный [4; 19] и правозащитный подходы [16; 21], предполагающие активную вовлеченность всех субъектных групп (администрация ОО, педагоги, специалисты сопровождения, родители, обучающиеся, местное сообщество) в совместную деятельность по оценке в соответствии с определенными показателями инклюзии и создание условий для реализации права на качественное доступное образование для всех без исключения обучающихся.

Совокупность указанных оснований позволяет учесть различные аспекты оценки состояния инклюзивного образовательного процесса и достичь необходимого уровня комплексности данных процедур, включающего ряд этапов, описанных в разделе «Методы исследования».

Методы исследования

Разработчиками процедуры оценивания и операторами цифрового анкетирования является авторский коллектив Института проблем инклюзивного образования МГППУ. Модель оценки инклюзивного процесса в ОО, ориентированная на развитие инклюзивности школы, включает следующие этапы:

1. проведение самообследования ОО;
2. проведение внешней экспертизы;
3. анализ и обсуждение текущего состояния инклюзивного процесса;
4. проектирование необходимых действий;
5. этап реализации изменений;
6. повторное оценивание с участием внешнего эксперта.

Инструментом самооценки деятельности ОО является цифровая анкета, которая включает 13 показателей, отражающих три критерия оценки: формирование ценностей, управленческие стратегии, характеристики образовательного процесса (см. рис.). В анкете для руководящих и педагогических работников, включая учителей и специалистов сопрово-

ждения, содержится 74 индикатора. В анкете для родителей содержится 38 индикаторов. Все индикаторы выстроены в единой системе показателей. Эти показатели были сформулированы на основе модели инклюзивного процесса и прошли экспертный анализ [2; 3]. Экспертный протокол для проведения внешней экспертизы разработан на основе тех же 13 показателей и содержит 74 индикатора. Для оценки была использована 4-балльная оценочная шкала:

- полностью не соответствует — 1 балл;
- скорее не соответствует — 2 балла;
- скорее соответствует — 3 балла;
- полностью соответствует — 4 балла.

Анкеты заполняются в цифровом варианте на онлайн-платформе, после чего оператором производится статистическая обработка результатов и представление данных в табличной и графической форме. При первичной обработке данных высчитывается средний балл по каждому показателю в каждой группе участников анкетирования. Затем для сопоставления результатов анкетирования строятся лепестковые диаграммы по показателям, которые позволяют оценить инклюзивный процесс в ОО. Для оценки достоверности полученных различий проводится статистическая обработка полученных результатов. При получении достоверных различий проводится более детальный анализ показателей для выяснения причин расхождения. На третьем этапе проводятся рефлексивно-проектные семинары по обсуждению результатов самооценки и оценки эксперта. В дискуссии анализируются основные «разрывы» в оценках состояния инклюзивного процесса, выслушивается позиция представителей педагогического коллектива, родительского сообщества и внешнего эксперта, находят конструктивные решения по возникающим разногласиям. На четвертом этапе осуществляется проектирование необходимых действий по изменению ситуации в ОО. На основании разработанного плана производятся необходимые мероприятия, организационные и содержательные изменения в образовательном процессе. На шестом этапе отслеживается результативность намеченных действий.

Таким образом, образовательная организация получает эффективный механизм самоанализа и развития, являющийся также и способом совершенствования инклюзивного процесса. Данный процесс носит циклический характер, что соответствует принципам деятельности подхода.

Результаты и их обсуждение

В исследовании участвовало семь ОО — 3 школы г. Москвы, 2 школы г. Ижевска, 1 школа г. Иркутска и 1 школа г. Батайска Ростовской области. Исходя из цели данной статьи — показать, как оценка инклюзивного процесса может работать в качестве инструмента проектирования инклюзии в образовательной организации, для анализа была выбрана одна из московских школ, имеющая большой опыт в реализации инклюзивного образования. На момент написания статьи школа представила итоги подготовки и проведения опроса, а также рефлексивно-проектного семинара после получения результатов оценки, т.е. она находится на 4 этапе описанного выше цикла. В данной школе в опросе участвовали 273 работника ОО — 237 учителей (86,8%), 26 специалистов сопровождения (9,5%), 10 администраторов (3,7%) и 297 родителей, в том числе и родителей детей с ОВЗ.

Результаты оценки инклюзивного процесса в данной ОО представлены в виде лепестковой диаграммы, показывающей по каждому из показателей инклюзии средние значения их оценки по итогам опроса педагогов ОО, внешнего эксперта и родителей (рис.).

В выбранной школе на первом этапе была создана рабочая группа из учителей и специалистов сопровождения, которая на основании своего опыта заполнения анкет на онлайн-платформе сформулировала основные рекомендации для обучающего и мотивирующего вебинара перед массовым заполнением анкет педагогами ОО и родителями. По итогам заполнения анкет в школе было проведено 2 рефлексивно-проектных семинара с участием администрации, учителей, методистов и специалистов сопровождения: в первом участвовали 54 человека, во втором — 10 че-



Рис. Сравнение средних значений показателей инклюзивного процесса участниками опроса по выбранной для анализа школе

людей, причем задача первого семинара была определена как выработка предложений в режиме мозгового штурма, а второго — как принятие стратегических решений по итогам обсуждения и проектирование развития инклюзивного процесса.

На наш взгляд, в принятии стратегических решений может быть полезно экспертное видение ситуации в целом с позиций общей модели развития инклюзии, однако это видение тоже нуждается в обсуждении в ОО, чтобы стать основой партисипативного проектирования ее деятельности. Попытка представить такое видение как раз и составляет задачу обсуждения полученных результатов в данной статье.

Как видно из рисунка, все группы респондентов дали довольно высокий уровень оценки инклюзивного процесса в ОО, хотя статистически достоверные отличия ($p < 0,01$, по критерию Краскела-Уоллиса) имели место между оценками педагогического состава ОО и родителями по всем показателям, кроме *Перераспределение ресурсов*, *Построение*

сообщества, *Информационная доступность*. Диаграмма иллюстрирует относительную близость оценок родительского сообщества, эксперта и педагогов по показателю *Ценности инклюзии*, что свидетельствует о единстве понимания всеми субъектами исследования идеологии инклюзивной культуры. Однако по большинству показателей оценка родителей оказалась значительно ниже оценки педагогов ОО, а оценка внешнего эксперта, как правило, выше ее. Исключением является показатель *Участие и вовлечение родителей*, который экспертом был оценен так же, как и родительским сообществом, но ниже, чем педагогами ОО. Возможных причин более высокой, чем самооценка педагогов, оценки экспертом многих показателей может быть, на наш взгляд, две. Во-первых, в своей самооценке педагоги не стремились давать социально желательные ответы, поскольку самооценка проводилась не в контрольных целях, а в целях проектирования инклюзии в школе, и педагоги могли доверять заверениям исследовательской команды в анонимном ис-

пользовании полученных данных. Во-вторых, школа осознанно и достаточно давно ориентирована на инклюзию, в ней сложилась работающая в этом направлении команда, и эксперт, сравнивая с другими известными ему школами, мог оценить эти усилия достаточно высоко.

Мнение родителей об их недостаточном участии в жизни школы, с нашей точки зрения, может служить возможным объяснением отличия их оценок по таким показателям, как *Управление на основе системной обратной связи* и *Командный подход*. На наш взгляд, это расхождение, с одной стороны, выявляет такой показатель, как *Участие и вовлечение родителей*, при его более низком уровне как существенный дефицит в инклюзивном процессе ОО, а с другой — обнаруживает его как важный внутренний ресурс для развития инклюзии в ОО. Известно, что эффективным использованием именно внутренних ресурсов, даже при относительном недостатке внешних, отличаются так называемые резильентные школы [8].

На первом рефлексивном семинаре школы педагогический состав обсуждал, в частности, причины расхождения мнений эксперта, педагогов и родителей по показателю *Командный подход*. При этом на семинаре было высказано предположение, что причиной более низкой оценки этого показателя родителями может быть различие позиций. Педагоги и эксперт по индикаторам оценивали в основном методический аспект командной работы, который экспертом был оценен максимальным баллом, а с позиции родителей — школа как единый, сплоченный коллектив и как место, в котором их ребенок чувствует себя активным участником жизни класса и школы.

Более низкие значения в оценке родителями таких показателей, как *Поддержка*, *Индивидуализация*, *Доступность образовательной среды*, *Адаптация образовательных программ* можно отчасти объяснить именно недостаточным использованием в ОО ресурса участия и вовлечения родителей и недостатками построения системы обратной связи с ними, что, видимо, не позволяет родителям быть уверенными, что ОО делает все возможное для

оптимизации вышеназванных параметров, а также мешает им отнести к ОО как единой команде (*Командный подход*). Вместе с тем недостаточность участия ставит родителей во внешнюю позицию по отношению к ОО — позицию потребителя услуг ОО, с которой оценка вышеназванных показателей неизбежно окажется ниже, т.к. результат усилий ОО будет оцениваться с позиций только запроса на результат, тогда как оценка сотрудников — с позиций затрачиваемых усилий в отношении достигнутого результата. Интересно, что на рефлексивно-проектном семинаре школы обсуждался вопрос более низкой оценки родителями школы как единой команды, но он не был увязан с вопросом о более низкой оценке ими своего участия в школьной жизни и организации системы обратной связи в ОО, что совпало и с оценкой эксперта. Тем не менее школа сделала вывод о необходимости более широкого *информирования* родительского сообщества о своей работе, более активного привлечения для решения конфликтных ситуаций различных специалистов и предложила ряд инициатив для реализации этих решений (создание «Службы примирения» и др.). Это важные шаги в построении системы обратной связи и большего вовлечения родителей, хотя здесь, возможно, требуется большая системность, т.к. участие родительского сообщества — важный ресурс резильентности школы.

Заключение

Становление и совершенствование инклюзивного образования представляет собой комплексный процесс, который требует от всех членов ОО сознательного выхода на стратегию развития [1; 2; 3; 11]. Данная стратегия актуализирует необходимость наличия у всех участников инклюзивной команды определенного экспертного знания, позволяющего им проводить необходимые изменения в системе, что способствует достижению реальной инклюзивной практики. Одновременно с этим для обеспечения истинного развития инклюзии в ОО необходимо привлечение внешней оценки, которая, однако, перестает выполнять контролирующую функцию и пре-

образуется в инструмент саморазвития ОО на пути к продвижению ее инклюзивности, хотя для его использования школой, видимо, могут потребоваться и внешние аналитики, и готовность самой школы более внимательно отнестись к экспертному мнению.

Опора на партисипативный подход в рамках данного исследования позволила привлечь родительское сообщество ОО в качестве одного из субъектов оценки состояния инклюзивного процесса в ОО. Это позволило выявить и проанализировать самой ОО внутренние ресурсы своего развития и спроектировать необходимые изменения. Таким образом, подобная вовлеченность родителей выступила одним из важных механизмов привлечения родителей к развитию школы, а тем самым к развитию процесса удовлетворения образовательных и социальных потребностей всех категорий обучающихся без исключения.

Литература

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112
2. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/crpe.2020090203
4. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. М. Вогана; перевод с английского И. Аникеев; науч. ред. Н. Борисова, общая ред. М. Перфильева. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
5. *Вильшанская А.Д., Егулова О.В.* Контроль качества обучения в условиях инклюзии: методические рекомендации [Электронный ресурс] / под общей ред. Н.В. Бабкиной. М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-10/> (дата обращения: 20.08.2020).
6. *Нестерова А.А.* Критерии оценки качества инклюзивного образования [Электронный ресурс] //

В данной статье описываются первые три этапа цикла — оценка, обсуждение и проектирование изменений, поскольку весь цикл, включающий действия школы, реализующие намеченные изменения и оценку их результативности всем образовательным сообществом, рассчитан на учебный год.

Дальнейшей перспективой данного исследования выступает анализ *результатов* реализации спроектированных изменений, т.е. прохождения полного цикла развития инклюзии школой, и привлечение к процессу оценки и принятия ключевых решений школьной жизни самих обучающихся, в том числе имеющих ООП. Отсутствие участия в методике оценки на данный момент самих обучающихся является существенным ее ограничением, поскольку образовательное сообщество не представлено основными ее субъектами.

- Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики. Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Главный редактор С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 38—41. URL: <http://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/06/maket4.0-v-pechat.pdf> (дата обращения: 04.08.2021).
7. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон № 273-ФЗ (29 декабря 2012 г.). URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.08.2021).
 8. *Пинская М.А., Хавенсон Т.Е., Косарецкий С.Г., Звягинцев Р.С., Михайлова А.М., Чиркина Т.А.* Поверх барьеров: исследуем резильентные школы [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198—227. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/07/09/1151833714/09%20Pinskaya.pdf> (дата обращения: 10.08.2021). DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227
 9. *Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В.* Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 38—46. DOI:10.17759/pse.2019240604
 10. *Тихомирова Е.Л., Шадрова Е.В.* Методика оценки сформированности инклюзивной культуры вуза [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5/3. С. 163—167.
 11. *Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A.* The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education // Specialusis ugdymas = Special Education,

2018. Vol. 1, no. 38, pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i38.366
12. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate // In U. Sharma and S. Salend (Eds.). Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education. 2020. Oxford University Press. P. 1041—1054. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
13. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education // Education Science. 2021. Vol. 11. P. 85. DOI:10.3390/educsci11020085
14. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities [Электронный ресурс] // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. № 3. P. 234—256. DOI:10.1111/1467-8578.12101
15. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Maneuver // Europe & Asia Studies. 2021. Published online: 10 May 2021. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062
16. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Электронный ресурс]. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (дата обращения: 16.08.2021).
17. Indicators of inclusive schools: continuing the conversation [Электронный ресурс]. Represented by the Minister of Education, Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. URL: <https://open.alberta.ca/dataset/32d4ea7e-a071-49aa-9666-294c951a9ece/resource/634472a9-c069-4886-a4e1-459a123f3946/download/2013-indicators-of-inclusive-schools-continuing-conversation.pdf> (дата обращения: 16.08.2021).
18. Jorgensen C.M., McSheehan M., Schuh M., Sonnenmeier R.M. Quality indicators of inclusive education. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.
19. Participation in inclusive education — a Framework for developing indicators [Электронный ресурс]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (Ed.). 2011. 58 p. URL: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (дата обращения: 05.08.2021).
20. Sprunta B., Deppeler J., Ravuloc K., Tinaivunivalud S., Sharma U. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Электронный ресурс] // Disability and the Global South. 2017. Vol. 4. № 1. P. 1065—1087. URL: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
21. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education [Электронный ресурс]. Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. URL: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (дата обращения: 29.03.2020).

References

1. Alekhina S.V. Inkluzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike [Inclusive Education: from Policy to Practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 136—145. DOI:10.17759/pse.2016210112 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. K voprosu otsenki inkluzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-Pedagogicheskie Issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inkluzivnogo protsessa v obrazovanii [The expert assessing of inclusive process parameters in education] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i Spetsial'naya Psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inkluzii. Prakticheskoe posobie [Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Practical guide]. M. Vogan (Ed.), N. Borisova (Sc. Ed.), M. Perfil'eva (Gen. Ed.). Moscow: Publ. ROOI "Perspektiva", 2007. 124 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Vil'shanskaya A.D., Egupova O.V. Kontrol' kachestva obucheniya v usloviyakh inkluzii: metodicheskie rekomendatsii [Quality control of education in conditions of inclusion: methodical Guide] [Elektronnyi resurs]. N.V. Babkina (Gen. Ed.). Moscow: Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, 2020. Available at: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-10/> (Accessed 20.08.2020). (In Russ.).
6. Nesterova A.A. Kriterii otsenki kachestva inkluzivnogo obrazovaniya [Criteria for assessing the quality of inclusive education]. In Alekhina S.V. (ed.). Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inkluzivnoi kul'tury i praktiki. Sbornik materialov Chetvertoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii

[Inclusive education: the continuity of inclusive culture and practice. Proceedings of the Forth International Scientific-Practical Conference]. Moscow: MSUPE, 2017, pp. 38—41. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii. Federal'nyi zakon № 273-FZ (29 dekabrya 2012 g.) [On education in the Russian Federation. Federal Law No. 273-FZ (2012, December 29)]. Available at: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed 10.08.2021). (In Russ.).

8. Pinskaya M. et. al. Poverkh bar'erov: issleduem rezil'entnye shkoly [Above barriers: a survey of resilient schools] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2018, no. 2, pp. 198—227. DOI:10.17323/1814-9545-2018-2-198-227 (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. Special Education as a Resource for the Inclusive Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 38—46. DOI:10.17759/pse.2019240604 (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Tikhomirova E.L., Shadrova E.V. Metodika otsenki stormirovannosti inklyuzivnoi kul'tury vuza [Research instruments to evaluate the development of inclusive culture at universities] [Elektronnyi resurs]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mys'l' = Historical and social educational ideas*, 2016. Vol. 8, no. 5/3, pp. 163—167. (In Russ., Abstr. in Engl.).

11. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Yudina T.A. The foundation of an inclusive paradigm for contemporary education. *Specialusis ugdymas / Special Education*, 2018. Vol. 1, pp. 47—60. DOI:10.21277/se.v1i138.366

12. Boyle C., Koutsouris G., Salia Mateu A., and Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. In Sharma U. and Salend S. (Eds.). *Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*, 2020. Oxford University Press, pp. 1041—1054. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019

13. Gierczyk M., Hornby G. Twice-Exceptional Students: Review of Implications for Special and Inclusive Education. *Education Sciences*, 2021. Vol. 11, p. 85. DOI:10.3390/educsci11020085

14. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities [Elektronnyi resurs]. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234—256. DOI:10.1111/1467-8578.12101

15. Iarskaia-Smirnova E., Goriainova A. Inclusive Education in Today's Russia: Room for Maneuver. *Europe & Asia Studies*, 2021. Published online: 10 May 2021. DOI:10.1080/09668136.2021.1918062

16. Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 [Elektronnyi resurs]. Available at: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (Accessed 16.08.2021).

17. Indicators of inclusive schools: continuing the conversation [Elektronnyi resurs]. Represented by the Minister of Education. Alberta, Canada: Minister of Education, 2013. 33 p. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/32d4ea7e-a071-49aa-9666-294c951a9ece/resource/634472a9-c069-4886-a4e1-459a123f3946/download/2013-indicators-of-inclusive-schools-continuing-conversation.pdf> (Accessed 16.08.2021).

18. Jorgensen C.M., McSheehan M., Schuh M., Sonnenmeier R.M. Quality indicators of inclusive education. New Hampshire, NE: National Center on Inclusive Education, Institute on Disability/UCEDD, University of New Hampshire, 2012. 24 p.

19. Participation in inclusive education — a Framework for developing indicators [Elektronnyi resurs]. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education (Ed.). 2011. 58 p. Available at: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (Accessed 05.08.2021).

20. Sprunta B., Deppeler J., Ravuloc K., Tinaivunivalud S., Sharma U. Entering the SDG era: What do Fijians prioritise as indicators of disability-inclusive education? [Elektronnyi resurs]. *Disability and the Global South*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 1065—1087. Available at: <https://disabilityglobalsouth.files.wordpress.com/2012/06/dgs-04-01-02.pdf> (Accessed 20.08.2020).

21. The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education [Elektronnyi resurs]. Represented by the UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States in Geneva, 2012. 124 p. Available at: https://www.unicef.org/disabilities/files/UNICEF_Right_to_Education_Children_Disabilities_En_Web.pdf (Accessed 29.03.2020).

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Мельник Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский го-

сударственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnik_stav@mail.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Научно-методического центра Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Vice-Rector on Inclusive Education, Chief of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Yulia V. Melnik, PhD in Pedagogy, Senior Researcher of Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5851-3226>, e-mail: melnikyuv@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Head of the Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor, Chair of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Получена 20.08.2021

Received 20.08.2021

Принята в печать 10.10.2021

Accepted 10.10.2021