

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

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

№ **4**

2025



Психологическая наука и образование

Главный редактор

В.В. Рубцов ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Первый заместитель главного редактора

А.А. Марголис ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Заместитель главного редактора

А.А. Шведовская ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Б.Б. Айсмонтас ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Т.А. Басилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
Н.Г. Салмина МГУ им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия
Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
Гарри Дэниелс Университет Оксфорда, Великобритания
Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
Анналис Саннино Университет Хельсинки, Финляндия
Франческо Университет Ньюшатель, Швейцария
Аркидьяконо Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
Дора Левтерова Университет Висконсин, Мэдисон, США
Гэри Глен Прайс

Редакционный совет

Е.Г. Дозорцева ФГБУ «ГНЦССП им. В.П. Сербского», Москва, Россия
О.А. Карабанова МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Л.П. Кезина Реабилитационный центр для инвалидов «Преодоление», Москва, Россия
Т.М. Марютина ФГБОУ ВПО РГГУ, Москва, Россия

«Психологическая наука и образование»

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ: ФГБОУ ВО

«Московский государственный психолого-педагогический университет»

Индексируется: ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.

Издаётся с 1996 года

Периодичность: 6 раз в год

Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.

Дата регистрации 26.11.1994

Формат 70 × 100/16

Тираж 100 экз.

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2025, № 4

Psychological Science and Education

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

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

E.L. Grigorenko Yale University, USA
E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plodiv, Bulgaria
Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

E.G. Dozortseva SRCSPF V. P. Serbskogo, Moscow, Russia
O.A. Karabanova MSU, Moscow, Russia
L.P. Kezina Rehabilitation Center for Disabled «Overcoming», Moscow, Russia
T.M. Maryutina RSUH, Moscow, Russia

«Psychological Science and Education»

FOUNDER & PUBLISHER:

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Indexed in: Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.

Frequency: 6 times a year

The mass medium registration certificate:

PN №013168 from 26.11.1994

Format 70 × 100/16

100 copies

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.

Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2025, № 4

Психологическая наука и образование

ПОДПИСКА

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

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

Интернет-магазин периодических изданий «Пресса по подписке»
www.akc.ru

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

ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 608-16-27; факс (495) 632-92-52
Электронная почта журнала: rpo@mgppu.ru

Научный редактор — В.Э. Пахальян
Редактор, корректор — А.А. Буторина
Компьютерная верстка — М.А. Баскакова
Секретари — Д.М. Василенко, А.А. Молодыха
Переводчик — А.А. Дорохов

Psychological Science and Education

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

MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209

Scientific editor — Pahal'yan V.
Editor and proofreader — Butorina A.
DTP — Baskakova M.
Executive secretaries — Vasilenko D., Molodyka A.
Translator — Dorohov A.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2025 • Том 30 • № 4

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology & Education



Содержание

Психология образования

Марголис А.А., Шведовская А.А., Адашкина А.А., Семилетова А.Н., Ермолова Т.В., Пономарева В.В., Радчиков А.С., Сорокова М.Г. ЖИТЕЙСКИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И НЕЙРОМИФЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ, ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	5
Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Алкаева Ю.В., Зинченко Е.В., Константинов В.В., Лушпаева И.И., Поникарова И.Д., Самерханова Э.К., Токарева Н.Г., Малых С.Б. ПСИХИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА: ВЗАИМОСВЯЗЬ СО СТРАТЕГИЕЙ ПОСТУПЛЕНИЯ В ВУЗ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ	26
Искакова Б.С., Косарецкий С.Г. УСТАНОВКИ И ОЖИДАНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ С МИГРАЦИОННЫМ ОПЫТОМ: ОБЗОР МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	44
Горчакова О.Ю., Филькина А.В., Ларионова А.В., Толстова М.А. ВОВЛЕЧЕННОСТЬ В ПРОЦЕСС ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	56
Бей В.Ф., Вонг Й.С., Лим К.К.Н., Йо Д.П.С., Чиа К.С.Л. ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ МУЗЫКАНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ ЗАПИСИ К ЖИВОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ: ЛОНГИТУДНОЕ ОБЪЯСНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СРЕДИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА МАЛАЙЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19	69

Психология развития (возрастная психология)

Гилемханова Э.Н., Панфилова Ю.Ю. ИЗУЧЕНИЕ БАЗОВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЧАСТЬЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ГЛУБИННОГО ИНТЕРВЬЮ	82
Артемьева Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЮМОРА В РЕГУЛЯЦИИ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ ОПАСНОСТИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	96
Волкова Е.Н., Волкова И.В. ОПРОСНИК ЕРОСН ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РОССИЙСКИХ ПОДРОСТКОВ: ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ	109
Кармакар Р., Чакраворти Р. ОПРЕДЕЛЯЮТ ЛИ ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ?	120
Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Данилова Е.Е., Лисичкина А.Г. СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА	130

Educational Psychology

Margolis A.A., Shvedovskaya A.A., Adaskina A.A., Semiletova A.N., Ermolova T.V., Ponomareva V.V., Radchikov A.S., Sorokova M.G.	
COMMON PSYCHOLOGICAL CONCEPTIONS OF THE LEARNING PROCESS AND NEUROMYTHS AMONG STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES, TEACHERS AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS	5
Tikhomirova T.N., Basyuk V.S., Alkaeva Y.V., Zinchenko E.V., Konstantinov V.V., Lushpaeva I.I., Ponikarova I.D., Samerkhanova E.K., Tokareva N.G., Malykh S.B.	
MENTAL TOUGHNESS OF FIRST-YEAR STUDENTS: INTERRELATIONS WITH UNIVERSITY ADMISSION STRATEGIES AND EDUCATIONAL OUTCOMES	26
Iskakova B.S., Kosaretsky S.G.	
TEACHERS' ATTITUDES AND EXPECTATIONS AS FACTORS IN THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS WITH A MIGRATION BACKGROUND: A REVIEW OF INTERNATIONAL STUDIES	44
Gorchakova O.Yu., Filkina A.V., Larionova A.V., Tolstova M.A.	
ENGAGEMENT IN ONLINE LEARNING: EVIDENCE FROM A PSYCHOPHYSIOLOGICAL INVESTIGATION	56
Wen Fen B., Wong Y., Lim K., Yeoh P., Cheah S.	
TRANSITION OF PSYCHOLOGICAL STATE FROM RECORDING TO LIVE PERFORMANCE: A LONGITUDINAL EXPLANATORY SEQUENTIAL STUDY IN MUSIC STUDENTS FROM UNIVERSITY MALAYA DURING COVID-19	69

Developmental Psychology (Age Psychology)

Gilemkanova E.N., Panfilova Ju.Ju.	
STUDYING BASIC CONCEPTS OF HAPPINESS IN PRESCHOOL AND EARLY ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN USING THE IN-DEPTH INTERVIEW METHOD	82
Artemyeva T.V.	
THE USE OF HUMOR IN REGULATING THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF DANGER BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN	96
Volkova E.N., Volkova I.V.	
EPOCH QUESTIONNAIRE FOR THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF RUSSIAN ADOLESCENTS: PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS AND POSSIBILITIES FOR USE	109
Karmakar R., Chakravorty R.	
DO PERSONALITY TRAITS PREDICT THE QUALITY OF LIFE AMONG ADOLESCENTS?	120
Andreeva A.D., Begunova L.A., Danilova E.E., Lisichkina A.G.	
STRUCTURAL AND DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THE WORLDVIEW OF ADOLESCENT STUDENTS	130

Уважаемые коллеги и читатели!

Редакция журнала «Психологическая наука и образование» представляет вашему вниманию четвертый выпуск за 2025 год.

В рубрике «Психология образования» представлены исследования ключевых проблем образования и профессиональной подготовки. Одно из исследований посвящено анализу житейских психологических представлений о процессе обучения и нейромифов у студентов педагогических вузов, практикующих педагогов и педагогов-психологов. Особое внимание в выпуске уделено исследованию психической устойчивости студентов в период начала обучения в вузе, а также влиянию тревожности на деятельность у студентов музыкальных факультетов. Важной темой выпуска является обсуждение результатов исследования роли когнитивных и социальных факторов, определяющих образовательные результаты учащихся-мигрантов, а также внедрение технологий компьютерного зрения и нейронаук для повышения качества педагогических практик.

Рубрика «Психология развития» охватывает широкий спектр исследований. В частности, в рубрике рассматриваются представления детей о счастье, их связь с возрастом, полом, культурной идентичностью и семейной структурой. Представлены результаты исследования роли юмора в регуляции эмоционального опыта младших школьников. В рубрике также опубликованы результаты адаптации русскоязычной версии опросника ЕРОСН для оценки психологического благополучия подростков и анализ становления мировоззрения у молодежи в современных социокультурных условиях.

Мы уверены, что представленные материалы окажутся полезными для исследователей, преподавателей и практикующих специалистов в области психологии и образования.

*С уважением,
Редакционная коллегия журнала
«Психологическая наука и образование»*

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Житейские психологические представления об особенностях процесса обучения и нейромифы у студентов педагогических вузов, педагогов и педагогов-психологов

А.А. Марголис, А.А. Шведовская ✉, А.А. Адаскина, А.Н. Семилетова,
Т.В. Ермолова, В.В. Пономарева, А.С. Радчиков, М.Г. Сорокова
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Российская Федерация
✉ anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Резюме

Предметом исследования являлись житейские психологические представления об особенностях процессов обучения, в том числе нейромифы, у студентов педагогических вузов, педагогов и педагогов-психологов. **Цель.** Сопоставление житейских психологических представлений об особенностях процесса обучения и нейромифов в различных целевых группах. **Выборка.** В исследовании приняли участие 889 респондентов из Москвы и Московской области: обучающиеся 1–4 курсов и специалисты (учителя и педагоги-психологи) со стажем работы от 1 года и более. **Методы.** Разработана анкета и проведен опрос «Представления о психологических понятиях в образовании» (Анкета ПППО), включающий 12 закрытых утверждений, содержащих житейские психологические представления об особенностях обучения и нейромифы. **Результаты.** Результаты показали высокую распространенность житейских психологических представлений о процессе обучения и нейромифов всех групп по выборке в целом — до 90% респондентов доверяют ложным утверждениям. Уровень доверия к житейским психологическим представлениям и нейромифам не различается у студентов как по мере перехода от младших к выпускным курсам, так и для разных направлений подготовки. Связь подобных представлений со стажем работы в сфере образования у практикующих специалистов также не выявлена. При сравнении студентов и практикующих специалистов (педагогов и педагогов-психологов) значимые различия выявлены только по двум утверждениям: студенты меньше верят, что школьная форма повышает успеваемость, чем работающие педагоги-психологи ($M = 2,26$ vs $M = 2,95$) ($p = 0,0054$), и в миф об использовании 10% мозга — студенты ($M = 2,49$) отличаются и от учителей ($M = 3,24$) ($p < 0,0001$), и от педагогов-психологов ($M = 3,19$) ($p < 0,0001$). Значимых различий между педагогами-психологами и учителями не выявлено.

© Марголис А.А., Шведовская А.А., Адаскина А.А., Семилетова А.Н., Ермолова Т.В., Пономарева В.В., Радчиков А.С., Сорокова М.Г., 2025



CC BY-NC

Ключевые слова: житейские психологические представления, нейромифы, педагогическое образование, студенты, педагоги, педагоги-психологи, Анкета ПППО

Финансирование. В рамках проекта «Исследование распространенности нейромифов и житейских представлений о психологических понятиях среди студентов педагогических вузов и учителей» (Рег. № 125013001043-2), МГППУ, 2024 год.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/bfwb-z8v8-4pv1>

Для цитирования: Марголис, А.А., Шведовская, А.А., Адаскина, А.А., Семилетова, А.Н., Ермолова, Т.В., Пономарева, В.В., Радчиков, А.С., Сорокова, М.Г. (2025). Житейские психологические представления об особенностях процесса обучения и нейромифы у студентов педагогических вузов, педагогов и педагогов-психологов. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 5–25. <https://doi.org/10.17759/pse.2025000002>

Common psychological conceptions of the learning process and neuromyths among students of pedagogical universities, teachers and educational psychologists

A.A. Margolis, A.A. Shvedovskaya ✉, A.A. Adaskina, A.N. Semiletova,
T.V. Ermolova, V.V. Ponomareva, A.S. Radchikov, M.G. Sorokova
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
✉ anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Abstract

Subject of the study. Common psychological conceptions of the learning process, including neuromyths, among students of Pedagogical Universities, teachers and educational psychologists. **Objective.** Comparison of common psychological conceptions of the learning process and neuromyths in various target groups. **Sample.** The study involved 889 respondents from Moscow and the Moscow region: 1st–4th year students and specialists (teachers and educational psychologists) with 1 year or more of work experience. **Methods.** A Questionnaire was developed, and a survey was conducted. “Ideas about Psychological Concepts in Education” (IPCE) Questionnaire included 12 closed statements consisting of common psychological conceptions of the learning process and neuromyths. **Results.** The results showed a high prevalence of common psychological conceptions of the learning process and neuromyths in all groups: up to 90% of the respondents trust false statements. The level of trust in common psychological conceptions and neuromyths does not differ among students either as they move from junior to senior years or for different areas of study. No correlation was found between these conceptions and length of work in the field of education among practicing specialists. When comparing students and practicing specialists (teachers and educational psychologists), significant differences were found only for two statements: students believe less than educational psychologists that school uniforms improve

academic performance ($M = 2,26$ vs. $M = 2,95$, $p = 0,0054$); in the myth about using 10% of the brain, students ($M = 2,49$) differ from both teachers ($M = 3,24$, $p < 0,0001$) and educational psychologists ($M = 3,19$, $p < 0,0001$). No significant differences were found between teachers and educational psychologists.

Keywords: common psychological perceptions, neuromyths, teacher training education, students, teachers, educational psychologists, IPCE Questionnaire

Funding. The study was conducted as part of the project “Investigation of the prevalence of neuromyths and lay beliefs about psychological concepts among students of pedagogical universities and schoolteachers” (Reg. No. 125013001043-2), MSUPE, 2024.

Supplemental data. Datasets available from <https://doi.org/10.48612/MSUPE/bfbv-z8v8-4pv1>

For citation: Margolis, A.A., Shvedovskaya, A.A., Adaskina, A.A., Semiletova, A.N., Ermolova, T.V., Ponomareva, V.V., Radchikov, A.S., Sorokova, M.G. (2025). Common psychological conceptions of the learning process and neuromyths among students of pedagogical universities, teachers and educational psychologists. *Psychological Science and Education*, 30(4), 5–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025000002>

Введение

Реформирование системы педагогического образования в России, осуществляемое в последние годы, направлено на повышение качества обучения на всех этапах образовательного процесса. Реализация данной цели напрямую связана с уровнем подготовки и профессиональной квалификации педагогов, психологов и других специалистов, включенных в образовательную практику, а также с формированием у них готовности к решению профессиональных задач в условиях усложняющихся требований к содержанию и организации обучения. Существенное значение при этом приобретает освоение и использование в профессиональной практике научных психолого-педагогических знаний, а также способность отличать житейские, интуитивные представления об обучении от научно обоснованных подходов и концептуальных положений, определяющих содержание и направленность современной педагогической деятельности (Марголис, 2024).

Российские и зарубежные исследования «псевдонаучных психологических знаний» или «ошибочных психологических понятий» значительное внимание уделяют роли искаженных научных данных в реализации профессиональной деятельности (Аллахвер-

дов, 2018; Глебкин, 2009; Дорожкин, Ткачев, 2016; Ермолова и др., 2023). Показано, что у значительной части участников образовательного процесса (учеников, студентов и самих преподавателей) довольно широко распространены ошибочные представления о методах реализации учебного контента, о взаимоотношениях в ходе учебного процесса, о системе оценивания образовательных результатов, этически допустимых методах поощрения и наказания и, что наиболее важно, — искажено представление о необходимых для организации учебного процесса психологических явлениях, которые давно и детально изучены и описаны в научной литературе, но существуют у многих представителей педагогического сообщества на уровне наивных идей, мифологизированных или ошибочных представлений (McAfee, Hoffman, 2021). В частности, отмечается, что одной из наиболее важных причин, препятствующих формированию у будущих учителей способов профессиональной деятельности, основанных на содержании теоретической подготовки, являются исходные педагогические представления, с которыми они приходят в вуз (Марголис, 2024).

Отдельно отметим представления, порожденные непониманием, неправильным про-

чением или ошибочно интерпретированными результатами научно установленных фактов, полученных в результате исследований функционирования мозга, объединенных определением «нейромифы» (Howard-Jones, 2014; Dekker et al., 2012). Нейромифы, несмотря на научную несостоятельность, находят применение в различного рода практиках, в том числе и образовательных. В частности, выявлена высокая степень веры преподавателей вузов в такие нейромифы, как идея о доминировании одного из полушарий мозга или эффективность обучения в соответствии с предполагаемыми стилями восприятия информации (Максимова, Фролова, Чекалина, 2022).

Другая группа определений, характеризующих исходные представления, отражает категорию интуитивных знаний, названных Выготским «житейскими понятиями», которые противопоставляются формальному научному знанию и определяются как необходимая ступень в развитии мышления. В этом значении житейские понятия не обязательно выступают в качестве искаженных представлений или заблуждений, а являются своего рода системой исходных представлений о каком-либо явлении, которые могут складываться из случайных, несущественных признаков и отличаться от научного понимания. Житейские понятия могут уточняться и меняться в ходе обучения, и задача обучения состоит в том, чтобы дать «прорасти» житейскому понятию в научное, а научному «охватить» собой предметную область своей сферы применения (Выготский, 1982, с. 263–264). В то же время определенная часть житейских понятий может фиксироваться в своем исходном состоянии, сохраняться в течение длительного срока в неизменном состоянии и усложнять процесс получения новых знаний.

В нашем исследовании мы опирались на подход, рассматривающий «житейские» («интуитивные», «исходные») психологические представления будущих педагогов как основанные на наблюдении, плохо формализованные, довольно поверхностные, но весьма устойчивые представления о содержании

и особенностях педагогической деятельности (Марголис, 2024). Наряду со многими другими факторами успешности обучения — интеллектом (Лобанов, Радчикова, 2011; Лобанов и др., 2018; Лобанов и др., 2017), личностными характеристиками студентов и умениями преподавателей (Одинцова, 2018; Фролова и др., 2022), типом обучения (Сорокова, 2021; Сорокова и др., 2021), характером учебного взаимодействия и организацией образовательной среды как пространства совместной деятельности и коммуникации (Рубцов, 2024) и др., такого рода представления вносят свой вклад в формирование научного мировоззрения и качество профессиональной деятельности педагога (Безруких, Иванов, Орлов, 2021; Thompson, Zamboanga, 2004). Однажды усвоенные неверные представления о сути того или иного явления становятся частью понятийного аппарата человека и демонстрируют устойчивость к аргументации по их развенчанию (Lilienfeld et al., 2017; Hughes, Lyddy, Lambe, 2013; Menz, Spinath, Seifried, 2021). Как следствие, в зоне риска находятся все участники образовательного процесса на всех этапах его реализации, включая вхождение учителя в свою профессиональную жизнь с уже имеющимися представлениями об особенностях процессов обучения и учения. Заблуждения учителя относительно образования, основанные на житейских представлениях, могут приводить к серьезным последствиям (некорректные исходные установки способны провоцировать некорректные действия в отношении учеников, отражаться на содержании учебных программ, навязывать неэффективные техники и приемы в обучении, приводить к эмоциональному выгоранию и др.) (Sibicky, Klein, Embrescia, 2021). Усугубляет эту проблему и отмечаемый в ряде исследований процесс «вымывания» (утраты) достоверных психологических знаний в ходе самостоятельной работы педагогов. Приводятся данные о том, что до 60% педагогов через 5 лет работы утрачивают представление об актуальных психолого-педагогических теориях (Day, 1999). Они забы-

ваются гораздо быстрее, чем знание своего предмета, не используются при организации учебного процесса, легко подменяются научно необоснованными практиками. Таким образом, под *житейскими психологическими представлениями* об особенностях процесса обучения мы понимаем устойчивые, неформализованные, основанные на повседневном опыте идеи и убеждения о различных аспектах образовательной деятельности.

Несмотря на наличие эмпирических данных, свидетельствующих о влиянии житейских психологических представлений об обучении, включая нейромифы, на профессиональные установки и практику студентов педагогических направлений и действующих педагогов, остается недостаточно изученным, каким образом формируются подобные представления и как они трансформируются в процессе получения педагогического образования и осуществления профессиональной деятельности. В целом следует констатировать, что в российском контексте практически отсутствуют комплексные исследования, охватывающие процессы становления психологических представлений об обучении у педагогов — от этапа начальной подготовки до их профессиональной реализации в практике. Настоящее исследование призвано восполнить данный пробел, сосредоточив внимание на динамике формирования и трансформации житейских психологических представлений о процессах обучения в контексте педагогической подготовки и профессионализации учителей и педагогов-психологов.

Исследовательские вопросы

Настоящее исследование направлено на выявление житейских психологических представлений об особенностях процесса обучения и нейромифов у студентов педагогических вузов, педагогов и педагогов-психологов и сравнение их выраженности у данных групп.

В рамках исследования сформулированы следующие **исследовательские вопросы**:

RQ1: насколько распространены житейские психологические представления об

особенностях обучения и нейромифы среди студентов педагогических вузов и специалистов в сфере образования (педагогов и педагогов-психологов)?

RQ2: меняются ли житейские психологические представления об особенностях обучения и нейромифы у студентов педагогических вузов на разных этапах профессиональной подготовки?

RQ3: есть ли различия в житейских психологических представлениях об особенностях обучения и нейромифах у студентов педагогических вузов и специалистов в сфере образования (педагогов и педагогов-психологов)?

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили работы по выявлению и анализу некорректных представлений и мифов в педагогической и студенческой среде (Menz, Spinath, Seifried, 2021; Hattie, 2009; Безруких, Иванов, Орлов, 2021). На их основе в исследовательских целях была разработана авторская анкета «Представления о психологических понятиях в образовании» (Анкета ПППО) (Марголис и др., 2024). Анкета ПППО состоит из следующих блоков:

1. Социально-демографический блок содержит 10 вопросов, направленных на сбор данных о поле, возрасте, профессиональном статусе (студенты или практикующие специалисты), уровне образования, направлении подготовки, курсе обучения (для студентов) и стаже профессиональной деятельности (для специалистов).

2. Блок закрытых утверждений, направленных на выявление распространенных нейромифов и житейских представлений, включает 12 утверждений (У1–У12). Оценка проводилась с использованием пятибалльной шкалы Лайкерта, предполагающей выражение степени согласия с каждым утверждением. Участникам предлагалось выбрать один из следующих вариантов ответа: 1 — категорически не согласен, 2 — скорее не согласен, 3 — затрудняюсь ответить, 4 — скорее согласен, 5 — полностью согласен.

Одно из утверждений содержало научно достоверный факт, остальные 11 — отражали распространенные в образовательной среде, но недостоверные представления.

Опрос респондентов с помощью Анкеты ПППО проводился в онлайн-формате с использованием платформы AnketologBox. Участие в исследовании было добровольным, анонимным и не предусматривало стимулирующих выплат.

Анализ полученных данных проводился с помощью статистического пакета STATISTICA. Для сравнения групп использовался однофакторный дисперсионный анализ. В связи с чувствительностью данного метода к объемам выборки при интерпретации результатов дополнительно рассчитывалась величина эффекта (η^2). В нашем исследовании значение $\eta^2 \geq 0,03$ рассматривалось как достаточное основание для обсуждения результатов с точки зрения практической значимости. В случае поиска различий между конкретными группами (попарных сравнений) использовался апостериорный критерий Тьюки. Данный критерий позволяет выполнять большое число попарных сравнений групповых средних без потери статистической мощности.

Выборка

Общее число респондентов составило 889 человек в возрасте от 18 лет и старше (94,9% — женщины). В целом выборка была представлена рядом групп, различающихся по критериям, связанным с педагогической деятельностью. Основным критерий — принадлежность к различным этапам профессиональной карьеры в сфере образования: обучающиеся (235 респондентов; 26,4%), работающие специалисты (623 респондента; 70,1%) и участники, совмещающие обучение и работу (31 респондент; 3,5%).

Выборка обучающихся ($N = 235$, 100%), в свою очередь, делилась по:

- *направлениям подготовки*: психологи (64 респондента; 27,2%), педагоги-психологи (111 респондентов; 47,2%), учителя начальных классов (58 респондентов; 24,7%), а так-

же участники, не указавшие свое направление подготовки (2 респондента; 0,9%);

- *курсу обучения*: 1 курс — 55 (23,4%) респондентов, 2 курс — 69 (29,4%) респондентов, 3 курс — 58 (24,7%) респондентов, 4 курс — 46 (19,6%) респондентов и 7 (3,0%) участников, не указавших курс обучения.

Выборка работающих специалистов ($N = 623$, 100%) делилась по следующим критериям:

- *специальность*: учителя (113 респондентов; 18,1%), педагоги-психологи (495 респондентов; 79,5%) и 15 (2,4%) участников не связаны с педагогической деятельностью в момент анкетирования;

- *стаж трудовой деятельности*: 1 год (93 респондента; 14,9%), 2 года (45 респондентов; 7,2%), 3 года (30 респондентов; 4,8%), более 3-х лет (410 респондентов; 65,8%) и 45 (7,2%) участников, не указавших свой стаж работы.

Выборка сформирована из представителей образовательных учреждений города Москвы и Московской области.

Результаты

Полученные в ходе исследования данные позволили провести количественный анализ выраженности житейских психологических представлений об особенностях обучения и нейромифов у студентов педагогических вузов, педагогов и педагогов-психологов. Анализ охватывал как обобщенные показатели согласия с утверждениями, так и сравнение групп по различным критериям — уровню образования, направлению подготовки, стажу и профессиональному статусу. Набор полученных в ходе исследования данных и оригинал Анкеты ПППО доступны во всемирном репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA (Марголис и др., 2024).

Для ответа на первый вопрос (RQ1) о том, насколько распространены житейские психологические представления об особенностях обучения и нейромифы среди студентов педагогических вузов и специалистов в сфере образования, были рассчитаны сред-

ние значения степени согласия и доля респондентов, согласных с утверждением (см. таблицу). Утверждения в таблице (У1–У12) расположены по убыванию среднего балла

значения степени согласия респондентов с утверждением по всей выборке (т.е. порядок утверждений в таблице не соответствует порядку утверждений в Анкете ПППО).

Таблица / Table

**Распространенность житейских психологических представлений
об особенностях обучения и нейромифов среди студентов, работающих
специалистов (педагогов и педагогов-психологов) и по выборке в целом
(среднее значение, % согласных с утверждением)**

**Prevalence of lay psychological conceptions about learning processes and neuromyths
among students, practicing professionals (teachers and educational psychologists),
and the total sample (mean score, % of respondents agreeing with the statement)**

Утверждения (У1 — У12) / Statements (S1 — S12)		Работающие специалисты (педагоги и педагоги-психологи) / Practicing professionals (teachers and educational psychologists) (N = 623, 100%)		Обучающиеся / Students (N = 235, 100%)		Вся выборка / Total sample*** (N = 889, 100%)	
		Ср. балл / Mean score	Доля согласных / % agreeing*	Ср. балл / Mean score	Доля согласных / % agreeing	Ср. балл / Mean score	Доля согласных / % agreeing
1	2	3	4	5	6	7	8
У1 / S1	Количество учеников в классе (размер класса) влияет на эффективность обучения / The number of students in a classroom (class size) affects learning efficiency	4,3	90,9%	4,3	89,4%	4,3	90,4%
У2 / S2	Главное качество хорошего учителя — умение понятно объяснять материал / The key quality of a good teacher is the ability to explain material clearly	4,1	84,3%	4,0	83,4%	4,1	83,8%
У3 / S3	Существуют различные стили обучения (аудиальный, визуальный или кинестетический), позволяющие эффективнее обучать школьников / There are various learning styles (auditory, visual, or kinesthetic) that allow for more effective teaching of students	4,0	77,4%	4,2	85,1%	4,1	79,4%
У4 / S4	У одних людей преобладает левое полушарие, у других — правое, что определяет стиль их мышления и личностные особенности / Some people have a dominant left hemisphere, while others have a dominant right hemisphere, which determines their thinking style and personality traits	3,9	81,1%	3,6	65,1%	3,8	75,9%

1	2	3	4	5	6	7	8
Y5 / S5	Повторное (само-)тестирование приводит к более долгосрочному эффекту в обучении, чем повторное чтение материала / Repeated (self-)testing leads to a more long-term learning effect than re-reading the material**	3,3	49,9%	3,5	58,7%	3,3	52,8%
Y6 / S6	В подготовке учителя важнее практическая подготовка, чем теоретическая / In teacher training, practice-related activity is more important than theoretical knowledge	3,2	53,8%	3,4	58,7%	3,3	55,7%
Y7 / S7	Человек использует только 10% своего мозга / Humans generally use only 10% of their brains	3,2	48,6%	2,5	25,1%	3,0	42,1%
Y8 / S8	Главная сложность в работе учителя — поддержание дисциплины на уроке / The main challenge in a teacher's work is maintaining classroom discipline	3,1	47,5%	3,0	46,0%	3,1	46,7%
Y9 / S9	В школах, где обязательна школьная форма, выше успеваемость учеников / Schools with mandatory uniforms have higher student achievement	2,9	37,6%	2,3	18,3%	2,7	31,6%
Y10 / S10	Мальчики более способны к математике, а девочки — к языкам / Boys are more proficient in mathematics, while girls excel in languages	2,4	22,0%	2,1	15,7%	2,3	19,9%
Y11 / S11	Аутизм — это расстройство развития, которое может быть вызвано вакцинацией / Autism is a developmental disorder that may be caused by vaccination	1,9	7,9%	1,5	1,7%	1,8	6,0%
Y12 / S12	Для того, чтобы учить, не обязательно специально учиться, любой взрослый человек может быть учителем / Teaching does not necessarily require formal training; any adult can be a teacher	1,5	3,7%	1,6	6,4%	1,5	4,6%

Примечание: * — согласие с утверждением включало ответы «Полностью согласен» и «Скорее согласен». ** — истинное утверждение; *** — в общее количество вошли участники (31 человек), не попавшие ни в одну из групп, поскольку они и работают, и учатся одновременно.

Note: * — agreement with the statement includes the responses “Strongly agree” and “Somewhat agree”; ** — denotes a true statement; *** — the total includes 31 participants who were not classified into any group, as they are simultaneously employed and enrolled in education.

Результаты показали, что для всей выборки абсолютным лидером по доверию стало утверждение о том, что количество учеников в классе влияет на эффективность обучения (Y1) — скорее согласны или полностью согласны с ним 90,4% участников. Тем не менее это, казалось бы, убедительное утверждение не имеет научного подтверждения (Hattie, 2009). Интересно отметить, что утверждение о том, что тестирование и самотестирование эффективнее простого повторения материала (Y5), являясь научно подтвержденным, вызвало различную поддержку у респондентов — согласны с ним

чуть более половины участников (52,8%). Доверие к утверждению о том, что аутизм может возникнуть вследствие вакцинации (Y11), наблюдается лишь у 6,0% респондентов. Утверждение о том, что любой может быть учителем (Y12), в наименьшей степени нашло поддержку в среде педагогов (4,6%). Таким образом, популярность житейских представлений и нейромифов различается и связана с их конкретным содержанием.

Сравнение пропорций респондентов, согласных с утверждениями Y1–Y12 об особенностях обучения и нейромифах, в выборках студентов (N = 235, 100%) и работающих специ-

алистов (N = 623, 100%) представлено на рис. 1 (ср. табл., столбцы 4 и 6). Порядок утверждений У1–У12 соответствует порядку убывания среднего уровня согласия респондентов в общей выборке (ср. табл., столбцы 1 и 7).

Полученные нами данные повторяют результаты зарубежных исследований о распространенности подобных ошибочных представлений среди педагогов (рис. 1). Так, например, степень доверия к утверждению об эффективности различных стилей обучения

(аудиальный, визуальный или кинестетический) колеблется в разных странах от 82,0 до 97,0% (Menz, Spinath, Seifried, 2021). Систематический обзор, проведенный Ньютоном и Сальви, охватывающий 37 исследований с участием более 15000 педагогов из 18 стран, показал, что 79,7% педагогов не только соглашались с утверждением о «стилях обучения», но и сообщали о применении соответствующих стратегий в своей практике. Учителя сообщают о том, что определяют предпола-

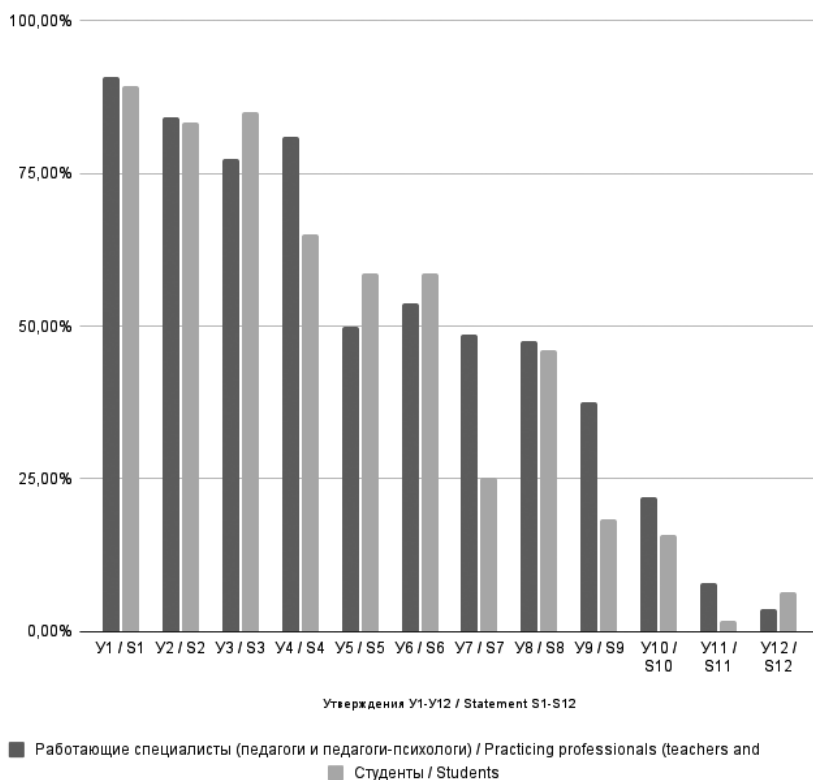


Рис. 1. Сравнение процентных долей респондентов, согласных с утверждениями У1–У12 о характеристиках процессов обучения и нейромифах, среди студентов (N = 235, 100%) и практикующих специалистов (N = 623, 100%): утверждения У1–У12 представлены в порядке убывания среднего уровня согласия респондентов в общей выборке

Fig. 1. Comparison of the proportions of respondents agreeing with statements S1 — S12 about the learning processes characteristics and neuromyths in students (N = 235, 100%) and practicing professionals (N = 623, 100%): statements S1–S12 are presented in descending order based on the mean level of agreement among respondents in the overall sample

гаемые индивидуальные стили восприятия информации у своих учеников и адаптируют под них методы преподавания (Newton, Salvi, 2020). Эти данные свидетельствуют о том, что нейромифы могут оказывать реальное влияние на повседневную педагогическую деятельность, закрепляясь как элемент профессионального мышления. Сходные результаты получены и по уровню доверия к утверждению о влиянии доминирующего полушария на когнитивные и личностные особенности. С этим утверждением согласны 72% педагогов разных стран (усредненные данные международного исследования 2019 года), 70% преподавателей российских университетов (Максимова, Фролова, Чекалина, 2022), 85–95% российских школьных учителей разного профиля (Безруких, Иванов, Орлов, 2021).

Результаты анализа ответов на второй исследовательский вопрос (RQ2) — меняются ли житейские психологические представления об особенностях обучения и вера в нейромифы в процессе обучения в вузе — показывают, что для студентов разных курсов (с 1 по

4 курс), вошедших в нашу выборку, значимые различия наблюдались лишь в одном утверждении — о том, что человек использует 10% своего мозга (У7) ($F(3,224) = 4,07$; $p = 0,0077$; $\eta^2 = 0,05$). Отметим, что достоверные различия даже по этому утверждению наблюдаются только у студентов 2-го ($M = 2,81$) и 3-го ($M = 2,12$) курсов (апостериорный критерий Тьюки, $p = 0,0085$). Как видно из средних значений с 95%-ми доверительными интервалами по утверждениям У4, У6, У7, У9 для разных курсов, доверительные интервалы не пересекаются только для 2-го и 3-го курсов по утверждению У7 (рис. 2). Таким образом, выраженность подавляющего большинства из исследуемых житейских психологических представлений об особенностях процесса обучения и доверие к нейромифам практически одинаковы у студентов разных курсов. Можно предположить, что обучение в вузе не оказывает существенного влияния на исходные житейские представления в этой области у студентов — будущих психологов, педагогов-психологов и педагогов.

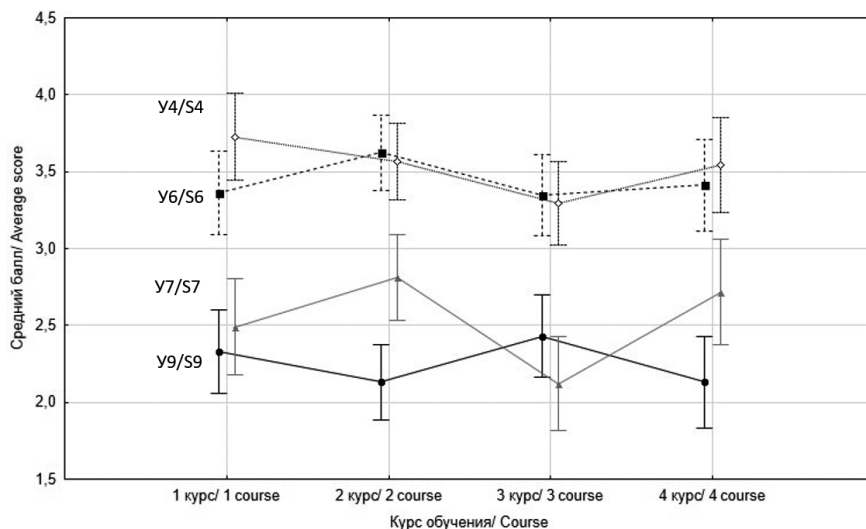


Рис. 2. Средние значения степени согласия с утверждениями У4, У6, У7, У9 с 95%-ми доверительными интервалами среди студентов разных курсов (1—4 курс)

Fig. 2. Mean values of the degree of agreement for the statements S4, S6, S7, S9 with 95% confidence intervals in students from different years (1st—4th year)

Дополнительно была проведена оценка различий между ответами студентов различных направлений подготовки: будущие психологи, педагоги-психологи и учителя начальных классов (см. рис. 3). Результаты дисперсионного анализа показали, что различия между группами наблюдаются только по утверждению «В подготовке учителя важнее практическая подготовка, чем теоретическая» (У6) ($F(2,230) = 3,93$; $p = 0,0210$; $\eta^2 = 0,033$). В это утверждение достоверно больше верят будущие учителя начальных классов ($M = 3,76$) в отличие от будущих психологов ($M = 3,25$) (апостериорный критерий Тьюки, $p = 0,0231$). По всем остальным утверждениям между группами значимых различий не выявлено. Соответственно, популярность житейских психологических представлений об особенностях обучения и нейромифов не связана с направлением подготовки будущих специалистов.

Наши результаты согласуются с данными, полученными в исследовании М.В. Храмовой и соавторов, в котором показано, что

уровень образования оказывает слабое влияние на распространенность нейромифов среди студентов различных специальностей, включая будущих учителей — даже на старших курсах студенты продолжали верить в нейромифы (Khramova et al., 2023). Похожие выводы сделаны в исследовании, проведенном среди австрийских студентов-психологов. Несмотря на то, что 95% участников указали, что темы нейронауки были частью их университетских курсов, а 87% посещали вводные лекции по когнитивной нейронауке, уровень веры в нейромифы оставался высоким (например, 91% верили в миф о стилях обучения) (Novak-Geiger, 2023).

Дополнительный вопрос, которым мы задались — изменяются ли житейские психологические представления об особенностях обучения и нейромифы об образовании в процессе профессиональной деятельности в школе. Для ответа на этот вопрос выделены группы респондентов с разным стажем работы: «1 год», «2 года», «3 года» и «более 3-х лет». Достоверные различия в данных

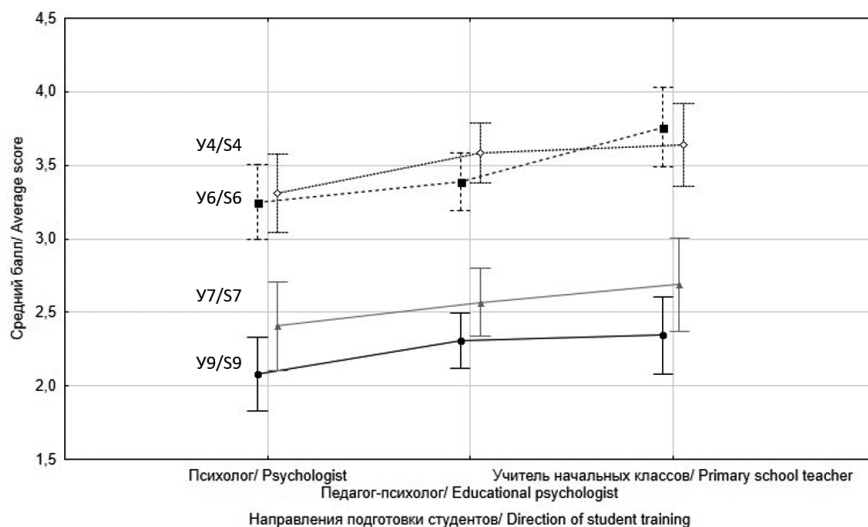


Рис. 3. Средние значения степени согласия с утверждениями У4, У6, У7, У9 с 95%-ми доверительными интервалами среди студентов разных направлений подготовки

Fig. 3. Mean values of the degree of agreement for the statements S4, S6, S7, S9 with 95% confidence intervals in students of different fields of study

группах получены только по двум утверждениям (см. рис. 4): «В школах, где обязательна школьная форма, выше успеваемость учеников» (Y9) ($F(3,574) = 7,22$; $p = 0,0001$; $\eta^2 = 0,04$) и «У одних людей преобладает левое полушарие, у других — правое, что определяет стиль их мышления и личностные особенности» (Y4) ($F(3,574) = 6,21$; $p = 0,0004$; $\eta^2 = 0,03$). Апостериорный критерий Тьюки показал различия только между самыми крайними группами «1 год» ($M9 = 2,62$ и $M4 = 3,62$) и «более 3-х лет» ($M9 = 3,05$ и $M4 = 4,02$) ($p=0,0392$ и $p=0,0246$ для двух утверждений соответственно), т.е. оба показателя с увеличением стажа свыше 3-х лет также значимо увеличиваются. В целом, можно заключить, что существенных изменений в житейских представлениях об особенностях процесса обучения в зависимости от стажа работы не происходит.

Полученные данные подтверждаются исследованиями, которые показывают, что опыт работы в сфере образования не способствует уменьшению веры педагогов в нейромифы.

Так, в исследовании С. Деккера и соавторов показано, что учителя в Великобритании и Нидерландах в среднем соглашались с 49% нейромифов, причем значимых различий между странами не обнаружено. Наиболее распространенными были убеждения в существовании «стилей обучения» и «доминировании полушарий мозга», в которые верили более 80% опрошенных педагогов (Dekker et al., 2012). В систематическом обзоре 24 качественных исследований устойчивости нейромифов среди действующих и будущих педагогов с течением времени, проведенных среди 13767 педагогов и студентов из 20 стран (2012–2020 гг.), также показано, что, несмотря на развитие нейронаук и доступность знания, ошибочные представления о работе мозга широко представлены в педагогической среде, причем наиболее устойчивые мифы — о том, что люди используют только 10% мозга; каждый человек лучше обучается через «свой» канал восприятия (аудио/визуал/кинестика); о разделении людей на «левополушарных» и «правополушарных» (Torrijos-Muelas et al., 2021).

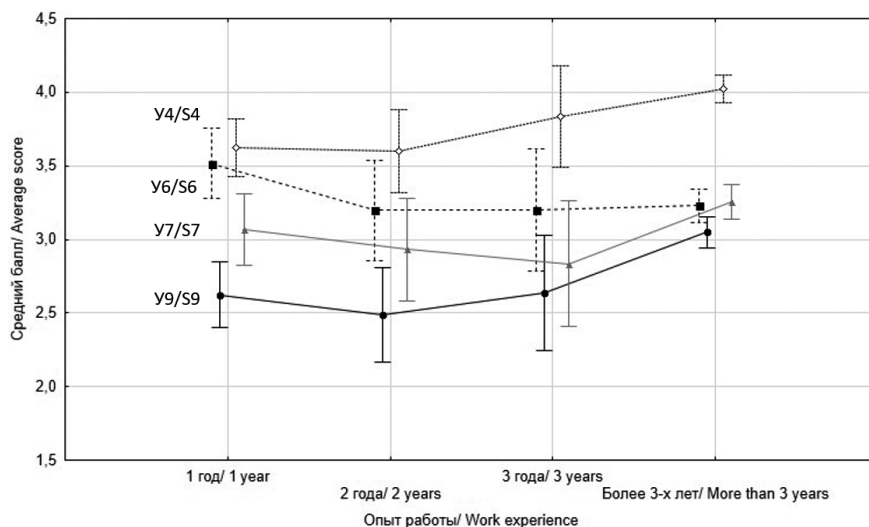


Рис. 4. Средние значения степени согласия с утверждениями Y4, Y6, Y7, Y9 с 95%-ми доверительными интервалами среди респондентов с разным стажем профессиональной деятельности

Fig. 4. Mean values of the degree of agreement for the statements S4, S6, S7, S9 with 95% confidence intervals in respondents with different lengths of professional experience

Еще один важный вопрос, который нас интересовал: будут ли различия в житейских психологических представлениях об особенностях обучения и нейромифах между студентами и работающими специалистами двух категорий — педагогами-психологами и учителями (RQ3). Достоверные различия с приемлемой величиной эффекта были выявлены по двум утверждениям: (Y9) «В школах, где обязательна школьная форма, выше успеваемость учеников» ($F(2,810) = 29,26$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,07$) и (Y7) «Человек использует только 10% своего мозга» ($F(2,810) = 27,69$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,06$). Заметим, что по утверждению (Y7) про 10% мозга студенты ($M = 2,49$) отличаются и от учителей ($M = 3,24$) (Апостериорный критерий Тьюки; $p < 0,0001$), и от педагогов-психологов ($M = 3,19$) (Апостериорный критерий Тьюки; $p < 0,0001$). Между тем по утверждению о школьной форме (Y9) различия выявлены только между студентами ($M = 2,26$) и работающими педагогами-психологами ($M = 2,95$) (Апостериорный критерий Тьюки;

$p = 0,0054$). Эти результаты представлены на рис. 5. Важно отметить, что в оба утверждения студенты верят в среднем меньше, чем остальные две группы респондентов. При этом значимых различий между педагогами-психологами и учителями не выявлено.

Интересно отметить, что, по данным социологических опросов взрослого населения России (2018 год), с необходимостью введения школьной формы согласна большая часть респондентов (82%). Таким образом, идея о важности и необходимости школьной формы, вероятно, популярна в современном обществе в целом, включая распространенность у педагогов и педагогов-психологов. Обнаруженные различия в оценках роли школьной формы между студентами и практикующими специалистами можно объяснить также и нормами профессиональной среды. В школах, где принят дресс-код, форма воспринимается как часть порядка и академической культуры, и специалисты склонны приписывать ей положительное влияние на дисциплину и успехи учеников (Shahr, Yazdani, Afshar,

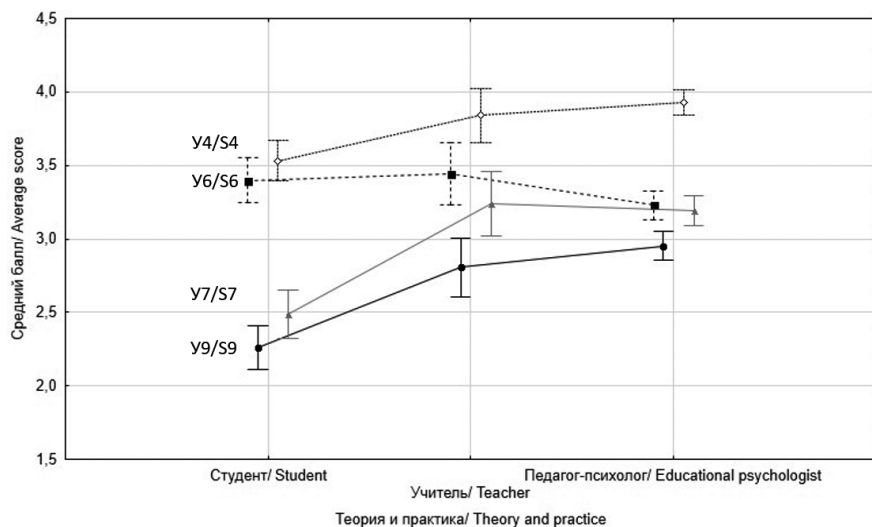


Рис. 5. Средние значения степени согласия с утверждениями Y4, Y6, Y7, Y9 с 95%-ми доверительными интервалами среди студентов и работающих специалистов — педагогов-психологов и учителей
Fig. 5. Mean values of the degree of agreement for the statements S4, S6, S7, S9 with 95% confidence intervals among students and practicing specialists — educational psychologists and teachers

2019). В целом, исследования показывают, что учителя чаще поддерживают строгие правила и форму, отмечая их дисциплинирующий характер, тогда как большинство учащихся высказываются против формы и не ощущают ее преимущество (Woo et al., 2020).

Подобная устойчивость заблуждений согласуется с данными, полученными в обзорном исследовании Grospietsch и Lins, посвященном распространенности и устойчивости нейромифов среди педагогов, студентов и других профессиональных групп в сфере образования. В нем показано, что нейромифы широко распространены во всех изученных группах. При этом образование, связанное с нейронауками, снижает, но не искореняет веру в нейромифы — даже обучающиеся на профильных программах продолжают верить в некоторые из них. Таким образом, нейромифы оказываются весьма устойчивыми к опровергающей их информации, потому что опираются на интуитивные представления и социально подкрепленные убеждения (Grospietsch, Lins, 2021).

Полученные нами результаты демонстрируют устойчивость житейских представлений и нейромифов среди обследованных категорий респондентов — студентов разных курсов, учителей и педагогов-психологов. Слабо выраженные различия между курсами обучения позволяют предположить, что стандартная учебная программа педагогического вуза оказывается неэффективна в своих воздействиях на систему устойчивых житейских психологических представлений об обучении. Даже при наличии образовательных программ по психологии, педагогике и нейронаукам без целенаправленно организованной работы они не влияют на глубоко укорененные житейские представления об особенностях процесса обучения. Студенты продолжают опираться на житейский опыт и популярные объяснительные схемы (Rousseau, 2021). Более того, показано, что даже направленные обучающие интервенции (например, объясняющие тексты) без специально организованной деятельности по их рефлексивному осмыслению дают ограниченный эффект в снижении доверия

к недостоверным представлениям (Ferrero, Konstantinidis, Vadillo, 2020).

Тем не менее в рамках сравнения студентов и практиков мы зафиксировали значимые различия по двум конкретным утверждениям — о влиянии школьной формы на успеваемость и о мифе об использовании 10% мозга. В обоих случаях именно студенты демонстрировали меньшее согласие с ложными утверждениями, что может говорить о более высокой критичности на ранних этапах профессионального становления. Подобные результаты позволяют предположить, что погружение в профессиональную деятельность не снижает, а закрепляет житейские психологические представления. Это подтверждается и международными исследованиями о действии когнитивных искажений — новая информация игнорируется или искажается в пользу уже усвоенных убеждений (Deligiannidi, Howard-Jones, 2015; Weisberg et al., 2021).

Отсутствие различий между педагогами-психологами и учителями позволяет предположить, что тип профессиональной подготовки и специфика выполняемой роли в образовательном учреждении не оказывают заметного влияния на выраженность ошибочных представлений. Стабильность подобных представлений вне зависимости от образовательного уровня их носителя указывает на то, что можно говорить о роли самой образовательной среды, которая в значительной степени воспроизводит эти представления. Стабильность представлений является скорее результатом научения через наблюдение или обобщением собственного опыта обучения в школе и взаимодействия с учителями, а не критического освоения получаемой в ходе обучения или профессиональной практики информации. Житейские психологические представления об особенностях обучения и нейромифы воспроизводятся и транслируются внутри педагогического сообщества, несмотря на их несоответствие научным данным (Blackmore, 1999). Согласно Grospietsch и Lins, нейромифы можно рассматривать как элементы профессиональной субкультуры педагогов,

устойчиво воспроизводящиеся в образовательной практике (Grospietsch, Lins, 2021).

Многие из этих представлений не разрушаются под влиянием научных понятий, потому что они, *во-первых*, не являются мишенью специальной деятельности со стороны преподавателей или предметом организованной рефлексии. Следовательно, не создаются условия для трансформации житейских психологических представлений в научно обоснованные представления. *Во-вторых*, недостаточно просто организовать подобную рефлекссию, осознать и вербализовать житейские психологические представления об особенностях обучения, необходимо организовать специальную работу по их трансформации. Однако такая работа не предусмотрена программами подготовки студентов психолого-педагогических направлений. *В-третьих*, если получаемая в ходе обучения информация не становится инструментом решения практических задач, есть риск того, что в результате обучения знания формируются не в полной мере, так как для полноценного формирования профессионального знания необходимо их включение в деятельность. Для того, чтобы сформировать знания, они должны стать инструментом решения какой-то задачи. Одно из ключевых отличий информации от знания — это использование его в качестве инструмента деятельности при решении задач. Если знания формируются не в полной мере, то приходится наблюдать, что студенты и специалисты решают практические задачи, опираясь именно на ранее сформированные житейские психологические представления об особенностях обучения (Newton, Salvi, 2020), и замены их на научные знания не происходит. Таким образом, научные понятия так и не становятся единицами мышления, они остаются единицами запоминаемой информации. И, *в-четвертых*, даже сформированные психологические знания подвергаются редукции. Для ее преодоления необходимо сократить разрыв между теорией и практикой в процессе получения высшего образования, то есть организовать погружение в практику с самого первого года обучения. Практика должна стать своеобразной лабораторией по транс-

формации собственных взглядов на психологию, основой обучения, а не кратковременным опытом получения навыков (Марголис, 2024). Важно отметить также, что необходима организация непрерывного образования педагогов, обеспечивающая постоянное обновление их психологических знаний с учетом реальной практики (Кулюткин, 1989), обеспечение систематической супервизии для начинающих педагогов и регулярный коучинг с разбором кейсов, основанных на реальных школьных ситуациях (Shulman, 1987; Hattie, 2009). Таким образом, ключевой задачей профессиональной подготовки педагога должно стать развитие способности к осмыслению собственного педагогического опыта и его соотносению с научными знаниями — то есть формирование педагогической рефлексии как инструмента перехода от наивных представлений к теоретически обоснованному профессиональному мышлению (Марголис, 2021).

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить достаточно высокую распространенность житейских психологических представлений об особенностях обучения и нейромифов среди студентов педагогических вузов и специалистов в сфере образования (RQ1). При этом необходимо отметить, что житейские представления и мифы сильно различаются по популярности среди участников исследования — доверие к утверждениям варьируется от 4 до 90%. Наибольшее доверие среди респондентов вызвали утверждения о влиянии размера класса на эффективность обучения (90,4% согласных), о понятности объяснения как ключевом качестве учителя (83,8%), а также распространенные нейромифы — о стилях обучения (79,4%) и доминировании полушарий мозга (75,9%). Эти данные указывают на устойчивое присутствие в педагогическом сообществе представлений, не соответствующих научным данным.

Исследование также показало, что уровень доверия к житейским психологическим представлениям и нейромифам не снижается у студентов по мере перехода от младших к выпуск-

ным курсам (RQ2), что свидетельствует о том, что подобные установки, вероятно, формируются задолго до получения профессионального образования и сохраняются на протяжении всего периода обучения. Отсутствие статистически значимых различий между курсами обучения и направлениями подготовки указывает на ограниченность воздействия стандартных образовательных программ в части формирования научного мировоззрения будущих педагогов. Связь подобных представлений со стажем работы в сфере образования у практикующих специалистов также не выявлена.

При сравнении студентов и специалистов (педагогов и педагогов-психологов) не выявлено значимых различий по большинству утверждений (RQ3), за исключением двух: о влиянии школьной формы на успеваемость и мифа об использовании 10% мозга. По обоим утверждениям студенты выражали меньшую степень согласия, что может свидетельствовать о некоторой критичности восприятия информации на ранних этапах профессионального становления. Однако это не отменяет общей тенденции — закрепления и воспроизводства ошибочных представлений в педагогической практике.

Таким образом, некоторые житейские представления сохраняются в процессе профессионального обучения и перехода к педагогической деятельности. Это подчеркивает необходимость пересмотра подходов к подготовке педагогов и педагогов-психологов. В частности, важно включать в процесс профессиональной подготовки специальные модули, направленные на осмысление и трансформацию исходных житейских психологических представлений об обучении, развитие педагогической рефлексии и способности соотносить педагогический опыт с научными подходами.

Подводя итоги, отметим, что в нашем исследовании впервые на российской выборке

выявлена специфика житейских психологических представлений об особенностях обучения и нейромифов одновременно у студентов педагогических вузов, учителей и педагогов-психологов. Житейские представления и нейромифы имеют достаточно широкий разброс по популярности (вызывают доверие у 90% респондентов обследованной выборки), а некоторые, напротив, опровергаются большинством участников. Результаты исследования показывают также, что житейские представления формируются раньше, чем будущий специалист начинает получать свое профессиональное образование, и не исчезают в процессе обучения в вузе или с началом педагогической деятельности. Необходим пересмотр системы подготовки педагогов и педагогов-психологов, в центре которой должна быть комплексная работа по формированию профессионального мышления будущего специалиста на основе доказательного подхода и задач реальной практики.

Ограничения. Выборка ограничена одним регионом (Москва и Московская область), что может снижать обобщаемость результатов. Перечень нейромифов и житейских психологических представлений об образовании содержал 12 утверждений, что дает ограниченное представление о распространении данных явлений в образовательной среде.

Limitations. The sample was limited to a single region (Moscow and the Moscow Region), which may reduce the generalizability of the findings. The list of neuromyths and lay psychological beliefs about education included 12 statements, which provides a limited view of the prevalence of these phenomena in the educational environment.

Список источников / References

1. Аллахвердов, В.М. (2018). Психология как наука и проблема демаркации (статья первая). *Методология и история психологии*, 1, 46—57. <https://doi.org/10.7868/S1819265318010041>

Allakhverdov, V.M. (2018). Psychology as a science and the problem of demarcation (article one). *Methodology and History of Psychology*, 1, 46–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/S1819265318010041>

2. Безруких, М.М., Иванов, В.В., Орлов, К.В. (2021). Диссонанс между представлениями о развитии мозга в современной нейробиологии и знаниями педагогов. *Science for Education Today*, 11(1), 125—150. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.08>
Bezrukikh, M.M., Ivanov, V.V., Orlov, K.V. (2021). Differences between concepts of brain development in modern neurobiology and teachers' knowledge. *Science for Education Today*, 11(1), 125—150. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.08>
3. Выготский, Л.С. (1982). Мышление и речь. *Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 2: Проблемы общей психологии* (с. 35—496). М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1982). Thinking and speech. *Collected Works: In 6 vol.: Vol. 2: Problems of general psychology* (pp. 35—496). Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
4. Глебкин, В.В. (2009). Наука и псевдонаука: методологические поиски Карла Поппера. *Исследователь*, 2(2), 61—62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46383016> (дата обращения: 13.04.2025).
Glebkin, V.V. (2009). Science and pseudoscience: Karl Popper's methodological quest. *Researcher*, 2(2), 61—62. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46383016> (viewed: 13.04.2025).
5. Дорожкин, А.М., Ткачев, А.Н. (2016). Заблуждение как проявление мифа в науке. *Ценности и смыслы*, 6(46), 53—61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27545489> (дата обращения: 13.04.2025).
Dorozhkin, A.M., Tkachev, A.N. (2016). Fallacy as a manifestation of myth in science. *Values and Meanings*, 6(46), 53—61. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27545489> (viewed: 13.04.2025).
6. Ермолова, Т.В., Литвинов, А.В., Чернова, О.Е., Гузова, А.В. (2023). Мiskonцепции в психологии как негативный фактор формирования профессиональной компетенции психологов. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 104—115. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120210>
Ermolova, T.V., Litvinov, A.V., Chernova, O.E., Guzova, A.V. (2023). Misconceptions in Psychology as a Negative Factor in the Formation of Professional Competence of Psychologists. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(2), 104—115. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120210>
7. Kuznetsova, O.I., Maslennikova, E.G. (2015). National doctrines and education systems of different countries. *Lichnost', sem'ya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii* [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology], 49, 44—45. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23104081> (viewed: 13.04.2025).
8. Кулюткин, Ю.Н. (1989). Социальная обусловленность непрерывного образования. *Вопросы психологии*, 2, 5—13. URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm> (дата обращения: 13.04.2025).
Kulutkin, Y.N. (1989). Social conditionality of continuous education. *Voprosy psichologii*, 2, 5—13. (In Russ.). URL: <http://voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm> (viewed: 13.04.2025).
9. Лобанов, А.П., Радчикова, Н.П. (2011). Формирование ментальных репрезентаций в контексте прототипов. *Вестник Томского государственного университета*, 343, 180—183. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15640309> (дата обращения: 13.04.2025).
Lobanov, A.P., Radchikova, N.P. (2011). Formation of mental representations in prototype context. *Tomsk State University Journal*, 343, 180—183. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15640309> (viewed: 13.04.2025).
10. Лобанов, А.П., Радчикова, Н.П., Айсмонтас, Б.Б., Воронова, А.В. (2017). Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования. *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки*, 7, 69—74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30024273> (дата обращения: 13.04.2025).
Lobanov, A.P., Radchikova, N.P., Aysmontas, B.B., Voronova, A.V. (2017). Emotional intelligence: to the problem of the operationalization of the notion in the context of empirical investigations. *Herald of Polotsk State University. Series E. Pedagogical sciences*, 7, 69—74. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30024273> (viewed: 13.04.2025).
11. Лобанов, А.П., Радчикова, Н.П., Дроздова, Н.В., Воронова, А.В. (2018). Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акреология образования. Психология развития*, 7(4), 304—312. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312>
Lobanov, A.P., Radchikova, N.P., Drozdova, N.V., Voronova, A.V. (2018). Influence of academic and non-academic types of intelligence on academic achievements of students. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 304—312. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312>

12. Максимова, М.В., Фролова, О.В., Чекалина, Т.А. (2022). Нейромифы в образовании: анализ распространенности среди преподавателей вузов. *Вопросы образования*, 2, 190—215. <https://doi.org/10.17759/1814-9545-2022-2-190-215>
Maksimova, M.V., Frolova, O.V., Chekalina, T.A. (2022). Neuromyths in education: An analysis of prevalence among faculties of higher educational institutions. *Educational Studies. Moscow*, 2, 190—215. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/1814-9545-2022-2-190-215>
13. Марголис, А.А. (2021). Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 5—24. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601>
Margolis, A.A. (2021). New Science Literacy: Problems and Difficulties of Formation. *Psychological Science and Education*, 26(6), 5—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260601>
14. Марголис, А.А. (2024). Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
Margolis, A.A. (2024). Teacher Education as the Development of Student Teachers' Preconceptions and Beliefs. *Psychological Science and Education*, 29(6), 5—20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
15. Марголис, А.А., Шведовская, А.А., Адашкина, А.А., Ермолова, Т.В., Земскова, Т.В., Коновалова, И.В., Пономарева, В.В., Прокопьева, Л.М., Семилетова, А.Н., Сорокова, М.Г. (2024). Распространенность нейромифов и житейских представлений о психологических понятиях среди студентов педагогических вузов и учителей: Набор данных 2024 год. RusPsyData: репозиторий психологических исследований и инструментов. М. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/bfwb-z8v8-4pv1>
Margolis, A.A., Shvedovskaya, A.A., Adaskina, A.A., Ermolova, T.V., Zemskova, T.V., Kononova, I.V., Ponomareva, V.V., Prokopyeva, L.M., Semiletova, A.N., Sorokova, M.G. (2024). Prevalence of neuromyths and everyday representations of psychological concepts among students of pedagogical universities and teachers: Dataset 2024. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/MSUPE/bfwb-z8v8-4pv1>
16. Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2018). Самоактивация как личностный ресурс студентов в инклюзивной образовательной среде вуза. *Современная зарубежная психология*, 7(1), 62—70. <https://doi.org/10.17759/jmpf.2018070107>
Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2018). Self-activation as a personal resource in university inclusive educational environment. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(1), 62—70. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmpf.2018070107>
17. Рубцов, В.В. (2024). Социально-генетическая психология учебных взаимодействий: избранные статьи, выступления, проекты: Том 2. М.: Городец. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024b2/contents> (дата обращения: 13.04.2025).
Rubtsov, V.V. (2024). Social-genetic psychology of learning interactions: Selected articles, speeches, projects: Vol. 2. Moscow: Gorodets. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgpli2024b2/contents> (viewed: 13.04.2025).
18. Сорокова, М.Г. (2021). Предметные результаты студентов в цифровой среде университета на разных уровнях высшего образования: Так кто же более успешен? *Психологическая наука и образование*, 26(1), 76—91. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260105>
Sorokova, M.G. (2021). Academic outcomes of students in university digital environment at different levels of higher education: Who is more successful? *Psychological Science and Education*, 26(1), 76—91. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260105>
19. Сорокова, М.Г., Одинцова, М.А., Радчикова, Н.П. (2021). Образовательные результаты студентов в электронных курсах при смешанном и онлайн-обучении. *Моделирование и анализ данных*, 11(1), 61—77. <https://doi.org/10.17759/mda.2021110105>
Sorokova, M.G., Odintsova, M.A., Radchikova, N.P. (2021). Students Educational Results in Blended and Online E-Courses. *Modelling and Data Analysis*, 11(1), 61—77. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/mda.2021110105>
20. Blackmore, S.J. (1999). The meme machine: Vol. 25. New York: Oxford Paperbacks. Доступно по ссылке: <https://books.google.ru/books?id=hpU0FQqr2YEC&pg=PP1&hl=ru&pg=PP1#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 13.04.2025).
21. Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, 7(2), 221—233. Доступно по ссылке: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14681366.1999.11090864> (дата обращения: 13.04.2025).
22. Dekker, S., Lee, N.C., Howard-Jones, P., Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in psychology*, 3, Article 33784. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>

23. Deligiannidi, K., Howard-Jones, P.A. (2015). The neuroscience literacy of teachers in Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3909–3915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1133>
24. Ferrero, M., Konstantinidis, E., Vadillo, M.A. (2020). An attempt to correct erroneous ideas among teacher education students: the effectiveness of refutation texts. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 577738. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577738>
25. Grospietsch, F., Lins, I. (2021). Review on the prevalence and persistence of neuromyths in education — where we stand and what is still needed. *Frontiers in Education*, 6, Article 665752. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.665752>
26. Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York: Routledge.
27. Howard-Jones, P.A. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nature reviews neuroscience*, 15(12), 817–824. Доступно по ссылке: <https://www.nature.com/articles/nrn3817> (дата обращения: 13.04.2025).
28. Hughes, S., Lyddy, F., Lambe, S. (2013). Misconceptions about Psychological Science: A review. *Psychology Learning and Teaching*, 12(1), 20–31. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>
29. Khramova, M.V., Bukina, T.V., Smirnov, N.M., Kurkin, S.A., Khramov, A.E. (2023). Prevalence of neuromyths among students and future teachers. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 950. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02412-4>
30. Lilienfeld, S.O., Lynn, S.J., Ruscio, J., Beyerstein, B. (2010). *50 great myths of popular psychology: shattering widespread misconceptions about human behavior*. Chichester: John Wiley & Sons.
31. McAfee, M., Hoffman, B. (2021). The morass of misconceptions: how unjustified beliefs influence pedagogy and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1), Article 4. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2021.150104>
32. Menz, C., Spinath, B., Seifried, E. (2021). Misconceptions die hard: prevalence and reduction of wrong beliefs in topics from educational psychology among preservice teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 477–494. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00474-5>
33. Newton, P.M., Salvi, A. (2020). How common is belief in the learning styles neuromyth, and does it matter? A pragmatic systematic review. *Frontiers in Education*, 5, Article 602451. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602451>
34. Novak-Geiger, V. (2023). Prevalence of neuromyths among psychology students: small differences to pre-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1139911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1139911>
35. Rousseau, L. (2021). Interventions to dispel neuromyths in educational settings — a review. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 719692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719692>
36. Shahr, H.S.A., Yazdani, S., Afshar, L. (2019). Professional socialization: an analytical definition. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 12(17), 1–14. <https://doi.org/10.18502/jmehm.v12i17.2016>
37. Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
38. Sibicky, M., Klein, C.L., Embrescia, E. (2021). Psychological misconceptions and their relation to students' lay beliefs of mind. *Teaching of Psychology*, 48(2), 103–109. <https://doi.org/10.1177/0098628320959925>
39. Thompson, R., Zamboanga, B. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 778–784. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.778>
40. Torrijos-Muelas, S., Peropadre, C., Quiles, C., Sánchez-Morcillo, S. (2021). The persistence of neuromyths in the educational settings: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 11, Article no. 591923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
41. Weisberg, D.S., Landrum, A.R., Hamilton, J., Weisberg, M. (2021). Knowledge about the nature of science increases public acceptance of science regardless of identity factors. *Public Understanding of Science*, 30(2), 120–138. <https://doi.org/10.1177/0963662520977700>
42. Woo, J.M., Tam, C.L., Bonn, G.B., Tagg, B. (2020). Student, teacher, and school counselor perceptions of national school uniforms in Malaysia. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1871. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01871>

Информация об авторах

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

Анна Александровна Шведовская, кандидат психологических наук, начальник управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru (контактное лицо для переписки)

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

Анна Николаевна Семилетова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Татьяна Викторовна Ермолова, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой зарубежной и русской филологии, профессор кафедры зарубежной и русской филологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: ermolovaty@mgppu.ru

Виктория Викторовна Пономарева, директор Фундаментальной библиотеки МГППУ, администратор электронной библиотеки МГППУ, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-9237>, e-mail: ponomarevavv@mgppu.ru

Андрей Сергеевич Радчиков, лаборант-исследователь, Научно-практический центр по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: superprobasite@yandex.ru

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

Information about the authors

Arkady A. Margolis, PhD in Psychology, Rector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Anna A. Shvedovskaya, PhD in Psychology, Head of Informational-Analytical Department, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Anna A. Adaskina, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Anna N. Semiletova, PhD in Education, Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8555-3155>, e-mail: semiletovaan@mgppu.ru

Tatiana V. Ermolova, PhD in Psychology, Professor, Head of the Chair of Foreign and Russian Philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4260-9087>, e-mail: yermolova@mail.ru

Victoria V. Ponomareva, Head of information support and computerization Department of the Fundamental Library, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1722-9237>, e-mail: ponomarevavv@mgppu.ru

Andrew S. Radchikov, Laboratory Research Assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: superprobasite@yandex.ru

Marina G. Sorokova, Doctor of Education, PhD in Science (Physics and Mathematics), Associate Professor, Head of the Department of Digital Education, Head of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1000-6487>, e-mail: sorokovamg@mgppu.ru

Вклад авторов

Марголис А.А. — осуществил разработку общей концепции исследования и научное руководство проектом.

Шведовская А.А., Адашкина А.А. и Семилетова А.Н. — разработали методологические подходы, а также провели анализ и интерпретацию полученных результатов.

Ермолова Т.В., Пономарева В.В. — участвовали в разработке исследовательских инструментов и подготовке аналитического обзора литературы.

Сорокова М.Г., Радчиков А.С. — выполнили статистическую обработку данных и их количественный анализ, подготовили базу данных для размещения в Репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA.

Все авторы внесли значимый вклад в подготовку рукописи, одобрили ее финальную версию и несут ответственность за содержание публикации.

Contribution of the authors

Arkady A. Margolis — developed the overall research concept and provided scientific supervision for the project.

Anna A. Shvedovskaya, Anna A. Adaskina, and Anna N. Semiletova — developed methodological approaches and conducted analysis and interpretation of the obtained results.

Tatiana V. Ermolova, Victoria V. Ponomareva — participated in developing research tools and preparing an analytical review of literature.

Marina G. Sorokova, Andrew S. Radchikov — statistical processing and quantitative analysis of the data, preparing the database for placement in the Psychological Research Data and Tools Repository RusPsyDATA.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокол от 14.10.2024 № 1).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education (report no. 1, 2024/10/14).

Поступила в редакцию 07.05.2025

Поступила после рецензирования 31.05.2025

Принята к публикации 10.06.2025

Опубликована 10.07.2025

Received 2025.05.07

Revised 2025.05.31

Accepted 2025.06.10

Published 2025.07.10

Научная статья | Original paper

Психическая устойчивость студентов первого курса: взаимосвязь со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами

Т.Н. Тихомирова¹ ✉, В.С. Басюк¹, Ю.В. Алкаева², Е.В. Зинченко³,
В.В. Константинов⁴, И.И. Лушпаева⁵, И.Д. Поникарова⁶,
Э.К. Самерханова⁷, Н.Г. Токарева⁸, С.Б. Малых¹

¹ Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

² Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», Москва, Российская Федерация

³ Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

⁴ Пензенский государственный университет, Пенза, Российская Федерация

⁵ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

⁶ Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова, Санкт-Петербург, Российская Федерация

⁷ Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, Нижний Новгород, Российская Федерация

⁸ Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск, Российская Федерация

✉ tikho@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Психическая устойчивость как способность эффективно противостоять стрессовым событиям и планомерно действовать в направлении достижения намеченных результатов вне зависимости от внешних условий приобретает особое значение на этапе окончания школьного обучения, поступления в вуз и обучения на первом курсе. **Цель.** Исследование направлено на определение диапазона вариативности психической устойчивости на масштабной выборке российских первокурсников, анализ половых различий по интегрированному показателю психической устойчивости, определение различий между группами студентов в зависимости от стратегии поступления в вуз и выявление связи психической устойчивости с образовательными результатами студентов на первом курсе. **Методы и материалы.** В исследовании анализировались данные 6950 первокурсников из 26 университетов в 7 федеральных округах России (средний возраст участников — 18,8 со стандартным отклонением в 2,1; 64,7% девушек). Применялась краткая версия опросника «Психическая устойчивость» (Dagnall et al., 2019). **Результаты.** Вариативность интегрированного показателя психической устойчивости у студентов первого курса характеризуется максимально широким диапазоном проявления. При этом 21,8% первокурсников могут быть отнесены к группам с низким и очень низким уровнем психической устойчивости. Юноши оказываются в среднем психически более устойчивыми по сравнению с девушками, что

© Тихомирова Т.Н., Басюк В.С., Алкаева Ю.В., Зинченко Е.В., Константинов В.В., Лушпаева И.И., Поникарова И.Д., Самерханова Э.К., Токарева Н.Г., Малых С.Б., 2025



CC BY-NC

приводит к большему проценту девушек среди первокурсников с низкой психической устойчивостью. Психическая устойчивость различается в зависимости от стратегии поступления в вуз лишь между двумя группами студентов первого курса, зачисленных по результатам школьных олимпиад и объединенным данным государственных экзаменов и дополнительных вступительных испытаний. Интегральный показатель психической устойчивости прямо пропорционально связан с образовательными результатами студентов на первом курсе вуза. **Выводы.** Понимание вариативности и пороговых значений уровней психической устойчивости, рассчитанных на масштабной выборке российских студентов, расширяет возможности психологического сопровождения первокурсников с трудностями адаптивного характера, в том числе академической неуспешностью.

Ключевые слова: психическая устойчивость, стратегия поступления в вуз, образовательные результаты, пороговые значения теста, половые различия, студенты первого курса

Благодарности. Коллектив авторов выражает признательность первокурсникам — за участие в научном проекте, сотрудникам и руководителям психологических служб — за организацию исследовательской работы в вузах, ректорам — за эффективное научное взаимодействие с Российской академией образования.

Дополнительные данные. Коллектив авторов не имеет возможности сделать доступным набор данных ввиду продолжающегося в настоящее время сбора данных в рамках проекта Российской академии образования «Всероссийское исследование первокурсников».

Для цитирования: Тихомирова, Т.Н., Басюк, В.С., Алкаева, Ю.В., Зинченко, Е.В., Константинов, В.В., Лушпаева, И.И., Поникарова, И.Д., Самерханова, Э.К., Токарева, Н.Г., Малых, С.Б. (2025). Психическая устойчивость студентов первого курса: взаимосвязь со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 26–43. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300402>

Mental toughness of first-year students: interrelations with university admission strategies and educational outcomes

T.N. Tikhomirova¹ ✉, V.S. Basyuk¹, Y.V. Alkaeva², E.V. Zinchenko³,
V.V. Konstantinov⁴, I.I. Lushpaeva⁵, I.D. Ponikarova⁶, E.K. Samerkhanova⁷,
N.G. Tokareva⁸, S.B. Malykh¹

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

² National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation

³ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

⁴ Penza State University, Penza, Russian Federation

⁵ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

⁶ St. Petersburg University of Civil Aviation named after A.A. Novikov,
St. Petersburg, Russian Federation

⁷ Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

⁸ National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation

✉ tikho@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Mental toughness as the ability to effectively cope with stressful events and systematically work toward achieving set goals regardless of external conditions takes on particular importance at the stage of completing school education, entering university, and studying during the first year. **Objective.** The study aims to examine the range of variability in mental toughness among a large sample of Russian first-year students, analyze sex differences based on an integrated measure of mental toughness, determine differences between student groups depending on their university admission strategy, and identify the relationship between mental toughness and educational outcomes during the first year. **Methods and materials.** The study analyzed data from 6950 first-year students from 26 universities across 7 federal districts of Russia (mean age of participants was 18,8 with a standard deviation of 2,1; 64,7% were female). The abbreviated version of the “Mental Toughness Questionnaire” (Dagnall et al., 2019) was used. **Results.** The variability of the integrated indicator of mental toughness among first-year students is characterized by a maximum wide range. At the same time, 21,8% of freshmen can be classified into groups with low and very low levels of mental toughness. On average, young men are found to be more mentally tough than women, resulting in a higher percentage of women among first-year students with low mental toughness. Mental toughness differs depending on the university admission strategy only between two groups of first-year students admitted based on the results of school Olympiads and combined data from state exams and additional university entrance tests. Mental toughness is directly proportional to the educational outcomes of first-year university students. **Conclusions.** Understanding the variability and threshold values of mental toughness levels, calculated using a large sample of Russian students, expands opportunities for providing psychological support to first-year students experiencing difficulties related to maladjustment and academic underperformance.

Keywords: mental toughness, university admission strategy, educational outcomes, test threshold values, sex differences, first-year students

Acknowledgements. The collective of authors expresses gratitude to the first-year students for their participation in the scientific project, to the staff and heads of psychological services for organizing research work at universities, and to the rectors for effective scientific cooperation with the Russian Academy of Education.

Supplemental data. The team of authors is unable to make the data set available due to the ongoing data collection within the framework of the Russian Academy of Education project “All-Russian study of first-year students”.

For citation: Tikhomirova, T.N., Basyuk, V.S., Alkaeva, Y.V., Zinchenko, E.V., Konstantinov, V.V., Lushpaeva, I.I., Ponikarova, I.D., Samerkhanova, E.K., Tokareva, N.G., Malykh, S.B. (2025). Mental toughness of first-year students: interrelations with university admission strategies and educational outcomes. *Psychological Science and Education*, 30(4), 26–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300402>

Введение

Феномен психической устойчивости связывается со способностью человека эффективно противостоять стрессовым событиям и

планомерно действовать в направлении достижения намеченных результатов вне зависимости от внешних обстоятельств (в частности, Clough et al., 2002).

Исследовательский интерес к психической устойчивости неуклонно растет, а контекст таких исследований становится все шире — от традиционной психологии спортивных достижений (Loehr, 1986; Hsieh et al., 2024) до психологии профессиональной деятельности (Mireku et al., 2024; Turkington, Tinlin-Dixon, St Clair-Thompson, 2023) и образования (St Clair-Thompson, Devine, 2023; Du, Wang, Zhou, 2023). Действительно, психическая устойчивость как способность контролировать свои эмоции, проявлять целеустремленность при достижении целей, несмотря на обстоятельства, рассматривать трудности как новые возможности и сохранять высокую самооценку даже после череды неудач является неотъемлемой частью высоких достижений во многих сферах жизнедеятельности современного человека (например, Taylor, 2024). При этом вне зависимости от социального контекста для диагностики сформированности психической устойчивости часто применяется универсальная методика, основанная на четырехкомпонентной концептуальной модели контроля, приверженности цели, принятия сложной ситуации и уверенности в своих возможностях (Жожикашвили, Малых, Девятерикова, 2021; Perry et al., 2023; Denovan et al., 2021; Dagnall et al., 2019; Clough et al., 2002).

Значение психической устойчивости многократно возрастает в период быстро изменяющихся социальных условий — при смене места работы или учебы, переходе на следующий уровень образования или карьеры, изменении статуса, связанного с новыми обязанностями, правами и возможностями (St Clair-Thompson et al., 2017; Crede, Niehorster, 2012). В сфере образования такими стремительными переменами — организации обучения, социального статуса, а часто места и даже региона проживания — характеризуется этап окончания школьного обучения, поступления в вуз и обучения на первом курсе (Тихомирова с соавт., 2024; Басюк, Малых, Тихомирова, 2022). При этом психическая устойчивость становится крайне необходимым для позитивной адап-

тации индивидуальным ресурсом абитуриента и первокурсника (Meggs, Sewell, 2022; St Clair-Thompson et al., 2017; Mattanah et al., 2004 и др.). Показано, что при переходе обучающихся на уровень бакалавриата высокая психическая устойчивость снижает вероятность возникновения трудностей адаптационного характера, которые проявляются в академической неуспешности, излишней конфликтности и рисках отчисления на первом курсе (St Clair-Thompson, Devine, 2023; St Clair-Thompson et al., 2017; Crust et al., 2014 и др.).

Вместе с тем масштабных исследований феномена психической устойчивости с участием российских молодых людей — обучающихся выпускных классов общеобразовательных организаций (далее — школ) и образовательных организаций высшего образования (далее — вузов, университетов) — практически нет, в отличие от исследований синонимичных, но не тождественных понятий, например, жизнестойкости или жизнеспособности (Махнач, 2022; Осин, Рассказова, 2013; Лебедева, Леонтьев, 2022 и др.). В связи с этим отсутствуют нормативные данные по психической устойчивости среди обучающихся российских вузов и, соответственно, не определены пороговые значения уровней сформированности данного признака, что ограничивает возможности применения программ психологической помощи студентам с рисками адаптационного характера (St Clair-Thompson, London, 2024). Тем не менее, согласно имеющимся публикациям с небольшими выборками молодых людей, распределение психической устойчивости характеризуется широким диапазоном вариативности, который может значительно смещаться в сторону более высоких или низких значений в зависимости от социокультурных условий (например, Denovan et al., 2024). В исследованиях, в том числе на этапе перехода на новый уровень образования, стабильно воспроизводится факт половых различий с преимуществом юношей (St Clair-Thompson et al., 2017; Graves et al., 2021; Crust et al., 2014 и др.). Сообщается,

однако, о сокращении или даже нивелировании половых различий в психической устойчивости при учете возраста, профессионального или образовательного опыта и достижений (Hartanto et al., 2024; Yarayan et al., 2024; St Clair-Thompson et al., 2017). Учет социокультурного контекста при изучении вариативности психической устойчивости на репрезентативной выборке юношей и девушек российских вузов позволит оценить ресурсы преодоления сложных ситуаций в ходе высшего образования.

Согласно исследованиям, психическая устойчивость, с одной стороны, способствует регуляции эмоций и действий человека в ответ на события различной стрессовой интенсивности (Taylor, 2024; St Clair-Thompson, Devine, 2023; Clough et al., 2002), а с другой — эти события, их интенсивность и продолжительность могут значительно влиять на уровень сформированности психической устойчивости, что неоднократно подтверждается доказанной эффективностью специализированных программ и тренингов (St Clair-Thompson, Devine, 2023; Du, Wang, Zhou, 2023; Crust et al., 2014). Среди факторов сферы образования, которые могут быть связаны с вариативностью интегрального показателя психической устойчивости, выделяются стратегия поступления в вуз и образовательные достижения обучающихся.

В Российской Федерации предусмотрены следующие стратегии поступления выпускника школы в вуз: на основе баллов государственной итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена (далее — ЕГЭ), по результатам участия в олимпиадах для школьников, в рамках целевого набора, после окончания организаций среднего профессионального образования (далее — СПО), по квотам льготного приема, в том числе для детей участников специальной военной операции (далее — СВО), или объединенным баллам Единых государственных экзаменов и вузовских дополнительных вступительных испытаний (далее — ЕГЭ и ДВИ). Показано, что эти стратегии различаются по степени и продолжительно-

сти психического напряжения абитуриента, что на определенном этапе может приводить к ограничению, а в ряде случаев — потере индивидуальных психологических ресурсов, необходимых для выполнения актуальных задач вузовского обучения (Тихомирова с соавт., 2024). Сообщается, что стратегии поступления в вуз по результатам участия в олимпиадах и на основе объединенных баллов ЕГЭ и ДВИ являются самыми ресурсозатратными, когда от абитуриента требуется психическое напряжение высокой интенсивности при подготовке и сдаче не только выпускных экзаменов, но и олимпиадных этапов или конкурсных испытаний в вузе. А самым минимальным по времени и интенсивности напряжением характеризуется поступление на целевое обучение, когда абитуриенту фактически гарантируется не только поступление в вуз, но часто дополнительная материальная поддержка и трудоустройство (Тихомирова с соавт., 2024).

Образовательные успехи и психическая устойчивость оказываются тесно связанными, что подтверждается исследованиями с участием обучающихся разных возрастных групп и сфер обучения (St Clair-Thompson, Devine, 2023; Du, Wang, Zhou, 2023; St Clair-Thompson et al., 2017 и др.). Сообщается о прямо пропорциональной связи даже в ситуации перехода из одной в другую образовательную организацию: чем выше интегральный показатель психической устойчивости, тем выше успехи в обучении. Показано также, что студенты, которые получили «проходные» баллы на экзаменах, демонстрируют более высокую психическую устойчивость, чем их сверстники с неудовлетворительными оценками за учебный год (Crust et al., 2014). Делаются выводы об определяющем значении психической устойчивости для образования и отмечается, что своевременное выявление студентов с низким интегральным показателем психической устойчивости открыло бы возможность организации более действенной профилактической работы и психологической помощи группам риска (см. систематический обзор Lin et al., 2017).

Предполагается, что перечисленные выше факторы — стратегия поступления в вуз и образовательные успехи на первом курсе — могут оказаться сопряженными с психической устойчивостью и приводить к различиям в уровне сформированности этого психологического признака у российских студентов.

Целью настоящего исследования было определение диапазона вариативности психической устойчивости студентов первого курса российских вузов. Основные исследовательские задачи заключались в получении данных, которые позволят уточнить наши представления о диапазоне вариативности психической устойчивости российских первокурсников, в проведении анализа половых различий по интегрированному показателю психической устойчивости, в определении различий между группами студентов в зависимости от стратегии поступления в вуз и выявлении связи психической устойчивости с образовательными результатами студентов на первом курсе. Дополнительно была поставлена задача с четкой практической ориентацией — обозначить пороговые значения уровней сформированности психической устойчивости студентов первого курса, признака, важного для позитивной социализации, благополучия и успешного обучения.

Материалы и методы

Выборка

В исследовании анализировались данные 6950 студентов первых курсов из 26 образовательных организаций высшего образования в 7 федеральных округах Российской Федерации. Средний возраст участников соответствует 18,8 года (стандартное отклонение = 2,1), 64,7% девушек; 97,1%, 0,9% и 2% студентов очной, очно-заочной и заочной формы обучения соответственно; 60,4%, 31,1% и 8,5% обучающихся на бюджетной, внебюджетной и целевой основе обучения соответственно.

В соответствии со стратегией поступления в вуз среди участников исследования значится: 74,2% студентов, поступивших в вуз по баллам ЕГЭ; 2,5% студентов — побе-

дителей и призеров олимпиад школьников; 8,5% студентов, поступивших по целевому набору; 7,4% студентов — по окончанию организаций СПО; 6,2% — по объединенным баллам ЕГЭ и ДВИ; 1,2% студентов, зачисленных в вуз по специальной квоте для детей участников СВО.

В соответствии с результатами первой экзаменационной сессии среди участников исследования 22% студентов сдали экзамены на одни «5», 37,7% — на «5» и «4», 17,5% — на «5», «4» и «3», 6,9% — на одни «4», 9,7% — на «4» и «3», 3% — на одни «3», а у 3,2% первокурсников остались академические задолженности.

Процедура

Сбор данных осуществлялся в компьютерных кабинетах вузов в строгом соответствии с Федеральным законом Российской Федерации № 152-ФЗ «О персональных данных». Каждый участник предоставил информацию о стратегии поступления в вуз и результатах первой сессии (подробнее см. Тихомирова с соавт., 2024).

Статистическая обработка данных выполнялась методами: описательной статистики, двухфакторного дисперсионного анализа с дальнейшим анализом множественных сравнений с поправкой Бонферрони, сравнения средних по *t*-критерию Стьюдента с расчетом размера эффекта Cohen's *d* с помощью аналитического программного обеспечения «IBM SPSS Statistics», версия 23.

Методика

В исследовании применялась краткая версия опросника «Психическая устойчивость» («Mental Toughness Questionnaire», Dagnall et al., 2019). Десять утверждений характеризуют все четыре аспекта психической устойчивости в соответствии с концептуальной моделью 4С: способность контролировать свои действия и эмоции, целеустремленность при достижении своих целей вне зависимости от обстоятельств, умение рассматривать жизненные трудности как новые возможности и высокая самооценка даже при череде неудач

(Clough et al., 2002). Утверждения сформулированы в прямом и обратном формате, например, «Даже под сильным давлением я обычно сохраняю спокойствие», «Когда мне нужно сделать сразу несколько дел одновременно, я часто не знаю, с чего начать», «Обычно я могу быстро среагировать, когда происходит что-то неожиданное», «Как правило, я позитивно смотрю на жизнь» и т.п.

Участнику исследования требовалось выбрать один наиболее подходящий ответ из пяти вариантов — от «Совершенно не согласен» до «Совершенно согласен» — в соответствии со своим обычным состоянием. Уровень психической устойчивости рассчитан как сумма баллов с учетом обратно сформулированных утверждений и представлен значением от 10 до 50.

Краткая версия самоотчетного опросника «Психическая устойчивость», состоящая из десяти утверждений, демонстрирует «превосходные» психометрические показатели (Dagnall et al., 2019, p. 1933) и может быть применена в исследовании с участием респондентов из различных социокультурных сообществ (Denovan et al., 2024). Однофакторная структура краткой версии опросника «Психическая устойчивость» с десятью утверждениями подтверждена на выборке российских студентов первого курса в ходе факторного анализа методом главных компонент с Варимакс вращением с объяснением 54,5% дисперсии. Описательные статистики интегрального показателя психической устойчивости приведены в табл. 1 (строка «Общая выборка»). Коэффициент внутренней согласованности альфа Кронбаха достигает значения в 0,785, что свидетельствует о надежности опросника и возможности применения интегрального показателя.

Результаты

*Психическая устойчивость студентов
первого курса российских вузов:
общая выборка*

В исследовании анализируется интегрированный показатель психической устойчивости студентов первого курсов российских

вузов. В табл. 1 представлены описательные статистики анализируемого показателя, рассчитанные как на общей выборке первокурсников, так и в соответствии с уровнем сформированности психической устойчивости.

При этом границы уровней сформированности психической устойчивости определялись на основе процентильного ранжирования. Так, уровень психической устойчивости определяется как «Очень низкий», если суммарный балл по тесту находится в диапазоне значений ниже, чем 5-ый процентиль; уровень «Низкий» соответствует значению в диапазоне выше, чем 5-ый процентиль, но ниже, чем 25-ый процентиль. Уровень «Средний» присваивается респондентам, чьи результаты по тесту варьируются в пределах от 25-го до 75-го процентиля. Уровень психической устойчивости определяется как «Высокий», если суммарный балл по тесту находится в диапазоне значений выше, чем 75-ый процентиль, но ниже, чем 95-ый процентиль; уровень «Очень высокий» соответствует значению в диапазоне выше 95-го процентиля.

В табл. 1 приведены описательные статистики, в том числе минимальные и максимальные значения тестового балла для определения уровня сформированности психической устойчивости, что может быть использовано в практической работе специалистов психологической службы вуза.

Согласно табл. 1, диапазон вариативности психической устойчивости у студентов первого курса является максимально широким — от минимума в 10 баллов до максимума в 50 баллов со средним значением в 34,29 (см. строку «Общая выборка»).

Анализ процентного распределения респондентов по уровням сформированности психической устойчивости выявил самую многочисленную группу первокурсников — 57,9% от общего числа участников исследования, тестовые результаты которых характеризуются средним уровнем. Среднее значение тестового балла в этой группе составляет 34,63 (стандартное отклонение 2,83).

Группы первокурсников с очень низким и очень высоким уровнем психической устой-

Таблица 1 / Table 1

**Описательные статистики интегрального показателя психической
устойчивости студентов в соответствии с уровнем сформированности**
**Descriptive statistics for mental toughness among students in accordance
with the level of formation**

Уровень / Level	Среднее значение (стандартное отклонение) / Mean (Standard Deviation)	Минимум / Minimum	Максимум / Maximum	Процент студентов от общего количества / Percentage of students	Процент девушек / Percentage of females
«Очень низкий» / “Very Low”	20,53 (2,66)	10	23	5,2	73,7
«Низкий» / “Low”	26,88 (1,64)	24	29	16,6	74,1
«Средний» / “Medium”	34,63 (2,83)	30	39	57,9	65,2
«Высокий» / “High”	41,44 (1,34)	40	44	15,3	54,9
«Очень высокий» / “Very High”	47,24 (1,84)	45	50	5,0	48,5
Общая выборка / Total sample	34,29 (6,42)	10	50	100	64,7

чивости включают наименьшее количество респондентов от общей выборки — 5,2% и 5% соответственно. При этом среднее значение первокурсников с очень высокой психической устойчивостью достигает 47,24 баллов (стандартное отклонение 1,84), а с очень низким уровнем составляет лишь 20,53 (стандартное отклонение 2,66). Именно в этих крайних диаметрально противоположных группах респондентов наблюдаются максимально возможные низкие и высокие тестовые баллы.

Группа первокурсников с низким уровнем психической устойчивости включает 16,6% первокурсников от общего количества участников исследования со средним тестовым баллом в 26,88 (стандартное отклонение 1,64). В группу с высоким уровнем сформированности психической устойчивости вошло 15,3% первокурсников, а их средний тестовый балл достиг значения в 41,44 (стандартное отклонение 1,34).

Обращают на себя внимание различия в процентном распределении девушек в группах первокурсников с разными уровнями сформированности психической устойчивости. Так, среди первокурсников с очень низкой и низкой психической устойчивостью наблюдается 73,7% и 74,1% девушек соответственно, а в группе с очень высокой

психической устойчивостью — лишь 48%. Такие данные могут свидетельствовать о существовании половых различий по интегрированному показателю психической устойчивости с преимуществом юношей среди студентов первого курса вузов.

Сравнение средних значений психической устойчивости между девушками и юношами показало небольшие (Cohen's $d = 0,31$), но статистически достоверные половые различия на выборке студентов первого курса (t -критерий Стьюдента = 12,14; $p = 0,000$). Действительно, среднее значение психической устойчивости в группе юношей превысило аналогичный показатель у девушек (35,56 против 33,59 со стандартным отклонением в обеих группах 6,4). Следовательно, среди студентов первого курса вузов в среднем психически более устойчивыми являются юноши по сравнению с девушками.

*Психическая устойчивость студентов
в зависимости от стратегии поступления
в вуз и образовательных результатов*

В соответствии со стратегией поступления в вуз образовано шесть групп студентов, поступивших на основе баллов единых государственных экзаменов (ЕГЭ), победителей и призеров олимпиад школьников, в рамках

целевого набора, после окончания организаций среднего профессионального образования (СПО), по специальной квоте для детей участников специальной военной операции (СВО) или объединенным баллам Единых государственных экзаменов и вузовских дополнительных вступительных испытаний (ЕГЭ и ДВИ).

В соответствии с образовательными результатами образовано семь групп студентов, сдавших первую экзаменационную сессию на все «5»; «5» и «4»; «5», «4» и «3»; все «4»; «4» и «3»; все «3», а также тех

первокурсников, у которых остались академические задолженности.

В табл. 2 приведена описательная статистика для интегрального показателя психической устойчивости в группах первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз и результата первой сессии в вузе.

В табл. 2 указаны описательные статистики — среднее значение, стандартная ошибка, а также нижняя и верхняя границы 95% доверительного интервала — для тестового балла психической устойчивости с минимум в 10 и максимум в 50 баллов.

Таблица 2 / Table 2

Описательные статистики показателя психической устойчивости в группах студентов с различными стратегиями поступления в вуз и образовательными результатами
Descriptive statistics for mental toughness in groups of students with different university admission strategies and educational outcomes

Группа студентов / Group of students	Количество человек / Number of students	Среднее значение / Mean	Стандартная ошибка / Standard Error	95% доверительный интервал / 95% Confidence Interval	
				Нижняя граница / Lower Limit	Верхняя граница / Upper Limit
Стратегия поступления в вуз / University admission strategy					
по результатам ЕГЭ / on the results of the Unified State Exams	5156	34,16	0,14	33,90	34,46
по результатам олимпиад / on the results of school Olympiads	174	31,90	1,11	26,54	35,06
по целевому набору / via targeted recruitment	591	33,96	0,45	33,07	34,83
по окончании организаций СПО / after completing institutions of SVE	514	33,55	0,49	32,59	34,51
по результатам ЕГЭ и ДВИ / using combined USE scores and AEE organized by universities	431	34,99	0,71	33,10	35,66
по специальной квоте для детей участников СВО / under special quotas for children of participants in the SMO	84	33,41	0,84	31,75	35,06
Результат первой экзаменационной сессии / Outcomes from the first examination session					
на одни «5» / all '5's	1529	34,84	0,79	33,29	36,40
на «5» и «4» / '5's and '4's	2620	33,81	0,63	32,51	35,13
на «5», «4» и «3» / '5's, '4's, and '3's	1216	33,79	0,68	32,46	35,12
на одни «4» / all '4's	479	34,11	1,01	32,01	36,11
на «4» и «3» / '4's and '3's	674	32,86	0,71	31,49	34,23
на одни «3» / all '3's	209	32,29	1,17	29,62	34,29
остались задолженности / who had academic debts	223	31,25	1,06	29,17	33,34

Относительно стратегии поступления в вуз самое высокое среднее значение психической устойчивости наблюдается в группе студентов, которые поступили в вуз на основании объединенных результатов ЕГЭ и ДВИ, а самое низкое оказывается для группы победителей и призеров олимпиад (34,99 против 31,90). Среднее значение тестового балла психической устойчивости в других группах студентов, поступивших в вуз, в частности по целевому набору, по окончанию колледжей, а также по специальной квоте, находится в пределах от 33,41 до 33,96, что свидетельствует об отсутствии различий по анализируемому признаку. Несколько более высокий показатель психической устойчивости в среднем зафиксирован в группе студентов, поступающих в вуз по результатам ЕГЭ (среднее значение 34,16). Следовательно, на уровне средних значений для интегрированного показателя психической устойчивости зафиксирована разница лишь между двумя группами первокурсников в зависимости от стратегии поступления в вуз.

Относительно образовательных достижений самое высокое среднее значение психической устойчивости наблюдается в группе студентов, которые завершили первую экзаменационную сессию с отличным результатом (среднее значение 34,84). Уровень психической устойчивости первокурсников этой группы оказывается выше по сравнению со всеми группами студентов, которые сдали экзамены на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» в разных сочетаниях. При этом самый низкий тестовый балл психической устойчивости зафиксирован в группе первокурсников с оставшимися после первой сессии академическими задолженностями (среднее значение 31,25). Следует особо отметить практически последовательное снижение среднего значения психической устойчивости — от максимального балла в группе с отличным результатом первой сессии до минимального балла в группе с неудовлетворительным образовательным результатом.

Оценка достоверности групповых различий по показателю психической устойчивости

в зависимости от стратегии поступления в вуз и образовательных результатов, а также определение их размера проводились методом двухфакторного дисперсионного анализа. В качестве категориальных факторов вводились: стратегия поступления в вуз и результат первой экзаменационной сессии. Интегрированный показатель психической устойчивости использовался как зависимая переменная.

Оценка распределения зависимой переменной для сравниваемых групп относительно обоих категориальных факторов с применением критерия Ливиня показала равенство дисперсий ($p > 0,05$).

В табл. 3 представлены результаты двухфакторного дисперсионного анализа различий по показателю психической устойчивости студентов первых курсов в зависимости от стратегии поступления в вуз и образовательных результатов.

Согласно табл. 3, статистически значимые различия по интегрированному показателю психической устойчивости с размером эффекта в 3% ($p = 0,04$) обнаружены для групп студентов первого курса в зависимости от стратегии поступления в вуз. Анализ множественных сравнений с поправкой Бонферрони показал различия только между двумя группами студентов — поступивших в вуз на основании объединенных результатов ЕГЭ и ДВИ с более высоким уровнем психической устойчивости и поступивших по результатам олимпиад (средние значения представлены в табл. 2). Различия в средних значениях психической устойчивости между группами первокурсников с иными стратегиями поступления не достигли статистической значимости ($p > 0,05$). Следовательно, студенты первого курса, которые поступили в вуз по объединенным результатам ЕГЭ и ДВИ, достоверно оказываются более устойчивыми по сравнению со своими сверстниками, победителями и призерами олимпиад (34,99 тестовых балла против 31,90 соответственно).

Согласно табл. 3, статистически значимые различия по интегрированному показателю психической устойчивости с размером эффекта в 6% ($p = 0,03$) обнаружены для

Таблица 3 / Table 3

Оценка различий по интегральному показателю психической устойчивости в зависимости от стратегии поступления в вуз и результата первой экзаменационной сессии
Differences in mental toughness depending on the university admission strategies and educational outcomes

Категориальный фактор / Categorical Factor	Сумма квадратов / Sum of Squares (SS)	Критерий Фишера / Fisher's Criterion (F)	Уровень значимости / Level of Significance (p)	Размер эффекта / Effect Size (η^2)
Стратегия поступления в вуз / University Admission Strategy	346,79	2,42	0,041	0,03
Образовательные результаты / Educational Outcomes	515,89	3,11	0,032	0,06
Взаимодействие факторов / Interaction of Factors	1415,57	0,99	0,476	0,00

групп студентов первого курса в зависимости от результата первой экзаменационной сессии. Анализ множественных сравнений с поправкой Бонферрони показал, что статистически достоверно группа студентов, у которой остались после первой сессии академические задолженности, различается с группами студентов, сдавших экзамены на «отлично», «отлично» и «хорошо», только на «хорошо» или на «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» (31,25 тестовых балла против 34,84; 33,81; 34,11; 33,79 соответственно). Следовательно, студенты первого курса, которые оказались с неудовлетворительными результатами первой сессии, оказываются достоверно психически менее устойчивыми, чем студенты с отличными, хорошими и удовлетворительными экзаменационными оценками в определенных их сочетаниях.

Эффект взаимодействия категориальных факторов — стратегии поступления в вуз и результата первой экзаменационной сессии — не достиг статистической значимости ($p > 0,05$).

Обсуждение результатов

Согласно описательному анализу 57,9% студентов первого курса российских вузов имеют средний уровень сформированности

психической устойчивости — признака, который может служить индивидуальным ресурсом преодоления сложных ситуаций, возникающих при получении высшего образования, в том числе в процессе взаимодействия со сверстниками и преподавателями. Более того, 20,3% первокурсников обладают высокой и очень высокой психической устойчивостью, что и в повседневной жизни, и в ситуации вузовского обучения помогает им контролировать свои эмоции и действия даже при неблагоприятных внешних обстоятельствах. Так, показано, что именно в период значительных социальных изменений, к которым в полной мере относятся этап поступления в вуз и начало университетского обучения, высокий уровень психической устойчивости значительно снижает риски дезадаптивного поведения, в том числе академической неуспешности (St Clair-Thompson, London, 2024; Meggs, Sewell, 2022; St Clair-Thompson et al., 2017; Mattanah et al., 2004 и др.).

Вместе с тем среди студентов первого курса российских вузов обнаружено 21,8% молодых людей с низкой и очень низкой психической устойчивостью, которая выражается в снижении способности конструктивно преодолевать даже повседневные трудности, потере уверенности в своих силах и возможностях при достижении намеченных целей,

чрезмерной чувствительности к внешним воздействиям. Согласно исследованиям, молодые люди с низкой психической устойчивостью чаще проявляют конфликтность в общении со сверстниками и преподавателями, испытывают серьезные трудности с регулярным посещением учебных занятий, что, в конечном счете, может приводить к отчислению из вуза уже после первой сессии (St Clair-Thompson, Devine, 2023; St Clair-Thompson et al., 2017; Crust et al., 2014 и др.). Первокурсники с низкой и особенно с очень низкой психической устойчивостью являются целевой группой для специалистов психологической службы вуза при планировании профилактических мероприятий и оказании психологической помощи в ситуации академической неуспешности (Басюк, Малых, Тихомирова, 2022). Данные о процентном распределении интегрального показателя психической устойчивости, полученном на российской выборке молодых людей, согласуются с результатами кросс-культурных исследований с помощью опросника «Психическая устойчивость» в версиях с 48, 18 и 10 утверждениями (Perry et al., 2023; Denovan et al., 2021; Dagnall et al., 2019; Clough et al., 2002).

Согласно сравнению средних половые различия наблюдаются для интегрированного показателя психической устойчивости с преимуществом молодых людей мужского пола. Так, юноши в среднем оказываются психически более устойчивыми по сравнению с девушками. Сходные данные получены в целом ряде исследований с участием респондентов различных возрастных, социальных и профессиональных групп (St Clair-Thompson et al., 2017; Graves et al., 2021; Crust et al., 2014 и др.). Следует отметить, что при статистической достоверности различий средних значений между юношами и девушками наблюдаются значительные «перекрытия» тестовых баллов психической устойчивости. Более того, в ряде исследований половые различия связываются с большей откровенностью девушек, их непосредственностью, а также социальными стереотипами и установками, которые могут

затруднять признание и обсуждение юношами сложностей личного характера (St Clair-Thompson et al., 2017; Hartanto et al., 2025; Yarayan et al., 2024 и др.). Эти данные свидетельствуют о необходимости дифференциации норм психической устойчивости для юношей и девушек, обусловленной более выраженной рефлексией женщинами собственных эмоциональных переживаний. Вместе с тем смещение средних значений приводит к большему проценту девушек с низким и очень низким уровнем психической устойчивости по сравнению с юношами (в частности, 74,1% девушек в группе с низким уровнем). Этот факт необходимо учитывать при организации деятельности вузовских психологических служб.

Согласно дисперсионному анализу стратегия поступления в вуз определяет различия по психической устойчивости только между двумя группами студентов — теми молодыми людьми, кто поступил в вуз по объединенным данным ЕГЭ и ДВИ, организованных вузами, и их сверстниками, кто зачислен по результатам олимпиад. При этом преимущество в уровне сформированности психической устойчивости признается за первокурсниками, которые поступили в вузы на основании ЕГЭ и ДВИ. В предыдущих исследованиях сообщается, что стратегия поступления в вуз оказывается значимым фактором для целого ряда признаков, связанных с благополучием первокурсников — субъективным счастьем, психологическим самочувствием, проявлениями личностной тревожности (Тихомирова с соавт., 2024). Приводятся аргументы, что стратегия, связанная с поступлением в вуз по государственным экзаменам и дополнительным испытаниям, является самой ресурсозатратной и требующей высокой стрессоустойчивости и способности выдерживать интенсивное психическое напряжение, что согласуется с полученными данными о высоком уровне психической устойчивости именно этой группы первокурсников.

В то же время стратегия, основанная на победе в олимпиадах школьников, может

быть сходным образом охарактеризована в отношении актуализации индивидуальных психологических ресурсов, однако эта стратегия «усугубляется» более длительным периодом психического напряжения начиная со старших классов школьного обучения. Согласно исследованиям, психическая устойчивость является «пластичным» признаком, поддающимся влиянию внешних негативных событий, уровень которого в ходе нескончаемой череды напряженных ситуаций может существенно снижаться (St Clair-Thompson, Devine, 2023; Du, Wang, Zhou, 2023; Crust et al., 2014). Так, в ситуации длительного психического напряжения, характерного для большинства участников олимпиад, индивидуальные ресурсы, сопряженные с психологическим самочувствием, включая и психическую устойчивость, могут быть существенно снижены или даже ограничены, что негативно сказывается на реализации актуальных для первокурсника задач. Действительно, студенты, зачисленные в вуз по результатам олимпиад, уже на этапе первой сессии наряду с относительно высоким процентом «отличников» выходят на третью позицию по академическим задолженностям (Тихомирова с соавт., 2024).

Согласно дисперсионному анализу образовательные результаты первокурсников оказываются тесно связанными с уровнем сформированности психической устойчивости. Показано, что студенты, у которых после первой экзаменационной сессии остались академические задолженности, оказываются психически менее устойчивыми, чем студенты с отличными, хорошими и удовлетворительными экзаменационными оценками. Следует отметить фактическое поступательное снижение уровня психической устойчивости от группы первокурсников с отличными результатами сессии до группы с неудовлетворительными оценками. Этот факт неоднократно публиковался в психологической литературе, в том числе в исследованиях с участием респондентов различных социокультурных, профессиональных и возрастных групп (St Clair-Thompson, Devine, 2023;

Du, Wang, Zhou, 2023; St Clair-Thompson et al., 2017 и др.). Сообщается, в частности, что студенты, получившие «проходные» экзаменационные баллы, отличаются более высокой психической устойчивостью по сравнению со сверстниками, которые не выдержали экзаменационных испытаний (Crust et al., 2014).

Полученные в настоящем исследовании данные свидетельствуют о связи феномена психической устойчивости со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами на первом курсе, что приводит к различиям в уровне сформированности этого психологического признака в отдельных группах российских студентов. При этом остается открытым исследовательский вопрос — каковы механизмы обнаруженной взаимосвязи, а в эмпирическом ключе — какие модели причинно-следственной зависимости наилучшим образом описывают связь психической устойчивости со стратегией поступления в вуз и образовательными результатами.

Заключение

В представленном здесь исследовании впервые на масштабной выборке студентов первого курса вузов Российской Федерации описаны результаты изучения феномена психической устойчивости — признака, связанного со способностью контролировать свои эмоции и действия, следовать своей цели, несмотря на внешние обстоятельства, конструктивно справляться с жизненными трудностями и быстро восстанавливаться после неудачи.

Анализ полученных данных показал следующее:

1) вариативность интегрированного показателя психической устойчивости у студентов первого курса вузов характеризуется широким диапазоном проявления — от минимально до максимально возможных тестовых значений. Показано, что 5,2% и 16,6% первокурсников могут быть отнесены к группам респондентов с очень низким и низким уровнем сформированности психической устойчивости соответственно, что приводит к снижению способности контроля над

ситуациями в различных сферах жизнедеятельности, повышению чувствительности к негативным внешним воздействиям, потере уверенности в своих силах и возможностях при достижении намеченного результата;

2) половые различия характерны для проявления психической устойчивости у студентов первого курса вузов. Показано, что юноши оказываются в среднем психически более устойчивыми по сравнению с девушками, что приводит к большему проценту девушек среди первокурсников с очень низкой и низкой психической устойчивостью;

3) психическая устойчивость различается в зависимости от стратегии поступления в вуз лишь между двумя группами студентов первого курса. Первокурсники, поступившие в вуз на основе объединенных данных Единых государственных экзаменов и дополнительных вступительных испытаний, обладают в среднем более высокой психической устойчивостью по сравнению со студентами, зачисленными в вузы по результатам школьных олимпиад;

4) психическая устойчивость связана с образовательными результатами студентов на первом курсе вуза. Студенты, у которых после первой экзаменационной сессии остались академические задолженности, оказы-

ваются психически менее устойчивыми, чем студенты с отличными, хорошими и удовлетворительными экзаменационными оценками в определенных их сочетаниях.

Следует особо отметить, что в ходе исследования решена задача с четкой практической ориентацией — обозначены пороговые значения уровней сформированности психической устойчивости российских студентов, что расширяет возможности диагностического применения краткой версии опросника «Психическая устойчивость» в работе вузовских психологических служб.

Перспективы исследования связаны с организацией лонгитюдного исследования на всем протяжении вузовского обучения или, по крайней мере, повторного измерения, для понимания причинно-следственных связей между психической устойчивостью, стратегией поступления в вуз и образовательными результатами у российских студентов.

Ограничения. Ограниченный доступ к данным связан с продолжающимся сбором данных всероссийского исследования первокурсников.

Limitations. Limited access to the data is associated with the ongoing collection of data from the nationwide survey of first-year students.

Список источников / References

1. Басюк, В.С., Малых, С.Б., Тихомирова, Т.Н. (2022). Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития. *Психологическая наука и образование*, 27(6), 4–18. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
Basyuk, V.S., Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. (2022). Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources. *Psychological Science and Education*, 27(6), 4–18. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270601>
2. Жожикашвили, Н.А., Малых, А.С., Девятерикова, А.А. (2021). Психическая устойчивость. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14(4), 49–65. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-49-65>
3. Лебедева, А.А., Леонтьев, Д.А. (2022). Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным. *Социальная психология и общество*, 13(4), 142–162. DOI:10.17759/sps.2022130409
Lebedeva, A.A., Leont'ev, D.A. (2022). Modern approaches to studying quality of life: from objective contexts to subjective ones. *Social Psychology and Society*, 13(4), 142–162. (In Russ.).
4. Махнач, А.В. (2022). *Жизнеспособность человека и семьи. Социально-психологическая парадигма*. Litres.
Makhnach, A.V. (2022). *Human and Family Viability. Socio-Psychological Paradigm*. Litres. (In Russ.).
5. Жожикашвили, Н.А., Малих, А.С., Девятерикова, А.А. (2021). Mental Toughness. *Theoretical and Experimental Psychology*, 14(4), 49–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-4-49-65>

5. Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И. (2013). Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (2), 147–165.
- Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И. (2013). Short version of the Hardiness Test: Psychometric characteristics and application in an organizational context. *Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology*, (2), 147–165. (In Russ.).
6. Тихомирова, Т.Н., Басюк, В.С., Исмагулина, В.И., Зинченко, Е.В., Матяш, Н.В., Овсянникова, О.А., Пилипенко, С.А., Поникарова, И.Д., Сахарова, Т.Н., Случ, Н.А., Мalykh, С.Б. (2024). Психологическое благополучие и образовательные результаты студентов с различными стратегиями поступления в вуз. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 35–53. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290603>
- Tikhomirova, T.N., Basyuk, V.S., Ismatullina, V.I., Zinchenko, E.V., Matyash, N.V., Ovsyannikova, O.A., Pilipenko, S.A., Ponikarova, I.D., Sakharova, T.N., Sluch, N.A., Malykh, S.B. (2024). Well-Being and Educational Outcomes Among Student with Different University Admission Strategies. *Psychological Science and Education*, 29(6), 35–53. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290603>
7. Clough, P.J., Earle, K., Sewell, D. (2002). Mental Toughness: The Concept and Its Measurement. In I. Cockerill (Ed.), *Solutions in Sport Psychology* (pp. 32–46). Thomson Learning.
8. Credé, M., Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the student adaptation to college questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133–165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
9. Crust, L., Earle, K., Perry, J., Earle, F., Clough, A., Clough, P.J. (2014). Mental toughness in higher education: Relationships with achievement and progression in first-year university sports students. *Personality and individual differences*, 69, 87–91. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.016>
10. Dagnall, N., Denovan, A., Papageorgiou, K.A., Clough, P.J., Parker, A., Drinkwater, K.G. (2019). Psychometric assessment of shortened Mental Toughness Questionnaires (MTQ): Factor structure of the MTQ-18 and the MTQ-10. *Frontiers in psychology*, 10, 1933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01933>
11. Denovan, A., Dagnall, N., Artamonova, E., Papageorgiou, K.A. (2021). Dark Triad traits, learning styles, and symptoms of depression: Assessing the contribution of mental toughness longitudinally. *Learning and Individual Differences*, 91, 102053. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102053>
12. Denovan, A., Dagnall, N., Artamonova, E., Papageorgiou, K.A. (2024). Evaluation of the 10-item Mental Toughness Questionnaire (MTQ10): cross-cultural assessment and scrutiny of method effects. *Current Psychology*, 43(40), 31254–31266. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06562-9>
13. Du, X., Wang, L., Zhou, L. (2023). Review of Young Children's Mental Toughness: Family, School, and Peer Factors. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 16, 181–187. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/16/20231142>
14. Graves, B.S., Hall, M.E., Dias-Karch, C., Haischer, M.H., Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PloS one*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
15. Hartanto, A., Darmawan, A.T.A., Sukoco, P., Marhaendro, A.S.D., Mohammad, R. (2025). Mental toughness and self-confidence of volleyball extracurricular participants: a study of gender differences. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 62, 470–479. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
16. Hsieh, Y.C., Lu, F.J., Gill, D.L., Hsu, Y.W., Wong, T.L., Kuan, G. (2024). Effects of mental toughness on athletic performance: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22(6), 1317–1338. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2204312>
17. Lin, Y., Mutz, J., Clough, P.J., Papageorgiou, K.A. (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 8, 1345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345>
18. Loehr, J. (1982). *Mental toughness training for sports: Achieving athletic excellence*. Plume.
19. Mattanah, J.F., Hancock, G.R., Brand, B.L. (2004). Parental attachment, separation-individuation, and college student adjustment: A structural equation analysis of mediational effects. *Journal of counseling Psychology*, 51(2), 213. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.213>
20. Meggs, J., Sewell, P. (2022). Strategies for developing mental toughness in higher education and measuring the impact. In *Innovative approaches in pedagogy for higher education classrooms* (Vol. 42, pp. 121–135). Emerald Publishing Limited.

21. Mireku, E.K., Kissi, E., Badu, E., Aigbavboa, C.O., Kwofie, T., Eluerkeh, K. (2024). Establishing the characteristics of mental toughness among construction professionals. *Engineering, Construction and Architectural Management*. <https://doi.org/10.1108/ECAM-07-2023-0751>
22. Perry, J.L., Clough, P.J., Crust, L., Earle, K., Nicholls, A.R. (2013). Factorial validity of the mental toughness questionnaire-48. *Personality and individual differences*, 54(5), 587–592. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.020>
23. St Clair-Thompson, H., Devine, L. (2023). Mental toughness in higher education: Exploring the roles of flow and feedback. *Educational Psychology*, 43(4), 326–343. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205622>
24. St Clair-Thompson, H., London, J. (2024). Does mental toughness predict happiness over and above resilience, self-efficacy and grit? *New Ideas in Psychology*, 74, 101093. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101093>
25. St Clair-Thompson, H., Giles, R., McGeown, S.P., Putwain, D., Clough, P., Perry, J. (2017). Mental toughness and transitions to high school and to undergraduate study. *Educational Psychology*, 37(7), 792–809. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1184746>
26. Taylor, M.E. (2024). *Mental Toughness in the Workplace*. Liberty University.
27. Turkington, G.D., Tinlin-Dixon, R., St Clair-Thompson, H. (2023). A mixed-method exploration of mental toughness, perceived stress and quality of life in mental health workers. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 30(6), 1152–1169. <https://doi.org/10.1111/jpm.12948>
28. Yarayan, Y.E., Solmaz, S., Aslan, M., Batrakoulis, A., Al-Mhanna, S.B., Keskin, K. (2024). Sex differences in athletic performance response to the imagery and mental toughness of elite middle- and long-distance runners. *Sports*, 12(6), 141. <https://doi.org/10.3390/sports12060141>

Информация об авторах

Татьяна Николаевна Тихомирова, академик РАО, доктор психологических наук, научный руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Виктор Стефанович Басюк, академик РАО, доктор психологических наук, вице-президент, Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Юлия Владимировна Алкаева, начальник психологической службы, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники» (ФГАОУ ВО НИУ «МИЭТ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9729-2998>, e-mail: alkaevajulia@mail.ru

Елена Валерьевна Зинченко, кандидат психологических наук, руководитель Психологической службы, Южный федеральный университет (ФГАОУ ВО ЮФУ), Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfnedu.ru

Всеволод Валентинович Константинов, доктор психологических наук, заведующий кафедрой «Общая психология», Пензенский государственный университет (ФГБОУ ВО ПГУ), Пенза, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Ирина Игоревна Лушпаева, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогической психологии Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-1665>, e-mail: psilogiairort@mail.ru

Ирина Дмитриевна Поникарова, психолог службы психологической поддержки, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова (ФГБОУ ВО СПбГУ ГА им. А.А. Новикова), Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Эльвира Камильевна Самерханова, доктор педагогических наук, профессор, первый проректор, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3059-7357>, e-mail: samerhanova_ek@mininuniver.ru

Наталья Геннадьевна Токарева, кандидат медицинских наук, доцент кафедры психиатрии, наркологии и неврологии, Медицинский институт, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (ФГБОУ ВО МГУ им. Н.П. Огарева), Саранск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2974-8149>, e-mail: tokareva-1@mail.ru

Сергей Борисович Малых, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии, Российская академия образования (ФГБУ РАО), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

Information about the authors

Tatiana N. Tikhomirova, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Scientific Supervisor of the Federal Resource Center for Psychological Service for the Higher Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-763X>, e-mail: tikho@mail.ru

Victor S. Basyuk, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Vice-President, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>, e-mail: basyuk.victor@raop.ru

Yulia V. Alkaeva, Head of the Psychological Support Service, National Research University of Electronic Technology, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9729-2998>, e-mail: alkaevajulia@mail.ru

Elena V. Zinchenko, PhD (Psychology), Supervisor of the Psychological Service, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7262-9583>, e-mail: evzinchenko@sfedu.ru

Vsevolod V. Konstantinov, Sc.D. (Psychology), Head of chair “General Psychology”, Penza State University, Penza, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1443-3195>, e-mail: konstantinov_vse@mail.ru

Irina I. Lushpaeva, PhD (Psychology), Head of chair “Educational Psychology”, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8764-1665>, e-mail: psilogiairort@mail.ru

Irina D. Ponikarova, Psychologist of the Psychological Support Service, St. Petersburg University of Civil Aviation named after A.A. Novikov, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0588-6700>, e-mail: ira.ponikarova@gmail.com

Elvira K. Samerkhanova, Sc.D. (Pedagogy), Professor, First Vice-Rector, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3059-7357>, e-mail: samerhanova_ek@mininuniver.ru

Natalia G. Tokareva, PhD (Medicine), Associate Professor of chair “Psychiatry, Narcology and Neurology”, Medical Institute, National Research Mordovia State University, Saransk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2974-8149>, e-mail: tokareva-1@mail.ru

Sergey B. Malykh, Academician of the Russian Academy of Education, Sc.D. (Psychology), Professor, Academician-Secretary of the Department of Psychology and Developmental Physiology, Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3786-7447>, e-mail: malykhsb@mail.ru

Вклад авторов

Тихомирова Т.Н. — идея всероссийского исследования первокурсников; методология; статистический анализ данных; подготовка и оформление рукописи.

Басюк В.С. — администрирование сбора данных на базе образовательных организаций высшего образования; интерпретация результатов.

Алкаева Ю.В. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Зинченко Е.В. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Константинов В.В. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Лушпаева И.И. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Поникарова И.Д. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Самерханова Э.К. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Токарева Н.Г. — организация и сбор данных на базе образовательной организации высшего образования.

Малых С.Б. — организация методического обеспечения исследования; интерпретация результатов.

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

Contribution of the Authors

Tatiana N. Tikhomirova — project concept of nationwide study of first-year students; research methodology; statistical analysis; preparation and design of the manuscript.

Victor S. Basyuk — administration of data collection in higher education institutions; interpretation of results.

Yulia V. Alkaeva — organization and data collection at a higher education institution.

Elena V. Zinchenko — organization and data collection at a higher education institution.

Vsevolod V. Konstantinov — organization and data collection at a higher education institution.

Irina I. Lushpaeva — organization and data collection at a higher education institution.

Irina D. Ponikarova — organization and data collection at a higher education institution.

Elvira K. Samerkhanova — organization and data collection at a higher education institution.

Natalia G. Tokareva — organization and data collection at a higher education institution.

Sergey B. Malykh — organization of methodological support; interpretation of results.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 02.03.2025

Поступила после рецензирования 04.05.2025

Принята к публикации 10.06.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2025.03.02

Revised 2025.05.04

Accepted 2025.06.10

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Установки и ожидания педагогов как факторы академической успеваемости учащихся с миграционным опытом: обзор международных исследований

Б.С. Исакова¹ ✉, С.Г. Косарецкий^{1, 2}

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

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ bs.isakova@hse.ru

Резюме

Актуальность. Низкие образовательные результаты учащихся с миграционным опытом в России могут быть обусловлены рядом факторов, включая предвзятые установки и ожидания педагогов. **Цель.** Работа направлена на обобщение результатов исследований детерминации учебных достижений детей с миграционным опытом установками и ожиданиями педагогов, а также возможностей влияния на этот процесс. **Методы и материалы.** На основе разработанной модели формирования установок и ожиданий педагогов и их воздействия на результаты учащихся с миграционным опытом проведены отбор и обзор количественных исследований за период 2010–2024 гг. (33 статьи). **Результаты.** Во многих исследованиях отмечается, что педагоги демонстрируют предвзятые установки и заниженные ожидания в отношении детей с миграционным опытом. Данные установки формируются под влиянием стереотипов о мигрантском статусе, расе или этнической группе и проявляются в деятельности педагога, прежде всего в практиках оценивания и дисциплинарного воздействия, рекомендациях по образовательным траекториям. Установки и ожидания указанного типа оказывают чаще значимый негативный, реже — нейтральный эффект на успеваемость учащихся-мигрантов, характер и сила которых могут зависеть от ряда факторов, включая пол учащегося, этническую группу, страновой и институциональный контекст. Снижение их негативного влияния может быть достигнуто через осведомление педагогов о влиянии стереотипов, рекомендации по использованию педагогами объективных критериев оценивания, повышению внимания к учащимся, формированию высоких ожиданий, стимулирующие меры педагогам, основанные на успехах учащихся с миграционным опытом. Понимание обусловленности учебных достижений детей с миграционным опытом и возможностей управляющего влияния на этот процесс важно для современной российской школы.

Ключевые слова: установки педагогов, ожидания учителей, дети с миграционным опытом, академическая успеваемость, стереотипы

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

Для цитирования: Искакова, Б.С., Косарецкий, С.Г. (2025). Установки и ожидания педагогов как факторы академической успеваемости учащихся с миграционным опытом: обзор международных исследований. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 44–55. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300403>

Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migration background: a review of international studies

B.S. Isakova¹ ✉, S.G. Kosaretsky^{1, 2}

¹ National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ bs.isakova@hse.ru

Abstract

Relevance. The low educational outcomes of students with a migration background in Russia may be attributed to a number of factors, including biased attitudes and expectations of teachers. **Objective.** This study aims to summarize the findings of research on the determination of academic achievement of children with a migration background by teachers' attitudes and expectations, as well as the potential ways to influence this process. **Methods and materials.** Based on a developed model of the formation of teachers' attitudes and expectations and their impact on the outcomes of students with migration background, a selection and review of quantitative studies from the period 2010–2024 (33 articles) was conducted. **Results.** Many studies note that teachers demonstrate biased attitudes and low expectations towards children with a migration background. These attitudes are shaped by stereotypes about migrant status, race, or ethnic group and manifest in teachers' practices, primarily in grading, disciplinary actions, and recommendations on educational trajectories. Attitudes and expectations of this type more often have significant negative effects and less often neutral effects on the academic performance of students with a migration background, with the nature and strength of these effects potentially depending on a number of factors, including the student's sex, ethnic group, country, and institutional context. Mitigating their negative impact can be achieved by raising teachers' awareness of the influence of stereotypes, providing guidelines for using objective assessment criteria, increasing attention to students, fostering high expectations, and introducing incentives for teachers based on the success of students with a migration background. Understanding the factors shaping academic achievement of children with migration background and the possibilities of managing this process is important for modern Russian school.

Keywords: teachers' attitudes, teachers' expectations, children with a migration background, academic performance, stereotypes

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 24-28-20225, <https://rscf.ru/project/24-28-20225>.

For citation: Isakova, B.S., Kosaretsky, S.G. (2025). Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migration background: a review of international studies. *Psychological Science and Education*, 30(4), 44–55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300403>

Введение

Рост численности детей с миграционным опытом в российском образовании и их концентрация в отдельных школах (Деминцева, 2020) в последние годы стали вызовом для педагогов, несущих ответственность за образовательную успешность всех обучающихся.

Если в ранних исследованиях фиксировалось, что дети с миграционным опытом в России по образовательным результатам не отличались от местных детей (OECD, 2016; Tovar García, 2017), то последнее общероссийское исследование фиксирует сравнительно низкие результаты (ФИОКО, 2024), что в целом согласуется с ситуацией по всему миру (Cortina Toro, Jimenez, Roza Villarraga, 2024).

В качестве фактора низких результатов учащихся с миграционным опытом в большинстве исследований рассматривается их недостаточное владение русским языком (Александров, Баранова, Иванюшина, 2012; ФИОКО, 2024).

По этой причине основным направлением образовательной политики в России, направленной на улучшение образовательных результатов детей с миграционным опытом, стало повышение уровня владения русским языком, что согласуется с общемировой практикой (Sedmak et al., 2021). С 2025 года ответственность за знание детьми русского языка возложена на семьи мигрантов и вводится обязательное тестирование на знание языка как условие поступления в школы.

При определяющей роли языкового аспекта на академическую успешность детей с миграционным опытом влияют и другие факторы, в том числе установки и ожидания педагогов (Brophy, Good, 1974; Costa,

Langher, Pirchio, 2021; Van den Bergh et al., 2010).

Установки педагогов представляют собой психологическую тенденцию, выражающуюся в оценке конкретного субъекта с некоторой степенью благосклонности или неблагосклонности (Eagly, Chaiken, 2007, p. 598). Это определяет поведение педагога (Fazio, 1990) и сказывается на результатах обучающихся (Kahveci, 2023). Данный конструкт интенсивно исследуется в отношении инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями (Lindner et al., 2023; Искакова, Присяжнюк, Зангиева, 2023), в отношении детей с миграционным опытом (Chircop, 2022; Rokita-Jaśkow et al., 2025; Козлова, 2020; Хайрутдинова, Громова, 2024; Wang et al., 2022), сопряжен с поликультурной или этнокультурной компетентностью педагогов (Клушина, Волков, 2023).

Конструкт ожиданий у педагогов стал активно изучаться после появления работы «Пигмалион в классе» (Rosenthal, Jacobson, 1968), которая подтвердила гипотезы о «самоисполняющихся пророчествах» и связи ожиданий с результатами учащихся. Данный эксперимент побудил дальнейшие исследования в этой области (Proctor, 1984). Ожидания педагогов определяют как суждения о потенциальных учебных достижениях ученика, сформированные на основе имеющейся у педагога информации о нем (Rubie-Davies, 2014).

Существует массив обзоров и метаанализов на тему ожиданий педагогов (Good, 2024; Rubie-Davies, Hattie, 2024; Орлов, Крушельницкая, Терехова, 2024; Абдурахманова, 2020), обзоры и эмпирические исследования ожиданий педагогов к детям с миграционным опытом (Pit-ten Cate, Glock,

2023; Kleen, Glock, 2018; Akifeva, Alieva, 2018), работы об аккультурационных ожиданиях (Каримова и др., 2023).

Однако исследований связи установок и ожиданий педагогов с академическими результатами учащихся с миграционным опытом в мировой науке в целом меньше (Costa, Langher, Pirchio, 2021), а в России при высокой доле мигрантов (World Migration Report, 2024) данная область остается мало знакомой исследователям и практикам.

Предлагаемая публикация призвана восполнить этот дефицит, стимулировать российские исследования по этой теме и предоставить доказательную базу для реализации практик изменения установок и ожиданий педагогов по отношению к учащимся с ми-

грационным опытом, способствующих повышению академических результатов.

Статья включает несколько блоков: теоретическая рамка и методология обзора, результаты обзора и обобщенные выводы.

Теоретическая рамка, материалы и методы

Для отбора и анализа исследований связи установок и ожиданий педагогов с образовательными результатами учащихся с миграционным опытом мы использовали следующую теоретическую модель (см. рисунок).

Она основана на ведущих теориях влияния установок и ожиданий педагога на его поведение и образовательные результаты учащихся:

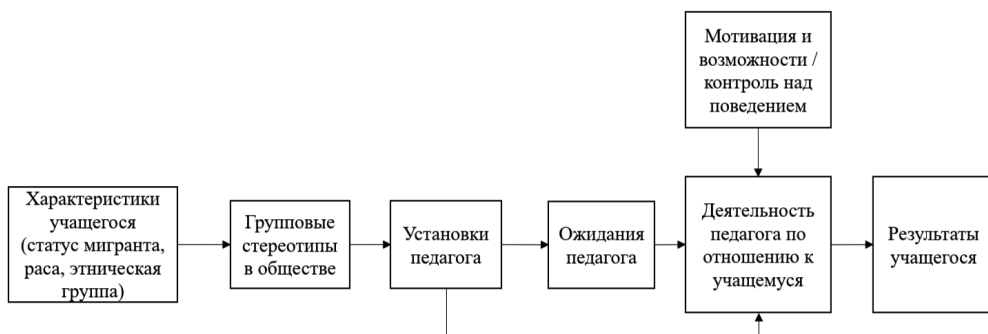


Рис. Модель формирования установок и ожиданий педагога и их воздействия на результаты учащегося-мигранта

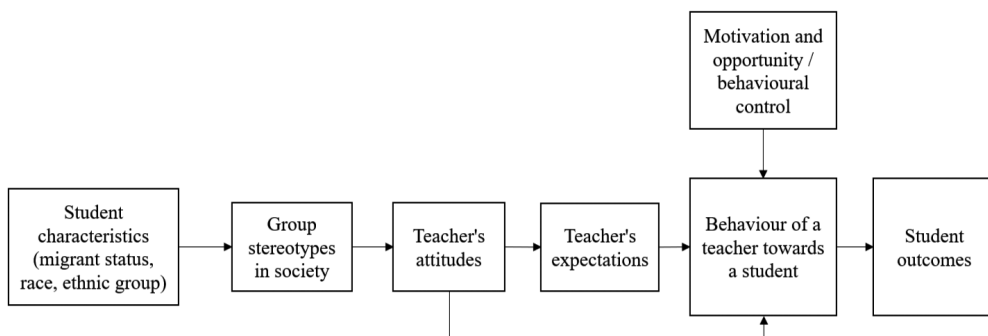


Fig. Model of formation of attitudes and expectations of a teacher and their impact on the results of a migrant student

1. Модель самоисполняющегося пророчества (Brophy, Good, 1974).

2. Школьная модель ожиданий педагога (Proctor, 1984).

3. Модель установок и ожиданий педагога, оказывающих эффект на возможности и результаты обучения (Denessen et al., 2022).

4. MODE-модель отношений установок и поведения (Fazio, 1990).

5. Теория запланированного поведения (Ajzen, Fishbein, 1980).

Данная модель позволяет не только структурировать исследования, но увидеть ключевые этапы рассматриваемого процесса, что имеет значение для определения возможного влияния на него в практиках профессионального развития и управления школой.

Соответствие публикации предложенной модели выступило основным критерием отбора. Наряду с ним использованы следующие критерии: квартиль журнала (Q1/Q2), язык публикации (русский или английский), формат публикации (статья), период публикации (2010–2024 гг.), объект исследования (школьное образование, будущие или работающие педагоги), открытый доступ к полному тексту статьи, количественные методы исследования. Поиск научных источников для анализа осуществлялся по ключевым словам — конструктам/их синонимам, встроенным в модель нашего исследования, на платформах: Google Scholar, ERIC, JSTOR, Dimensions.

Результаты

Было отобрано и проанализировано 33 статьи. Публикации представляют 8 стран с различной миграционной ситуацией и системами школьного образования. Чаще всего встречались исследования, проведенные в Германии (18) и США (6), что может быть объяснено большой долей мигрантов в этих странах (World Migration Report, 2024). По большей части работы по рассматриваемой проблематике публиковали в журнале *Social Psychology of Education* (8 статей), при этом отчетливо выделяется ряд ведущих авто-

ров-исследователей. Наиболее изученным элементом модели представляется деятельность педагогов через объективность оценивания детей с миграционным опытом.

Формирование установок и ожиданий: роль стереотипов

Ключевым фактором, детерминирующим формирование установок и ожиданий педагогов, выступают групповые стереотипы об этнических меньшинствах, расе или мигрантах. Педагоги быстрее ассимилируют данные, соответствующие стереотипам о национальностях, по сравнению с информацией, им противоречащей (Glock, Krolak-Schwerdt, 2013). Стереотипы активируются также вследствие наличия неродного акцента у учащегося, что влияет на ожидания педагогов при контроле других факторов (Lorenz et al., 2023). При этом эффекты стереотипов варьируются в зависимости от этнической группы (Froehlich et al., 2016).

Стереотипные установки, как правило, становятся основой для прогнозирования академических результатов учащихся. Педагоги склонны экстраполировать стереотипы на ожидания от обучения учащихся с миграционным опытом (Dandy et al., 2015; Lorenz, 2021; Okura, 2022). Так, обобщенные представления о «холодности» или «средней компетентности» определенных этнических групп влияли на ожидания педагогов (Neuenschwander, Garrote, 2024). Напротив, ожидания педагогов в отношении успеваемости были достаточно точны для учащихся с миграционным опытом, но завышены для учащихся без миграционного опыта (Tobisch, Dresel, 2017). В США позитивные стереотипы об азиатских учащихся вели к позитивным установкам и высоким ожиданиям педагогов (Okura, 2022).

Влияние установок и ожиданий педагога

Педагоги и будущие педагоги в основном демонстрируют негативное имплицитное отношение к этническим меньшинствам (Costa, Langher, Pirchio, 2021). Негативные неявные установки и низкие ожидания педагогов в от-

ношении этнических меньшинств не только снижают успеваемость этих учащихся, но и косвенно усиливают академические достижения учеников из этнического большинства, углубляя межгрупповой разрыв (Van den Bergh et al., 2010). Влияние ожиданий педагога на успеваемость учащихся, причем девочек, из этнических меньшинств выше, чем на результаты учащихся из этнического большинства (Jamil, Larsen, Hamre, 2018). Однако подобные эффекты неоднозначны: этнические характеристики учащегося иногда не являются модераторами ожиданий педагогов (De Boer, Bosker, Van Der Werf, 2010). Это также согласуется с выводами Peterson et al. (2016), где при контроле предыдущей успеваемости явные ожидания педагогов не объясняли этнический разрыв между европейскими и азиатскими учащимися, хотя был эффект от скрытых предубеждений (Peterson et al., 2016). Эффект низких ожиданий для детей с миграционным опытом был подтвержден в исследовании Neuenschwander et al. (2021), но не был обнаружен в исследовании Lorenz (2021). Положительная связь высоких ожиданий в отношении азиатских учащихся с успеваемостью этих учащихся была обнаружена в исследовании Okura (2022). А в школах с высокой концентрацией детей с миграционным опытом педагогические ожидания оказывали косвенное влияние на успеваемость учеников через феномен «академической бесполезности» (Agirdag, Van Aversaet, Van Houtte, 2013).

Предвзятость в деятельности педагога

Ключевым звеном в цепочке влияния установок и ожиданий на академические результаты выступает поведенческий компонент, прежде всего — объективность оценивания. Педагоги склонны занижать оценки учащимся с миграционным опытом даже при сопоставимых способностях с учащимися без миграционного опыта (Van den Bergh et al., 2010; Triventi, 2020). Эссе, атрибутированные турецким именам, получали более низкие баллы, чем аналогичные работы с немецкими именами (Sprietsma,

2012). Педагоги-практиканты систематически занижали оценки детям с мигрантским опытом, особенно при низкой исходной успеваемости (Bonefeld, Dickhäuser, 2018; Bonefeld, Dickhäuser, Karst, 2020). Тенденция к негативной предвзятости при оценке работ детей с миграционным опытом подтверждается в том числе рядом других исследований (Holder, Kessels, 2017; Peter, Karst, Bonefeld; 2024; Vieluf, Sauerwein, 2018). При этом предвзятость оценивания усугубляется не только при наличии у педагогов негативных установок, но также при атрибуции академических неудач учащихся с миграционным опытом их личным способностям (Glock, Kleen, 2023). И даже если педагоги не проявляли предвзятости в оценке верности решения определенной задачи учащимся с миграционным опытом, то при оценке математических способностей такая предвзятость проявлялась (Copur-Gencturk et al., 2020). Однако в ряде случаев фиксируются примеры гиперкомпенсации, такие как завышенные оценки, обусловленные либо страхом проявления предвзятости (Kleen, Glock, 2018), либо позитивными стереотипными установками педагогов к отдельной расе (Okura, 2022).

Недооценка педагогами потенциала детей с миграционным опытом может детерминировать предвзятость при формировании рекомендаций относительно академического трекинга, ограничивая их восходящую мобильность (Nishen et al., 2023), хотя предвзятость педагогов в трекинг-рекомендациях не всегда наблюдается (Nishen, Kessels, 2024). Кроме того, расовые установки педагогов коррелируют и с дисциплинарными практиками: учащиеся африканского (Chin et al., 2020, Owens, 2022) и латиноамериканского (Owens, 2022) происхождения чаще подвергаются дисциплинарным мерам, чем белые учащиеся за схожие нарушения.

Механизмы контроля за деятельностью педагога

Снижение влияния стереотипных установок и ожиданий педагогов на учение и результаты учащихся может быть достигнуто

через целенаправленные интервенции. Так, программа повышения осведомленности педагогов о стереотипах и дискриминации и предоставление стратегий по формированию более справедливых ожиданий для учащихся независимо от их этнического статуса позволили нивелировать влияние миграционного статуса на ожидания педагогов в тестовой группе (Neuenschwander et al., 2021). Использование объективных критериев оценивания, таких как таблица ошибок, позволило снизить влияние неявных ассоциаций (стереотипов) у педагогов на результаты оценивания учащихся с миграционным опытом (Peter, Karst, Bonefeld, 2024). Аналогично практики повышения внимания педагога к учащимся с миграционным опытом (Karst, Bonefeld, 2020) частично снижали предвзятость, хотя могли уменьшать точность оценок. При этом традиционные стимулирующие меры педагогам, ориентированные на средние показатели успеваемости в классе, усугубляли неравенство между афроамериканскими и учащимися из доминирующей расовой группы (Hill, Jones, 2021), поэтому, возможно, более подходящей мерой будет стимулирование педагогов за прогресс учащихся с миграционным опытом. Противоречивые эффекты имеет обеспечение культурного соответствия педагогов и учеников, то есть привлечение педагогов с мигрантским опытом в школы (Neugebauer, Klein, Jacob, 2022).

Заключение

Проведенный анализ показывает, что формируемые на основе стереотипов (в отношении расы, этнической группы, миграционного статуса) предвзятые негативные установки и ожидания педагогов оказывают эффект на успеваемость учащихся с миграционным опытом: часто — значимый негативный эффект, редко — нейтральный или позитивный. Данные установки и ожидания педагогов могут проявляться в их деятельности в отношении учащихся с миграционным опытом, прежде всего в практиках оценивания, дисциплинарного воздействия, рекомендации относительно траекторий обучения.

Характер и сила эффектов могут отличаться как для этнической группы и пола учащегося, так и для институционального и странового социокультурного контекстов. Таким образом, предвзятость педагогов в отношении учащихся с миграционным опытом вносит вклад в формирование образовательного неравенства.

Снижение влияния установок и ожиданий может быть достигнуто через такие целенаправленные интервенции, как осведомление педагогов о влиянии стереотипов, рекомендации по использованию ими объективных критериев оценивания, повышению внимания к учащимся, формированию высоких ожиданий, стимулирующие меры для педагогов, связанные с улучшением результатов учащихся с миграционным опытом.

Меры по коррективке установок и ожиданий педагогов в отношении учащихся с миграционным опытом потенциально будут способствовать росту академических результатов учащихся. Понимание детерминации учебных достижений через установки и ожидания педагогов, а также возможности управляющего влияния на этот процесс имеет особую важность для современной российской школы, решающей задачи обеспечения образовательной успешности всех учащихся в условиях роста разнообразия контингента школ.

Ограничениями исследования являются, во-первых, выборочный охват публикаций, во-вторых, включение только одного предиктора установок и ожиданий педагогов — стереотипов.

Научный и практический интерес представляют исследования дополнительных факторов, формирующих установки и ожидания педагогов в отношении детей с миграционным опытом, которые могут уточнить и дополнить предложенную модель: государственная миграционная политика (Finch, Hernandez Finch, Avery, 2021), масс-медиа (Омельченко, 2021), школьный климат (в т.ч. установки профессионального сообщества) (Ulbricht et al., 2022), установки и ожидания родителей учащихся с миграционным опытом (Kast, Schwab,

2020), а также практики подготовки педагогов (Аксаоğlu, Arsal, 2022). Центральным исследовательским вопросом дальнейших исследований является эмпирическое изучение того,

какой эффект оказывают установки и ожидания педагогов на академические результаты детей с миграционным опытом в российском образовательном контексте.

Список источников / References

1. Абдурахманова, Э.М. (2020). Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(4 (69)), 75–87.
Abdurakhmanova, E.M. (2020). Teacher expectations and students' academic achievements: a review of foreign studies. *National and Foreign Pedagogy*, 1(4 (69)), 75–87. (In Russ.).
2. Александров, Д.А., Баранова, В.В., Иванюшина, В.А. (2012). Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой. *Вопросы образования*, (1), 176–199.
Alexandrov, D.A., Baranova, V.V., Ivanyushina, V.A. (2012). Migrant children and parents in interaction with Russian school. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies*, (1), 176–199. (In Russ.).
3. Деминцева, Е.Б. (2020). Дети мигрантов в школах Томска и Иркутска: проблемы адаптации и меры включения в школьное пространство. *Журнал исследований социальной политики*, 18(4), 673–688. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688>
Demintseva, E.B. (2020). Migrant children in schools in Tomsk and Irkutsk: problems of adaptation and measures of inclusion in school space. *Journal of Social Policy Research*, 18(4), 673–688. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-673-688>
4. Искакова, Б.С., Присяжнюк, Д.И., Зангиева, И.К. (2023). Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ. *Мир России. Социология. Этнология*, 32(2), 30–51. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51>
Iskakova, B.S., Prisyazhnyuk, D.I., Zangieva, I.K. (2023). Parents' and teachers' attitudes to inclusive education in Russia and Kazakhstan: a comparative analysis. *Mir Rossii. Sociology. Ethnology*, 32(2), 30–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51>
5. Каримова, В.Г., Минюрова, С.А., Валиев, Р.А., Петрова, Г.М. (2023). Связь эмоциональной зрелости с аккультурационными ожиданиями педагога как фактор готовности к взаимодействию с субъектами образовательных отношений в поликультурной среде. *Педагогическое образование в России*, (4), 124–133.
Karimova, V.G., Minyurova, S.A., Valiev, R.A., Petrova, G.M. (2023). Connection of emotional maturity with acculturation expectations of a teacher as a factor of readiness to interact with the subjects of educational relations in a multicultural environment. *Pedagogical Education in Russia*, (4), 124–133. (In Russ.).
6. Клушина, Н.П., Волков, А.А. (2023). Формирование этнокультурной компетенции в педагогической деятельности: социокультурный аспект исследования. *Научный альманах стран Причерноморья*, 9(2), 19–25.
Klushina, N.P., Volkov, A.A. (2023). The formation of ethnocultural competence in pedagogical activity: the sociocultural aspect of research. *Scientific Almanac of the Black Sea Region Countries*, 9(2), 19–25. (In Russ.).
7. Козлова, М.А. (2020). Образовательная инклюзия детей мигрантов в идеологических установках школьных учителей. *Вестник государственного университета Дубна. Серия: Науки о человеке и обществе*, (4), 3–17. <https://doi.org/10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17>
Kozlova, M.A. (2020). Educational inclusion of migrant children in ideological attitudes of school teachers. *Vestnik of Dubna State University. Series: Sciences of Man and Society*, (4), 3–17. (In Russ.). <https://doi.org/10.37005/2687-0231-2020-0-12-3-17>
8. Омелченко, Е.А. (2021). Проблема адаптации детей иноэтничных мигрантов: негативный дискурс в интернете. *Вестник антропологии*, 269–282. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-4/269-282>
Omelchenko, E.A. (2021). The problem of adaptation of children of foreign-ethnic migrants: negative discourse on the Internet. *Anthropology Bulletin*, 269–282. (In Russ.). <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-4/269-282>
9. Орлов, В.А., Крушельницкая, О.Б., Терехова, Е.С. (2024). Роль ожидания в системе взаимодействия субъектов образовательного процесса. *Современная зарубежная психология*, 13(3), 93–101. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130309>
Orlov, V.A., Krushelnickaya, O.B., Terekhova, E.S. (2024). Role expectations in the system of

- interaction between participants in the educational process. *Modern foreign psychology*, 13(3), 93–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130309>
10. ФИОКО (2024). *Результаты общероссийской оценки по модели международных исследований качества образования — 2023: Часть 1*. ФГБУ ФИОКО.
FIOCO (2024). *Results of the All-Russian assessment based on the model of international studies of education quality — 2023: Part 1*. FGBU FIOCO. (In Russ.).
 11. Хайрутдинова, Р.П., Громова, Ч.Р. (2024). Дети мигрантов в российской школе: установки и практики учителей. *Образование и саморазвитие*, 19(4), 242–257.
Khairutdinova, R.R., Gromova, Ch.R. (2024). Migrant children in Russian schools: teachers' attitudes and practices. *Education and Self-Development*, 19(4), 242–257. (In Russ.).
 12. Agirdag, O., Van Avermaet, P., Van Houtte, M. (2013). School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811311500305>
 13. Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood-Cliff, NJ: Prentice-Hall.
 14. Akcaoglu, M.Ö., Arsal, Z. (2022). The effect of multicultural education on preservice teachers' attitude and efficacy: Testing bank's content integration dimension. *Participatory Educational Research*, 9(2), 343–357. <https://doi.org/10.17275/per.22.44.9.2>
 15. Akifeva, R., Alieva, A. (2018). The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence. *Psychology in Russia: State of the art*, 11(1), 106–124. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0109>
 16. Bonefeld, M., Dickhäuser, O. (2018). (Biased) grading of students' performance: Students' names, performance level, and implicit attitudes. *Frontiers in psychology*, 9, 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00481>
 17. Bonefeld, M., Dickhäuser, O., Karst, K. (2019). Do preservice teachers' judgments and judgment accuracy depend on students' characteristics? The effect of gender and immigration background. *Social Psychology of Education*, 23(1), 189–216. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09533-2>
 18. Brophy, J.E., Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Holt, Rinehart, Winston.
 19. Chin, M.J., Quinn, D.M., Dhaliwal, T.K., Lovison, V.S. (2020). Bias in the air: A nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student outcomes. *Educational Researcher*, 49(8), 566–578. <https://doi.org/10.3102/0013189X20937240>
 20. Chircop, L. (2022). "Until they fit in." Maltese educators' practices and attitudes towards migrant students in middle and secondary schools. *Journal for Multicultural Education*, 16(2), 148–158. <https://doi.org/10.1108/JME-04-2021-0042>
 21. Copur-Gencturk, Y., Cimpian, J.R., Lubinski, S.T., Thacker, I. (2020). Teachers' Bias Against the Mathematical Ability of Female, Black, and Hispanic Students. *Educational Researcher*, 49(1), 30–43. <http://www.jstor.org/stable/45280852>
 22. Cortina Toro, M., Jimenez, J.M., Roza Villarraga, S.V. (2024). Little Nomads: Economic and Social Impacts of Migration on Children. Washington, D.C.: World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-10686>
 23. Costa, S., Langher, V., Pirchio, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 712356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712356>
 24. Dandy, J., Durkin, K., Barber, B.L., Houghton, S. (2015). Academic expectations of Australian students from Aboriginal, Asian and Anglo backgrounds: Perspectives of teachers, trainee-teachers and students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 60–82. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984591>
 25. De Boer, H., Bosker, R.J., Van Der Werf, M.P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168. <https://doi.org/10.1037/a0017289>
 26. Denessen, E., Hornstra, L., van den Bergh, L., Bijlstra, G. (2022). Implicit measures of teachers' attitudes and stereotypes, and their effects on teacher practice and student outcomes: A review. *Learning and Instruction*, 78, 101437. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101437>
 27. Eagly, A.H., Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582–602. <https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582>
 28. Fazio, R.H. (1990). *Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework*. In: M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 23, pp. 75–109). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60318-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60318-4)
 29. Finch, H., Hernández Finch, M.E., Avery, B. (2021). The impact of national and school contextual factors on the academic performance of immigrant

- students. *Frontiers in Education*, 6, 793790. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.793790>
30. Froehlich, L., Martiny, S.E., Deaux, K., Mok, S.Y. (2016). "It's Their Responsibility, Not Ours" Stereotypes About Competence and Causal Attributions for Immigrants' Academic Underperformance. *Social Psychology*, 47(2), 74–86. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/A000260>
 31. Glock, S., Kleen, H. (2023). The role of preservice teachers' implicit attitudes and causal attributions: a deeper look into students' ethnicity. *Current Psychology*, 42(10), 8125–8135. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02000-2>
 32. Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Klapproth, F., Böhmer, M. (2013). Beyond judgment bias: How students' ethnicity and academic profile consistency influence teachers' tracking judgments. *Social Psychology of Education*, 16(4), 555–573. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9227-5>
 33. Good, T.L. (2024). Reflecting on decades of teacher expectations and teacher effectiveness research: Considerations for current and future research. *Educational Psychologist*, 59(2), 111–141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2324386>
 34. Hill, A.J., Jones, D.B. (2021). Paying for Whose Performance? Teacher Incentive Pay and the Black-White Test Score Gap. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 43(3), 445–471. <http://www.jstor.org/stable/45390418>
 35. Holder, K., Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective. *Social psychology of education*, 20, 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
 36. Jamil, F.M., Larsen, R.A., Hamre, B.K. (2018). Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49, 57–90. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.49.1.0057>
 37. Karst, K., Bonefeld, M. (2020). Judgment accuracy of pre-service teachers regarding Student performance: The influence of attention allocation. *Teaching and Teacher Education*, 94, 103099. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103099>
 38. Kast, J., Schwab, S. (2020). Teachers' and parents' attitudes towards inclusion of pupils with a first language other than the language of instruction. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1837267>
 39. Kleen, H., Glock, S. (2018). A further look into ethnicity: The impact of stereotypical expectations on teachers' judgments of female ethnic minority students. *Social Psychology of Education*, 21(4), 759–773. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9451-0>
 40. Lindner, K.T., Schwab, S., Emara, M., Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766–787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
 41. Lorenz, G. (2021). Subtle discrimination: Do stereotypes among teachers trigger bias in their expectations and widen ethnic achievement gaps? *Social Psychology of Education*, 24(2), 537–571. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09615-0>
 42. Lorenz, G., Kogan, I., Gentrup, S., Kristen, C. (2023). Non-native accents among school beginners and teacher expectations for future student achievements. *Sociology of Education*, 97(1), 76–96. <https://doi.org/10.1177/00380407231202978>
 43. Neuenschwander, M.P., Garrote, A. (2024). Biased teacher expectations of students with migration backgrounds: Analysis with nationality stereotype clusters. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s35834-024-00460-7>
 44. Neuenschwander, M.P., Mayland, C., Niederbacher, E., Garrote, A. (2021). Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. *Learning and Individual Differences*, 87, 101995. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101995>
 45. Neugebauer, M., Klein, O., Jacob, M. (2022). Migrant teachers in the classroom: a key to reduce ethnic disadvantages in school? *International Studies in Sociology of Education*, 33(2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2132983>
 46. Nishen, A.K., Corcoran, K., Holder, K., Kessels, U. (2023). When ethnic minority students are judged as more suitable for the highest school track: A shifting standards experiment. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 367–387. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00595-5>
 47. Nishen, A.K., Kessels, U. (2024). "Failure-to-warn" when giving advice to students? No evidence for an ethnic bias among teacher students in Germany. *Social Psychology of Education*, 27(5), 2321–2341. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09899-y>
 48. OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
 49. Okura, K. (2022). Stereotype Promise: Racialized Teacher Appraisals of Asian American Academic Achievement. *Sociology of Education*, 95(4), 302–319. <https://www.jstor.org/stable/48746118>

50. Owens, J. (2022). Double Jeopardy: Teacher Biases, Racialized Organizations, and the Production of Racial/Ethnic Disparities in School Discipline. *American Sociological Review*, 87(6), 1007–1048. <https://www.jstor.org/stable/48749833>
51. Peter, S., Karst, K., Bonefeld, M. (2024). Objective assessment criteria reduce the influence of judgmental bias on grading. *Frontiers in Education*, 9, 1386016. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1386016>
52. Peterson, E.R., Rubie-Davies, C., Osborne, D., Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and Instruction*, 42, 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.010>
53. Pit-ten Cate, I.M., Glock, S. (2023). A Systematic Review on Teachers' Stereotypical Beliefs and Expectations: Effects of the Intersectionality of Students' Gender and Ethnicity. The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations, 238–250. <https://doi.org/10.4324/9781003275763-24>
54. Proctor, C.P. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal*, 84(4), 469–481. <https://doi.org/10.1086/461377>
55. Rokita-Jaskow, J., Nosidlak, K., Wolanin, A., Król-Gierat, W. (2025). Language teachers' attitudes to working with multilingual refugee learners: Do teacher Openness to Experience, Intercultural Sensitivity and plurilingualism matter? *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688251317902>
56. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
57. Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
58. Rubie-Davies, C.M., Hattie, J.A. (2024). The powerful impact of teacher expectations: a narrative review. *Journal of the Royal Society of New Zealand*, 55(2), 343–371. <https://doi.org/10.1080/03036758.2024.2393296>
59. Sprintsma, M. (2012). Discrimination in grading: Experimental evidence from primary school teachers. *Empirical economics*, 45, 523–538. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
60. Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho, J.M., Gornik, B. (2021). Migrant children's integration and education in Europe: approaches, methodologies and policies. Octaedro.
61. Tobisch, A., Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
62. Tovar García, E.D. (2017). Migration background and educational achievements in Russia. *Migraciones internacionales*, 9(1), 69–93.
63. Triventi, M. (2020). Are children of immigrants graded less generously by their teachers than natives, and why? Evidence from student population data in Italy. *International Migration Review*, 54(3), 765–795. <https://doi.org/10.1177/0197918319878104>
64. Ulbricht, J., Schachner, M.K., Civitillo, S., Noack, P. (2022) Teachers' acculturation in culturally diverse schools — How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy? *Front. Psychol*, 13, 953068. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953068>
65. Kahveci, H. (2023). The Positive and Negative Effects of Teacher Attitudes and Behaviors on Student Progress. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 290–306. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319128>
66. Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., Holland, R.W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
67. Vieluf, S., Sauerwein, M.N. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal*, 23(1), 3–27. <https://doi.org/10.1177/1474904118810939>
68. Wang, J.S., Lan, J.Y.C., Khairutdinova, R.R., Gromova, C.R. (2022). Teachers' attitudes to cultural diversity: Results from a qualitative study in Russia and Taiwan. *Frontiers in Psychology*, 13, 976659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976659>
69. World Migration Report 2024 (2024). McAuliffe M., Oucho (Eds.). Geneva: International Organisation for Migration.

Информация об авторах

Бибигуль Сансызбаевна Искакова, аспирант, стажер-исследователь центра общего и дополнительного образования имени А.А. Пинского Института образования, Национальный исследова-

тельский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>, e-mail: bs.iskakova@hse.ru

Сергей Геннадьевич Косарецкий, кандидат психологических наук, проректор по научной деятельности Московского государственного психолого-педагогического университета (МГППУ), ведущий научный сотрудник Международной лаборатории исследований социальной интеграции, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru, skosaretski@hse.ru

Information about the authors

Bibigul S. Iskakova, PhD Applicant, Research Assistant at the Center for General and Additional Education named after A.A. Pinskiy, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-6822>, e-mail: bs.iskakova@hse.ru

Sergey G. Kosaretsky, PhD in Psychology, Vice-Rector for Research, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Leading Researcher, International Laboratory for Social Integration Research, Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8905-8983>, e-mail: kosaretskijs@mgppu.ru, skosaretski@hse.ru

Вклад авторов

Искакова Б.С. — идеи исследования; написание, оформление и редакция рукописи; планирование исследования; проведение исследования.

Косарецкий С.Г. — идеи исследования; аннотирование, редакция рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

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

Contribution of the Authors

Iskakova B.S. — research ideas; writing, design and revision of the manuscript; planning the study; conducting the study.

Kosaretsky S.G. — study ideas; annotation, manuscript revision; study planning; study supervision.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 27.02.2025

Поступила после рецензирования 15.05.2025

Принята к публикации 31.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2025.02.27

Revised 2025.05.15

Accepted 2025.05.31

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Вовлеченность в процесс онлайн-обучения: результаты психофизиологического исследования

О.Ю. Горчакова¹ ✉, А.В. Филькина¹, А.В. Ларионова¹, М.А. Толстова¹

¹ Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Российская Федерация
✉ avendus@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Исследования с использованием методов компьютерного зрения являются новым, перспективным и востребованным направлением в образовании. Они открывают возможности использования нейронаук для создания научно обоснованных педагогических разработок в контексте повышения качества образования. **Цель.** Определить связь особенностей визуального дизайна образовательного видеоконтента с компонентами вовлеченности (когнитивными и эмоциональными). **Гипотеза.** Психофизиологические составляющие когнитивной и эмоциональной вовлеченности студентов в процессе просмотра образовательного видеоконтента (в процессе онлайн-обучения) положительно связаны с полилоговой формой подачи материала в виде лекций, использованием конкретных примеров и наличием вопросов, адресованных лектором слушателю. **Методы и материалы.** Во время просмотра видеолекций и выполнения заданий у респондентов фиксировали изменение электрической активности кожи и движения взгляда. Электрическую активность кожи регистрировали с помощью биобраслета NTrend-BIO, координаты взгляда определяли с помощью айтрекера NTrend-ET500. На основе собранных данных в ПАК «Нейробарометр» (АО «Нейротренд») рассчитывались стандартные метрики эмоциональной вовлеченности, изменения валентности, внимания и интереса. **Результаты.** В ходе эксперимента выявлено, что существует связь между когнитивной вовлеченностью и особенностями визуального дизайна образовательного видеоконтента: метрики внимания были достоверно выше у тех участников эксперимента, которые смотрели видеолекцию с вопросами, обращенными к ним. Метрики эмоциональной вовлеченности достоверно выше у участников эксперимента при выполнении заданий, чем при просмотре видео. Результаты метрик айтрекинга также демонстрируют, что респонденты выделяют (метрика внимание и интерес) видеоряды с одним лектором или слайдами, а не диалоговые/полилоговые форматы видеолекции с несколькими преподавателями. **Выводы.** Полученные в проведенном исследовании результаты позволяют сделать предварительные выводы о том, что показатели вовлеченности обусловлены конкретными особенностями визуального дизайна образовательного видеоконтента, что можно принимать во внимание при разработке «идеальной модели» онлайн-курса.

Ключевые слова: вовлеченность, онлайн-обучение, видеоконтент, эмоциональная вовлеченность, когнитивная вовлеченность, методы компьютерного зрения, айтрекинг, биообаслет, психофизиологические составляющие вовлеченности, движение взгляда, вегетативные реакции

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Программы развития ТГУ («Приоритет — 2030») НУ 2.3.1.23 ИГ.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/198>

Для цитирования: Горчакова, О.Ю., Филькина, А.В., Ларионова, А.В., Толстова, М.А. (2025). Вовлеченность в процесс онлайн-обучения: результаты психофизиологического исследования. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 56–68. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300404>

Engagement in online learning: evidence from a psychophysiological investigation

O.Yu. Gorchakova¹ ✉, A.V. Filkina¹, A.V. Larionova¹, M.A. Tolstova¹

¹ National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation

✉ avendus@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Research utilizing computer vision methods represents a novel, promising, and highly relevant direction in education. It opens up opportunities for applying neuroscience to the development of scientifically grounded pedagogical approaches aimed at improving the quality of education.

Objective. This study aims to determine the relationship between the visual design features of educational video content and engagement components (both cognitive and emotional). **Hypothesis.** The psychophysiological components of students' cognitive and emotional engagement during the viewing of educational video content (in the context of online learning) are positively associated with a polylogic format of material presentation in video lectures, the use of concrete examples, and the presence of questions directed by the lecturer to the audience. **Methods and materials.** During the viewing of video lectures and the completion of subsequent tasks, changes in skin electrical activity and gaze movement were recorded. Skin electrical activity was measured using the NTrend-BIO biobracelet, while gaze coordinates were tracked using the NTrend-ET500 eye tracker. Based on the collected data, standard metrics of emotional engagement, valence changes, attention, and interest were calculated using the "Neurobarometer" software package (developed by AO "Neurotrend"). **Results.** The experiment revealed a relationship between cognitive engagement and the visual design features of educational video content. Attention metrics were significantly higher among participants who watched video lectures with questions addressed directly to them. Emotional engagement metrics were significantly higher when participants completed tasks than during video viewing. Eye-tracking metrics further demonstrated that participants focused more on video sequences featuring a single lecturer or slides rather than on dialogic/polylogic formats with multiple instructors. **Conclusions.** The

results obtained in the conducted study allow preliminary conclusions that engagement indicators are determined by specific features of the visual design of educational video content. These findings can be taken into account when developing an “ideal model” for online courses.

Keywords: engagement, online learning, video content, emotional engagement, cognitive engagement, computer vision methods, eye tracking, bio-bracelet, psychophysiological components of engagement, gaze movement, vegetative reactions

Funding. The study was supported by the TSU Development Program (“Priority 2030”) NU 2.3.1.23 IG.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/198>.

For citation: Gorchakova, O.Yu., Filkina, A.V., Larionova, A.V., Tolstova, M.A. (2025). Engagement in online learning: evidence from a psychophysiological investigation. *Psychological Science and Education*, 30(4), 56–68. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300404>

Введение

Несмотря на улучшение качества, доступности и гибкости онлайн-образования, проблема вовлеченности студентов в процесс онлайн-обучения остается актуальной. В нашей статье представлен опыт исследования, направленного на определение характера влияния визуального дизайна образовательного видеоконтента на когнитивные и эмоциональные компоненты вовлеченности студентов в процесс онлайн-обучения. Мы допускали, что когнитивная и эмоциональная вовлеченность представляют собой динамические параметры, на которые могут оказывать влияние различные факторы дизайна визуального образовательного контента. Предметом исследования стали психофизиологические аспекты когнитивной и эмоциональной вовлеченности студентов во время просмотра образовательного видеоконтента в условиях онлайн-обучения. Проверялось влияние различных переменных дизайна визуального образовательного контента (способы подачи видеоматериала, формат и форма организации лекции) на вовлеченность студентов. В качестве индикаторов вовлеченности были выбраны эмоциональные реакции и когнитивная нагрузка, которые измерялись с помощью биобраслета NTrend-BIO и айтрекера NTrend-ET500.

Материалы и методы

Теоретический обзор

M. Bond, S. Bedenlier определяют вовлеченность как «энергию и усилия, которые студенты затрачивают в своем учебном сообществе, и о которых можно судить на уровне поведенческих, когнитивных или аффективных состояний (показателей)». Она формируется под воздействием целого ряда структурных внешних и внутренних факторов, включая интегральное взаимовлияние отношений со всеми участниками образовательного процесса, образовательных активностей и самой образовательной среды. Чем сильнее студенты вовлечены и воодушевлены в своей учебной среде, тем больше вероятность того, что они вернут эту энергию обратно в свое обучение, что, в свою очередь, обусловит ряд краткосрочных и долгосрочных (положительных) результатов в обучении, которые будут способствовать еще большей вовлеченности (Bond, Bedenlier, 2019).

Зарубежные исследователи вслед за Дженнифер Фредрикс (2004) в структуре вовлеченности выделяют три основных составляющих: поведенческую, эмоциональную и когнитивную (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Поведенческий аспект связан с такими индикаторами, как участие в учебной

и внеучебной деятельности — посещение занятий, выполнение заданий; эмоциональный аспект — с позитивными и негативными реакциями на образовательный контент, образовательную среду и с чувством принадлежности/сопричастности (*belonging*) к образовательному сообществу, а когнитивный — с когнитивными усилиями, направленными на понимание и усвоение учебного материала, саморегулируемым обучением, образовательными стратегиями решения задач (разрешения проблем). В научном сообществе нет общепринятой и общепризнанной категоризации признаков составляющих вовлеченности. Например, «усилия» по выполнению заданий (*effort and persistence*) некоторые относят к когнитивному компоненту, а другие — к поведенческому (Bond et al., 2020). Тем не менее ученые сходятся во мнении, что вовлеченность представляет собой сложный многомерный конструкт, в котором все его компоненты динамически связаны.

Зарубежные и российские исследователи фиксируют различные индикаторы компонентов вовлеченности (Fredricks, Mc Colskey, 2018) (Bond, Bedenlier, 2019). Расхождение в выделении показателей вовлеченности обусловлено разными концептуальными и методологическими основаниями исследования данного феномена. J. Symonds с коллегами концептуализируют в своих исследованиях понятие «кратковременной вовлеченности», которую понимают как локализованный, воплощенный, аффективно-мотивационный опыт интегрированной умственно-физической активности студента при выполнении задания. Кратковременное вовлечение обязательно происходит в определенные дискретные периоды, в течение которых выполняется какая-либо задача. Таким образом, кратковременное вовлечение представляет собой «быструю» динамическую систему, включающую мгновенное взаимодействие эмоций, мотивации, умственных и физических действий (Symonds et al., 2019). В других случаях вовлеченность рассматривается на институциональном уровне в контексте широких временных рамок (например, во-

влеченность в образовательный курс или в обучение в университете в целом) либо в контексте влияния конкретных образовательных структур и форматов (например, смешанного обучения) на вовлеченность конкретных студентов (Fredricks, 2022).

Вовлеченность в онлайн-обучение: измерение и индикаторы

В связи с все большей распространенностью элементов онлайн-обучения и количества дистанционных онлайн-курсов в современных системах высшего образования важной исследовательской задачей становится измерение вовлеченности в процесс онлайн-обучения (Bond et al, 2020). В исследованиях вовлеченности в онлайн-образование используется в качестве базовой трехкомпонентная (или дополненная) модель вовлеченности и индикаторы, обуславливающие выбор конкретных методов измерения (Booth, Bosch, D'Mello, 2023).

Отдельно изучаются механизмы по управлению вовлеченностью в смешанном, гибридном и онлайн-форматах. Традиционно выделяют три ключевых типа взаимодействия в онлайн-среде: между студентом и контентом (*student-content*; S-C), между студентом и преподавателем (*student-teacher*; S-T) и между студентом и студентом (*student-student*; S-S) (Moore, 1989). В гибридном и онлайн-обучении большое значение отводится деятельности и позиции учителя/преподавателя, который выстраивает структуру курса, подбирает образовательные активности, комбинируя онлайн- и офлайн-форматы обучения. Непосредственное взаимодействие преподавателя/учителя со студентами и выстраивание активной обратной связи (онлайн или офлайн) обеспечивает высокую студенческую вовлеченность (Buhl-Wiggers, Kjærgaard, Munk, 2023).

В **асинхронном онлайн-обучении** условия для вовлеченности задаются взаимодействием между обучающимся и контентом. Результатом такого взаимодействия становятся цифровые (электронные) следы, которые выступают впоследствии основным

индикатором поведенческой вовлеченности (Dewan, Murshed, Lin, 2019).

Асинхронное удаленное индивидуализированное онлайн-обучение значительно отличается от традиционного формата аудиторного обучения, а также от смешанного и гибридного. Взаимодействие с одноклассниками и с учителем здесь опосредовано использованием электронных средств. В данном контексте онлайн-среда представляет собой сложный конструкт, где на вовлеченность могут влиять сразу несколько значимых факторов (переменных): качество обучающих видео, педагогический дизайн курса, менеджер курса, ответственный за организацию учебного курса на конкретной платформе. Накоплены различные эмпирические данные по тому, какие особенности дизайна видео для обучения являются наиболее эффективными (Noetel et al., 2021). Наиболее известны в данном направлении работы профессора Майера, который выделяет такие принципы конструирования эффективного образовательного видео, как: сегментирование (дробление длинного видео на короткие), смена перспектив при видеосъемке лектора, исключение лишней информации (включение избыточных мультимедиа и иллюстраций, закадровой музыки и звуковых эффектов), динамическое написание лектором сопроводительных цифр или иллюстраций в противовес указанию на статичную картинку (Mayer, 2021).

Айтрекинг в исследовании эмоциональных и когнитивных процессов

В последние годы в научном сообществе (в области образования, психологии, когнитивной нейронауки и нейропсихологии) наметилась тенденция использования метрик айтрекинга для исследования высших когнитивных функций и эмоциональных состояний студентов (Skaramagkas et al., 2021). Ученые доказали, что данные по движению глаз и зрачков (такие, как взгляд, фиксация, саккады, моргание, изменение размера зрачка и т.д.) являются надежными

индикаторами эмоционального возбуждения и когнитивной нагрузки. S. Aslan с коллегами использовали айтрекер для анализа вовлеченности студентов при просмотре видеоконтента (Aslan et al., 2014), создав классификации вовлеченности учащихся в аутентичной учебной среде.

L.B. Krithika и P.G.G. Lakshmi применили метрики фиксации глаз и движения головы для оценки эмоциональных состояний студентов во время электронного обучения (Krithika, Lakshmi, 2016). Raina с соавторами предложили модель повышения вовлеченности студентов в онлайн-обучение через анализ движений глаз при изучении контента (Raina et al., 2016). В сегментированных модулях (по сравнению с линейными) фиксировался больший охват чтения и меньший пропуск содержания.

В рамках мультимодального исследования ученые измеряют различные физиологические сигналы в контексте распознавания когнитивных и эмоциональных состояний обучающихся (Buscher, Dengel, Elst, 2008; Sharma et al., 2019). Задания в мультимодальных исследованиях обычно связаны с просмотром изображений и видеороликов, вызывающих эмоции (Tarnowski et al., 2020). Исследователи часто используют один ведущий индикатор, а остальные рассматриваются как второстепенные. C. Wu с коллегами показали, что размер зрачка изменяется в зависимости от сложности задания (Wu et al., 2019). M. Pomplun и S. Sunkara доказали связь площади зрачка с трудностью задачи (Pomplun, Sunkara, 2003), а средний диаметр зрачка коррелирует с когнитивной нагрузкой (Ahmad et al., 2020). Стандартное отклонение размера зрачка также увеличивается при росте когнитивной нагрузки (Prabhakar et al., 2020). В исследовании T. Zu и коллег показано, что частота изменения размера зрачка наиболее чувствительна к посторонней и чрезмерной нагрузке (Zu et al., 2018).

Несмотря на эффективность айтрекера, исследователи выделяют ряд сложностей, связанных с его применением, в основном возникающих при калибровке глаз. Видео-

трекеры могут ошибаться при измерении мелких движений глаз (Holmqvist, Blignaut, 2020). Точность данных требует нескольких сессий калибровки, часто возникают трудности у респондентов с очками или проблемами зрения (Raina et al., 2016). Также ограничение движений участников, необходимое для сохранения контакта с айтрекером, может затруднять проведение экспериментов.

В российской практике ученые лишь начинают применять методы компьютерного зрения для исследования вовлеченности (Касаткина и др., 2020). Основное внимание сосредоточено на изучении вовлеченности, в том числе в онлайн-обучение, посредством различных опросниковых методов: психодиагностических методик (Клименских и др., 2019), анкетирования (Грицова, Тиссенб 2021), интервьюирования (Баранников и др., 2023). Важность разработки и внедрения интеллектуальных систем анализа видео и машинного обучения активно обсуждается российским сообществом в контексте цифровой трансформации образования в последние пять лет (Уваров, 2018). Исследование когнитивной и эмоциональной вовлеченности студентов при просмотре образовательного контента с применением инструментальной диагностики (биобраслет NTrend-BIO и айтрекер NTrend-ET500), представленное в статье, вносит вклад в обсуждение использования нейротехнологий для совершенствования образовательных курсов и внедрения методологии когнитивного маркетинга.

Методология и методы исследования

Для достижения цели исследования был организован эксперимент, в ходе которого осуществлялась регистрация изменений психофизиологических реакций респондентов/испытуемых во время просмотра видеолекций двух массовых открытых онлайн-курсов, размещенных на образовательной платформе «Stepik» (асинхронное онлайн-обучение). Курсы были выбраны на основе трех критериев: 1) количество обучающихся; 2) оценки слушателей; 3) способы подачи материала. Курс «Критическое мышление»

охватил 31518 обучающихся и получил высокую оценку слушателей — 4,5 из 5; курс «Организация предпринимательской деятельности» прошли 3439 учащихся и оценили его на 3,7 баллов из 5.

В курсе «Критическое мышление» часть информации была представлена в формате диалога между несколькими людьми, а курс «Организация предпринимательской деятельности» был снят более стандартным способом: лектор рассказывает информацию, а рядом на экране появляются основные термины, схемы и иллюстрации.

Участникам исследования предлагали посмотреть лекции первого модуля одного из курсов и выполнить задания. Во время просмотра видеолекций участники не могли изменять скорость воспроизведения или перематывать видеоролики. Общая продолжительность видеолекций курса «Критическое мышление» составила 25 минут, курса «Организация предпринимательской деятельности» — 34,5 минуты.

В исследовании приняли участие 20 участников в возрасте от 19 до 36 лет: 10 из них смотрели видеоматериалы из курса «Критическое мышление» ($M = 24,5$ лет, 5 женщин) и 10 — видеолекции из курса «Организация предпринимательской деятельности» ($M = 24,5$ лет, 7 женщин).

Во время просмотра видеолекций и последующего выполнения заданий у участников эксперимента записывали изменение электрической активности кожи и движения взгляда. Электрическую активность кожи регистрировали с помощью биобраслета NTrend-BIO, координаты взгляда определяли с помощью айтрекера NTrend-ET500. На основе собранных данных в ПАК «Нейробарометр» (АО «Нейротренд») рассчитывались стандартные метрики эмоциональной вовлеченности, изменения валентности, внимания и интереса. Эмоциональная вовлеченность понималась нами как сила (амплитуда) испытываемых эмоций и изменение их знака во время восприятия стимула; внимание — осознанная заинтересованность визуальной информацией, которая заставляет задуматься

ся и рассчитывается на основе количества длительных фиксаций (остановок взгляда) на объектах в ролике, включает сенсорное (связанное с первичным сканированием, считыванием информации) и когнитивное (связанное с познанием объекта) внимание; интерес — избирательное зрительное восприятие элементов объекта, фокусировка на значимых деталях, связанная с потребностью узнать что-то новое об объекте (Королева, Лужин, 2019; Латанов и др., 2019).

Метрики видеороликов сравнивали с метриками из собранной ранее базы данных, рассчитанных АО «Нейротренд» для других промороликов, и определяли успешность рассматриваемых видео на основании их принадлежности к одному из квинтилей распределения показателей роликов из этой базы данных.

Окулографические данные также использовали для определения заметности (количество респондентов, просмотревших на объект) брендированных объектов на экране и доли уделенного им внимания (средняя продолжительность нахождения взгляда респондентов в выделенной зоне с брендированным объектом относительно продолжительности ее демонстрации).

Изменение внимания, эмоциональной вовлеченности и валентности (знака эмоций) изучали визуально на основании построенных графиков изменения этих показателей.

На основе полученных данных с помощью ПАК «Нейробарометр» автоматически рассчитывались показатели эмоциональной вовлеченности, внимания и интереса. Для проверки гипотез из видео были выбраны участки длиной 15 с, в течение которых использовались или не использовались интересующие вовлекающие приемы (диалог, примеры, вопросы к слушателям). По каждому типу участников были рассчитаны средние показатели эмоциональной вовлеченности, внимания и интереса для каждого слушателя.

Статистический анализ выполняли в среде R Studio версии 1.3.959 (R Core Team, 2022).

Нормальность распределения данных оценивали с помощью критерия Шапиро-Уилка, а однородность дисперсий — с помощью F-критерия Фишера. Выбросы, превышающие 2 стандартных отклонения, были заменены на среднее. Статистический анализ проводился с помощью параметрического t-критерия Стьюдента для нормально распределенных данных с однородными дисперсиями и непараметрического критерия Манна-Уитни, если распределение было отличным от нормального и если дисперсии были не равны. В процессе анализа данных были исключены неполные записи, а также данные, содержащие артефакты, которые могли исказить результаты исследования.

Данные, имеющие нормальное распределение, описаны с помощью среднего арифметического и стандартного отклонения. При распределении, отличающемся от нормального, данные представлены медианой (Me) и квартилями Q1 и Q3 в формате Me (Q1; Q3).

Так как выполнялась проверка нескольких гипотез, к результатам была применена поправка Бонферрони.

В ходе исследования было сформулировано три основных гипотезы:

1. Диалог или полилог на экране более вовлекающий, чем монолог одного лектора (диалог/полилог связан с более высокими значениями эмоциональной вовлеченности, интереса и внимания).
2. Использование конкретных примеров лектором вовлекает в просмотр лекции, в отличие от простого монолога без примеров.
3. Вопросы, адресованные лектором к слушателям во время лекции или в конце лекции, являются вовлекающими.

Результаты

Для проверки первой гипотезы были использованы данные, полученные в ходе анализа результатов просмотра курса «Критическое мышление» (N = 10), в рамках которого были представлены оба исследуемых условия (монологическая и полилогическая формы изложения материала лекторами).

Уровень вовлеченности студентов оценивался на основе сравнения показателей у одной и той же группы респондентов при просмотре различных компонентов видеолекций. Поэтому использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (табл. 1) с применением поправки Бонферрони.

Внимание и интерес значимо отличались для фрагментов видео, в которых присутствует один лектор, и тех, в которых представлен диалог между несколькими преподавателями. Вопреки ожиданиям, эти показатели были выше для первого условия, когда на экране присутствовал только лектор или слайды.

Для проверки 2-ой гипотезы были использованы данные, полученные в рамках анализа видеолекций двух учебных курсов: «Критическое мышление» и «Организация предпринимательской деятельности» (N = 20). Для анализа были выделены фрагменты видеоматериалов, в которых преподаватели использовали конкретные примеры (кейсы) для иллюстрации теоретических положений. Согласно второй гипотезе, использование примеров способствует повышению уровня вовлеченности студентов в процесс просмотра видеоконтента. Для проверки гипотезы использовался t-критерий Стьюдента (и критерий Манна-Уитни для

независимых выборок) (табл. 2). После поправки Бонферрони все различия оказались незначимыми.

Данная гипотеза не подтвердилась. По результатам эксперимента не было обнаружено достоверных различий между показателями метрик «вовлеченность», «внимание» и «интерес» у участников, которые просматривали видеолекции, в которых не было конкретных примеров, и тех, кто смотрел кадры, на которых они были.

Для проверки гипотезы 3 использовался t-критерий Стьюдента или критерий Манна-Уитни для независимых выборок (табл. 3). После поправки значимые результаты были выявлены только для метрики «внимание».

Гипотеза № 3 по метрике «внимание» подтвердилась: внимание было более высоким у участников, которые смотрели видеолекцию с вопросами преподавателя к слушателям, по сравнению с участниками, смотревшими видеолекцию без вопросов ($t(16) = -3,20$; $p = 0,0028$). На основе метода наблюдения за участниками эксперимента была выдвинута дополнительная гипотеза о том, что вовлеченность при выполнении заданий выше, чем при просмотре видео. Анализ полученных данных показал, что эта гипотеза подтвердилась ($t = 2,2536$, $df = 9$, $p\text{-value} = 0,03$).

Таблица 1 / Table 1

**Результаты расчетов по метрикам «вовлеченность»,
«внимание», «интерес» (гипотеза 1)**
Results of Metric Calculations for Engagement, Attention, and Interest (Hypothesis 1)

Метрики / Metrics	Один лектор (не вовлекающие) / Single Lecturer (Non-Engaging)	Диалог (вовлекающие) / Dialogue (Engaging)	t	df	p	p adj
Вовлеченность / Engage- ment	0,66 (SD = 0,48)	0,56 (SD = 0,42)	2,05	9	0,032	0,32
Внимание / Attention	2,297 (SD = 0,34)	1,92 (SD = 0,27)	3,45	8	0,004	0,04**
Интерес / Interest	1,47 (SD = 0,44)	0,99 (SD = 0,35)	3,64	8	0,003	0,03**

Примечание: SD — стандартное отклонение, значение t — статистика t-теста, df — степени свободы, p — уровень статистической значимости, p adj — скорректированное значение p.

Note: SD — standard deviation, t — t-test statistic, df — degrees of freedom, p — significance level, p adj — adjusted p-value.

Таблица 2 / Table 2

**Результаты расчетов по метрикам «вовлеченность»
«внимание», «интерес» (гипотеза 2)**
Results of Metric Calculations for Engagement, Attention, and Interest (Hypothesis 2)

Метрики / Metrics	Без примеров (не вовлекающие) / Without Examples (Non- Engaging)	С примерами (вовлекающие) / With Examples (Engaging)	t/U	df	p	p adj
Вовлеченность (Манна-Уитни) / Engagement (Mann-Whitney)	0,68 (0,34; 0,91)	0,40 (0,20; 1,03)	U = 127	-	0,037	0,33
Внимание / Attention	2,47 (SD = 0,47)	2,1 (SD = 0,56)	2,33	18	0,016	0,14
Интерес / Interest	1,43 (SD = 0,67)	1,30 (SD = 0,78)	0,56	18	0,290	1

Примечание: SD — стандартное отклонение, значение t — статистика t-теста, U — критерий Манна-Уитни, df — степени свободы, p — уровень статистической значимости, p adj — скорректированное значение p. N = 20.
Note: SD — standard deviation, t — t-test statistic, U — Mann-Whitney U test, df — degrees of freedom, p — significance level, p adj — adjusted p-value. N = 20.

Таблица 3 / Table 3

**Результаты расчетов по метрикам «вовлеченность»,
«внимание», «интерес» (гипотеза 3)**
Results of Metric Calculations for Engagement, Attention, and Interest (Hypothesis 3)

Метрики / Metrics	Без вопроса (не вовлекающие) / Without Question (Non-Engaging)	С вопросом (вовлекающие) / With Question (Engaging)	t/U	df	p	p adj
Вовлеченность / Engagement	0,67 (SD = 0,33)	0,89 (SD = 0,61)	−0,92	16	0,185	1,0
Внимание / Attention	2,16 (SD = 0,36)	2,83 (SD = 0,49)	−3,20	16	0,003	0,03
Интерес / Interest	1,33 (1,10; 1,45)	1,89 (1,43; 2,48)	U = 20	-	0,042	0,37

Примечание: SD — стандартное отклонение, значение t — статистика t-теста, U — критерий Манна-Уитни, df — степени свободы, p — уровень статистической значимости, p adj — скорректированное значение p. N = 20.
Note: SD — standard deviation, t — t-test statistic, U — Mann-Whitney U test, df — degrees of freedom, p — significance level, p adj — adjusted p-value. N = 20.

Обсуждение результатов

В статье представлен опыт исследования вовлеченности в процессе просмотра образовательного видеоконтента с использованием инструментальной диагностики (биобраслета NTrend-BIO, айтрекера NTrend-ET500). В исследовании были получены данные, которые позволяют сделать предварительные выводы о том, что показатели вовлеченности обусловлены конкретными

особенностями визуального дизайна образовательного видеоконтента. Во-первых, показатели вовлеченности выше у респондентов, которые просматривают видеофрагменты с одним лектором или слайдами, а не диалоговые/полилоговые форматы видеолекции с несколькими преподавателями. Полученные результаты расходятся с ожиданиями и опровергают выдвинутую гипотезу о том, что именно диалоговые и полилоговые форматы

лекционного материала будут вызывать интерес и внимание.

Во-вторых, метрики эмоциональной вовлеченности достоверно выше у участников эксперимента при выполнении заданий после видео, чем просто при просмотре видео, что соответствует накопленным данным об эффективности интегрированных в видео учебных активностей (Integrated learning activities) (Noetel, 2021).

В-третьих, отсутствие значимого различия между восприятием студентами видео с примерами и видео без примеров может быть связано с конкретным форматом примеров и требует дальнейшего уточнения.

Дальнейшие перспективы анализа вовлеченности в онлайн-образование связаны с усложнением и совершенствованием программы исследования за счет включения в него различных форматов занятий (лекций, практической и самостоятельной работы слушателей на образовательной платформе, совместной работы студента и преподавателя), используемых дидактических приемов (например, включение в презентацию схем, графиков, диаграмм, таблиц, анимированных элементов, видео, ссылок на сторонние ресурсы, возможность переписки в чате с преподавателем и др.). Кроме того, перспективы исследования связаны с включением данных биоэлектрической активности головного мозга обучающихся при просмотре видеолекций и выполнении заданий посредством использования метода электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и измерения диаметра зрачка. ЭЭГ позволит оценить уровень активации, зрительное внимание, когнитивную нагрузку и утомление слушателей курса во время обучения и выполнения заданий.

Список источников / References

1. Баранников, К.А., Ананин, Д.П., Стрикун, Н.Г., Алканова, О.Н., Байзаров, А.Е. (2023). Гибридное обучение: российская и зарубежная практика. Вопросы образования, (2), 33–69. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-33-69>
Barannikov, K.A., Ananin, D.P., Strikun, N.G., Alkanova, O.N., Bayzarov, A.Ye. (2023). Hybrid Learning: Russian and International Practice. Educational Studies Moscow, (2), 33–69. (In Russ.).

Подобные исследования позволят создавать рекомендации по разработке «идеальной модели» онлайн-курса на основе объективных данных нейро- и психофизиологических реакций обучающихся (динамика смены кадров и планов, объем и содержание текстовой информации на слайде, оптимальное время обучения).

Заключение

1. Показатели вовлеченности обусловлены особенностями визуального дизайна образовательного видеоконтента, однако результаты следует интерпретировать с осторожностью из-за малого объема выборки.

2. Показатели вовлеченности выше у респондентов, которые просматривают видео с одним лектором или слайдами, чем при просмотре диалоговых/полилоговых форматов лекций.

3. Метрики эмоциональной вовлеченности повышаются при выполнении заданий после просмотра видео.

4. Отсутствие различий между восприятием видео с примерами и без примеров требует уточнения формата представления примеров в будущем.

Ограничения. Ограниченный объем выборки ($n = 10$ в каждой группе) снижает статистическую мощность тестов и ограничивает обобщаемость результатов. В связи с этим полученные данные следует рассматривать как предварительные.

Limitations. The limited sample size ($n = 10$ in each group) reduces the statistical power of the tests and restricts the generalizability of the results. Therefore, the obtained data should be considered preliminary.

2. Грицова, О.А., Тиссен, Е.В. (2021). Оценка качества онлайн-обучения в системе высшего образования в регионах. Экономика региона, 17(3), 929–943. <https://doi.org/10.17059/ekon.reg.2021-3-15>
Gritsova, O.A., Tissen, E.V. (2021). Quality Assessment of Online Learning in Regional Higher Education Systems. Economy of Region, 17(3), 929–943. (In Russ.).
3. Касаткина, Д.А., Кравченко, А.М., Куприянов, Р.Б., Нехорошева, Е.Б.

- (2020). Автоматическое распознавание вовлеченности в образовании: критический обзор исследований. Современная зарубежная психология, 9(3), 59–68. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090305>
- Kasatkina, D.A., Kravchenko, A.M., Kupriyanov, R.B., Nekhorosheva, E.V. (2020). Automatic Engagement Detection in Education: Critical Review. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 9(3), 59–68. (In Russ.).
4. Клименских, М.В., Лебедева, Ю.В., Мальцев, А.В., Савельев, В.В. (2019). Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов. Перспективы науки и образования, 42(6), 312–321. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.26>
 - Klimenskiikh, M.V., Lebedeva, Yu.V., Maltsev, A.V., Savelyev, V.V. (2019). Psychological Factors of Online Learning Efficiency of Students. *Perspectives of Science and Education*, 42(6), 312–321. (In Russ.).
 5. Королева, М.В., Лужин, А.О. (2020). Способ анализа эмоционального восприятия аудиовизуального контента у группы пользователей: пат. 2723732 Рос. Федерация. № 2019133745 / заявл. 23.10.2019; опубл. 17.06.2020. Бюл. № 17.
 - Koroleva, M.V., Luzhin, A.O. (2020). Method for Analyzing Emotional Perception of Audiovisual Content among a User Group. Patent RF, no. 2723732. (In Russ.).
 6. Латанов, А.В., Анисимов, В.Н., Бойко, Л.А., Галкина, Н.В. (2020). Способ оценки произвольного внимания на основе глазодвигательных показателей и амплитудно-частотных характеристик электроэнцефалограммы: пат. 2722447 Рос. Федерация. № 2019136623 / заявл. 14.11.2019; опубл. 01.06.2020. Бюл. № 16.
 - Latanov, A.V., Anisimov, V.N., Boiko, L.A., Galkina, N.V. (2020). Method for Assessing Voluntary Attention Based on Oculomotor Indicators and Amplitude-Frequency Characteristics of Electroencephalogram. Patent RF, no. 2722447. (In Russ.).
 7. Уваров, А.Ю. (2018). Технологии искусственного интеллекта в образовании. Информатика и образование, (4), 14–22.
 - Uvarov, A.Yu. (2018). The AI Technologies in Education. *Informatics and Education*, (4), 14–22. (In Russ.).
 8. Aslan, S., Diner, I., Cataltepe, Z., Esme, A. A., Ferens, R., Kamhi, G., Dundar, O., Oktay, E., Soysal, C., Yener, M. (2014). Learner engagement measurement and classification in 1:1 learning. 13th International Conference on Machine Learning and Applications (ICMLA), 545–552. <https://doi.org/10.1109/ICMLA.2014.111>
 9. Bond, M., Bedenlier, S. (2019). Facilitating student engagement through educational technology: Towards a conceptual framework. *Journal of Interactive Media in Education*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.5334/jime.528>
 10. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
 11. Booth, B.M., Bosch, N., D'Mello, K.S. (2023). Engagement detection and its applications in learning: A tutorial & selective review. *Proceedings of the IEEE*, 111(10), 1398–1422. <https://doi.org/10.1109/JPROC.2023.3309560>
 12. Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151–173. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>
 13. Buscher, G., Dengel, A., Elst, L.V. (2008). Eye movements as implicit relevance feedback. *Extended Abstracts Proceedings of the 2008 Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2991–2996. <https://doi.org/10.1145/1358628.1358796>
 14. Dewan, M., Murshed, M., Lin, F. (2019). Engagement detection in online learning: A review. *Smart Learning Environments*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0080-z>
 15. Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
 16. Fredricks, J.A., McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S.L. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_37
 17. Fredricks, J.A. (2022). The measurement of student engagement: Methodological advances and comparison of new self-report instruments. In J.A. Fredricks et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 597–616). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_29
 18. Krithika, L.B., Lakshmi, P.G.G. (2016). Student emotion recognition system (SERS) for e-learning

- improvement based on learner concentration metric. *Procedia Computer Science*, 85, 767–776. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.05.264>
19. Mayer, R.E. (2021). Evidence-based principles for how to design effective instructional videos. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 10(2), 229–240.
 20. Moore, M.G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
 21. Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P.D., del Pozo Cruz, B., Lonsdale, C. (2021). Video improves learning in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204–236.
 22. Pomplun, M., Sunkara, S. (2003). Pupil dilation as an indicator of cognitive workload in human-computer interaction. *Proceedings of the International Conference on HCI*, 1–5. Available at: <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:1052200>
 23. Raina, S., Bernard, L., Taylor, B., Kaza, S. (2016). Using eye-tracking to investigate content skipping: A study on learning modules in cybersecurity. *IEEE Conference on Intelligence and Security Informatics (ISI)*, 261–266. <https://doi.org/10.1109/ISI.2016.7745486>
 24. Sharma, P., Joshi, S., Gautam, S., Filipe, V., Reis, M. (2019). Student engagement detection using emotion analysis, eye tracking and head movement with machine learning. *arXiv:1909.12913*, 9 p. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.12913>
 25. Skaramagkas, V., Giannakakis, G., Ktistakis, E., et al. (2023). Review of eye tracking metrics involved in emotional and cognitive processes. *IEEE Reviews in Biomedical Engineering*, 16, 260–277. <https://doi.org/10.1109/RBME.2021.3066072>
 26. Symonds, J., Kaplan, A., Upadyaya, K., Salmela-Aro, K., Torsney, B., Eccles, J. (2019). Momentary student engagement as a dynamic developmental system. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fuy7p>
 27. Tarnowski, P., Kotodziej, M., Majkowski, A., Rak, R.J. (2020). Eye-tracking analysis for emotion recognition. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2020, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2020/2909267>
 28. Wu, C., Cha, J.S., Sulek, J.E., et al. (2019). Eye-tracking metrics predict perceived workload in robotic surgical skills training. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 62(8), 001872081987454. <https://doi.org/10.1177/0018720819874544>
 29. *R Core Team* (2022). *R: A language and environment for statistical computing [online]*. *R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022, available at: http://www.R-project.org/ (accessed 25.12.2023)*

Информация об авторах

Олеся Юрьевна Горчакова, младший научный сотрудник Центра когнитивных исследований и нейронаук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7571-0360>, e-mail: avendus@mail.ru

Александра Витальевна Филькина, кандидат социологических наук, научный сотрудник Центра социологии образования Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-7059>, e-mail: lexia@inbox.ru

Анастасия Вячеславовна Ларионова, кандидат психологических наук, научный сотрудник Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8523-2913>, e-mail: anpavlar@mail.ru

Мария Анатольевна Толстова, кандидат филологических наук, доцент, директор Центра когнитивных исследований и нейронаук, Национальный исследовательский Томский государственный университет (НИ ТГУ), Томск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6442-0860>, ID T-3332-2017, e-mail: tolstova_11@mail.ru

Information about the authors

Olesya Yu. Gorchakova, Junior Researcher at the Center for Cognitive Research and Neuroscience, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7571-0360>, e-mail: avendus@mail.ru

Alexandra V. Filkina, PhD in Sociology, Research Fellow, Center for the Sociology of Education, Institute of Education, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7026-7059>, e-mail: lexia@inbox.ru

Anastasia V. Larionova, PhD in Psychology, Research Fellow, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8523-2913>, e-mail: anpavlar@mail.ru

Maria A. Tolstova, PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Center for Cognitive Research and Neuroscience, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6442-0860>, ID T-3332-2017, e-mail: tolstova_11@mail.ru

Вклад авторов

Горчакова О.Ю. — разработка идеи исследования; концептуализация гипотезы; разработка методологии исследования; написание и оформление рукописи; планирование исследования; участие в интерпретации результатов.

Филькина А.В. — теоретический анализ и обзор литературы; аннотирование источников; участие в формировании инструментария исследования; обсуждение результатов; редактирование рукописи.

Ларионова А.В. — применение статистических методов обработки данных; интерпретация метрик когнитивной и эмоциональной вовлеченности; написание раздела «Методы и материалы»; участие в подготовке выводов.

Толстова М.А. — проведение эксперимента; сбор данных с использованием айтрекера и биобраслета; анализ данных в ПАК «Нейробарометр»; подготовка визуализации результатов.

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

Contribution of the Authors

Gorchakova O.Yu. — development of the research idea; conceptualization of the hypothesis; development of the research methodology; writing and formatting the manuscript; research planning; participation in the interpretation of results.

Filkina A.V. — theoretical analysis and literature review; annotation of sources; participation in the development of research instruments; discussion of results; manuscript editing.

Larionova A.V. — application of statistical data processing methods; interpretation of cognitive and emotional engagement metrics; writing the “Methods and Materials” section; contribution to the formulation of conclusions.

Tolstova M.A. — conducting the experiment; data collection using an eye tracker and a biobracelet; data analysis in the “Neurobarometer” software package; preparation of data visualization.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом НИ «Томский государственный университет» (№ протокола 230711_A4_16 от 11.07.2023 г.).

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Tomsk State University of Psychology and Education (report no 230711_A4_16, 2023/07/11).

Поступила в редакцию 28.10.2024

Поступила после рецензирования 10.02.2025

Принята к публикации 10.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2024.10.28

Revised 2025.02.10

Accepted 2025.05.10

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Transition of psychological state from recording to live performance: a longitudinal explanatory sequential study in music students from Universiti Malaya during COVID-19

W.F. Beh¹ ✉, Y.S. Wong¹, C.K.N. Lim², J.P.S. Yeoh³, K.S.L. Cheah⁴

¹ Department of Music, Faculty of Creative Arts, Universiti Malaya, Malaysia

² Faculty of Applied and Creative Arts, Universiti Malaysia Sarawak, Malaysia

³ Department of Music, Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia, Malaysia

⁴ Department of Educational Management, Planning and Policy, Faculty of Education, Universiti Malaya, Malaysia

✉ beh.wenfen@um.edu.my

Abstract

Music students often struggle with music performance anxiety (MPA), which is debilitating stress brought on by performances. However, MPA varies according to the type of performance. Therefore, this study aims to compare the MPA levels of performance recorded versus live. This study also looks at the factors that influence students' anxiety levels and their views on the various assessment formats. A total of 28 second-year music undergraduates were recruited. Survey questionnaires (K-MPAI-R) were administered to evaluate the anxiety levels of the students. This was followed by interview sessions with randomly selected participants. Through descriptive statistics and paired sample t-tests, this study suggests that the participants were afflicted with different levels of MPA in the first year ($M = 127,379$) compared to the second year ($M = 138,621$). There was a significant difference between the MPA level in the recorded assessment and the live assessment. The qualitative interview data were analysed through thematic analysis. The following themes emerged to reflect the factors that influence MPA. Mental/psychological stress was the emergent theme for internal factors, whereas environment, sound quality, and physical challenges were emergent themes for external factors. In conclusion, MPA levels of the students were high regardless of the assessment format and the factors that resulted in MPA varied according to the format.

Keywords: music performance anxiety, recorded exam, live exam, COVID-19, undergraduate

For citation: Beh, W.F., Wong, Y.S., Lim, C.K.N., Yeoh, J.P.S., Cheah, K.S.L. (2025). Transition of psychological state from recording to live performance: a longitudinal explanatory sequential study in music students from Universiti Malaya during COVID-19. *Psychological Science and Education*, 30(4), 69–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300405>

Изменение психологического состояния музыкантов при переходе от записи к живому выступлению: лонгитюдное объяснительное исследование среди студентов Университета Малайя в период пандемии COVID-19

В.Ф. Бей¹ ✉, Й.С. Вонг¹, К.К.Н. Лим², Д.П.С. Йо³, К.С.Л. Чиа⁴

¹ Кафедра музыки, Факультет творческих искусств, Университет Малайя, Малайзия

² Факультет прикладных и творческих искусств, Университет Малайя Саравак, Малайзия

³ Кафедра музыки, Факультет экологии человека, Университет Путра Малайзия, Малайзия

⁴ Кафедра управления, планирования и политики в образовании, Факультет образования, Университет Малайя, Малайзия

✉ beh.wenfen@um.edu.my

Резюме

Студенты музыкальных факультетов часто испытывают тревогу перед выступлениями (ТПВ), которая представляет собой изнурительный стресс. Уровень этой тревоги может различаться в зависимости от типа выступления. Целью данного исследования стало сравнение уровня тревоги у студентов во время записи их выступления и во время живых выступлений. В нашей работе также исследуются факторы, влияющие на уровень тревожности студентов, и их взгляды на различные форматы оценивания. Всего в исследовании приняли участие 28 студентов второго курса факультета музыкальных искусств. Для оценки уровня тревожности студентов были использованы анкеты-опросники (K-MPAI-R). После анкетирования проводились интервью со случайно выбранными участниками. Результаты статистического анализа и t-тестов показывают, что уровень тревоги перед выступлением у студентов на первом курсе ($M = 127,379$) отличался от их уровня ТПВ на втором курсе ($M = 138,621$). Между уровнем тревоги перед выступлением во время записи и уровнем тревоги при живом выступлении наблюдались значительные отличия. Качественный анализ интервью был проведен с помощью тематического анализа. В результате были выделены следующие темы, отражающие факторы, влияющие на уровень ТПВ: психологический стресс — основная тема, связанная с внутренними факторами; окружающая среда, качество звука и физические трудности — основные темы, связанные с внешними факторами. В заключение можно сказать, что уровень тревоги перед выступлением у студентов был высоким независимо от формы оценивания, а факторы, вызывающие ТПВ, различались в зависимости от того, как проводилось оценивание выступления.

Ключевые слова: тревога перед выступлениями, экзамен в формате записи, очный экзамен, COVID-19, бакалавриат

Для цитирования: Бей, В.Ф., Вонг, Й.С., Лим, К.К.Н., Йо, Д.П.С., Чиа, К.С.Л. (2025). Изменение психологического состояния музыкантов при переходе от записи к живому выступлению: лонгитюдное объяснительное исследование среди студентов Университета Малайя в период пандемии COVID-19. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 69–81. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300405>

Introduction

Music performance anxiety (MPA) is defined as fear of and/or actual impairment of one's performance abilities, regardless of musical aptitude, training, or level of preparation (Kenny, 2011). MPA is a traumatic form of nervousness (Yoshie et al., 2009) that has a significant impact on how musicians perceive themselves and others, as well as their feelings when they believe they have not performed to their full potential (Wilson & Roland, 2002). As a result, musicians may experience emotional stress as a result of a perceived threat to their self-worth (Dickerson & Kemeny, 2004). MPA symptoms include stomach discomfort, sweaty palms, negative self-talk, dry mouth, excessive swallowing, shortness of breath, fuzzy thinking, avoidance, and giving up (Wesner et al., 1990).

MPA is common among musicians (Wilson & Roland, 2002), affecting over 58% of musicians (Wesner et al., 1990; van Kemenade et al., 1995; Yoshie et al., 2011). While some thrive under the additional stress, others struggle, doubting their abilities. Many well-known musicians reportedly suffered from MPA: From Chopin, who performed less than 40 times in his 30-year career, to Horowitz, who repeatedly retired due to severe MPA (Kenny, 2011).

Clinical studies revealed that cognitive-behavioural psychotherapeutic interventions effectively reduce MPA (Osborne et al., 2007; Kenny, 2011; Fernholz et al., 2019). Fine motor coordination and flexibility, high aesthetic and interpretative skills, intense concentration, and good memory work are all required for music performance (Palmer, 1997; Zatorre et al., 2007; Altenmüller & Ioannou, 2016). Students must also have excellent technical skills in order to overcome the psychological and physical demands of performing in front of an audience (Ackerman et al., 2014; Osborne et al., 2014). The best performances are a result of years of training, consistent practice, and a high standard of self-evaluation (Ericsson et al., 1993; Morijiri & Welch, 2022).

Notably, violinist Tom Eisner found that performing in a group reduced his anxiety because

his performance was not the only focus (Kenny, 2011). The intensity of music performance anxiety (MPA) differs based on the nature of the performance, being more pronounced in public performances than in private ones (Craske & Craig, 1984; Fancourt et al., 2015; Aufegger & Wasley, 2018; Fredrikson & Gunnarsson, 1992). Moreover, individual performances evoke greater MPA levels compared to group performances (Cox & Kenardy, 1993; Papageorgi et al., 2011). Additionally, the level of significance attributed to the performance (Yoshie et al., 2009), as well as the specific musical instruments involved, can also lead to varying degrees of performance anxiety (Iusca & Dafinoiu, 2012). However, there is a gap in research when it comes to comparing MPA in the context of live and recorded tertiary music exams, especially during the COVID-19 pandemic.

Music performance in UM and its changes during COVID-19

At Universiti Malaya (UM), music performance is a core subject in the three-year music programme, involving weekly recitals, faculty-organized showcases and a final graduation recital.

In November 2019, the outbreak of the COVID-19 virus led to a global pandemic which prompted lockdowns on a global scale (Barrero et al., 2020). On March 18, a nationwide lockdown was imposed in Malaysia, mandating the closure of all non-essential businesses, including colleges and universities (Lim, 2022). The announcement of the Movement Control Order (MCO) led to the implementation of New Teaching and Learning (T&L) online standards, with the exception of certain academic programmes and subjects. UM had activated e-learning mode in March 2020, before transitioning to hybrid mode beginning in December 2021.

Students that enrolled in the first semester of 2021/2022 had to take online/remote exams (recorded) during their first year of study. As the government began gradually lifting the MCO, the students from 2021/2022 had to return to the campus and undergo live performances and exams, such as their weekly recitals, music

showcase and their final exam, within the span of 14 weeks. This situation is vastly different from their previous year of learning, which comprised of recordings that could be done at their own discretion as long it was submitted before the due date.

Hence, this study investigated the level of MPA experienced by the 2021/2022 intake music students and aims to find out if there were any differences in the anxiety level between the recorded and live performances. Additionally, this study seeks to understand the students' perspectives and the factors that influence their anxiety levels on the two different exam formats.

Research Design

This study applied explanatory sequential mixed-method design with purposive sampling. At the end of their first year of study (when exams were conducted in the form of recorded performance), the music students were briefed on the research objectives, during which their consent to participate in this research was obtained. Following that, questionnaires (K-MPAI-R) were distributed to the students via email, to be filled in anonymously.

To gain more insight, follow-up interviews were conducted and recorded via Zoom with the respondents. Each interview lasted 30–45 minutes, allowing the participants to sufficiently explain the challenges they faced during the recorded exam, followed by the discussion on their stress factors. By the fifth interview, common themes emerged regarding factors that affect the participants' stress levels, indicating data saturation. Therefore, no further interviews were conducted. Subsequently, verbatim transcriptions of the interviews were prepared, and coded, capturing all comments, exclamations and pauses. The following topics were covered by the interview questions: 1) What are their views on the recorded and live exam and performance, 2) What are the difficulties in taking the recorded and live exam and performance, and 3) What are the factors that cause them to be anxious about their performance. Before analysis, the transcripts were reviewed by the five participants. The same iterative process was

repeated at the end of their second year of study for the live exam.

Participants

This study examines the impact of MPA on undergraduate music majors at UM. 28 second-year undergraduate music students from the intake 2021/2022 were recruited for the study. Participants were required to have completed a year of recorded exams and performance, followed by a year of live exams and performance, as part of the selection criteria.

Tools/Measures

K-MPAI-R was used in this study, a questionnaire designed to assess music performance-related anxiety by evaluating symptoms associated with MPA such as anxiety, tension and memory alterations. In 2009, Kenny revised her Music Performance Anxiety Inventory (Kenny et al., 2004), which resulted in the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI-R; Kenny, 2009). While the initial K-MPAI self-assessment questionnaire consisted of 26 items, the revised version comprises 40 items. Both questionnaires are graded on a 7-point Likert-type scale (where 0 = strongly disagree and 6 = strongly agree; or inversely, depending on the statement). Both the K-MPAI and the K-MPAI-R recorded an internal reliability of 0.94 Cronbach's alpha, with adequate predictive validity, and positive and significant correlations with the STAI (Spielberger, 1983) and with the Performance Anxiety Questionnaire (Cox & Kenardy, 1993), a specific instrument to assess MPA, which certifies the K-MPAI-R concurrent validity (Kenny, 2011). Higher total scores indicate greater levels of anxiety and MPA-related distress.

Diagnostic Criteria

Cut-off indicators for performance anxiety according to the K-MPAI-R vary across publications. Paliaukiene et al. (2018) deemed scores above 130 as falling under the "high MPA" group. This cut-off point was determined based on the principle of one standard deviation above the mean. Typically, clinical diagnoses

are based on Youden’s Index, which sets 104 and above as a high MPA group. Therefore, the cut-off point to designate high MPA through the M-MPAS was determined through linear regression with the overall K-MPAI-R score for the four experience related factors. Following that, the score would then be scaled from 0–240 for the 40 items upon which the published cut-offs are based on. The least squares linear regression equation to estimate the conversion from K-MPAI-R to the M-MPAS for the present dataset explained 62,89% of the variance and can be expressed as: The K-MPAI-R cut-off of 104 (out of 240) can therefore be estimated as 11.0 (out of 30) on the M-MPAS.

Findings

The analysis begins with statistical analysis using IBM SPSS Statistics (version 29.0), followed by thematic analysis using ATLAS.ti 23. Table displays the results of a comparison between the MPA levels of first- and second-year students.

Before data analysis, all variables were subjected to a normality test, and the results showed that the data was normally distributed. Therefore, a parametric test was carried out using a paired sample t-test to determine the difference between the MPA levels of students in year 1 versus year 2. The 95% confidence interval of the mean difference ranged from 9,02 to 13,46, indicating the difference between the sample means. The results reveal a statistically significant difference between the mean MPA score in the first year (M = 127,379; SD = 27,032) and the mean MPA score in the second year (M = 138,621; SD = 24,816); [t (28) = 10,364, p = 0,001]. Lastly, the effect size was close to medium (d = 0,433).

The researchers performed independent data familiarisation and coding, and then con-

cluded the four emergent themes, classified as either internal or external factors. The emergent themes are depicted in the thematic analysis map below:

Recorded Exam

For the recorded exam, three main themes were derived from the data, namely: (1) Environment, and its sub-themes (a) Isolation, (b) No Audience, (c) Family and Surrounding Sound Distraction; (2) Sound Quality, and its sub-themes (a) Perfectionism, (b) Time-consuming, (c) Recording Devices, (d) Camera Angle and Distance; and (3) Mental/psychological Stress and its sub-themes (a) Unpredictable breakdown, (b) Recording Process, (c) Choosing Videos, (d) 2nd Chances.

Theme 1 — Environment (External factors)

The theme ‘environment’ is conceptualised as the surroundings or conditions in which the recording was conducted and consists of several sub-themes as listed below.

Isolation

To curb the spread of the virus, quarantine and social isolation measures were implemented. This resulted in increased levels of loneliness and social isolation. Participant 2 expressed feelings of isolation and loneliness, as he was alone in a room for hours during recording sessions, “Enduring endless repeated recordings on my own as I struggled with my mental health due to the isolated lifestyle caused by the MCO.”

No Audience

All participants agreed that video recordings were detrimental to the performance because they did not capture the ambience and atmosphere of a live performance. Furthermore, because they had never performed in front of

Table

A comparison between first and second MPA level

Year	Mean	SD	T-Value	P-Value	Cohen’s d
1	127,379	27,032	10,364	< 0,001	0,433
2	138,621	24,816			

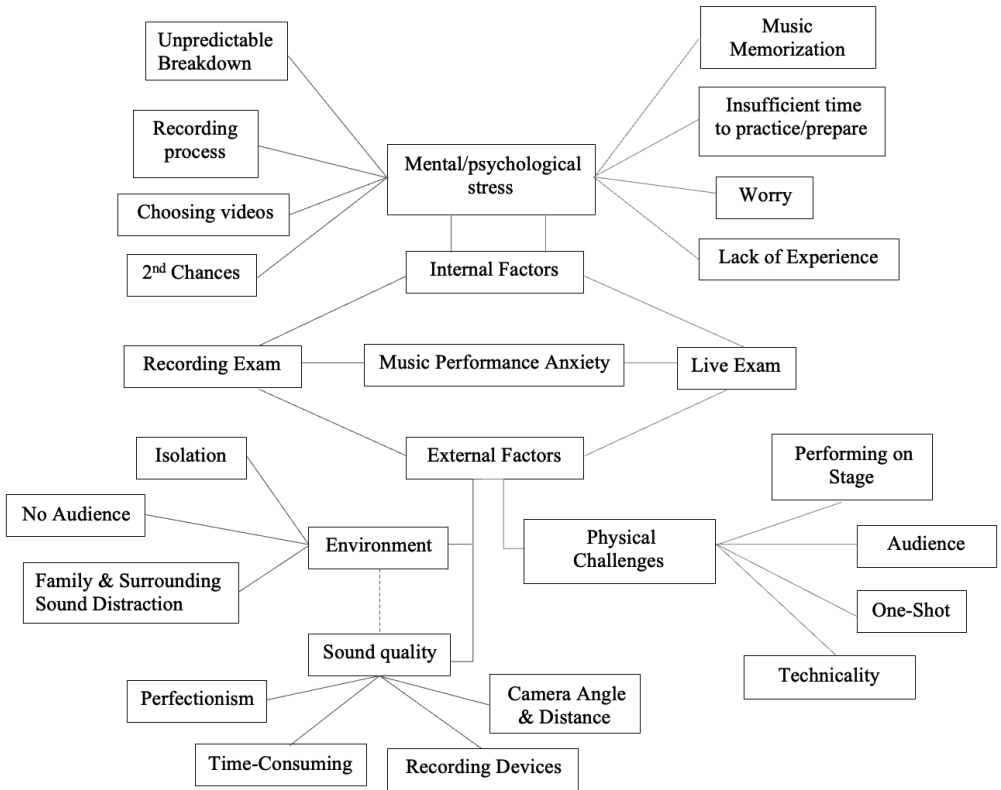


Fig. Comparison figure on MPA between live and recorded exam

an audience, the participants were concerned about their future prospects. «Overall, the performance can feel less genuine than in live sessions,» said participant 1.

Family & Surrounding Sound Distraction

Participants 3, 4, and 5 stated that the main issues they encountered while video recording their performances were family and surrounding sound. «My family must remain quiet for 3–5 hours because I am recording,» said participant 3. The sound of a passing car or even birds chirping will have an impact on performance.» In addition, participant 4 stated, «Recordings are less nerve-racking, but they take a long time.» Not only because of re-recordings due to errors, but also because of external factors such as

family members or unexpected noises from outside.» «My family members listen to me record,» Participant 5 said, reinforcing the statements of Participants 3 and 4.

*Theme 2 — Sound Quality
(External Factors)*

The theme ‘sound quality’ is conceptualised as a perceptual reaction to the adequacy of sound/audio from a recording and consists of several sub-themes as listed below.

Perfectionism

Most participants had to record several takes to capture the “perfect” video. This notion of perfectionism exacerbated their stress in the process of recording their performance. When they hear

themselves play in the recording, they became hyper aware of their mistakes. «I feel annoyed and stressed while recording,» said Participant 1, «I must continue recording in order to submit the most satisfying video.» «I feel stressed when I can't get the «perfect» recording,» said Participant 2. However, Participant 2 mentioned a benefit of recorded evaluations: «I got to force myself to listen to my own recording and submit the «best take» I could get. I was able to review my own performance before others.» Participant 5 said «There is an unspoken sense of perfectionism because you can re-do a recording and submit the best,» said participant 5.

Time-consuming

All participants mentioned how time-consuming video recording is, leaving them physically and mentally exhausted. «Video recording is terribly exhausting,» said participant 5. «To me, it must be flawless. It took three days to record a 2-minute video for my weekly recital, let alone the entire set of programme pieces.» In line with that, participant 3 said, «Having to do recording for recitals and final jury was exhausting as I was thinking I can do better with each recording.»

Recording Devices

Students' anxiety stemmed not only from the threat of COVID-19, but also from their unfamiliarity with the new learning platforms. The quality of the recordings is determined by the recording devices used. The recording quality and technical issues were raised by all participants. «There is the technological sound aspect to worry about,» participant 1 said, «resulting in the need to invest in better gadgets for optimal recording quality.»

Camera Angle & Distance

The placement of the camera is an important consideration when recording. For a pianist, the camera should be positioned on the right side so that the microphone captures more treble than bass. «The sound captured by the recording device sometimes does not give out a good balance as many surrounding factors such as cam-

era angle and distance may affect the sound quality,» Participant 2 said.

Theme 3 — Mental/Psychological Stress (Internal factors)

The theme 'mental/psychological stress' is conceptualised as psychological experience of distress and anxiety caused by processes and factors contributing to the onset and maintenance of a variety of mental conditions during the recording process and consists of several sub-themes as listed below.

Unpredictable breakdown

The participants spent years honing their abilities and building their confidence through practice, yet breakdowns during performances are common. Participant 3 stated:

«Our performance is fine until the end, when the spike in adrenaline causes us to mess up the very last section. We might think that we can record as many times as we wish, but one will get physically and mentally drained after one recording because of the focus and concentration needed.»

According to Participant 1, «recording causes more stress because you have to start over if you make a mistake. Each time you restart, your hands will become more tense as you go through a mental and physical breakdown.»

Recording Process

Recording a performance is not an easy task, and it usually takes several attempts to achieve the desired result. «I spent a few days trying to get one good recording,» said participant 3, «I planned my schedule so that I could record, and I informed my family that I would need to record so that they could lower their voices.»

Choosing Videos

All participants stated that they had to go through several videos in order to submit the best one after extensive recording sessions.

2nd Chances

Some students may feel the pressure to re-record multiple times in search of perfection.

However, once they have made a mistake, they are likely to make the same mistake in the next recording, which causes them to focus on the specific section. Participant 2 said, “I feel mentally stressed when I keep making mistakes while recording. We make more mistakes near the end because we are afraid of recording again. The longer I do the recording, the more mistakes I will make.” Participant 4 reported the same issue, “Re-recording is not good. I discovered this when performing live and during physical exams. I always thought there would be opportunities to re-record, so I didn’t bother to correct my mistakes.” Participant 5 brought up a positive side to recorded evaluations, “Video recordings provide us with more opportunities to make the performance perfect. I won’t be afraid of making mistakes since I can record again.”

Live Exam

For live exam, two main themes were derived from the data, namely: (1) Physical Challenge, which consists of the following sub-theme (a) Performing on Stage, (b) Audience, (c) One-Shot, (d) Technicality; and (2) Mental/Psychological Stress which consists of the following sub-themes (a) Music Memorisation, (b) Insufficient time to practice/prepare, (c) Worry, (d) Lack of Experience.

Theme 1 — Physical Challenge (External Factors)

The theme ‘physical challenge’ is conceptualised as external factors and conditions that have an impact on the success of the live performance and consists of several sub-themes as listed below.

Performing on Stage

Participants expressed their performance anxiety and their fear of not performing their best during the actual live performance despite practicing a lot. Participant 1 said:

“Dealing with the live final jury was more complicated. Although I practiced a lot, I cannot guarantee my performance will be alright. There’s only one chance to perform during the jury. Our mental preparation, familiarity with the stage, flexibility in terms of listening and

response will significantly reflect how good we are when we play on the stage, and it’s not just about the technique or dexterity. It requires a lot of focus and concentration as most of us will experience trembling in our hands or legs due to stage fright, or cold temperature in the hall that may affect our performance.”

Audience

The presence of an audience during the live performance caused anxiety in the participants. Participant 3 said, “When performing live for the weekly recital the first time, I felt very nervous because there was an audience listening. When my hands were shaking, it had an influence on the performance.” Participants 4 & 5 also experienced similar feelings.

One-Shot

Another drawback of live exams is the fact that the performer only has one chance, whereas a recording could be re-recorded. Participant 2 said, “Live performances cannot be repeated. We practice for six months but perform for less than 15 minutes. We must do our best when playing.” Similarly, Participant 4 shared, “Live performance is more challenging, but it helps me to stay out of my comfort zone and boost my confidence. There is only one chance. Hence, I will appreciate it by practicing hard to ensure there are no mistakes.”

Technicality

The participants expressed their insufficient/lacking technical ability as one of the factors that contributes to their anxiety during live performance. Without the correct technique, musicians may not be able to achieve their fullest potential, and their dexterity and mobility could be constrained. Participant 2 expressed his/her concern of lacking technique affecting his performance “My technique was not very concrete to begin with, and this causes a huge worry in my performance, especially in challenging passages.”

Theme 2 — Mental/Psychological Stress (Internal factors)

The theme ‘mental/psychological stress’ is conceptualised as psychological experience of

distress and anxiety caused by processes and factors contributing to the onset and maintenance of a variety of mental conditions during the live performance and consists of several sub-themes as listed below.

Music Memorisation

Most participants stated that they have no prior experience in memorising the music for their performance before enrolling into the music program. Participant 3 said, “It is undeniable that the nervousness for live performance is much higher than video recording, occasionally there will be some negative thoughts that appear before live performance, such as what if I lost my memory, what if I play the wrong notes, etc.”

Insufficient time to practice/prepare

Transitioning from remote lessons to physical lessons caused some time management issues to the students, resulting in insufficient time to practice for their performance. Participant 2 shared, “I lack practice because of time constraints. It is challenging to attend classes from morning to evening. There’s not much time for practicing.”

Worry

All participants expressed concern about their performance. Participant 3 shared their experience of feeling anxious when performing live, saying, «I was constantly thinking about how the audience would judge my performance. I felt extremely worried that I might not perform well in front of an audience. This significantly affects my level of performance, and I don’t do as well as I do in practice.»

Lack of Experience

When the participants first enrolled in the music program, the performances were conducted remotely, through the means of video recording. None of the participants had experience performing live in front of an audience throughout the first year of their study. Participant 1 illustrated this, “When I first performed in the weekly recital, my hands were shaking. This continued until the final jury. I tried to not think too much

about the exam and focused on playing music as practice.” Also, participant 2 said, “I didn’t have much opportunity to do a live performance previously. There are a lot of possible mistakes that we could make during a live performance. For example, forgetting the score or pressing the wrong keys.” Furthermore, Participant 5 said:

“I rarely performed alone on stage with audiences. I tried to play in front of my friends and helped my friends out as their piano accompaniment so that I can get more opportunities to step onto the stage. This actually helped me cope with anxiety by getting me more involved on stage.”

Discussion & Conclusion

According to the National Institute of Mental Health, MPA affects approximately 73% of musicians, making it the most frequently cited fear. A survey of 48 ICSOM orchestras revealed that 76% of musicians reported at least one medical issue affecting their performance, with MPA being the most prevalent medical issue. The MPA level on the recorded exam ($M = 127.379$) was lower than on the live exam ($M = 138.621$), the difference was significant. As the cut-off point for high-level MPA level is 130 (Paliaukiene et al., 2018) and 104 (Paliaukiene et al., 2018), the recorded exam MPA level was still deemed high (Kenny, 2015). A majority of the participants in this study viewed the recorded exams as less stressful and anxiety-inducing than the live exams. Although the difference in the MPA level between recorded and live exam was statistically significant, their MPA scores were only marginally different, indicating that both exam modes were equally difficult and emotionally taxing. Further exploration into their MPA through an in-depth interview also revealed that both exam modes were equally difficult and emotionally taxing, but in different ways.

Two external factors — environment and sound quality — affected the participants MPA level during recorded examination. In the Environment theme, participants grappled with the consequences of pandemic-induced isolation, experiencing loneliness, which can have a negative impact on physical and mental health during

the recording sessions (Torales et al., 2020). The absence of a live audience raised concerns about the authenticity of their performances, while family and environmental noise distractions added stress. According to Ryan et al. (2021) and Spahn (2015), it is difficult to capture a perfect performance because students, like any other performer, would be nervous. In this study, the Sound Quality theme highlights the pursuit of perfection among students, which led to repeated recordings and heightened stress due to performance nerves and errors. This is in line with Kotani & Furuya (2018), who stated that mistakes are exacerbated by the stress of having to record the performance. The time-consuming nature of video recording leaves participants physically and mentally drained, with technical issues further exacerbating their anxiety (Kotani & Furuya, 2018).

In contrast, the external factor of MPA in live examinations revolves around physical challenge. This involves performing on stage, which triggers stage fright and performance anxiety, impacting the musicians' academic and professional progress negatively (Angelidis et al., 2019). LeBlanc (2021) stated that negative emotions such as stage fright and anxiety can arise in any situation where one feels that they are being judged. This is prevalent in this study, where according to the participants, audience presence intensified their nervousness as they felt like they were being judged. Furthermore, the one-shot nature of live exams adds worry and pressure to excel, which according to Burin & Osório (2017) is one of the causes of MPA. On top of that, technical proficiency is vital, as incorrect technique can lead to errors (James, 2018).

Both recorded and live exam revealed mental/psychological stress as an internal

factor contributing to MPA, albeit in different ways. In the recorded exam, participants expressed that unpredictable performance breakdowns, which are common recurrences (Ioannou et al., 2016), particularly towards the end of recordings, create physical and mental tension. The recording process demands meticulous scheduling, and selecting from numerous recorded videos adds complexity. However, some participants find a sense of achievement in redoing the recordings, boosting their self-esteem. The pressure to achieve perfection through multiple re-recordings is both a source of stress and an opportunity for improvement. On the other hand, in the live exam, the participants grapple with internal stressors such as music memorisation, time constraints, worry, and a lack of prior live performance experience. In addition, their anxiety is amplified by fears of judgment from the audience (LeBlanc, 2021).

Suggestions for Future Research

Future research should address this study's limitations, particularly its focus on students' perspectives. Expanding the sample to include lecturers could provide deeper insights into the teaching-learning process and MPA. Additionally, exploring lecturer experiences may develop a broader understanding on how various elements interact and influence exams. Participants were limited to second-year students who had completed recorded exams in their first year and live exams in their second. COVID-19 has undoubtedly caused psychological distress among students; however, this unprecedented event will strengthen them and prepare them for future threats because they have learned to adapt to these rapidly changing times.

References

1. Ackermann, B., Driscoll, T., Kenny, D.T. (2012). Musculoskeletal pain and injury in professional orchestral musicians in Australia. *Medical Problems of Performing Artists*, 27(4), 181–187. <https://doi.org/10.21091/mppa.2012.4034>
2. Altenmüller, E., Ioannou, C.I. (2016). Music performance: expectations, failures, and prevention. In M. Raab, B. Lobinger, S. Hoffmann, A. Pizzera, S. Laborde (Eds.), *Performance Psychology*. Academic Press.
3. Angelidis, A., Solis, E., Lautenbach, F., van der Does, W., Putman, P. (2019). I'm going to fail! Acute cognitive performance anxiety increases threat-interference and impairs WM performance. *PLOS One*, 14(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210824>

4. Aufegger, L., Wasley, D. (2018). Salivary cortisol and alpha-amylase are modulated by the time and context of musical performance. *International Journal of Stress Management*, 25(S1), 81–93. <https://doi.org/10.1037/str0000079>
5. Barrero, J.M., Bloom, N., Davis, S.J. (2020). COVID-19 is also a reallocation shock. *Brookings Papers on Economic Activity*, 2, 329–383. <https://doi.org/10.1353/eca.2020.0012>
6. Burin, A.B., Osório, F.L. (2017). Music performance anxiety: a critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry* (São Paulo), 44, 127–133. <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000136>
7. Cox, W.J., Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(1), 49–60. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(93\)90020-L](https://doi.org/10.1016/0887-6185(93)90020-L)
8. Craske, M.G., Craig, K.D. (1984). Musical performance anxiety: the three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, 22(3), 267–280. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(84\)90007-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(84)90007-X)
9. Dickerson, S.S., Kemeny, M.E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130, 355–391. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.355>
10. Ericsson, K.A., Krampe, R.T., Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
11. Fancourt, D., Aufegger, L., Williamon, A. (2015). Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology*, 6, 1242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01242>
12. Fernholz, I., Mumm, J., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S.N., Strähle, A., Berghöfer, Fredrikson, M., Gunnarsson, R. (1992). Psychobiology of stage fright: the effect of public performance on neuroendocrine, cardiovascular and subjective reactions. *Biological Psychology*, 33(1), 51–61. [https://doi.org/10.1016/0301-0511\(92\)90005-F](https://doi.org/10.1016/0301-0511(92)90005-F)
13. Ioannou, C.I., Furuya, S., Altenmüller, E. (2016). The impact of stress on motor performance in skilled musicians suffering from focal dystonia: physiological and psychological characteristics. *Neuropsychologia*, 85, 226–236. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2016.03.029>
14. Iusca, D., Dafinoiu, I. (2012). Performance anxiety and musical level of undergraduate students in exam situations: The role of gender and musical instrument. *Procedia — Social and Behavioural Sciences*, 33, 448–452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.161>
15. James, B. (2018). Pianism: Performance communication and the playing technique. *Frontiers in Psychology*, 9, 2125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02125>
16. Kenny, D.T. (2015). Identifying cut-off scores for clinical purposes for the Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) in a population of professional orchestral musicians. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/282735405_Identifying_cut-off_scores_for_clinical_purposes_for_the_Kenny_Music_Performance_Anxiety_Inventory_K-MPAI_in_a_population_of_professional_orchestral_musicians
17. Kenny, D. (2009, Jan). The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. Paper presented at the International Symposium on Performance Science, Auckland, New Zealand.
18. Kenny, D.T. (2011). The psychology of music performance anxiety. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586141.001.0001>
19. Kotani, S., Furuya, S. (2018). State anxiety disorganizes finger movements during musical performance. *Journal of Neurophysiology*, 120(2), 439–451. <https://doi.org/10.1152/jn.00813.2017>
20. LeBlanc, A. (2021). A theory of music performance anxiety. *Visions of Research in Music Education*, 16(5), 34.
21. Lim, B. (2022). Coronavirus disruptions to the private higher education sector in Malaysia. In J.S. McKeown, K. Bista, R.Y. Chan (Eds.), *Global higher education during COVID-19: Policy, society, and technology* (pp. 92–103). STAR Scholars.
22. Morijiri, Y., Welch, G.F. (2022). Decisions on the quality of piano performance: Evaluation of self and others. *Frontiers in Psychology*, 13, 954261. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.954261>
23. Osborne, M.S., Greene, D.J., Immel, D.T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: a pilot study. *Psychology of Well-Being*, 4(18). <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>
24. Osborne, M.S., Kenny, D.T., Cooksey, J. (2007). Impact of a cognitive-behavioural treatment program on music performance anxiety in secondary school music students: A pilot study. *Musicae Scientiae, Special Issue*, 53–84. <https://doi.org/10.1177/10298649070110S204>
25. Paliakiene, V., Kazlauskas, E., Eimontas, J., Skeryte-Kazlauskienė, M. (2018). Music

- performance anxiety among students of the academy in Lithuania. *Music Education Research*, 20(3), 390–397. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1445208>
26. Palmer, C. (1997). Music performance. *Annual Review of Psychology*, 48, 115–138. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.115>
 27. Papageorgi, I., Creech, A., Welch, G. (2013). Perceived performance anxiety in advanced musicians specializing in different musical genres. *Psychology of Music*, 41(1), 18–41. <https://doi.org/10.1177/0305735611408995>
 28. Ryan, C., Boucher, H., Ryan, G. (2021). Performance preparation, anxiety, and the teacher. Experiences of adolescent pianists. *La Revue Musicale OICRM*, 8(1), 38–62. <https://doi.org/10.7202/1079790ar>
 29. Spahn, C. (2015) Treatment and prevention of music performance anxiety. *Progress in Brain Research*, 217, 129–140. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.024>
 30. Torales, J., Ríos-González, C., Barrios, I., O'Higgins, M., González, I., García, O., Castaldelli-Maia, J.M., Ventriglio, A. (2020). Self-perceived stress during the quarantine of COVID-19 pandemic in Paraguay: An exploratory survey. *Frontiers in Psychiatry*. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.558691>
 31. van Kemenade, J.F., van Son, M.J., van Heesch, N.C. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: a self-report study. *Psychological Reports*, 77(2), 555–562. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.555>
 32. Wesner, R.B., Noyes, R.Jr., Davis, T.L. (1989). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18(3), 177–185. [https://doi.org/10.1016/0165-0327\(90\)90034-6](https://doi.org/10.1016/0165-0327(90)90034-6)
 33. Wilson, G.D., Roland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt, G.E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 47–61). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195138108.003.0004>
 34. Yoshie, M., Kanazawa, E., Kudo, K., Ohtsuki, T., Nakazawa, K. (2011). Music performance anxiety and occupational stress among classical musicians. In J. Langan-Fox & C. Cooper (Eds.), *Handbook of Stress in the Occupations* (pp. 409–425). Cheltenham. <https://doi.org/10.4337/9780857931153.00051>
 35. Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117–126. <https://doi.org/10.1007/s00221-009-1979-y>
 36. Zatorre, R.J., Chen, J.L., Penhune, V.B. (2007). When the brain plays music: auditory-motor interactions in music perception and production. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 547–558. <https://doi.org/10.1038/nrn2152>

Information about the authors

Wen Fen Beh, PhD, Senior Lecturer, Faculty of Creative Arts, Universiti Malaya, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2974-1000>, e-mail: beh.wenfen@um.edu.my

Yiing Siing Wong, PhD, Senior Lecturer, Faculty of Creative Arts, Universiti Malaya, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3333-7481>, e-mail: yswong@um.edu.my

Connie K.N. Lim, PhD, Senior Lecturer, Faculty of Applied and Creative Arts, Universiti Malaysia Sarawak, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-5686>, e-mail: lkncconnie@unimas.my

Joanne P.S. Yeoh, PhD, Associate Professor, Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7891-3606>, e-mail: joanneyeoh@upm.edu.my

Kenny S.L. Cheah, PhD, Senior Lecturer, Faculty of Education, Universiti Malaya, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9881-582X>, e-mail: kennychuah@um.edu.my

Информация об авторах

Вен Фен Бей, Кандидат наук, Старший преподаватель, Факультет творческих искусств, Университет Малайя, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2974-1000>, e-mail: beh.wenfen@um.edu.my

Йинг Синг Вонг, Кандидат наук, Старший преподаватель, Факультет творческих искусств, Университет Малайя, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3333-7481>, e-mail: yswong@um.edu.my

Конни К.Н. Лим, Кандидат наук, Старший преподаватель, Факультет прикладных и творческих искусств, Университет Малайя Саравак, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8897-5686>, e-mail: lkncconnie@unimas.my

Джоан П.С. Йо, Кандидат наук, Доцент, Факультет экологии человека, Университет Путра Малайзия, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7891-3606>, e-mail: joanneyeoh@upm.edu.my

Кенни С.Л. Чиа, Кандидат наук, Старший преподаватель, Факультет образования, Университет Малайя, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9881-582X>, e-mail: kennycheah@um.edu.my

Contribution of the authors

All authors contributed equally to this work.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в данную работу.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

Ethics approval was obtained from the Research Ethics Council (UMREC) at the Universiti Malaya (ethics approval code: UM.TNC2/UMREC_2106). Participants received information and contact details of the study team at the start of the study and were given time to read the information, consider any implications, and raise any questions prior to deciding to participate. Participants were informed that they were free to withdraw at any time by closing their browser. Consent was then obtained by asking participants to confirm they had read a series of statements and provide final consent that they were happy to continue before starting the study.

Декларация об этике

Совет по этике исследований (UMREC) при Университете Малайя утвердил проведение исследования (код протокола: UM.TNC2/UMREC_2106). Участникам на начальном этапе исследования была предоставлена подробная информация и контактные данные исследовательской команды. Им было предоставлено время для ознакомления с информацией, обдумывания возможных последствий и отведено время для вопросов перед принятием решения об участии. Участникам было разъяснено, что они в любой момент могут отказаться от участия, закрыв браузер. После этого было получено их согласие посредством подтверждения и окончательного согласия на продолжение исследования перед его началом.

Поступила в редакцию 29.06.2024

Поступила после рецензирования 10.01.2025

Принята к публикации 15.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2024.06.29

Revised 2025.01.10

Accepted 2025.05.15

Published 2025.08.31

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ (ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ) DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY (AGE PSYCHOLOGY)

Научная статья | Original paper

Изучение базовых представлений о счастье у дошкольников и младших школьников с помощью метода глубинного интервью

Э.Н. Гилемханова^{1, 2} ✉, Ю.Ю. Панфилова¹

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований
(Казанский филиал), Казань, Российская Федерация

✉ enkazan@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В детстве выстраивается базовая структура социального мира, и представление о счастье является стержневым ее компонентом. Изучение представлений детей о ключевых составляющих их благополучия — счастья и его наполнения — является актуальной областью психолого-педагогических исследований. **Цели.** Выявить базовые представления детей о счастье, определить их специфику в зависимости от половозрастных характеристик, культурной идентичности, семейной структуры и «уровня» счастья. **Методы и материалы.** Выборку исследования составили 120 респондентов в возрасте от 5 до 9 лет ($M = 6,6$; $SD = 1,43$). Применялся метод глубинного интервью. Для обработки результатов качественного исследования применялись: метод экспертных оценок, качественный и количественный контент-анализ, коэффициент Яниса, критерий хи-квадрат Пирсона. **Результаты.** В рамках исследования разработана модель репрезентативных полей счастья и выделено 2 типа семантической организованности представлений детей о счастье: сбалансированный и потребностно-ориентированный. У детей в благоприятной ситуации развития семантическая организованность полей счастья представляет баланс секторов: субъективного и объективного, индивидуального и социального. **Выводы.** Различия базовых представлений о счастье у сравниваемых категорий детей связаны с дефицитарностью или акцентностью репрезентативных полей счастья и стоящих за ними знаков и эмоций. У детей из неполных семей и низко оценивающих уровень своего счастья имеется ярко выраженный дисбаланс репрезентативных полей счастья с фокусировкой на потребности в привязанности и материальных потребностях. Чем меньше положительных характеристик в отношении себя ребенок высказывает, тем в большей степени представление о счастье у ребенка зависит от удовлетворения потребностей.

Ключевые слова: представление о счастье, модель счастья, сбалансированный тип представления о счастье, потребностно-ориентированный тип представления о счастье, семантическая организованность репрезентативного поля

Финансирование. Работа выполнена за счет гранта Академии наук Республики Татарстан, предоставленного молодым кандидатам наук (постдокторантам) с целью защиты докторской диссертации, выполнения научно-исследовательских работ, а также выполнения трудовых функций в научных и образовательных организациях Республики Татарстан в рамках Государственной программы Республики Татарстан «Научно-технологическое развитие Республики Татарстан».

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/202>

Для цитирования: Гилемханова, Э.Н., Панфилова, Ю.Ю. (2025). Изучение базовых представлений о счастье у дошкольников и младших школьников с помощью метода глубинного интервью. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 82–95. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300406>

Studying basic concepts of happiness in preschool and early elementary school children using the in-depth interview method

E.N. Gilemkanova^{1, 2} ✉, Ju.Ju. Panfilova¹

¹ Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russian Federation

✉ enkazan@mail.ru

Abstract

Context and relevance. In childhood, the basic structure of the social world is built, and the idea of happiness is its core component. Studying children's ideas about the key components of their well-being — happiness and its fulfillment — is a relevant area of psychological and pedagogical research. **Objective.** To identify children's basic ideas about happiness and to determine their specificity depending on gender, age characteristics, cultural identity, family structure and "level" of happiness. **Methods and materials.** The study involved 120 children aged 5 to 9 years ($M = 6,6$; $SD = 1,43$). The in-depth interview method was used. To analyze the results of the qualitative research, the following were used: expert assessment method, qualitative and quantitative content analysis, Janis coefficient, Pearson chi-square test. **Results.** The model of representative fields of happiness and two types of semantic organization of children's representations about happiness: balanced and need-oriented were received as results. Among children who development well, the semantic organization of the fields of happiness are in balance: subjective and objective, individual and social. **Conclusions.** The deficiency or emphasis of the representative fields of happiness and the signs and emotions associate with them make the differences in basic representations about happiness in the compared categories of children. Children from single-parent families and children with low level of hap-

piness have a pronounced imbalance in the representative fields of happiness, focusing on the need for affection and material needs. Low self-esteem leads to the fact that the representations of happiness become more dependent on the satisfaction of needs.

Keywords: representation of happiness, the model of happiness, balanced type of representation of happiness, need-oriented type of representation of happiness, semantic organization of the representative field

Funding. The work was carried out with the support of a grant from the Tatarstan Academy of Sciences to young candidates of science (postdoctoral researchers) for the purpose of defending a doctoral dissertation, conducting scientific research, as well as performing job functions in scientific and educational organizations of the Republic of Tatarstan within the framework of the State Program of the Republic of Tatarstan «Scientific and Technological Development of the Republic of Tatarstan».

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/202>

For citation: Gilemkanova, E.N., Panfilova, Ju.Ju. (2025). Studying basic concepts of happiness in preschool and early elementary school children using the in-depth interview method. *Psychological Science and Education*, 30(4), 82–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300406>

Введение

Обзор результатов исследования ценностей продемонстрировал тенденцию увеличения доли людей, склонных к размышлению о счастье и смысле жизни (Norris, Inglehart, 2011). Счастье — одно из основных измерений человеческого опыта (Аргайл, 2003). Однако счастливыми себя признают очень мало людей (Джидарьян, 2013). Вместе с тем М. Аргайл констатирует, что внимание специалистов лежит в области поиска источников счастья, тогда как сама категория счастья еще не сложилась, нет состоятельной теории счастья (Аргайл, 2003). При обращении к детскому возрасту наблюдается расхождение между пониманием детского благополучия взрослыми и самими детьми (Титаренко, Клепач, 2016). Это определяет необходимость разработки центрированной на ребенке эпистемологии и обуславливает конструирование соответствующих инструментов для его исследования (Баянова, Мустафин, 2013). В силу обозначенных причин изучение представлений детей о ключевых составляющих их благополучия — счастья и его наполнения — является актуальной областью психолого-педагогических исследований. Соотносятся ли возрастание уровня достатка в се-

мье с увеличением «детского» счастья? Чем определяется и в чем измеряется счастье для самих детей? Вопрос о качестве счастья, содержании этого понятия в зависимости от возраста, пола, культурной идентичности остается малоизученным. В отечественной психологии определение счастья представлено в трудах А.Л. Журавлева и А.В. Юревич, которые соотнесли данную категорию со смыслом жизни как ключевым компонентом счастья (Журавлев, Юревич, 2014). Вместе с тем если для взрослого данные две категории представляются взаимообуславливающими, то вопрос о взаимосвязи счастья и смысла жизни у детей остается открытым. И чем младше ребенок, тем менее очевидна возможность линейного соотнесения.

С позиции Е. Diener и его коллег, счастье — субъективное состояние ума, отражающее общее субъективное благополучие (Diener, 2000). При этом счастье рассматривается не просто как эквивалент субъективного благополучия, а его превосходная степень (Джидарьян, 2013). С данной позиции счастье есть одномерная конструкция и определяется как баланс между позитивным и негативным настроением, оценкой удовлетворенности человека жизнью (Linley et al.,

2009). Подчеркнем, что одноэлементные измерения счастья среди зарубежных исследователей распространены, и обоснованность таких измерений постулируется во многих научных источниках (Abdel-Khalek, 2006).

Вместе с тем в научной литературе представлена и другая позиция, исследующая счастье с точки зрения его структурного наполнения. Согласно «Теории процветания» М. Селигмана, компонентами благополучия являются положительные эмоции, вовлеченность в поток жизни, ощущение ее смысла (Seligman, 2011). Данные аспекты соотносятся с представлениями М. Аргайл, рассматривающего в составе счастья позитивный эмоциональный настрой, удовлетворенность жизнью, оптимизм, высокую самооценку (Аргайл, 2003). «Типовая структура счастья» А.Л. Журавлева и А.В. Юркевич включает: доминирование позитивных эмоций и мыслей, оптимизм, позитивное мышление и образ мира, смысл жизни, гармоничное сочетание личностных и надличностных смыслов, общую удовлетворенность жизненной ситуацией (Журавлев, Юревич, 2014). Д.А. Леонтьев предложил двухуровневую модель счастья — дефицитарное счастье как обусловленную материальными и другими ресурсами меру удовлетворенности универсальных базовых потребностей и бытийное (самодетерминированное, экзистенциальное, идеалистическое) счастье, характеризующее успешность самореализации и достижения собственных жизненных целей (Леонтьев, 2020). Жизненные цели должны быть связаны с глобальными структурами личности, к которым Д.А. Леонтьев относит способы самоосуществления, стратегии, стиль жизни, формы поведения. Т. Парсонс рассматривает счастье в контексте другой диады: Достигаемое — то, к чему человек стремится в контексте соответствия социальным стандартам, самореализация в рамках социального «бытия», и Предопределенное — то, что присуще человеку как данность и определяется его личностными характеристиками (Аргайл, 2003). Таким образом, исследование представлений о счастье

обращает нас к анализу человека с позиции удовлетворения им как материальных, так и экзистенциальных потребностей (Казанцева, Липовая, 2019), определяя рассмотрение счастья как индивидуально-психологический и социально-психологический феномен.

Для содержательного анализа представлений мы воспользуемся теоретическими конструктами, представленными в трудах Д.А. Леонтьева и Т. Парсонса. В результате онтологического соотнесения дефицитарного счастья и бытийного счастья сформируем дихотомию «Субъективное — Объективное». Контекстом другой дихотомии «Социальное — Индивидуальное» является идея о реализации человека в рамках социального «бытия», с ориентацией на социальные стандарты, и в рамках индивидуального «бытия», с опорой на присущие ему личностные характеристики. На основе этого соотнесем данные дихотомии и выделим на их пересечении репрезентативные поля представлений о счастье, примененные в качестве базовой категориальной сетки нашего исследования (рис. 1).

Для исследования представлений детей о счастье мы будем опираться на концепцию А. Абрика о ядерных и периферических представлениях (Abric, 2001), выделив семантические ядра представлений детей о счастье в каждом из репрезентативных полей. В свою очередь, семантические ядра представлений о счастье будут интерпретироваться нами согласно Модели знака Ч.С. Пирса в триаде «Объект — знак — интерпретант» (Norris, Inglehart, 2011). Так, репрезентативные поля будут рассмотрены нами как объекты, знаками или индикаторами выступают сами семантические ядра представлений о счастье, интерпретантой — эмоции, выражающие то, что обозначает знак. Отметим, что знаки имеют воздействие в силу их эмоционального окраса, поскольку эмоции тесно связаны с мотивами, потребностями, ценностями и целями.

На основе описанного выше были определены цели исследования: выявить базовые представления о счастье детей до-



Рис. 1. Модель репрезентативных полей счастья
Fig. 1. Model of representative fields of happiness

школьного и младшего школьного возраста и определить специфику представлений в зависимости от половозрастных особенностей, культурной идентичности, семейной структуры, экспертной оценки «уровня счастья» исходя из результатов глубинного интервью и данных наблюдения за ребенком во время его проведения.

Материалы и методы

Были проведены индивидуальные видеоинтервью, средняя продолжительность составила 20–30 минут. Далее осуществлена первичная обработка материалов путем тематической классификации. Выделенная система категорий была реализована как сводная таблица по всем респондентам, каждый столбец таблицы соотносился с тематической классификацией: семья, представление о себе, эмоции и т.д. Соблюдены критерии отбора категорий: исчерпываемость, взаимоисключаемость, согласованность, уместность. Каждая тема была обработана с помощью метода текст-майнинг, где единицей анализа выступает слово. В результате выделены наиболее часто встречающиеся слова, укрупнив и объединив синонимичные и однокоренные слова, были сформированы семантические ядра представлений детей о счастье. В процессе данной работы обобщение осуществлялось на основе обнаружения единых семантических кодов в высказываниях, используя

категориальную сетку, заданную авторской моделью репрезентативных полей счастья. Далее проведен анализ семантических ядер по смысловым триадам Пирса. Следующим этапом работы был сравнительный анализ представлений о счастье среди различных категорий детей, применены методы статистической обработки качественных данных. Выборка исследования: 120 респондентов, в том числе 41 мальчик и 79 девочек, возраст от 5 до 9 лет, 69 детей дошкольного возраста, 51 ребенок младшего школьного возраста, 100 детей из полных семей, 20 детей из неполных семей (проживающих с мамой), 41 ребенок — единственный в семье, в многодетных семьях: рожденные первыми — 41 ребенок, вторыми — 35 детей, третьими — 3 ребенка, 73 представителя русских, 47 татар, проживающие в республиках Татарстан, Чувашия и Марий-Эл, а также в г. Москва.

Метод получения данных — глубинное интервью, которое проводилось с каждым ребенком в процессе выполнения им аппликации в рамках индивидуального творческого занятия. Вопросы для глубинного интервью, составленные Ю.Ю. Панфиловой, относились к изучению представлений детей о том, что такое счастье, счастливым ли себя считает ребенок, что делает ребенка счастливым, вопросы о мечтах, ценностях, что главное в жизни, вера в чудо, лучший день в жизни, нравится ли быть ребенком и др. Ме-

тоды обработки качественных данных: качественный и количественный контент-анализ, коэффициент Яниса, критерий хи-квадрат Пирсона, метод экспертных оценок.

Результаты

Первоначально на основании процента встречаемости (у 50% респондентов и чаще) были выявлены семантические ядра представлений детей о счастье (таблица).

Базовым ядром представления детей о счастье является радость. С одной стороны, радость связана с материализованным счастьем: лего, игрушки, много денег, планшет, с другой — с нематериальным: чтобы родители были вместе, о маминим поцелуе, помогать людям и животным. Необходимо подчеркнуть особый способ мировосприятия и осмысления реальности детей (особенно в дошкольном возрасте) — ориентированный на волшебство: отправиться в сказку, стать птичкой, чтобы деревья были мармеладками, быть принцессой. Учитывая, что С. Московици подчеркивает, что «индивидуальные или социальные представления делают мир таким, каким мы думаем, что он есть или должен быть» (Moscovici, 2000), важно от-

метить роль сказки, чуда, сакрального, непостижимого, волшебного в жизни ребенка.

Качественный контент-анализ ответов детей, исходя из половозрастных различий, семейной структуры и уровня счастья, позволил обнаружить следующие особенности. У детей дошкольного возраста в «ядре» фигурирует слово «мама», у младших школьников — семья. Вероятно, в младшем возрасте дети наиболее привязаны к маме, а по мере взросления и сепарации ими приобретает ценность семьи, что подтверждается тем, что у дошкольников «мама» на 1-ом месте, а у младших школьников лишь на 4-ом. В группе младших школьников в понимании счастья появляется слово «здоровье», что не наблюдалось у детей дошкольного возраста. Количественный контент-анализ показал достоверные различия по некоторым аспектам между изучаемыми возрастными и национальными группами детей. Установлено, что с возрастом увеличивается доля осмысленности, которая сопровождается ростом критичности в осмыслении действительности ($\chi^2 = 12,045$ при $p < 0,001$ в сопоставлении положительных и отрицательных черт личности и $\chi^2 = 5,055$ при $p < 0,05$ при сравне-

Таблица / Table

Анализ семантических ядер представления детей о счастье с помощью
смысловых триад Пирса (N = 120)
Analysis of semantic cores of children's representations about happiness
using Peirce's semantic triads (N = 120)

Объект (репрезентанта) / Object (representative)	Знаки (признаки) / Signs (symptoms)	Интерпретанта / Interpretante
Я-концепция / Self concept	Веселая, добрая, красивая, умная, хорошая, умею, знаю / Cheerful, kind, beautiful, smart, good, I can, I know	Положительное самовосприятие / Positive self-perception
Смысл жизни / The meaning of life	Буду, быть, счастье, живу, любовь / I will be, be, happiness, live, love	Самоценность («я для себя» в оппозицию «я для других») / Self-worth («I for myself» in opposition to «I for others»)
Удовлетворение потребностей / Satisfaction of needs	Мама, любить, родители, семья, рядом / Mother, love, parents, family, to be close	Чувство сопричастности / A sense of belonging
Состояние / Mental states	Радость, хорошо жить, (хорошая, счастливая) жизнь / Joy, living well, (good, happy) life	Оптимизм / Optimism

нии репрезентативного поля потребностей). В ходе анализа представлений детей о счастье в контексте культурной идентичности обнаружен интересный факт актуализации у детей-татар в речи характеристик пола, в отличие от русских, ни разу не указавших половой маркер ($\chi^2 = 10,1$ при $p < 0,01$).

На основании качественного контент-анализа определено, что у девочек чаще счастье ассоциируется с семьей, а у мальчиков — с мамой. У девочек выражений, содержащих слово «папа», существенно больше, чем у мальчиков. Возможно, это свидетельствует о том, что мальчики более привязаны к матерям, а девочки, соответственно, к отцам. Каких-либо других существенных различий в понимании счастья у детей разных полов мы не обнаружили. Далее нами были рассмотрены представления о счастье в зависимости от состава семьи, порядка рождения в семье. Опрошенные дети были разделены по группам: дети из полной/неполной семьи, дети, рожденные первыми/последующими, дети, являющиеся единственными в семье и имеющие братьев/сестер. У детей из неполных семей в ответах на вопрос «Что такое счастье?» часто встречается наречие «вместе». Например, у респондента из неполной семьи ответ звучит следующим образом: «Счастье — это быть вместе, рядом, радоваться» или у другого респондента: «Когда все родные вместе, нет ссор и разочарований», то есть у детей, которые не живут вместе с обоими родителями, присутствует ценность нахождения «вместе», «рядом», они чувствуют и находят в этом счастье, олицетворяют совместное нахождение рядом с ощущением счастья — чувство единения и сопричастности становится базовой актуализированной потребностью. В случае с детьми из неполных семей в ответах не фигурирует слово «семья», дети разделяют ее на «мама» и «папа», в отличие от тех, у кого семья полная, мы видим, как у них часто встречается слово «семья». Рассмотрение представлений детей о счастье в зависимости от порядка рождения показало, что у детей, рожденных первыми, в несколько раз чаще встречается слово «семья» при ответе

на вопрос: «Что такое счастье?», чем у тех, кто был рожден 2-м, 3-м. Вероятно, это связано с некоторой долей ответственности, которую старшим детям делегируют родители. Также мы можем заметить появление таких слов, как «заботиться», «помогать», «играть», у тех, чьи семьи имеют более 1 ребенка. Это выражается в следующих высказываниях: «Счастье — это кого-то спасти из беды», «Счастье — это помогать человеку». Ребенок, находясь во взаимодействии с братом и/или сестрой ежедневно, учится навыкам заботы, помощи внутри семьи. В интервью на вопрос «Ты счастлив?» 14% ответили либо «нет», либо в их ответе присутствовало сомнение. Обнаружено, что дети данной категории отвечали с ориентиром не на себя, а с точки зрения того, что они могут сделать для других: «Смысл жизни — я не знаю. Меня мама с папой родили, наверное, поэтому я живу»; «Смысл жизни — это чтобы всех радовать»; «Смысл жизни — просто мама родила, и нужно жить»; «Чтобы маме помогать и папе». Также усматривается некоторая предопределенность в суждениях: «...меня родили, и я живу» и давление обстоятельств: «хорошо, когда не надо ходить на кружки», «хорошо, когда не надо никуда ездить», «хорошо, когда нет школы». Альтернативная группа детей преимущественно актуализирует слова с положительной окраской: красивый, умный, добрый, сильный. У детей недостаточно счастливых слов, ответы преимущественно эмоционально неокрашенные: нормальный, простой, обычный, я так себе (рис. 2). Таким образом, ориентируясь на модель репрезентативных полей счастья, можно заключить, что у детей, отнесенных к группе «недостаточно счастливых», в наибольшей степени наблюдается дефицит в поле самодетерминации, то есть в опоре на свое внутреннее содержание и способности в нем ориентироваться. Данные дети испытывают недостаток в положительно окрашенном отношении к себе и самооценности (у них доминирует позиция — «я существую для других»). Для детей из неполных семей (или родители в состоянии развода) чувство единения и сопричастности становится актуализированной,

акцентированной потребностью и, вероятно, ключевой составляющей счастья (рис. 2).

Для анализа эмоциональной оценки выделенных категорий применялся коэффициент Яниса. На основе коэффициентов Яниса разработана семантическая организованность репрезентативных полей счастья разных категорий детей, которая изображена с помощью нормированной гистограммы вклада (рис. 3). Несмотря на то, что дошкольники вербализуют «радость» при ответе на вопрос о счастье почти в два раза чаще школьников, достоверных различий в оценках установлено не было. Важно отметить, что недостаточно счастливые дети сфокусированы на конструктивных позициях только по отношению к репрезентативному полю «Удовлетворение потребностей», что

позволяет говорить об акцентности темы потребностей для данной категории.

На основе сходства семантической организованности репрезентативных полей счастья были выделены 2 типа семантической организованности: сбалансированный тип и потребностно-ориентированный тип. Отметим, что сектор индивидуального доминирует у детей из полных семей, где социальное пространство не является актуализированным, вероятно, в силу эксплояризации доминант семьи и, возможно, детоцентрированной ориентации родителей. С возрастом отмечено возрастание поля осмысленности и повышение самокритичности, в полных семьях наблюдается акцентированность на Я-концепции при невысокой наполненности поля смысла (вероятно, смыслообразование замещается интериоризацией семейных

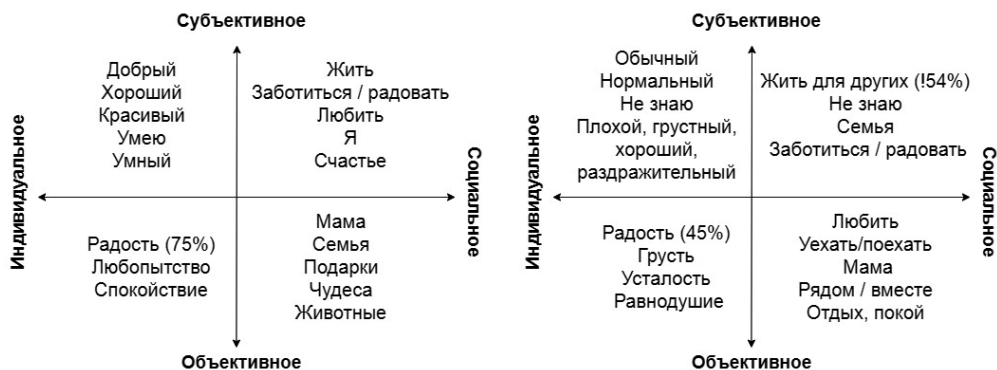


Рис. 2. Семантические единицы анализа счастья, проранжированные в каждой категории по результатам частоты упоминания, у счастливых (слева) и недостаточно счастливых (справа) детей

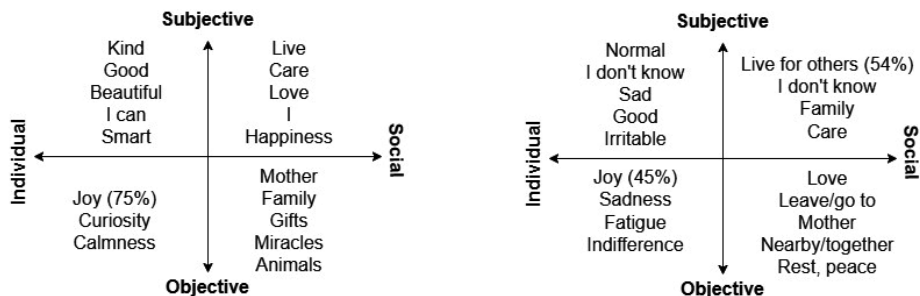


Fig. 2. Semantic units of happiness analysis, ranked in each category according to the results of frequency of mention, for happy (left) and not very happy (right) children

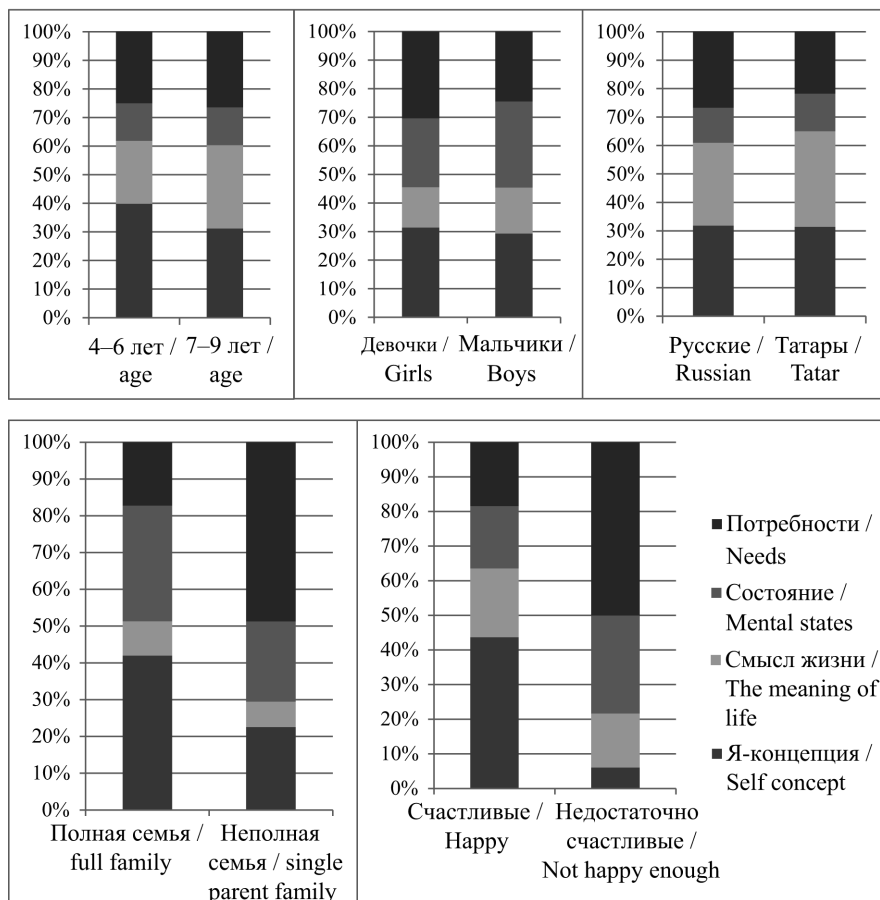


Рис. 3. Семантическая организованность репрезентативных полей счастья разных категорий детей
Fig. 3. Semantic organization of representative fields of happiness of different categories of children

интроектов). Мальчики несколько более ориентированы на состояния, девочки — на потребности. Наиболее уязвимой «зоной» счастья у недостаточно счастливых детей, согласно соотносению положительных и отрицательных оценок, является Я-концепция ($\chi^2 = 65,349$ при $p < 0,001$), далее — смысл жизни ($\chi^2 = 33,861$ при $p < 0,001$), то есть область самодетерминации, область «бытийного» счастья в терминах Д.А. Леонтьева. У детей из неполных семей Я-концепция также гораздо менее конструктивна по сравнению с другими категориями

детей ($\chi^2 = 25,376$ при $p < 0,001$). При дефиците смыслов и личностных ресурсов (прежде всего проявляется в индифферентном или негативном самоотношении) имеется диспропорция секторов субъективное/объективное. Исходя из представленной организации семантического поля данных детей, имеются риски, связанные с «материализацией» счастья через состояния и потребности, что, возможно, ведет к ориентации на сиюминутные состояния и ощущения и стагнации в объектной позиции. Данная же особенность характерна для детей из непол-

ных семей, у которых наибольший вес имеет категория «Удовлетворение потребностей». Однако, несмотря на то, что в группе детей из неполных семей коэффициент Яниса значительно ниже, чем в группах детей из полных семей, все категории отмечены положительным значением коэффициента, в отличие от группы недостаточно счастливых детей. Таким образом, мы можем говорить, что для детей, испытывающих негативное влияние окружающей среды, наибольший вес среди репрезентативных полей счастья имеет категория «Удовлетворение потребностей». Наименьшим удельным весом для недостаточно счастливых детей обладает категория «Я-концепция», что и отражается в наиболее частых ответах детей, свидетельствующих о слабой дифференцированности данного поля и низком интересе к нему. Отметим, что для счастливых детей характерна противоположная организация репрезентативных полей счастья — именно данное поле является доминантным и наполненным. Вторым по индифферентности и амбивалентности оценок для недостаточно счастливых детей является «Смысл жизни». Здесь также доминирование оценок, связанных с отсутствием целеполагания и временной перспективы. Значимость различий подтверждена с помощью сравнительного анализа категорий счастья с применением критерия χ^2 . Согласно анализу, имеются достоверные различия по положительной/отрицательной самооценке ($\chi^2 = 65,349$ при $p < 0,001$), смыслополаганию ($\chi^2 = 33,861$ при $p < 0,001$), модальности состояний ($\chi^2 = 26,286$ при $p < 0,001$). Обращаясь к модели репрезентативных полей, можно видеть, что проблемной областью представлений о счастье для недостаточно счастливых детей является область субъективного, то есть самодетерминированного счастья. Здесь также, на наш взгляд, правомерна постановка вопроса о субъектности и роли, которую она несет в формировании конструктивных представлений о счастье.

Обсуждение результатов

Частная теория содержания целей в составе теории Самодетерминации (Seligman,

2011). выделяет внутренний и внешний типы жизненных стремлений, которые сопоставимы с дихотомией «Субъективное — Объективное» в рамках нашего исследования. Данная теория раскрывает оппозицию внешних и внутренних целей, отмечая, что психологическое благополучие, достигаемое вследствие автономии, компетентности и связанности, фрустрируется при ориентации на внешние цели — богатство, известность, привлекательную внешность (Olcar, Rijavec, Ljubin Golub, 2019). В нашем исследовании один из ключевых выводов заключается в идее компенсации внутреннего сектора репрезентативного поля счастья — внешним. Однако характер данной компенсации неконструктивный, происходит мнимая компенсация. Созвучный аспект отмечает Bradshaw, который постулирует, что именно достижение внутренних целей связано с показателями благополучия (Bradshaw et al., 2022). Отметим в рамках темы роль баланса в диаде «индивидуализация — интеграция» как способность соотносить «значимые ценности» и «результат», находить гармонию в «жизни для себя» и «для других» (Деева, 2022), осуществлять синтез между запросами социального окружения и самоосуществлением (Брук, Игнатжева, 2021), что особенно ценно в отношении счастья детей. В целом выделенный нами теоретический конструкт репрезентативных полей представлений детей о счастье вписывается в теорию самодетерминации и соотносится с частными теоретическими построениями, например, с теоретической моделью субъективных предпосылок психологического благополучия одаренных подростков (Волкова, Микляева, Хороших, 2022). Авторские типы семантического организованного представлений детей о счастье сопоставимы с типами психологического благополучия — сбалансированным, эго-центрированным и «фортунным», выделенными на подростковой выборке С.В. Молчановым и его коллегами (Молчанов, Алмазова, Поскребышева, 2019).

Полученные нами данные соотносятся и с эмпирическими результатами ряда на-

учных работ. Определено, что ключевыми факторами, составляющими ядро социального представления о счастье, являются значимые другие — семья, друзья (Брук, Игнатжева, 2021), при этом первостепенную значимость играет характер детско-родительских отношений, что также отражено в нашем исследовании. При этом ценность представляет именно такая характеристика, как целостность, достигаемая при переносе акцента с «внутреннего Я» на социальное взаимодействие. В нашем исследовании значимость единения проявлена на уровне актуальной потребности у детей из неполных семей. Также исследование А.В. Яковлевой и А.П. Макаровой показало, что у подростков из неполных семей уровень ощущения счастья ниже, чем у детей из полных семей. Ученые видят причину в недостаточной эмоциональной поддержке со стороны родителей в ситуации неполной семьи (Яковлева, Макарова, 2015). Согласно нашим данным, дети из неполных семей намного реже употребляют при определении счастья слово «семья» и в меньшей степени связывают данное слово с радостью. Также позиция недостаточной внутренней детерминации детей, отнесенных к категории «недостаточно счастливых», перекликается с данными исследования, проведенного Ж.Ю. Брук и ее коллегами (Брук, Игнатжева, 2021). Согласно Ж.Ю. Брук, ребенку важно найти «равновесие» между реальным, внешним и внутренним миром. В случае низкой адаптации значимость приобретают ценности самоутверждения и самовозвышения. В этом ключе несколько выходящими за очерченный контекст воспринимаются результаты Е.П. Белинской и З.Д. Шаехова о слабой связанности психологической адаптации с благополучием, общей жизнестойкостью и диспозиционным оптимизмом (Белинская, Шаехов, 2023).

Заключение

Полученные на базе глубинного интервью результаты позволили определить содержание представления о счастье детей и

установить ключевые социально-психологические и индивидуально-психологические его детерминанты. Соотнесение двухуровневой модели счастья Д.А. Леонтьева и дихотомического представления о счастье Т. Парсонса позволило разработать модель репрезентативных полей счастья, включающую 4 параметра: Я-концепция, смысл жизни, удовлетворение потребностей и ассоциированные состояния. Она послужила основой для интерпретации эмпирических данных и формулирования выводов:

1. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста эмоциональной детерминантой репрезентативных полей являются ощущение самооценности («Я для себя», а не «Я для других»), положительное самовосприятие, чувство сопричастности и оптимистичность.

2. У детей в благоприятной ситуации развития семантическая организованность полей счастья представляет баланс секторов, образующих репрезентативные поля счастья: субъективного и объективного, индивидуального и социального. С возрастом увеличивается доля осмысленности, которая сопровождается ростом критичности и рефлексивности, что свидетельствует о возрастном переходе из дошкольного в младший школьный возраст и сопряжено с психологической характеристикой младшего школьного возраста.

3. У детей дошкольного и младшего школьного возраста из неполных семей и низко оценивающих уровень своего счастья имеется ярко выраженный дисбаланс репрезентативных полей счастья с фокусировкой на потребности в привязанности и материальных потребностях. Чем меньше положительных характеристик в отношении себя ребенок высказывает, тем в большей степени представление о счастье у ребенка зависит от удовлетворения потребностей.

Поскольку представление о счастье является стержневым компонентом выстраиваемой в детстве базовой структуры социального мира, анализ представлений детей о счастье на основе модели репрезентативных

полей позволяет обнаружить дефицитарность или акцентность определенных репрезентант и стоящих за ними знаков и эмоций. Полученная информация может стать ядром совершенствования психолого-педагогических практик в обеспечении «счастливого детства» современных детей и превенции их социально-психологической дезадаптации.

Ограничения и перспективы исследования связаны с возможностями лонгитюдного исследования для анализа трансформации базовых представлений о счастье и рассмотрения дисбаланса репрезентативных полей счастья в контексте рисков гедонизма, зависимого поведения и вступления в деструктивные сообщества. Следует указать неравномерную по количеству представленность исследуемых групп детей и ограниченность их возрастного диапазона, что обуславливает важность продолжения исследования с применением разработанной модели счастья для других возрастных категорий. Несмотря на то, что

для качественных методов анализа не является обязательным условием обеспечение репрезентативности выборки, необходимо отметить, что в фокусе исследования оказались дети, родители которых согласились на проведение интервью.

The limitations and prospects of the research are related to the possibilities of longitudinal studies for analyzing the transformation of fundamental concepts of happiness and examining the imbalance of representative fields of happiness in the context of the risks of hedonism, dependent behavior, and involvement in destructive communities. It should be noted that the studied groups of children are uneven in terms of sample size, and their age range is limited, which underscores the importance of continuing the research using the developed happiness model for other age categories. Although ensuring sample representativeness is not a mandatory condition for qualitative analysis methods, it is important to mention that the focus of the study was on children whose parents agreed to participate in interviews.

Список источников / References

1. Аргайл, М. (2003). *Психология счастья*. 2-е изд. СПб.: Питер, 270 с.
Argayl, M. (2003). *Psychology of happiness*. St. Petersburg: Piter, 270 p. (In Russ.).
2. Баянова, Л.Ф., Мустафин, Т.Р. (2013). Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования. *Современное дошкольное образование*, 36(4), 70–75.
Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2013). Cultural congruence of a preschooler in a normative situation and the possibilities of its study. *Modern preschool education*, 36(4), 70–75. (In Russ.).
3. Белинская, Е.П., Шаехов, З.Д. (2023). Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(3), 239–260. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
Belinskaya, Ye.P., Shayekhov, Z.D. (2023). The relationship between psychological well-being and adaptation to the risks of the digital world in youth. *Bulletin of Moscow University. Psychology*, 46(3), 239–260. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
4. Брук, Ж.Ю., Игнатжева, С.В. (2021). Субъективное благополучие детей 10-и и 12-и лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями. *Психологическая наука и образование*, 26(6), 164–175. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>
Bruck, Zh.YU., Ignatzeva, S.V. (2021). Subjective well-being of children 10 and 12 years old in the space of satisfaction with family, school and friends. *Psychological Science and Education*, 26(6), 164–175. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>
5. Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Хороших, В.В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
Volkova, Ye.N., Miklyayeva, A.V., Khoroshikh, V.V. (2022). Subjective prerequisites for the psychological well-being of gifted adolescents. *Psychological Science and Education*, 27(1), 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
6. Деева, Н.А. (2022). Субъективные представления личности о жизненной

- успешности в современной ситуации. *Национальный психологический журнал*, 2, 14–24. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0202>
- Deyeva, N.A. (2022). Subjective ideas of the individual about success in life in the modern situation. *National psychological journal*, 2, 14–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0202>
7. Джидарьян, И.А. (2013). Психология счастья и оптимизма. М.: Институт психологии РАН. Jidarian, I.A. (2013). Psychology of happiness and optimism. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
 8. Журавлев, А.Л., Юревич, А.В. (2014). Счастье как научная категория. *Вестник Российской академии наук*, 84(8), 715. <https://doi.org/10.7868/S0869587314080179> Zhuravlev, A.L., Yurevich, A.V. (2014). Happiness as a scientific category. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*, 84(8), 715. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/S0869587314080179>
 9. Казанцева, Е.В., Липовая, О.А. (2019). К вопросу о характеристике нарративной структуры социальных представлений. *Психология и психотехника*, 1, 33–43. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2019.1.29275> Kazantseva, Ye.V., Lipovaya, O.A. On the question of characterizing the narrative structure of social representations. *Psychology and psychotechnics*, 1, 33–43. (In Russ.). <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2019.1.29275>
 10. Леонтьев, Д.А. (2020). Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, 1 (155), 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02> Leontyev, D.A. (2020). Happiness and subjective well-being: towards the construction of a conceptual field. *Monitoring of public opinion: Economic and social changes*, 1, 14–37. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
 11. Молчанов, С.В., Алмазова, О.В., Поскребышева, Н.Н. (2019). Моральные суждения подростков с разным уровнем психологического благополучия. *Психологическая наука и образование*, 24(4), 22–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240402> Molchanov, S.V., Almazova, O.V., Poskrebysheva, N.N. (2019). Moral judgments of adolescents with different levels of psychological well-being. *Psychological Science and Education*, 24(4), 22–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240402>
 12. Титаренко, Е.В., Клепач, Ю.В. (2016). Особенности представлений о счастье у дошкольников. *IN SITU*, 6, 70–72.
 - Titarenko, Ye.V., Klepach, YU.V. (2016). Peculiarities of ideas about happiness among preschool children. *IN SITU*, 6, 70–72. (In Russ.).
 13. Яковлева, А.В., Макарова, А.П. (2015). Представление о счастье у детей из полных и неполных семей. *Международный студенческий научный вестник*, 5–2, 205–206. Yakovleva, A.V., Makarova, A.P. (2015). The idea of happiness in children from single-parent and single-parent families. *International Student Scientific Bulletin*, 5-2, 205–206. (In Russ.).
 14. Abdel-Khalek, A.M. (2006). Measuring happiness with a single-item scale. *Soc. Behav*, 34, 139–150. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.2.139>
 15. Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42–47). Ed. by K. Deaux, G. Philogene. Oxford: Blackwell Publishers.
 16. Bradshaw, E.L., et al. (2022). A meta-analysis of the dark side of the American dream: Evidence for the universal wellness costs of prioritizing extrinsic over intrinsic goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(4), 873–889. <https://doi.org/10.1037/pspp0000431>
 17. Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *Am. Psychol*, 55, 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
 18. Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A.M., Osborne, G., Hurling, R. (2009). Measuring happiness: the higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Pers. Individ. Differ*, 47, 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
 19. Moscovici, S. (2000). The phenomenon of social representations. *Social representations: Explorations in social psychology* (pp. 18–77). Ed. by G. Duveen. New York: New York University Press.
 20. Norris, P., Inglehart, R. (2011). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511894862>
 21. Olcar, D., Rijavec, M., Ljubic Golub, T. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38, 320–329. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9611-y>
 22. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). Self determination theory. Basic psychological needs in motivation development and wellness. *Revue Québécoise de Psychologie*, 38(3), 231–234. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
 23. Seligman, M.E.P. (2011). *A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. Boston: Nicholas Brealey.

Информация об авторах

Эльвира Нурахматовна Гилемханова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ); старший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

Юлия Юрьевна Панфилова, магистрант, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Российская Федерация, e-mail: 245479@mail.ru

Information about the authors

Elvira N. Gilemkanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Kazan (Volga Region) Federal University; Senior Research Associate, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Kazan, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7003-4447>, e-mail: enkazan@mail.ru

Yulia Yu. Panfilova, Master's Degree student, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, e-mail: 245479@mail.ru

Вклад авторов

Гилемханова Э.Н. — идеи исследования; применение статистических, математических или других методов для анализа данных; аннотирование, написание и оформление рукописи; контроль за проведением исследования.

Панфилова Ю.Ю. — проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

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

Contribution of the Authors

Elvira N. Gilemkanova — ideas; application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; annotation, writing and design of the manuscript; control over the research.

Yulia Yu. Panfilova — conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Локальным этическим комитетом ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (Протокол № 54 от 21.04.2025 г.).

Ethics Statement

The study was reviewed and approved by the Local Ethics Committee of Kazan (Volga Region) Federal University (report no 54, 2025/04/21).

Поступила в редакцию 05.01.2025

Поступила после рецензирования 03.03.2025

Принята к публикации 23.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2025.01.05

Revised 2025.03.03

Accepted 2025.05.23

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Использование юмора в регуляции субъективного переживания опасности младшими школьниками

Т.В. Артемьева¹ ✉

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

✉ artetanya@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Комическое есть предмет межпредметных исследований, привнесший в психологию идею комического как единства когнитивных и регулятивных характеристик, позволяющих субъекту воспринимать и понимать противоречия в ситуации социального взаимодействия. **Цель.** Выявить особенности регуляции субъективного переживания опасности младшими школьниками в ситуации нарушения культурной нормы посредством комического. **Гипотеза.** Становление комического в онтогенезе позволяет судить об успешности овладения ребенком младшего школьного возраста своей собственной психической деятельностью. **Методы и материалы.** Выборку составили 223 школьника в возрасте 7–11 лет ($M = 9,01$, $SD = 0,93$): 112 мальчиков и 111 девочек. В исследовании были использованы: контент-анализ забавных историй младших школьников, а также диагностический инструментарий по оценке комического у младших школьников «Иногда так случается» (Свидетельство о государственной регистрации № 2025611158 Российской Федерации). **Результаты.** Выявлено, что количество выделяемых младшими школьниками правил социального взаимодействия, способность составить комичные варианты развертывания событий в ситуации нарушения культурной нормы зависят от степени регламентированности деятельности: в менее регламентированной деятельности показатели выше. **Выводы.** Младшие школьники при составлении комичных историй и выборе комичных вариантов развертывания событий оценивали степень опасности нарушения культурной нормы. Осознание, что нарушение нормы может привести к травме, наказанию со стороны взрослого, не позволяло воспринимать ситуацию как комичную. Следование норме в представлении ребенка гарантировало ему определенную безопасность в ситуации нарушения культурной нормы в комическом.

Ключевые слова: комическое, юмор, регулятивная функция, регуляция, саморегуляция, переживание, опасность, безопасность, культурные нормы, правила поведения, младший школьник

Финансирование. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Дополнительные материалы. Артемьева, Т.В. (2025). Изучение комического у младших школьников в ситуации нарушения культурной нормы: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/ph24-9bkk-fkub>

© Артемьева Т.В., 2025



CC BY-NC

Для цитирования: Артемьева, Т.В. (2025). Использование юмора в регуляции субъективного переживания опасности младшими школьниками. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 96–108. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300407>

The use of humor in regulating the subjective experience of danger by younger schoolchildren

T.V. Artemyeva¹ ✉

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ artetanya@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The comic is an object of interdisciplinary research, which introduced the idea of the comic into psychology as a unity of cognitive and regulatory characteristics that allow the subject to perceive and understand contradictions in a situation of social interaction. **Objective.** To study the regulation of the subjective experience of danger by younger schoolchildren in a situation of violation of cultural norms through comic. **Hypothesis.** We assume that the comic, its formation in ontogenesis, allows us to judge the success of mastering a child of primary school age by his own mental activity. **Methods and materials.** The sample included 223 primary school students aged 7–11 years ($M = 9,01$; $SD = 0,93$): 112 boys and 111 girls. The empirical study used content analysis of funny stories of younger schoolchildren, diagnostic tools for assessing the comic in younger schoolchildren “Sometimes it happens” (Certificate of state registration No. 2025611158 Russian Federation). **Results.** The study revealed that the number of rules of social interaction specified by younger schoolchildren depends on the degree of regulation of activities. Younger schoolchildren were more likely to offer comical options in less regulated activities, in situations of extracurricular interaction. **Conclusions.** Younger schoolchildren assessed the degree of danger of violating cultural norms: the realization that violating norms could lead to injury and punishment from an adult did not allow them to perceive the situation as comical. Following the cultural norm in the child’s mind guarantees them a certain safety in situations of interaction with adults and peers in situations of violation of the cultural norm in the comic.

Keywords: the comic, humor, regulatory function, regulation, self-regulation, experience, danger, safety, cultural norms, the rules of conduct, younger schoolchild

Funding. This paper has been supported by the Kazan (Volga Region) Federal University Strategic Academic Leadership Program (Priority-2030).

Supplemental data. Artemyeva, T.V. (2025). The study of the comic in younger schoolchildren in a situation of violation of cultural norms: Data set. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/ph24-9bkg-fkub>

For citation: Artemyeva, T.V. (2025). The use of humor in regulating the subjective experience of danger by younger schoolchildren. *Psychological Science and Education*, 30(4), 96–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300407>

Введение

Становление комического в онтогенезе недостаточно изучено в психологической науке. В научных исследованиях при изучении комического выделяется необходимое условие для появления смеха: комическое должно быть безопасно, не представлять опасности для рассказчика и слушателя. Смех позволяет созерцать мир с расстояния, с которого все происходящее в этом мире будет казаться «безопасным и смешным», и достичь этого позволяет, по мнению Л.В. Карасева, изменение смысла шутки, благодаря которому зло теряет свою действенность и становится своей противоположностью (Карасев, 1996, с. 31). Познание комического подразумевает некоторую трансформацию воспринимаемой шутки, которая кажется смешной лишь в том случае, если она не затрагивает индивидуальное чувство безопасности, не обладает, пусть даже мнимым, элементом потенциального вреда (Дземидок, 1974). Достаточным основанием юмористического восприятия нетождественности является безопасный контекст (Бороденко, 1995).

Когнитивным механизмом превращения страшного персонажа в нестрашного в детских нарративах, по мнению О.А. Шиян, является диалектическое мышление, позволяющее оперировать противоположностями (Шиян, 2022). В исследовании Н.Е. Вераксы подчеркивается актуальность изучения становления смеха в детской субкультуре, изучения смеха в культуре как системе нормативных ситуаций (Веракса, Баянова, Артемьева, 2023). По мнению А.К. Пашенко, ребенок «взаимодействует с другими людьми в рамках нормативных ситуаций, которые выступают в качестве единицы жизненного пространства личности» (Пашенко, 2010, с. 78). Смех можно рассматривать как особый вид катарсического переживания, в основе которого лежит нарушение различных культурных норм (Романова, 2014). При изучении проблемы саморегуляции актуален вопрос о единстве аффекта и интеллекта, а переживание следует рассматривать как основную единицу психического развития ребенка (Веракса, Дьяченко, 1996).

Важным для развития регуляторной функции детей является их взаимодействие со сверстниками, способность удовлетворять собственные потребности при сохранении позитивных отношений с другими людьми (Веракса, 2014). Начиная школьное обучение, ученик становится членом социальной общности, в которой необходимо выполнять определенные функции и соблюдать принятые правила (Bayanova et al., 2016). Ребенок младшего школьного возраста развивается в пространстве «ученик-учебная деятельность», «ученик-учитель», «ученик-ученик» и для освоения нормативного поведения ребенку важно выстраивать адекватное поведение в рамках каждого из выделенных пространств. Через отношение взрослых, в первую очередь учителя, «опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми» (Эльконин, 1971, с. 15). В контексте образовательной среды П.И. Беляевой изучена психологическая безопасность личности младшего школьника, в качестве одного из важных ее критериев автор выделяет отсутствие тревожности и переживание субъективного благополучия (Беляева, 2013). Преобразование отрицательных эмоций в положительные у детей младшего школьного возраста позволяет сохранить свое «Я» и зависит от жизненного опыта детей, объема впечатлений, окружающей обстановки, развития воображения и индивидуальных особенностей (Захарова, 2017).

В зарубежных исследованиях подчеркивается, что юмор является важным компонентом обучения и развития учеников начальной школы, позволяя привлекать внимание учащихся на уроке, повышать интерес к обучению и снижать их тревожность (Ger, Daum, Manfredi, 2024; Emery et al., 2024; Yalçintaş, Kartal, 2023; Zhou, Lee, 2024); развивать творческое мышление и креативность (Akben, Coskun, 2024; Eskidemir, Koçer, 2023; Gaete, 2024; Kellner, Benedek, 2017). Развитие когнитивной функции в младшем школьном возрасте позволяет ребенку понимать все более сложные формы комического, связанные с нарушением культурных норм: от

нарушения поведения до нарушения логических и речевых норм (Пиаже, 2003; McGhee, 2014; Zajączkowska, Abbot-Smith, 2020).

Актуальным вопросом при изучении комического у детей младшего школьного возраста является разработка диагностического инструментария, позволяющего изучать регулятивную и когнитивную функции комического. Коллективом исследователей проводился обзор современного диагностического инструментария по изучению юмора у детей дошкольного и младшего школьного возраста (Шатская и др., 2024); разработаны методики, позволяющие изучить стили юмора младших школьников (James, Fox, 2016; Yıldırım, Karaca, Şenol, 2024), иронию, частоту смеха в различных ситуациях взаимодействия (Мартин, 2009), степень комичности сюжета (Романова, 2014).

Однако в психологических исследованиях недостаточно полно изучена регулятивная функция комического в овладении младшими школьниками собственной психической деятельностью, совладании со своими страхами и переживаниями. Решение данной проблемы видится в изучении регулятивной функции комического у младших школьников с помощью авторской методики «Иногда так случается», позволяющей выявить следование детьми данного возраста культурной норме в различных ситуациях взаимодействия, возможности мысленного нарушения данных норм и способности ребенка выстраивать субъективно безопасную социальную реальность в ситуации нарушения культурной нормы посредством комического.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 223 младших школьника в возрасте 7–11 лет ($M = 9,01$, $SD = 0,93$), учащиеся общеобразовательных школ г. Казани.

На первом этапе работы младших школьников просили составить и записать забавную историю с целью изучения их представлений о комическом. В исследовании приняли участие 174 ученика начальной школы в возрасте от 9 до 11 лет ($M = 9,42$, $SD = 0,82$): 92 мальчика и 82 девочки.

На втором этапе проведено эмпирическое изучение комического у младших школьников с помощью авторской методики «Иногда так случается», позволяющей изучать восприятие и создание комического младшими школьниками в ситуации нарушения культурной нормы. В методику включены учебные ситуации: «На уроке», «На перемене»; внеучебные ситуации: «В парке», «На прогулке»; ситуации в кругу семьи: «За завтраком», «В зоопарке». Данная методика может быть использована в диагностической работе, поскольку имеет хорошие психометрические показатели ретестовой надежности: по показателю методики «выделение правил (норм) в ситуациях взаимодействия» $r = 0,789$; «составление комичных вариантов развертывания событий» $r = 0,637$; «выбор комичных адаптивных или дезадаптивных вариантов развертывания событий» $r = 0,702$. Доказана конструктивная валидность методики: выявлены взаимосвязи между показателями методики «Иногда так случается» и факторами культурной конгруэнтности по методике Л.Ф. Баяновой.

В исследовании приняли участие 49 учеников начальной школы в возрасте 7–10 лет ($M = 8,75$, $SD = 1,05$): 20 мальчиков, 29 девочек. Было получено согласие родителей на обследование детей. Диагностическая работа с младшими школьниками проводилась индивидуально, психолог фиксировал ответы ребенка в протоколе.

Процедура обследования: перед ребенком выкладывалась карточка по каждой из 6 ситуаций, его просили посмотреть на картинку и сказать, как должны вести себя ребята в этой ситуации, какие правила они должны соблюдать. На данном этапе обследования выявлялась способность младшего школьника выделять и называть правила и нормы, регулирующие его отношения со взрослыми и сверстниками в учебной и внеучебной деятельности, в кругу семьи. Затем ребенку говорили, что иногда в этой ситуации может что-то происходить не по правилам и это бывает смешно, и просили назвать такие ситуации из своего личного опыта. Данный вопрос позволял понять, способен ли ребенок

нарушить правило в данной ситуации взаимодействия и, опираясь на свой личный опыт и речевые возможности, составить комичную историю. Далее младшему школьнику предлагали два комичных варианта развертывания событий: адаптивный и дезадаптивный и просили выбрать более комичный с его точки зрения (Артемяева, 2025).

Полученные результаты обработаны методами описательной статистики, корреляционного анализа Спирмена с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 23.

Результаты

Контент-анализ забавных историй младших школьников. На первом этапе исследования был проведен анализ 170 забавных историй младших школьников, выявлены ситуации, которые они выделяли как забавные, комичные. Младшие школьники часто в качестве комичных называли истории из личного опыта, в которых нарушались правила поведения в школе, обнаруживался обман в ситуации взаимодействия школьника и учителя. Смешными дети называли ситуации, связанные с падением предметов или людей, неожиданные поступки или действия сверстников, превращение предметов или объектов в противоположные, взаимодействие учеников с другими людьми: дружба, любовь, приятное общение, веселые игры друг с другом или с животными.

Изучение восприятия и создания комического младшими школьниками. На втором этапе исследования было проведено эмпирическое изучение регулятивной функции комического у младших школьников с помощью диагностического инструментария «Иногда так случается» по следующим показателям: выделение правил (норм) в ситуациях взаимодействия; составление комичных вариантов развертывания событий; выбор комичных адаптивных или дезадаптивных вариантов развертывания события.

Выделение правил (норм)
в ситуациях взаимодействия

Подсчитывалось количество правил, названных ребенком по каждой ситуации взаимодействия. Если ребенок мог выделить и назвать норму, регулирующую взаимодействие в предложенной социальной ситуации, то такой ответ оценивался в 1 балл («не надо шуметь, разговаривать, кричать во время урока»); если правило было названо частично, то ребенок получал 0,5 балла («учиться»; «аккуратно»). Статистический анализ выделенных младшими школьниками правил и норм в ситуациях взаимодействия представлен в табл. 1.

По семейным ситуациям младшие школьники дали 195 ответов, выделено 17 правил. В семейных ситуациях, во взаимодействии с родителями младшие школьники стреми-

Таблица 1 / Table 1
Выделенные младшими школьниками правила (нормы) в ситуациях взаимодействия
Norms identified by younger students in situations of interaction

Показатель / Indicator	Ситуации / Situations	Частота / Frequency			Максимум / Maximum			Среднее / Average			Среднекв. отклонение / Standard deviation		
		В	М	Д	В	М	Д	В	М	Д	В	М	Д
Выделение правил и норм / Identifying rules and regulations	Учебные / Curricular	188,00	75,00	113,00	9,00	6,00	9,00	3,83	3,75	3,89	2,06	1,74	2,28
	Внеучебные / Extracurricular	150,00	65,00	87,00	6,00	6,00	6,00	3,06	3,25	3,01	1,99	2,22	1,76
	Семейные / Family	195,00	75,00	120,00	9,00	9,00	8,00	3,97	3,75	4,13	2,16	2,63	1,80

Примечание: В: вся выборка (n = 49); М: мальчики (n = 20); Д: девочки (n = 29).
Note: В: the whole sample (n = 49); М: boys (n = 20); Д: girls (n = 29).

лись следовать требованиям взрослых: «не играть за столом и на кухне»; «не кидаться и не баловаться едой»; «не убегать от бабушки, родителей»; «слушать родителей».

По ситуациям учебной деятельности получено 188 ответов, выделено 16 правил, в которых ученики указывали на необходимость «выполнять задание учителя»; «поднимать руки, когда отвечаешь или когда хочешь что-то спросить», «записывать решение задачи в тетрадь»; контролировать свое поведение, прикладывать определенные усилия, сдерживая себя во время уроков и на перемене.

По внеучебным ситуациям ученики дали 150 ответов, выделено 21 правило. Младшие школьники называли правила, которые регламентировали взаимодействие со сверстниками и взрослыми: «прилично себя вести, не баловаться, не задорить других детей»; «нельзя доверять чужому человеку, не садиться к нему на улице»; указывали на необходимость убирать за собой мусор, соблюдать чистоту.

Составление комичных вариантов разворачивания события

На следующем этапе эмпирического исследования нас интересовало, смогут ли младшие школьники предложить собственный комичный вариант разворачивания событий в данных ситуациях взаимодействия, нарушая культурную норму. Качественный анализ ответов испытуемых подтверждает, что младшие школьники понимают, что в юморе нарушаются нормы поведения, что-то происходит не совсем так, как должно быть, не по правилу: «мальчик берет банан у обезьяны, это не правильно, но выглядит смешно»; «красть банан у обезьяны не правильно, но смешно, а кормить морковкой весело, но не смешно», «с кашей на голове брата картинка смешнее, потому что это не правильно, но можно посмеяться, а здесь они просто кормят друг друга».

Количество баллов за ответ начислялось следующим образом: 1 балл присваивался за ответ, в котором младший школьник продолжал описывать ту ситуацию, которая

ребенку была предложена («малыши могут скатиться с горки с ледянками»); 2 балла присваивалось за ответ, в котором младший школьник давал описание ситуации, называя ситуацию «смешной», используя слово «шутка», но не описывая, что конкретно в ситуации смешное или забавное («если вдруг кто-то что-то скажет смешное»); 3 балла присваивалось за историю, в которой ребенок нарушал определенные правила (нормы), создавая комический контекст («кто-то ответит неправильно, а дети начнут смеяться. То, что человек ошибся, кажется смешным»). Результаты выполнения данного задания младшими школьниками отражены в табл. 2.

Наибольшее количество баллов было набрано младшими школьниками при составлении комичных вариантов разворачивания событий во время взаимодействия со сверстниками и друзьями во внеучебной деятельности, во время прогулок, общения в свободное время (175 баллов), и это можно объяснить тем, что такое взаимодействие в меньшей степени регламентируется правилами и нормами. Младшие школьники полагали, что необходимо соблюдать этические нормы: не обижать родных и близких, слушаться родителей и других членов семьи (124 балла). В учебной деятельности младшие школьники прежде всего подчиняли свое поведение правилам школьной жизни, следуя требованиям учителя, поэтому лишь немногие школьники смогли в данной деятельности и ситуации взаимодействия с педагогами предложить комичные варианты развития событий (118 баллов по всей выборке).

Выбор комичных адаптивных или дезадаптивных вариантов разворачивания события

Младшим школьникам по каждой ситуации предлагали 2 комичных варианта разворачивания события. Один из вариантов разворачивания события носил адаптивный характер: персонажи ситуации нарушали определенную норму, но ее нарушение не способно было нанести ущерб или доставить боль ребенку в ситуации взаимодействия: дети вместе смеялись на уроке, весело играли друг с другом с

Таблица 2 / Table 2

Комичные варианты развертывания событий в различных ситуациях взаимодействия, предложенные младшими школьниками
Comical scenarios for the development of events in various situations of interaction, proposed by younger students

Показатель / Indicator	Ситуации / Situations	Сумма баллов / Total points			Максимум / Maximum			Среднее / Average			Среднекв. отклонение / Standard deviation		
		В	М	Д	В	М	Д	В	М	Д	В	М	Д
Комичные варианты развертывания событий / Comical scenarios of events	Учебные / Curricular	118,00	35,00	83,00	9,00	6,00	9,00	2,40	1,75	2,86	2,48	2,04	2,68
	Внеучебные / Extracurricular	175,00	72,00	103,00	8,00	8,00	6,00	3,57	3,60	3,55	2,34	2,60	2,19
	Семейные / Family	124,00	44,00	80,00	6,00	6,00	6,00	2,53	2,20	2,75	2,55	2,66	2,50

Примечание: В: вся выборка (n = 49); М: мальчики (n = 20); Д: девочки (n = 29).
Note: В: the whole sample (n = 49); М: boys (n = 20); Д: girls (n = 29).

палочками, кормили едой друг друга. Во втором варианте развертывания события (дезадаптивный юмор) изображена агрессия по отношению к другим людям, животным, и такое поведение участника взаимодействия могло причинить боль, последовать серьезное наказание со стороны взрослых: один из детей толкал другого ребенка, делал подножку, обижал младшего брата, отнимал у животного еду. Ребенка просили выбрать комичное с его точки зрения завершение ситуации и объяснить свой выбор. За каждый выбор младшему школьнику присваивался 1 балл.

По всей выборке по адаптивному юмору было набрано 197 баллов, по дезадаптивному юмору — 48 баллов. Качественный анализ ответов младших школьников при выборе того или иного комичного варианта развертывания события в заданной ситуации социального взаимодействия позволяет утверждать, что дети младшего школьного возраста оценивали степень опасности нарушения культурной нормы: «нет, это не весело и не смешно, мальчик падает на снег, ему больно»; «это не смешно, она могла пораниться, повредить спину»; «это вообще не смешно, мог поранить руку из-за стекла, в коридоре надо играть»; «нет, о-о, это ужасно, кто его починит, мяч порван, мальчика будут сильно ругать».

С помощью корреляционного анализа Спирмена были выявлены взаимосвязи между показателями методики «Иногда так случается» (табл. 3).

Из табл. 3 мы видим, что младшие школьники, хорошо выделяющие правила в учебной деятельности, так же хорошо выделяли нормы и во внеучебной деятельности, и в семейных взаимоотношениях; способные составить собственный комичный вариант развертывания события в семейном взаимодействии были способны сделать это и в учебной, и во внеучебной деятельности. Выявлена взаимосвязь между способностью составить комичные варианты развертывания событий в учебных и внеучебных ситуациях взаимодействия. Выборы адаптивных вариантов развертывания событий в учебных ситуациях и во внеучебной деятельности; в семейных ситуациях и внеучебных и учебных ситуациях положительно связаны друг с другом, а дезадаптивные варианты развертывания событий во внеучебных и в семейных ситуациях отрицательно связаны с адаптивными выборами младших школьников.

Нас интересовало, будут ли выявлены взаимосвязи между показателями методики: «выделение правил (норм) в ситуациях взаимодействия», «составление комичных вариантов развертывания события» и «выбор ко-

Таблица 3 / Table 3

Взаимосвязь между показателями методики «Иногда так случается»
The relationship between the indicators of the “Sometimes it happens”
methodology (N = 49)

Показатели / Indicator	Выделение правил и норм / Identifying rules and regulations		Комичные варианты развертывания событий / Comical scenarios of events		Выбор комичных адаптивных или дезадаптивных вариантов развертывания событий / The choice of comical adaptive or maladaptive options					
	Внеуч	Сем	Внеуч	Сем	АдЮ			ДезЮ		
					Уч	Внеуч	Сем	Уч	Внеуч	Сем
ПР Уч	0,562**	0,584**			−0,529**		−0,315*			
ПР Внеуч		0,639**							0,412**	
ПР Сем					−0,321*					
СКИ Уч			0,443**	0,539**						
СКИ Внеуч				0,685**					0,334*	
СКИ Сем									0,339*	0,366**
АдЮ Уч						0,366**	0,330*	−0,484**		
АдЮ Внеуч							0,659**		−0,593**	−0,423**
АдЮ Сем									−0,449**	−0,625**
ДезЮ Уч									0,285*	0,315*
ДезЮ Внеуч.										0,672**

Примечание: корреляция значима на уровне: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; ПР — выделение правил и норм; СКИ — комичные варианты развертывания событий; АдЮ, ДезЮ — выбор комичных адаптивных или дезадаптивных вариантов развертывания событий; Уч — учебные; Внеуч — внеучебные; Сем — семейные.
Note: the correlation is significant at the level of: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$; ПР — identifying rules and regulations; СКИ — comical scenarios of events; АдЮ, ДезЮ — the choice of comical adaptive or maladaptive options; Уч — curricular; Внеуч — extracurricular; Сем — family.

мичных вариантов развертывания события». Отрицательные связи выявлены между выбором адаптивных вариантов развертывания событий в учебной деятельности, в семейном взаимодействии и выделением младшими школьниками правил и норм взаимодействия в учебной деятельности, а также имеется положительная взаимосвязь дезадаптивных вариантов развертывания событий и выделения младшими школьниками норм и правил взаимодействия во внеучебной деятельности.

Положительная взаимосвязь выявлена между выбором дезадаптивных вариантов

развертывания событий младшими школьниками в семейных ситуациях и составлением комичных историй в данной сфере; дезадаптивных вариантов развертывания событий во внеучебной деятельности и составлением комичных историй в семейных отношениях и во внеучебном взаимодействии.

Обсуждение результатов

Анализ научных источников по проблеме исследования позволяет утверждать, что зарубежные ученые сосредоточены на изучении когнитивной способности детей понимать

и использовать в коммуникации различные формы комического: юмор, иронию, поддразнивания (McGhee, 2014). Однако в российских исследованиях подчеркивается, что когнитивные способности детей, развитие их способности к символической игре не всегда способствуют пониманию юмора детьми (Романова, 2014), необходимым условием для восприятия и использования юмора детьми является его безопасный контекст. Одна из главных функций комического заключается в рассмотрении его как посредника в эмоциональном овладении собственной психической деятельностью (Бороденко, 1995).

Опираясь на исследование Н.Е. Вераксы, предпринята попытка изучить комическое как систему нормативных ситуаций (Веракса, Баянова, Артемяева, 2023), а именно — изучить способность детей выделять и называть правила и нормы, регулирующие отношения со взрослыми и сверстниками, и составлять комичные варианты развертывания события в предложенных ситуациях взаимодействия в ситуации нарушения культурной нормы.

Результаты исследования выделения норм младшими школьниками в различных ситуациях социального взаимодействия согласуются с результатами исследований культурной конгруэнтности младших школьников, проводимых Л.Ф. Баяновой (Bayanova et al., 2016). Выделенные младшими школьниками правила соотносимы с факторами культурной конгруэнтности «социальное взаимодействие», «учебная компетентность», «самоконтроль», «послушность», «самообслуживание», «регламентированность». В проведенном эмпирическом исследовании младшие школьники указывали на необходимость контролировать себя в различных ситуациях взаимодействия, следовать указаниям взрослого, контролировать свое поведение в школе и во внеучебном взаимодействии и коммуникации со сверстниками и друзьями.

Выявленные в исследовании отрицательные связи между выбором адаптивных вариантов развертывания события и выделением младшими школьниками правил и норм взаимодействия, а также положи-

тельная взаимосвязь дезадаптивных вариантов развертывания событий и выделения норм и правил взаимодействия может свидетельствовать о развитии регулятивной функции младших школьников, овладении собственной психической деятельностью, способности воспринимать более «опасные, страшные» варианты нарушения культурных норм как субъективно неопасные. Результаты проведенного исследования согласуются с результатами, полученными А.Л. Романовой при изучении восприятия младшими школьниками смешного: младшие школьники, которые не смогли дистанцироваться от смешной, но страшной для детей ситуации, оказывались захваченными переживаниями тревоги и не получали удовольствие от юмористической ситуации (Романова, 2014).

По мнению российских и зарубежных ученых (Веракса, Баянова, Артемяева, 2023; Мартин, 2009), юмор следует рассматривать как культурный феномен, в котором в игровой форме можно временно нарушать культурные нормы, нормы поведения в коммуникации и общении с другими людьми. Именно поэтому младших школьников просили составить комичный вариант развертывания события в ситуации нарушения культурной нормы. В исследовании выявлена положительная взаимосвязь между выбором дезадаптивных вариантов развертывания событий и составлением комичных историй младшими школьниками, и это может означать, что младшие школьники способны регулировать свои эмоциональные переживания, дистанцироваться от субъективно опасных ситуаций во взаимодействии с окружающими их людьми и выстраивать субъективно безопасную социальную реальность в ситуации нарушения социальной нормы посредством комического.

Заключение

Феномен субъективного переживания опасности связан с психологическими состояниями, которые возникают у младшего школьника в «опасной» ситуации. Психологический уровень определялся субъективным восприятием младшего школьника

социальных ситуаций взаимодействий со взрослыми и сверстниками как безопасных; сохранением психологической устойчивости в ситуациях нарушения культурной нормы.

В исследовании была изучена психологическая безопасность, то есть субъективная уверенность младшего школьника в отсутствии каких-либо опасностей в контексте социального взаимодействия в ситуации нарушения культурной нормы, его контроле над субъективно опасными ситуациями при использовании юмора. Переживание в данном контексте рассматривается как внутренний психический механизм, организующий форму адаптивного поведения младшего школьника в его социальном взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

Полученные результаты показали следующее:

1) чем менее была регламентирована деятельность младших школьников, тем больше правил и норм выделяли и называли;

2) наибольшее количество правил, регулирующих отношения со сверстниками и взрослыми, выделено младшими школьниками по внеучебным ситуациям, наименьшее — в учебной деятельности;

3) младшие школьники понимают, что в юморе нарушаются культурные нормы, а следование культурной норме в представлении детей гарантирует им субъективную безопасность в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками;

4) при составлении комичных вариантов развертывания событий младшие школьники осознавали, что в юморе нормы поведения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми нарушаются;

5) количество составленных младшими школьниками комичных историй зависело от регламентированности деятельности: меньше всего баллов по данному показателю методики было набрано младшими школьниками по учебным ситуациям взаимодействия, наибольшее — во внеучебном взаимодействии;

6) при составлении комичных историй и выборе комичных вариантов развертывания

событий младшие школьники оценивали степень нарушения культурной нормы посредством комического. Если дети понимали, что нарушение нормы может привести к травме, серьезному наказанию со стороны взрослого, ситуация не воспринималась как комичная, дети не могли составить комичную историю;

7) учащиеся, хорошо выделяющие правила в одной деятельности, также успешно выделяли и называли правила и в других видах деятельности; предложившие комичные варианты развертывания событий в одной деятельности способны были составить их и в других видах деятельности;

8) при выборе младшими школьниками вариантов развертывания событий нарушались культурные нормы, степень их нарушения была разная;

9) количество баллов, набранных младшими школьниками по адаптивному и дезадаптивному юмору, позволяет утверждать, что чаще всего они делали адаптивные выборы, в которых нарушение культурных норм было незначительным, позволяло младшим школьниками осуществлять позитивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми: реже младшие школьники выбирали дезадаптивные варианты развертывания событий, в которых норма нарушалась значительно, это нарушение способно было нанести ущерб здоровью, репутации ребенка;

10) учащиеся, способные составить комичные варианты развертывания событий, чаще выбирали дезадаптивные варианты, не боясь нарушить культурную норму;

11) отрицательные корреляционные связи между выделением правил младшими школьниками и адаптивными вариантами развертывания события, а также положительная взаимосвязь с дезадаптивными вариантами развертывания события позволяет утверждать, что все большее количество нарушений культурных норм и правил взаимодействия со сверстниками и взрослыми представляется младшим школьникам субъективно безопасными, они не боятся их нарушать, выстраивать субъективно безопасную социальную реальность в ситуации наруше-

ния культурной нормы посредством комического и давать ее полное речевое описание;

12) развитие регулятивной функции, управление своими субъективными переживаниями позволяют младшим школьникам не бояться нарушать самые «опасные» нормы во взаимодействии со взрослыми и сверстниками в учебной, внеучебной деятельности и в кругу семьи при использовании юмора, выстраивать субъективно безопасную социальную реальность в ситуации нарушения культурной нормы посредством юмора. И напротив, слабая регуляция своих переживаний в ситуациях нарушения культурных норм в различных ситуациях социального взаимодействия не позволяла младшим школьникам воспринимать ситуацию как комическую, препятствовала получению удовольствия от юмора.

Ограничения. В данном исследовании принимали участие младшие школьники, проживающие в г. Казань в Республике Татарстан, это ограничивает экстраполяцию результатов на другие регионы Российской Федерации. Рассматривая комическое как культурный феномен, необходимо брать во внимание тот факт, что Россия является многонациональным государством, и в культуре разных национальностей (этнокультур) сформировалось свое отношение к смеху, комическому, предмету осмеяния и насме-

шек, правилам и нормам, которые возможно нарушать или совершенно недопустимо это делать. Поэтому в дальнейшем необходимо расширить охват выборки, чтобы посмотреть национальную специфику восприятия и создания комического у детей в ситуации нарушения культурной нормы.

Перспективными направлениями исследований видится изучение комического в безопасной и опасной ситуации мальчиками и девочками, у младших школьников с разным уровнем школьной тревожности.

Limitations. The study involved younger schoolchildren living in Kazan in the Republic of Tatarstan, which limits the extrapolation of the results to other regions of the Russian Federation. Considering the comic as a cultural phenomenon, it is necessary to take into account the fact that Russia is a multinational state, and the cultures of different nationalities (ethnocultures) have formed their own attitudes towards laughter, the comic, the subject of ridicule and mockery, rules and norms that can be violated or are completely unacceptable to do so. Therefore, in the future it is necessary to expand the scope of the sample in order to look at the national specifics of the perception and creation of the comic in children in a situation of violation of cultural norms.

Promising areas of research are the study of the comic in a safe and dangerous situation by boys and girls, in younger schoolchildren with different levels of school anxiety.

Список источников / References

1. Артемяева, Т.В. (2025). Изучение комического у младших школьников в ситуации нарушения культурной нормы: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/ph24-9bkp-fkub>
2. Артемяева, Т.В. (2025). The study of the comic in younger schoolchildren in a situation of violation of cultural norms: Data set. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/ph24-9bkp-fkub>
3. Беляева, П.И. (2013). *Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы: Дисс. ... канд. психол. наук.* СПб.
4. Беляева, П.И. (2013). *Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы: Дисс. ... канд. психол. наук.* СПб.
5. Бороденко, М.В. (1995). *Комическое в системе установочной регуляции поведения: Дисс. ... канд. психол. наук.* М.
6. Бороденко, М.В. (1995). *Комическое в системе установочной регуляции поведения: Дисс. ... канд. психол. наук.* М.
7. Веракса, А.Н. (2014). Социальный аспект в развитии регуляторных функций в детском возрасте: обзор современных зарубежных исследований. *Вестник Московского университета, Серия 14(4)*, 91–101. URL: <https://rucont.ru/efd/340949> (дата обращения: 30.01.2025).
8. Беляева, П.И. (2013). *Психологическая безопасность личности младшего школьника в образовательной среде школы: Дисс. ... канд. психол. наук.* СПб.
9. Бороденко, М.В. (1995). *Комическое в системе установочной регуляции поведения: Дисс. ... канд. психол. наук.* М.
10. Бороденко, М.В. (1995). *Комическое в системе установочной регуляции поведения: Дисс. ... канд. психол. наук.* М.

- Veraksa, A.N. (2014). The social aspect in the development of regulatory functions in childhood: a review of modern foreign research. *Bulletin of Moscow University, Series 14(4)*, 91–101. (In Russ.). URL: <https://rucont.ru/efd/340949> (viewed: 30.01.2025).
5. Веракса, Н.Е., Баянова, Л.Ф., Артемяева, Т.В. (2023). Психология смеха в структурно-диалектическом подходе. *Культурно-историческая психология*, 19(3), 93–101. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190311>
- Veraksa, N.E., Bayanova, L.F., Artemyeva, T.V. (2023). The psychology of laughter in a structural-dialectical approach. *Cultural and Historical Psychology*, 19(3), 93–101. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190311>
6. Веракса, Н.Е., Дьяченко, О.М. (1996). Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*, 3, 14–27. <https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP031996/VSr-014.htm#ysclid> (дата обращения: 30.01.2025).
- Veraksa, N.E., Dyachenko, O.M. (1996). Ways of regulating behavior in preschool children. *Questions of Psychology*, 3, 14–27. (In Russ.). <https://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP031996/VSr-014.htm#ysclid> (viewed: 30.01.2025).
7. Дземидок, Б. (1974). *О комическом*. М.: Прогресс.
- Dzemidok, B. (1974). *About the comic*. Moscow: Progress. (In Russ.).
8. Захарова, Т.Г. (2017). Психологические особенности восприятия и понимания чувства юмора детьми младшего школьного возраста. *Герценовские чтения. Начальное образование*, 8(1), 51–56. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416251> (дата обращения: 30.01.2025).
- Zakharova, T.G. (2017). Psychological features of perception and understanding of the sense of humor by children of primary school age. *The Herzen readings. Primary Education*, 8(1), 51–56. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=28416251> (viewed: 30.01.2025).
9. Карасев, Л.В. (1996). *Философия смеха*. М.: РГГУ.
- Karasev, L.V. (1996). *The philosophy of laughter*. Moscow: RGGU. (In Russ.).
10. Мартин, Р. (2009). *Психология юмора*. СПб.: Питер.
- Martin, R. (2009). *Psychology of humor*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
11. Пашченко, А.К. (2010). Нормативное поведение младших школьников. *Культурно-историческая психология*, 3, 78–85. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2010_n3/30834 (дата обращения: 30.01.2025).
- Pashchenko, A.K. (2010). The normative behavior of younger students. *Cultural and Historical Psychology*, 3, 78–85. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2010_n3/30834 (viewed: 30.01.2025).
12. Пиаже, Ж. (2003). *Психология интеллекта*. СПб.: Питер.
- Piaget, J. (2003). *Psychology of intelligence*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
13. Романова, А.Л. (2014). Возрастные особенности восприятия смешного и страшного в мультфильме. *Культурно-историческая психология*, 10(4), 47–56. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n4/73435 (дата обращения: 30.01.2025).
- Romanova, A.L. (2014). Age-related features of the perception of funny and scary in a cartoon. *Cultural and Historical Psychology*, 10(4), 47–56. (In Russ.). https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2014_n4/73435 (viewed: 30.01.2025).
14. Шатская, А.Н., Ощепкова, Е.С., Веракса, Н.Е., Баянова, Л.Ф., Ковязина, М.С. (2024). Чувство юмора у дошкольников и младших школьников: обзор диагностического инструментария. *Национальный психологический журнал*, 19(4), 40–57. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0403>
- Shatskaya, A.N., Oschepkova, E.S., Veraksa, N.E., Bayanova, L.F., Kovyazina, M.S. (2024). Development of sense of humor in preschoolers and younger schoolchildren: a review of diagnostic tools. *National Psychological Journal*, 19(4), 40–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0403>
15. Шиян, О.А. (2022). Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект. *Национальный психологический журнал*, 3(47), 44–51. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306>
- Shiyan, O.A. (2022). Funny and scary in children's narratives: the cognitive aspect. *National Psychological Journal*, 3(47), 44–51. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306>
16. Эльконин, Д.Б. (1971). К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии*, 4, 6–21. <https://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#Sp66> (дата обращения: 30.01.2025).
- Elkonin, D.B. (1971). On the problem of periodization of mental development in childhood. *Questions of Psychology*, 4, 6–21. (In Russ.). <https://psychlib.ru/mgppu/EPr-1997/EPR-0661.htm#Sp66> (viewed: 30.01.2025).
17. Akben, C., Coskun, H. (2024). Humor supports creativity: evidence that personality traits moderate the effects of humor styles on divergent thinking. *Current Psychology*, 43, 33089–33104. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06858-w>

18. Bayanova, L.F., Tsvil'skaya, E.A., Bayramyan, R.M., Chulyukin, K.S. (2016). A cultural congruence test for primary school students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 9(4), 94–105. <https://doi.org/10.11621/PIR.2016.0408>
19. Emery, L., Libera, A., Lehman, E., Levi, B.H. (2024). Humor in parenting: Does it have a role? *PLOS One*, 19(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0306311>
20. James, L., Fox, C. (2016). The development of a humor styles questionnaire for younger children. *Humor: International Journal of Humor Research*, 29(4), 555–582. <https://doi.org/10.1515/humor-2016-0042>
21. Eskidemir, Mera S., Koçer, H. (2023). Humor development in preschool and primary school children *Türkiye Problems of Education in the 21st Century*, 81(3), 374–387. <https://doi.org/10.33225/pec/23.81.374>
22. Gaete, J.P. (2024). Oral storytelling and humor in primary education: Perceptions of an educational community regarding its impact on the creativity and concentration of boys and girls. *Tercio Creciente*, 26, 95–114. <https://doi.org/10.17561/rtc.26.8649>
23. Ger, E., Daum, M.M., Manfredi, M. (2024). Children's recognition of slapstick humor is linked to their Theory of Mind. *Frontiers in Cognition*, 3: 1369638. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2024.1369638>
24. Kellner, R., Benedek, M. (2017). The role of creative potential and intelligence for humor production. *Psychology of Aesthetics Creativity and the Arts*, 11(1), 52–58. <https://doi.org/10.1037/aca0000065>
25. McGhee, Paul E. (2014). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. Taylor&Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315826127>
26. Yalçıntaş, E., Kartal, H. (2023). Children's sense of humor and humor in the classroom. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 20–36. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1155362>
27. Yıldırım, O.G., Karaca, N., Şenol, F.B. (2024). Examining the Relationship between Humor Styles and Self-Perceptions in Turkish Children: A Validation of the HSQ-Y. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(3), 311–324. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2120> (viewed: 29.01.2025).
28. Zajączkowska, M., Abbot-Smith, K. (2020). «Sure, I'll help — I've just been sitting around doing nothing at school all day»: Cognitive flexibility and child irony interpretation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, Article number 104942. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.10494>
29. Zhou, W., Lee, J.C. (2024). Enhancing learning outcomes and motivation: the benefits of related humor over self-disparaging humor in primary Chinese education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(5), 281–291. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n5p281>

Информация об авторах

Татьяна Васильевна Артемяева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики специального образования, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГБОУ ВО КФУ), Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: artetanya@yandex.ru

Information about the authors

Tatiana V. Artemyeva, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Special Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1301>, e-mail: artetanya@yandex.ru

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено ближайшими родственниками младших школьников.

Ethics Statement

Written informed consent to participate in this study was provided by the immediate family members of the younger school children.

Поступила в редакцию 30.10.2024

Поступила после рецензирования 20.04.2025

Принята к публикации 31.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2025.10.30

Revised 2025.04.20

Accepted 2025.05.31

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Опросник ЕРОСН для изучения психологического благополучия российских подростков: психометрические характеристики и возможности использования

Е.Н. Волкова¹ ✉, И.В. Волкова¹

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ envolkova@yandex.ru, irina.volkova.mail@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Опросник ЕРОСН представляет собой инструмент для оценки психологического благополучия подростков. Результаты апробации опросника и международные исследования показали его хорошую измерительную способность и конструктивную валидность. 20-пунктовая версия опросника широко используется в англоязычных странах, а также в Китае. **Цель** данной статьи — представить результаты психометрической проверки русскоязычного варианта опросника ЕРОСН для оценки психологического благополучия российских подростков. **Методы и материалы.** Для анализа психометрических характеристик опросника использовались результаты, полученные от 230 респондентов в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 14,65$, $SD = 1,04$), 36,1% — мальчики, 63,9% — девочки. Респонденты являлись учащимися 7–9 классов общеобразовательных школ крупного промышленного мегаполиса. Для проверки конструктивной валидности использовались Опросник успехов и трудностей (SDQ) и Опросник удовлетворенности базовых психологических потребностей. Анализ был выполнен при помощи R (версия 4.3.2), пакеты `psych` и `Bifactor Indices Calculator`. **Результаты** исследования показали, что русскоязычная версия опросника аналогична оригинальной версии по структуре и включает 20 утверждений самооценочного типа, которые позволяют оценить выраженность пяти компонентов модели психологического благополучия — пяти шкал: вовлеченность подростка в деятельность; настойчивость и упорство; оптимизм; взаимосвязи с другими людьми; ощущение счастья. Интегральный показатель психологического благополучия определяется на основе суммирования значений шкал. **Вывод.** Опросник представляет собой надежный, удобный и компактный инструмент и может использоваться в исследованиях психологического благополучия подростков и в практической деятельности в области психологии развития, психологии образования.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростки, опросник ЕРОСН, психометрические характеристики

Для цитирования: Волкова, Е.Н., Волкова, И.В. (2025). Опросник EPOCH для изучения психологического благополучия российских подростков: психометрические характеристики и возможности использования. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 109–119. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408>

EPOCH questionnaire for the study of psychological well-being of Russian adolescents: psychometric characteristics and possibilities for use

E.N. Volkova¹ ✉, I.V. Volkova¹

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ envolkova@yandex.ru, irina.volkova.mail@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The EPOCH questionnaire is an instrument for assessing the psychological well-being of adolescents. The results of the validation of the questionnaire and international studies have shown its good measurement ability and construct validity. The 20-item version of the questionnaire is widely used in English-speaking countries as well as in China. **Objective.** The purpose of this article is to evaluate the psychometric parameters of the EPOCH questionnaire and to determine the possibilities of using it to study the psychological well-being of Russian adolescents. **Methods and materials.** To analyze the psychometric characteristics of the questionnaire, we used the results obtained from 230 respondents aged 13 to 16 years ($M = 14,65$, $SD = 1,04$), 36,1% were boys and 63,9% were girls. The respondents were students in grades 7th–9th of general education schools in a large industrial metropolis. The Success and Difficulties Questionnaire (SDQ) and the Satisfaction of Basic Psychological Needs Questionnaire were used to test construct validity. The analysis was performed using R (version 4.3.2), psych and Bifactor Indices Calculator packages. **The results** of the study showed that the Russian version of the questionnaire is similar to the original version in structure and includes 20 statements of self-assessment type, which allow us to assess the expression of five components of the model of psychological well-being — five scales: teenager's engagement; perseverance; optimism; connectedness; happiness. The integral index of psychological well-being is determined on the basis of summarizing the values of the scales. **Conclusions.** The questionnaire is a reliable, convenient and compact instrument. It can be used in the research of adolescents' psychological well-being and in practical activities in the field of developmental and educational psychology.

Keywords: psychological well-being, adolescents, EPOCH questionnaire, psychometric characteristics

For citation: Volkova, E.N., Volkova, I.V. (2025). EPOCH questionnaire for the study of psychological well-being of Russian adolescents: psychometric characteristics and possibilities for use. *Psychological Science and Education*, 30(4), 109–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408>

Введение

В системе критериев и оценок качества современного образования психологическое благополучие (ПБ) занимает одно из ведущих мест и в известном смысле задает новый дискурс российской образовательной политики (Поливанова, 2020; Потанина, Моросанова, 2022). ПБ рассматривается также и как один из ведущих критериев социализации современных детей, подростков и молодежи. ПБ связано с продуктивными видами мотивации деятельности (Deci, Ryan, 2008; Дехтяренко, Савченко, Шлягина, 2023), с академическими достижениями (Потанина, Моросанова, 2022; Kern et al., 2015), низкими поведенческими рисками (Adler, Seligman, 2016), с физическим здоровьем (Dray et al., 2017). В исследованиях подчеркивается важность факторов межличностного общения для понимания благополучия у подростков (Рассказова, Садовнича, 2023). Высокий уровень благополучия и развитость основных его компонентов обеспечивают позитивное функционирование личности и способствуют самореализации человека на разных ступенях онтогенеза (Исаева и др., 2022; Волкова и др., 2022; Руднова и др., 2023). ПБ как переживание позитивной модальности можно рассматривать в качестве механизма интериоризации социального поведения, тем самым открывая возможности для педагогических воздействий и управления социализационными процессами (Волкова, Сорокоумова, 2024).

Проблема оценки ПБ является одной из актуальных проблем современной психологии. В рамках различных теоретических подходов к пониманию концепта ПБ существуют разные способы этой оценки (например, Белинская, Шаехов, 2023; Рикель и др., 2017; Шилко и др., 2018). Для оценки ПБ подростков, на наш взгляд, соответствует теоретический подход позитивной психологии, в котором благополучие выступает не столько как отсутствие различных нарушений личностного или профессионального генеза (например, низкий уровень стресса, тревожности, отсутствие эмоционального выгорания,

апатии, амотивации), сколько как ощущение полноты и достаточности у человека личностных ресурсов для продуктивной, насыщенной позитивными переживаниями жизни (Ryff, 1989; Seligman, 2012; Ryan, Deci, 2000).

На основе теории М. Селигмана группой психологов под руководством М. Керн (Kern et al., 2016; Kern et al., 2015) была разработана модель ПБ подростков. Эта модель была символично названа ЕРОСН (epoch — эпоха, век, эра) на основе аббревиатуры из первых букв пяти основных компонентов ПБ: вовлеченности подростка в деятельность (Engagement — вовлеченность, активность, участие); настойчивости и упорства (Perseverance — упорство, стойкость, настойчивость); оптимизма, который характеризуется надеждой, уверенностью в будущем (Optimism — оптимизм, уверенность в будущем); взаимосвязи с другими людьми (Connectedness — связанность, сопряженность); ощущения счастья как устойчивого состояния позитивного настроения и чувства удовлетворенности своей жизнью (Happiness — счастье, радость). В 2016 году на основе модели ЕРОСН был создан специальный опросник для оценки ПБ подростков (Kern et al., 2016), результаты апробации которого на выборках австралийских, американских и китайских подростков (Kern et al., 2019) показали его хорошую измерительную способность и конструктивную валидность. Целью данной статьи является оценка психометрических параметров опросника ЕРОСН и определение на этой основе возможностей его использования для изучения ПБ российских подростков.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании участвовали 230 респондентов в возрасте от 13 до 16 лет ($M = 14,65$, $SD = 1,04$), 36,1% — мальчики, 63,9% — девочки; учащиеся 7–9 классов общеобразовательных школ крупного промышленного мегаполиса. Данные размещены в базе аффилированной организации. Процедура сбора данных соответствовала этическим стандартам Российского психологического общества.

Методы. Для исследования была выбрана 20-пунктовая версия опросника ЕРОСН как наиболее компактная и обладающая лучшими психометрическими характеристиками в оригинальном и переводных вариантах (Kern et al., 2016; Kern et al., 2019). Перевод был осуществлен в соответствии с процедурами перевода методик на иностранном языке.

20 пунктов опросника содержали утверждения самооценочного типа для шкал «Вовлеченность», «Упорство», «Взаимосвязь», «Оптимизм», «Счастье». Все пункты опросника были прямыми. Для градации ответов использовалась шкала Лайкерта от 1 («совсем не похоже») до 5 («абсолютно точно»). Кроме того, опросник предполагал возможность вычисления суммарного показателя как интегральной характеристики (индекса) психологического благополучия.

Для проверки конструктивной валидности использовались Опросник успехов и трудностей для детей 11–17 лет (*Strength and Difficulties Questionnaire* — SDQ) (Goodman, 1997), рекомендованный Всемирной организацией здравоохранения для оценки психического здоровья подростков и имеющий доказательства валидности и надежности, сведения о нормах для российских подростков (Goodman et al., 2005), и Опросник удовлетворенности базовых психологических потребностей (Deci, Ryan, 2008; Ryan, Deci, 2000), результаты которого коррелируют с психологическим благополучием человека на разных ступенях онто- и профессиогенеза, в том числе подростков (Gagne, 2003).

Анализ данных. Анализ был выполнен при помощи R (версия 4.3.2, пакеты psych (Revelle, 2024; Rosseel, 2012) и Bifactor Indices Calculator на основании калькулятора для Excel (Dueber, 2017)). Описательные статистики представлены в Приложении А, Табл. 1.

Для оценки структуры опросника ЕРОСН использовался конфирматорный факторный анализ. Сравнивались три модели: пятифакторная модель (каждый фактор включает в себя 4 вопроса), пятифакторная модель с одним общим фактором (каждый фактор включает в себя 4 вопроса, полученные фак-

торы объединяются в один общий фактор) и модель с одним общим фактором (один фактор включает в себя все 20 вопросов). При построении моделей использовались робастные оценки. В качестве индексов соответствия модели и для сравнения моделей между собой мы используем следующие критерии: среднеквадратичная ошибка аппроксимации (root mean square error of approximation — RMSEA), стандартизованный среднеквадратичный остаток (standardized root mean square residual, SRMR), индекс Такера-Льюиса (Tucker–Lewis index, TLI), сравнительный индекс соответствия (Comparative Fit Index, CFI). Соответствующими данным считаются модели со значениями $RMSEA \leq 0,06$, $SRMR \leq 0,09$, TLI и CFI больше 0,90 (Hu, Bentler, 1999).

Поскольку ответы опросника кодируются по шкале Лайкерта с 5 уровнями, данные можно считать порядковыми. Поэтому, кроме робастных оценок по методу максимального правдоподобия (ML), использовались оценки по методу наименьших квадратов с учетом весов на диагонали (diagonally weighted least squares — DWLS), расчет которых производится на основании матрицы полихорических корреляций между вопросами.

При оценке внутренней согласованности, наряду с традиционной оценкой при помощи α -Кронбаха, рассматривалась иерархическая модель, в которой возможно оценить, какая часть дисперсии относится к частным факторам (компонентам благополучия), а какая — объясняется общим фактором, стоящим за ними (общим благополучием). При этом использовался ряд коэффициентов ω (Revelle, Zinbarg, 2009; Rodriguez et al., 2016a): ω оценивает внутреннюю согласованность исходя из всех источников дисперсии (для общего фактора — все 20 вопросов, для каждого фактора — входящие в него вопросы), ω_H — исходя из только одного общего латентного фактора (разница в оценках по 5 факторам считается ошибкой измерения одного общего фактора), ω_S — исходя из указанных шкал при наличии общего фактора, ω_{HS} — исходя только из указанных шкал, исключая общность, по-

рождаемую общим фактором. Соотношение между ω и ωH позволяет оценить, насколько согласованность ответов объясняется одним общим фактором, соотношение между ωH и ωHS — более высокие значения ωHS при более низких значениях ωH указывают на наличие нескольких шкал внутри конструкта (Rodriguez et al., 2016).

Конструктная валидность оценивалась при помощи корреляций (коэффициент корреляции Спирмена) шкал опросника и общего фактора с опросником SDQ и с Опросником удовлетворенности базовых психологических потребностей. Расчет р-значений проводился с учетом поправки Бонферрони.

Результаты

Конфирматорный факторный анализ

Индексы соответствия разных моделей: однофакторной, пятифакторной и многоуровневой представлены в табл. 1. Соответствующими данным были все модели, кроме однофакторной модели с оценкой по методу максимального правдоподобия. Вообще однофакторные модели несколько хуже соответствуют данным, чем пятифакторная и многоуровневая модели. Лучшей оказалась модель с пятью факторами (RMSEA = 0,04, 90% доверительный интервал [0,03; 0,06], TLI = 0,99, CFI = 1,00, SRMR = 0,06) и с оцен-

кой по методу взвешенных весов (DWLS). Ковариации между шкалами практически одинаковы для моделей ML и DWLS (см. Приложение А, Табл. 3), в многоуровневой модели DWLS пять факторов несколько больше нагружают общий фактор, чем в модели ML.

Отдельные вопросы нагружают соответствующие шкалы средне (от 0,4) и высоко (от 0,6) во всех представленных моделях. Несколько более низкие нагрузки (0,3–0,45) дает вопрос 11 «Я так погружаюсь в деятельность, что забываю обо всем остальном» на шкалу «Вовлеченность» и вопрос 9 «Я выполняю свои домашние задания от начала до конца и не прерываюсь, пока их не закончу» на шкалу «Упорство» (0,25–0,4). Корреляции между отдельными вопросами представлены в Приложении А, Табл. 2.

Внутренняя согласованность

Шкалы опросника отличаются по крайней мере достаточной внутренней согласованностью (α Кронбаха в диапазоне от 0,63 до 0,84). В целом, пункты опросника отличаются высокой внутренней согласованностью ($\alpha = 0,91$, $\omega = 0,92$) в отношении общего измеряемого конструкта. Исключение факторов-шкал изменяет общую внутреннюю согласованность с высокой на приемлемую ($\omega H = 0,62$). Значения ωH и ωHS рас-

Таблица 1 / Table 1

Индексы соответствия для моделей CFA
Fit Indices for CFA Models

Критерии	ML			DWLS		
	1 фактор / 1-Factor	5 факторов / 5-Factor	5+1 общий фактор / General factor	1 фактор / 1-Factor	5 факторов / 5-Factor	5+1 общий фактор / General factor
χ^2	524,51***	343,10***	362,92***	460,48***	227,48***	264,36***
χ^2/df	3,09	2,14	2,20	2,71	1,42	1,60
TLI	0,79	0,89	0,88	0,97	0,99	0,99
CFI	0,82	0,91	0,90	0,98	1,00	0,99
RMSEA [90% CI]	0,10 [0,09;0,10]	0,07 [0,06;0,08]	0,07 [0,06;0,08]	0,09 [0,08;0,10]	0,04 [0,03;0,06]	0,05 [0,04;0,06]
SRMR	0,07	0,06	0,06	0,08	0,06	0,06

ходятся незначительно (диапазон различий 0,03–0,09), что указывает на то, что внутри общего фактора благополучия определяют несколько шкал.

Конструктивная валидность

Коэффициенты корреляции представлены в табл. 3. Шкалы опросника слабо отрицательно коррелируют со значениями эмоциональных проблем (от –0,15 до –0,27) и нару-

шения дисциплины (от –0,18 до –0,29), кроме шкалы «Вовлеченность», как и ожидается исходя из содержания измеряемых конструкторов. Шкалы опросника слабо положительно коррелируют с показателями гиперактивности (от 0,18 до 0,25) и проблем отношений (от 0,17 до 0,28). Корреляции средней силы наблюдаются со шкалой просоциального поведения (от 0,33 до 0,54) и шкалами базовых потребностей (от 0,28 до 0,67).

Таблица 2 / Table 2

Индексы внутренней согласованности для шкал опросника ЕPOCH
Internal consistency indices for EPOCH scales

Параметры / Parameters	ω	ωS	ωH	ωHS	α
Вовлеченность / Engagement		0,95		0,65	0,75
Упорство / Perseverance		0,72		0,57	0,63
Оптимизм / Optimism		0,77		0,53	0,77
Взаимосвязь / Connectedness		0,83		0,56	0,84
Счастье / Happiness		0,83		0,59	0,82
Благополучие / Well-being	0,92		0,62		0,91

Таблица 3 / Table 3

Корреляции Спирмена между шкалами опросника ЕPOCH и опросников SDQ
и опросника Удовлетворенности базовых психологических потребностей
Spearman Correlations Between EPOCH, SDQ and Basic Psychological
Needs Satisfaction Scales

Параметры / Parameters	Вовлеченность / Engagement	Упорство / Perseverance	Оптимизм / Optimism	Взаимосвязь / Connectedness	Счастье / Happiness	Благополучие / Well-being
Эмоциональные проблемы / Emotional Problems	<i>–0,09</i>	<i>–0,21</i>	<i>–0,17</i>	<i>–0,15</i>	<i>–0,27</i>	<i>–0,25</i>
Нарушение дисциплины / Conduct Problems	<i>–0,11</i>	<i>–0,23</i>	<i>–0,18</i>	<i>–0,29</i>	<i>–0,26</i>	<i>–0,28</i>
Гиперактивность-невнимательность / Hyperactivity-Inattention	0,25	0,18	0,2	0,1	0,2	0,23
Проблемы отношений / Peer Problems	0,24	0,17	0,23	0,23	0,26	0,28
Просоциальное поведение / Prosocial Behavior	0,33	0,38	0,5	0,53	0,47	0,54
Потребность в автономии / Autonomy Needs	0,33	0,47	0,53	0,52	0,59	0,62
Потребность в компетентности / Competence Needs	0,34	0,44	0,51	0,47	0,54	0,58
Потребность в связанности / Relatedness Needs	0,28	0,32	0,51	0,67	0,59	0,59

Примечания: курсивом выделены значения коэффициента корреляции, р-значения для которых больше, чем 0,05 (незначимые).

Note: Correlation coefficient values for which p-values are greater than 0,05 are italicized (not significant).

Обсуждение результатов

Основной задачей данной статьи было представить результаты проверки психометрических показателей опросника ЕРОСН: структуры опросника и его конструктивной валидности. При изучении факторных нагрузок отдельных шкал оказалось, что вопрос 9 слабо нагружает соответствующую шкалу «Упорство» (см. Приложение А, Табл.3). Мы предположили, что вопрос был не совсем понятен респондентам, поэтому изменили перевод и в дальнейшем предлагаем использовать вместо формулировки «Я выполняю свои домашние задания от начала до конца и не прерываюсь, пока их не закончу» текст «Я делаю мои домашние задания до конца».

При сравнении средних значений шкал в русской и англоязычной выборках обращает на себя внимание более высокое значение по шкале «Счастье» у российских подростков по сравнению с подростками из США. Отклонения по значениям других шкал, на наш взгляд, менее выражены, принимая во внимание существенное различие в размерах выборок. Похожая тенденция была замечена при адаптации опросника ЕРОСН и его переводе на китайский язык (Kern et al., 2019): в среднем ответы на каждый из четырех вопросов шкалы «Счастье» у китайских подростков также значительно выше и сопоставимы с нашими результатами. Это может отражать культурное своеобразие, и следует принимать во внимание при использовании опросника в России. Некоторые исследования показали, что культурные особенности могут сильно влиять на значения средних по измеряемым шкалам, причем изменения становятся все более заметны при увеличении размеров выборок (Steinmetz, 2013), что требует дальнейших исследований.

Конфирматорный факторный анализ подтверждает пятифакторную структуру русскоязычной версии опросника. Это отвечает результатам как оригинального психометрического исследования (Kern, Benson, Steinberg, Steinberg, 2016), так и китайской апробации опросника (Kern, Zeng, Hou, Peng, 2019). Модель DWLS показывает несколько

лучшие индексы соответствия, что указывает скорее на порядковый характер полученных значений ответов. При дальнейших исследованиях с использованием этого опросника предпочтительнее выбирать методы, предназначенные для порядковых шкал.

В работе (Kern et al., 2019) авторы предполагают, что в опроснике можно выделить иерархическую структуру, в которой пять компонентов соотносятся с более общим конструктом благополучия (двухступенчатая структура опросника). В нашем исследовании это предположение подтверждается частично. Во-первых, в конфирматорном факторном анализе модель с 5 отдельными факторами показала лучшее соответствие данным, чем иерархическая модель. Во-вторых, анализ внутренней согласованности указывает на то, что поскольку различия ω_N и ω_{HS} между отдельными шкалами и общим показателем небольшие, то следует говорить скорее о пяти различных факторах, которые могут быть объединены в один общий конструкт. На практике это означает, что при работе с опросником можно отдельно измерять каждый компонент как часть общего показателя благополучия, однако говорить об иерархических связях внутри модели преждевременно.

При изучении конструктивной валидности шкалы опросника предсказуемо положительно коррелировали со шкалами удовлетворенности базовых психологических потребностей. Это отвечает основным положениям теории самодетерминации, согласно которой удовлетворение этих потребностей отражает благополучие и процветание (Martela, Sheldon, 2019). Также ожидалось отрицательные корреляции показателей благополучия со шкалами проблем опросника SDQ, что соответствовало бы результатам предыдущих исследований (например, Dudovitz et al., 2022; Leavey et al., 2020). Тем не менее шкалы опросника ЕРОСН положительно коррелируют с показателями проблем гиперактивности и проблем в отношениях у подростков в нашей выборке. Это может объясняться, например, возрастными особенностями: для подростков характерна тенденция

гиперактивности и значимость проблем в отношениях, эти проблемы могут быть по-разному связаны с субъективным переживанием благополучия/неблагополучия в подростковом возрасте (Sekaran et al., 2024). Восприятие гиперактивности самими подростками может быть отражением их состоятельности и умелости и в этом смысле коррелировать с ПБ. Проблемы во взаимоотношениях со сверстниками могут восприниматься как факт наличия этих отношений независимо от их модальности. Самым травматичным для подростка является отсутствие отношений и переживание исключенности из группы. Возможно, связь ПБ и проблем в отношениях отражает эту особенность.

Заключение

Основной результат проведенной психометрической проверки русскоязычного варианта опросника ЕРОСН для оценки ПБ подростков — соответствие его требованиям для такого рода измерительных инструментов. Опросник аналогичен оригинальной версии по структуре и включает 20 утверждений самооценочного типа, которые позволяют оценить выраженность пяти компонентов модели ПБ — пяти шкал: вовлеченность; упорство; оптимизм; взаимосвязь; счастье. Интегральный показатель ПБ определяется на основе суммирования значений шкал.

Апробация опросника на российской выборке подростков и анализ его характеристик показали, что он соответствует требованиям для такого рода измерительных инструментов. Это надежный, удобный и компактный инструмент и может использоваться для исследований и практической де-

ятельности в области психологии развития, психологии образования, а также в исследованиях психологического благополучия подростков в смежных с психологией областях — в социологии, медицинских науках, педагогике в разных социальных контекстах.

Ограничение данного исследования заключается в относительно небольшом размере исследовательской выборки и ее однородности по возрасту, полу, месту проживания, уровню образования. Вместе с тем результаты теоретического анализа изучаемого конструкта благополучия, а также психометрические характеристики русскоязычной версии опросника позволяют предположить, что на более крупных и различных по своим характеристикам русскоязычных выборках опросник будет давать адекватные результаты. Данное предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

К перспективным направлениям исследований по дальнейшей адаптации опросника для российских подростков можно отнести проверку других его версий, в частности 25-пунктовой версии, использующейся в некоторых зарубежных исследованиях. Кроме того, интерес представляет выявление связей компонентов благополучия с различными характеристиками респондентов (полом, составом семьи, количеством друзей, социальным статусом, индивидуально-психологическими характеристиками и др.). Перспективным представляется разработка тестовых норм в зависимости от возраста, уровня образования, от других показателей, дифференцирующих значения по шкалам опросника.

Список источников / References

- Белинская, Е.П., Шаехов, З.Д. (2023). Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к рискам цифрового мира в молодежном возрасте. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(3), 239–260. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
- Belinskaya, E.P., Shaehov, Z.D. (2023). The relationship between psychological well-being and adaptation to digital world risks in youth. *Moscow University Psychology Bulletin*, 46(3), 239–260. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-35>
- Волкова, Е.Н., Микляева, А.В., Хороших, В.В. (2022). Субъективные предпосылки психологического благополучия одаренных подростков [Электронный ресурс]. *Психологическая наука и образование*, 27(1), 92–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>
- Volkova, E.N., Miklyaeva, A.V., Khoroshikh, V.V. (2022). Subjective prerequisites for psychological well-being of gifted adolescents. *Psychological Science and Education*, 27(1), 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270108>

3. Волкова, Е.Н., Сорокоумова, Г.В. (2024). Психологические критерии благополучия современных подростков в контексте изучения цифровой социализации. *Социальная психология и общество*, 15(2), 12–27. <https://doi.org/10.17759/sps.20241502024>
Volkova, E.N., Sorokoumova, G.V. (2024). Psychological criteria of well-being in modern adolescents in the context of studying digital socialization. *Social Psychology and Society*, 15(2), 12–27. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.20241502024>
4. Дехтяренко, А.А., Савченко, Н.Л., Шлягина, Е.И. (2023). О различном вкладе личностных характеристик в компоненты субъективного благополучия. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(3), 120–142. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-30>
Dekhtyarenko, A.A., Savchenko, N.L., Shlyagina, E.I. (2023). On the Differential Contribution of Personality Traits to Subjective Well-being Components. *Moscow University Psychology Bulletin*, 46(3), 120–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-30>
5. Исаева, О.М., Акимова, А.Ю., Волкова, Е.Н. (2022). Факторы психологического благополучия российской молодежи. *Психологическая наука и образование*, 27(4), 24–35. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>
Isaeva, O.M., Akimova, A.Yu., Volkova, E.N. (2022). Factors of psychological well-being of Russian youth. *Psychological Science and Education*, 27(4), 24–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270403>
6. Поливанова, К.Н. (2020). Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, 16(4), 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
Polivanova, K.N. (2020). New educational discourse: Schoolchildren's well-being. *Cultural-Historical Psychology*, 16(4), 26–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
7. Потанина, А.М., Моросанова, В.И. (2022). Индивидуально-типические особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции, психологического благополучия и академической успеваемости учащихся 6-х классов. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(1), 52–78. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>
Potanina, A.M., Morosanova, V.I. (2022). Individual-typical features of the relationship between conscious self-regulation, psychological well-being, and academic performance in 6th-grade students. *Theoretical and Experimental Psychology*, 15(1), 52–78. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-1-52-78>
8. Рассказова, Е.И., Садовнича, В.С. (2023). Субъективная неудовлетворенность потребности в межличностном общении и признаки психологического неблагополучия у подростков и молодых людей с разным уровнем суицидального риска. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 46(4), 112–130. <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>
Rasskazova, E.I., Sadovnichaya, V.S. (2023). Subjective dissatisfaction with interpersonal communication needs and psychological distress in adolescents and young adults with varying levels of suicide risk. *Moscow University Psychology Bulletin*, 46(4), 112–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/LPJ-23-41>
9. Рикель, А.М., Туниянц, А.А., Батырова, Н. (2017). Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, (2), 64–82. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02>
Rikel, A.M., Tuniyants, A.A., Batyrova, N. (2017). The concept of subjective well-being in hedonistic and eudaimonic approaches. *Moscow University Psychology Bulletin*, (2), 64–82. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02>
10. Руднова, Н.А., Корниенко, Д.С., Волкова, Е.Н., Исаева, О.М. (2023). Цифровая родительская медиация и ее связь с показателями психологического благополучия детей школьного возраста. *Наука телевидения*, 19(1), 175–198. <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>
Rudnova, N.A., Kornienko, D.S., Volkova, E.N., Isaeva, O.M. (2023). Digital Parental Mediation and Its Connection to Psychological Well-being Indicators in School-Aged Children. *Television Science*, 19(1), 175–198. (In Russ.). <https://doi.org/10.30628/1994-9529-2023-19.1-175-198>
11. Шилко, Р.С., Долгих, А.Г., Алмазова, О.В. (2018). Измерение психического здоровья в образовательном пространстве: шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург. В: Л.А. Цветкова, Е.Н. Волкова, А.В. Микляева (Ред.), *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. В 2 ч. Часть 1* (с. 285–290). СПб: РГПУ. Shilko, R.S., Dolgikh, A.G., Almazova, O.V. (2018). Measuring mental health in educational settings: Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale. In: L.A. Tsvetkova, E.N. Volkova, A.V. Miklyaeva (Ed.), *Herzen Readings: Psychological Research in Education. In 2 parts. Part 1* (pp. 285–290). Saint Petersburg: RSPU. (In Russ.).
12. Adler, A., Seligman, M.E. (2016). Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and

- recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 1–35.
13. Carlo, G., Randall, B.A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31–44.
14. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185.
15. Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R.K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824.
16. Dudovitz, R.N., Thomas, K., Shah, M.D., Szilagyi, P.G., Vizueta, N., Vangala, S., Shetgiri, Kapteyn, A. (2022). School-Age Children's Wellbeing and School-Related Needs During the COVID-19 Pandemic. *Academic Pediatrics*, 22(8), 1368–1374. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2022.01.015>
17. Dueber, D.M. (2017). Bifactor Indices Calculator: A Microsoft Excel-based tool to calculate various indices relevant to bifactor CFA models. <https://doi.org/10.13023/edp.tool.01>
18. Gagne, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199–223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
19. Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586.
20. Goodman, R., Slobodskaya, H.R., Knyazev, G.G. (2005). Russian child mental health: a cross-sectional study of prevalence and risk factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 28–33.
21. Hu, L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
22. Kern, M.L., Benson, L., Steinberg, E.A., Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28, 586–597. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0000201>
23. Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A., White, M.A. (2015). A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271.
24. Kern, M.L., Zeng, G., Hou, H., Peng, K. (2019). The Chinese Version of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being: Testing Cross-Cultural Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0734282918789561>
25. Leavey, G., Rosato, M., Harding, S., Corry, D., Divin, N., Breslin, G. (2020). Adolescent mental health problems, suicidality and seeking help from general practice: A cross-sectional study (Northern Ireland Schools and Wellbeing study). *Journal of Affective Disorders*, 274, 535–544. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.083>
26. Martela, F., Sheldon, K.M. (2019). Clarifying the Concept of Well-Being: Psychological Need Satisfaction as the Common Core Connecting Eudaimonic and Subjective Well-Being. *Review of General Psychology*, 23(4), 458–474. <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>
27. Revelle, W. (2024). *Psych: Procedures for Psychological, Psychometric and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.4.6. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
28. Revelle, W., Zinbarg, R.E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega, and the glb: Comments on Sijsma. *Psychometrika*, 74(1), 145–154. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9102-z>
29. Rodriguez, A., Reise, S.P., Haviland, M.G. (2016). Evaluating bifactor models: Calculating and interpreting statistical indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137–150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>
30. Rodriguez, A., Reise, S.P., Haviland, M.G. (2016). Applying bifactor statistical indices in the evaluation of psychological measures. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/00223891.2015.1089249>
31. Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
32. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
33. Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
34. Sekaran, V.C., Prabhu, V., Ashok, L., D'Souza, B., Shetty, S.D., Nair, R. (2024). Predictors of Adolescent Internalizing and Externalizing Mental Health Symptoms: A School-Based Study in Southern India. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 393. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040393>
35. Seligman, M.E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.

36. Steinmetz, H. (2013). Analyzing observed composite differences across groups: Is partial measurement

invariance enough? *Methodology*, 9(1), 1–12.
<https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000049>

Приложение / Appendix

Приложение А. Описательная статистика. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408>

Appendix A. Descriptive Statistics. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300408>

Информация об авторах

Елена Николаевна Волкова, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Ирина Владимировна Волкова, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3531-7257>, e-mail: irina.volkova.mail@gmail.com

Information about the authors

Elena N. Volkova, Doctor of Sciences in Psychology, Full Professor, Leading Researcher, Laboratory of Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Irina V. Volkova, Junior Researcher, Laboratory of Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3531-7257>, e-mail: irina.volkova.mail@gmail.com

Вклад авторов

Волкова Е.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Волкова И.В. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

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

Contribution of the authors

Elena N. Volkova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Irina V. Volkova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 02.11.2024

Поступила после рецензирования 10.04.2025

Принята к публикации 25.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2024.11.02

Revised 2025.04.10

Accepted 2025.05.25

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Do personality traits predict the quality of life among adolescents?

R. Karmakar¹ ✉, R. Chakravorty¹

¹ Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India
✉ rk_r80@rediffmail.com

Abstract

Context and relevance. Quality of life (QoL) may be conceptualized as a subjective appraisal of various dimensions of human experience. Personality plays an instrumental role in shaping individual behaviours and perceptions, influencing how people interpret and engage with reality. It stands to reason that personality may have a considerable impact on an individual's quality of life. **Objectives.** The objectives of this study are to examine the association between personality traits and quality of life, as well as to identify significant predictors of QoL. **Methods and materials.** The research adopts a cross-sectional design and was conducted on a sample of 210 adolescents. Participants ranged in age from 14 to 19 years, with a mean age of 16,87 years with a standard deviation of 2,95. Snowball sampling was employed for participant recruitment and data were collected online. Both descriptive and inferential statistical methods were utilized for data analysis. The NEO-Five-Factor Inventory-3 (NEO-FFI-3) and the WHOQOL-BREF were administered to assess personality traits and quality of life, respectively. **Results and Conclusions.** The findings revealed a significant, positive association between the physical dimension of quality of life and openness to experience as well as a significant, negative association between the physical dimension of quality of life and neuroticism. Furthermore, there was a significant positive relationship between the psychological dimension of quality of life and both extraversion and conscientiousness, alongside a negative association between the psychological dimension of quality of life and neuroticism. Extraversion and neuroticism emerged as significant predictors of quality of life. The implications of these findings have also been explored within the study.

Keywords: adolescent, personality trait, quality of life, snowball sampling

Acknowledgements. The authors are grateful to all participants who took part in this study and to Amity University Kolkata.

For citation: Karmakar, R., Chakravorty, R. (2025). Do personality traits predict the quality of life among adolescents? *Psychological Science and Education*, 30(4), 120–129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300409>

Определяют ли черты личности качество жизни подростков?

Р. Кармакар¹ ✉, Р. Чакраворти¹

¹ Институт психологии и смежных наук Амита, Университет Амита, Калькутта, Индия
✉ rk_r80@rediffmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Качество жизни (КЖ) можно рассматривать как субъективную оценку различных аспектов человеческого опыта. Черты личности играют важную роль в формировании поведения человека и его восприятия окружающего мира, влияя на то, как происходит интерпретация событий и взаимодействие с реальностью. Можно предположить, что на качество жизни каждого человека значительно влияют черты его личности. **Цели.** Цель данного исследования — изучить связь между чертами личности и качеством жизни, а также определить значимые предикторы качества жизни. **Методы и материалы.** Исследование выполнено по поперечной методике и проводилось на выборке из 210 подростков. Возраст участников составлял от 14 до 19 лет, средний возраст составил 16,87 лет, со стандартным отклонением 2,95. Для набора участников использовался метод снежного кома, а сбор данных проводился онлайн. Для анализа данных применялись как описательные, так и интерпретационные статистические методы. Для оценки черт личности использовался опросник NEO-FFI-3, а для оценки качества жизни — опросник WHOQOL-BREF. **Результаты и выводы.** Результаты показали значимую положительную связь между физической составляющей качества жизни и открытостью к опыту, а также значимую отрицательную связь между физической составляющей качества жизни и нейротизмом. Также выявлена значимая положительная корреляция между психологической составляющей качества жизни и экстраверсией, а также с сознательностью, в то время как между психологической составляющей качества жизни и нейротизмом наблюдается отрицательная связь. Экстраверсия и нейротизм оказались значимыми предикторами качества жизни. В рамках исследования также были проанализированы возможные последствия этих выводов.

Ключевые слова: подростковый возраст, черты личности, качество жизни, метод снежного кома

Благодарности. Авторы благодарят всех участников, принявших участие в этом исследовании, а также Университет Амита Калькутта.

Для цитирования: Кармакар, Р., Чакраворти, Р. (2025). Определяют ли черты личности качество жизни подростков? *Psychological Science and Education*, 30(4), 120–129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300409>

Introduction

Personality traits wield a profound influence across diverse life domains, including interpersonal relationships, career trajectories

and health-related behaviours. Investigating the nexus between personality traits and quality of life illuminates potential risk factors associated with mental health disorders, stress-induced

illnesses and other adverse outcomes, particularly within social realms. Consequently, it becomes essential to explore preventative measures, therapeutic interventions and strategies that bolster resilience and foster adaptive coping mechanisms, thereby facilitating optimal psychological and physical health outcomes. Research into personality traits thus contributes to an enriched understanding of human behaviour and the underlying factors that foster a rewarding and meaningful existence.

The term “personality” traces its origins to the Latin word “persona,” which denoted the masks worn by actors in ancient theatre. Personality is defined as the “dynamic organization within the individual of those psycho-physical systems that determine his unique adjustment to his environment” (Allport, 1961). This description underscores the notion that both physical and psychological systems are inherently independent yet subject to evolution over time, stating that each individual’s experiences and responses are uniquely shaped by their specific environmental context.

Personality traits serve as the foundational elements that facilitate the description and comprehension of individual differences. Traits are enduring and stable attributes that underlie variations in cognition, affect and behaviour (McCrae, Costa, 1986). The Five Factor Model of personality (Costa, McCrae, 1985) is among the most widely utilized frameworks for examining personality, encompassing five core traits that capture an individual’s dispositions. Individuals with elevated scores on particular traits typically exhibit a higher propensity for characteristics associated with that trait. These personality dimensions include agreeableness, conscientiousness, extraversion, neuroticism and openness to experience (Costa, McCrae, 1985). Agreeableness is characterised by cooperation, trustworthiness, compassion, adaptability, tolerance, leniency and a pleasant demeanour. Neuroticism is characterized by anxiety, emotional volatility, self-consciousness, moodiness, vulnerability and difficulty in managing emotions. Conscientiousness is known for diligence, meticulousness, punctuality, ambition

and tenacity. Openness to Experience centres around imagination, artistically inclined, innovative, curious and receptive to new ideas. Extraversion involves a warm, sociable, enthusiastic and passionate individual is typically marked by elevated levels of extraversion.

Quality of life (QoL) can be understood as an individual’s appraisal of various dimensions of human experience. It encompasses a comprehensive array of factors, including physical health, psychological well-being, autonomy, social relationships, personal beliefs and the individual’s relationship to significant environmental features in a complex, multifaceted manner (Pocnet et al., 2016). The four primary domains of QoL are: Physical Health which refers to one’s general physical state, encompassing elements such as regular exercise, balanced nutrition and sufficient rest. Psychological Health encompasses mental and emotional well-being, happiness, life satisfaction and emotional resilience, incorporating effective stress management and healthy emotional expression. Social Relationships that pertain to the depth and satisfaction derived from interpersonal connections, including supportive friendships, strong familial bonds and a sense of community belonging. Environment that encompasses external factors that influence one’s quality of life, such as living conditions, safety, access to resources and opportunities for employment. Together, these four domains provide a comprehensive framework for assessing and understanding an individual’s overall quality of life.

Research evidence on personality

Research in the domains of mental health, quality of life and personality traits has revealed that neuroticism serves as a predictor of heightened negative affect reactivity, which, in turn, is associated with the onset of chronic conditions and functional limitations. Conversely, elevated levels of conscientiousness are linked with a diminished negative affect reactivity and more favourable physical health outcomes (Leger, Turiano, Almeida, 2016). Neuroticism has been consistently correlated with lower subjective well-being and the prevalence of various

mental disorders, while extraversion has been associated with overstimulation and impulsivity, which pose challenges in navigating social interactions. This suggests a nuanced relationship between personality traits and social functioning (Kang et al., 2023). Moreover, research indicates that positive social support correlates with higher levels of openness, extraversion, agreeableness and conscientiousness and is associated with active coping strategies, whereas neuroticism is linked with maladaptive coping mechanisms (Agbaria, Mokh, 2022). Studies have further suggested that socio-demographic and psychological factors, including traits such as conscientiousness, extraversion and agreeableness, significantly influence global quality of life (GQOL) among students during the COVID-19 pandemic (Mihăilescu, Ciobanu, Diaconescu, 2024). Personality traits, gender and age notably impact post-COVID quality of life, with neuroticism and extraversion affecting health outcomes, and women and younger healthcare workers experiencing elevated stress levels (Lekka, Orlandou, Roubi, 2021). Neuroticism, extraversion and conscientiousness have emerged as the most reliable predictors of mental health, life satisfaction and positive affective states (Finch et al., 2012). Specifically, neuroticism has been linked to the intensity and persistence of negative emotions, which ultimately contribute to a diminished quality of life, while extraversion has been associated with an enhancement in quality of life (Wilt, Revelle, 2012). The significant and positive relationship exists between all the dimensions of quality of life such as Physical health, Psychological health, Social relationship and environment with extraversion, agreeableness, and Conscientiousness trait of personality except the social relationship which is not significantly related to agreeableness (Pal, Sharma, Kirmani, 2024). The personality trait such as neuroticism was significantly linked with inferior quality of life (QoL) and consequently, was negatively related to QoL (Dedova, 2022; Harandi, 2020; Khan, 2022). Agreeableness was found to be a significant predictor of quality of life (Khan et al., 2021). Extraversion, agreeableness and neuroticism have a positive relationship with

health-related quality of life whereas openness has a reverse relationship (Chen et al., 2024). The study revealed that all traits (except neuroticism) of BIG five factor are significantly related to QoL whereas reverse relationship is evident between neuroticism and QoL (Cai et al., 2023).

In the aftermath of the COVID-19 pandemic, billions of adolescents have undergone rapid and unparalleled shifts in their lives, encompassing school closures, confinement to their homes and the imposition of social distancing measures—each of which has profoundly affected their mental health. Adolescence is a pivotal period for social and emotional development, marked by an intensified need for social engagement and relationships. Consequently, adapting to the prevailing “neo-normal” conditions and adhering to current restrictions may have adverse effects on adolescents’ mental health; thereby influencing their quality of life.

Despite the body of research, significant gaps persist, many of which remain inadequately explored or insufficiently addressed. For instance, studies have rarely examined all the specific facets within each dimension of quality of life. Therefore, more extensive research is warranted to investigate how personality traits correlate with various aspects of physical and psychological health, social relationships and environmental satisfaction. Furthermore, the far-reaching impact of COVID-19, including the “neo-normal” conditions post-2021-2022, and their effects on dimensions of quality of life such as social relationships and environmental satisfaction, remain underexplored and require further investigation. The constraints inherent in cross-sectional designs—particularly in terms of establishing causal relationships, the necessity for more representative participant recruitment and the absence of pre-pandemic quality of life data—further underscore the limitations within the existing body of research.

Thus, there exists an urgent need to examine whether personality traits possess the potential to predict the quality of life among adolescents. Despite the increasing body of literature, there remains a conspicuous lack of information regarding the interplay between personality traits

and quality of life among adolescents during the pandemic. Accordingly, the present research seeks to address the following **objectives**:

1. To explore the quality of life (encompassing physical health, psychological health, social relationships and environment) among adolescent boys and girls.
2. To determine the relationship between personality traits and quality of life.
3. To identify the significant predictors of quality of life.

Method

A. Sample

In the current study, a total of 210 adolescents (boys — 120 (57,14%); girls — 90 (42,86%)) participated through an online survey platform (Google Forms). The participants, ranging in age from 14 to 19 years (mean age = 16,87, SD = 2,95), were recruited from various regions across India. They were contacted via social networking platforms such as LinkedIn, Facebook and through email. Participants were informed of the study's primary objectives and were requested to complete an online questionnaire. Snowball sampling, a non-probability sampling technique, was utilized to recruit participants for this study. Most of the participants were from middle socioeconomic status.

B. Measures Used

a) The NEO-Five-Factor Inventory-3 (NEO-FFI-3) (Costa, McCrae, 1986) was administered to evaluate the core personality dimensions of the Big Five Factor Model: neuroticism, extraversion, openness to experience, agreeableness and conscientiousness. Participants provided responses to 60 items on a 5-point Likert scale, ranging from 0 (strongly disagree) to 4 (strongly agree), with the internal consistency coefficients for each of the NEO-FFI-3's five scales varying between 0,75 and 0,83. Neuroticism (N) assesses tendencies toward emotional instability, impulse dysregulation and heightened anxiety; individuals with elevated neuroticism scores are typically characterized by heightened distress, reduced adaptability, a predisposition toward irrational thoughts and a propensity to experience

negative emotions and diminished self-esteem. Extraversion (E) reflects sociability and assertiveness; extraverts tend to excel in social environments, exhibit strong collaborative tendencies, and maintain a characteristically cheerful and optimistic outlook. Openness to Experience (O) captures intellectual curiosity, aesthetic appreciation and autonomous judgment, with individuals scoring high in openness often engaging in unconventional behaviours and perspectives. Agreeableness (A) comprises traits of altruism, benevolence, empathy, trust in the intentions of others and respect for alternative viewpoints; thereby making individuals with high agreeableness notably cooperative. Conscientiousness (C) denotes a marked propensity for purposefulness, rigorous organization, punctuality, resoluteness, dependability and a strong orientation toward achievement.

b) The WHOQOL-BREF (WHOQOL, 1995), an abridged form of the original WHOQOL-100, functions as a self-administered assessment comprising 24 items dispersed across four distinct domains: physical health (7 items), psychological well-being (6 items), social relations (3 items) and environmental context (8 items). Each item is rated by participants on a 5-point Likert scale, where higher scores correspond to an enhanced overall quality of life. The reliability coefficients, calculated via Cronbach's alpha, were observed to be 0,85 for the physical health domain, 0,77 for psychological well-being, 0,61 for social relations and 0,80 for environmental factors, indicating robust internal consistency across most domains.

C. Procedure

Prior to data collection, informed consent was duly obtained from all participants. They were provided with comprehensive instructions to ensure clarity and the questionnaire was administered on participants with clear and proper instructions. Following procedure was followed:

(i) In the present study, the demographic information schedule was administered first. In which first one was age which was a continuous variable used in the present study and we administered questionnaire only on adoles-

cents. The second demographic variable was gender (binary variable) boys and girls and the third demographic variable was socioeconomic status which we kept it control for our study that is we collected data from middle socio economic status only.

(ii) After collecting demographic information, NEO-FFI-3's five scales were administered on participants to assess their five personality traits and lastly

(iii) The WHOQOL-BREF was administered in order to assess the four dimensions of QoL of participants.

(iv) After collecting data screening was done in order to carry out requisite analyses and calculations and facilitating a meticulous interpretation of the results.

Results and discussion

The primary data were screened and then were statistically analysed. The descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (t test) of QoL dimensions (Physical health, Psychological health, Social relationships and Environment) based on gender were computed and displayed in Table 1.

The above table indicates that average adolescents are pretty much low on all the dimensions of QoL however, no significant difference by gender is found.

In order to examine second objective, Pearson's Product Moment Correlations Between Personality Traits and Quality of Life Dimensions were carried out and presented in Table 2.

The significant and positive relationship between the physical dimension of quality of life and openness to experience indicating that openness to experience is associated with better physical health. A negative and significant relationship exists between the physical dimension of quality of life and the neuroticism dimensions of personality which states that emotional instability negatively impacts physical health. Significant and positive relationship between psychological dimension of quality of life and extraversion and conscientiousness. This states that adolescents who are high on extraversion and conscientiousness tend to be higher on emotional, psychological resilience, emotional well-being, happiness and life satisfaction and thereby using effective stress management strategies while confronting adverse situations in life. The findings are par-

Table 1
Mean, standard deviation (SD) and t Test of QoL dimensions by gender (N = 210)

QoL Dimensions	Adolescent Boys (N = 120)		Adolescent Girls (N = 90)		t-test
	Mean	SD	Mean	SD	
Physical health	9,37	3,57	9,90	2,01	1,266
Psychological health	10,20	4,03	9,45	3,81	1,37
Social relationships	8,35	2,76	8,26	3,32	0,214
Environment	9,56	2,34	10,01	2,90	1,244

Table 2
Pearson's product moment correlation between personality traits and quality of life dimensions of adolescent (N = 210)

Personality QOL	Neuroticism	Extraversion	Openness	Agreeableness	Conscientiousness
Physical	-0,50**	0,04	0,46**	-0,09	0,02
Social	-0,10	0,03	0,06	0,11	0,09
Psychological	-0,37**	0,53**	0,11	0,09	0,39**
Environmental	-0,11	-0,10	-0,07	0,09	0,11

Note: ** — p < 0,01 level.

tially supported by the findings of (Pal, Sharma, Kirmani, 2024) which suggested that extraversion, agreeableness and conscientiousness are positively and significantly related to few personality traits. Negative relationship exists between psychological dimension of quality of life and neuroticism. Adolescents who are low on emotional stability prefer to lower on life satisfaction and psychological resilience and consequently, tend to use ineffective stress management strategies. This finding is supported by the finding of (Khan et al., 2021) which stated that neuroticism had a negative significant relationship with the quality of life. This finding is also contradicted by the finding of an existing study which stated that neuroticism had a positive relationship with health related QoL (Chen et al., 2024).

To find out the significant predictor/s of QoL, multiple regression analyses were calculated and only the significant predictors are presented in the Table 3.

Model 1: Adjusted $R^2 = 0,48$; Model 2: Adjusted $R^2 = 0,32$

Above table indicates that extraversion is the only significant predictor of psychological health and it explains 48% variance in psychological health. Neuroticism is found to be the significant predictor of physical health and explains 32% variance in physical health.

Conclusion

To the best of our knowledge, this is the first representative study in India assessing the relationship between personality traits and different dimensions of quality of life among adolescents during the COVID-19 pandemic. The study suggests that adolescents manifest lower levels in all dimensions of quality of life, possibly due to

the feelings of being overburdened, fatigued and experiencing more negativity from restricted social interactions and isolation during lockdown. These findings align with Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory, which posits that disruptions in the microsystem (e.g., peer interactions and social activities) can negatively impact adolescent development and overall well-being.

The findings indicate a significant and positive association between the physical dimension of quality of life and openness to experience, suggesting that individuals high in openness may sustain better physical functioning through their continued interest in engaging with new activities, curiosity, adaptability and compliance with governmental health measures. From a self-determination theory (SDT) perspective, openness to experience may fulfil the psychological needs of autonomy and competence, as these individuals seek out novel and meaningful activities; thereby supporting their overall health.

Additionally, a significant positive relationship exists between the psychological dimension of quality of life and both extraversion and conscientiousness (Wilt, Revelle, 2012). Active social media users, for instance, may find an outlet for venting negative emotions, while conscientious individuals demonstrate an enhanced ability to foresee and prepare for challenges; thereby serving as tools of emotional regulation and maintaining a sense of connectedness. As outlined in the Social Learning Theory, social interactions enable shaping of behaviour and fosters emotional resilience.

In contrast, a significant negative relationship emerges between both the physical and psychological dimensions of quality of life and neuroticism (Costa, McCrae, 1986), as neurotic tendencies-such as ineffective coping mecha-

Table 3

Regression analysis of personality traits on QoL dimensions of adolescents

Model	Criterion	Predictors	Unstandardized		Standardized Coefficients	t value
			B	Std. Error		
Model 1	Psychological health	Extraversion	2,16	0,48	0,59	4,55**
Model 2	Physical Health	Neuroticism	−0,49	0,19	0,34	2,62*

Note: * — $p < 0,05$ level, ** — $p < 0,01$ level.

nisms and immature defense strategies-can foster social isolation and negative emotional states, along with heightened stress level, anxiety and social withdrawal, which inhibit positive psychological experiences (Costa, Zonderman, McCrae, 1991). As stated by the cognitive theorists, individuals with neurotic traits may have a negative cognitive schema that amplifies feelings of helplessness and inhibits adaptive functioning. The dual-process model of self-regulation also supports this observation, indicating that high neuroticism undermines the ability to employ effective regulatory strategies. Thus, this study posits that traits such as openness to experience, extraversion and conscientiousness are positively associated with quality of life, while neuroticism is negatively associated.

Interventions focusing on strengths-based approaches, such as cultivating curiosity (openness), encouraging social connectedness (extraversion) and enhancing self-discipline (conscientiousness), may prove effective in improving adolescent quality of life. Simultaneously, targeted therapeutic strategies such as cognitive-behavioural therapy (CBT) may assist with high neuroticism by reframing maladaptive thought patterns and reducing their vulnerability to negative emotional experiences.

The study, hence, provides preliminary insights into how personality traits contribute to adolescents' quality of life, bearing several practical implications. Among these is the need for educational initiatives aimed at enhancing

quality of life by encouraging openness and discipline in students as well as equipping adolescents with strategies to better manage anxiety and impulsive behaviour.

Limitations and implications

The study presents certain limitations. Firstly, its cross-sectional design restricts the ability to draw causal inferences. Secondly, the study depends on self-reported data collected online, which may introduce biases. Thirdly, the sample size is relatively small, limiting the generalizability of findings. Additionally, due to constraints related to time and situational factors, this study does not account for other variables that might influence quality of life, such as additional personality traits, psychological capital and self-esteem. These limitations underscore the need for future research utilizing longitudinal designs, offline data collection methods and more diverse sampling approaches.

The study has several implications. Educators and mentors are encouraged to organize targeted educational programs, such as psychological resilience training, workshops and educational excursions, aimed at enhancing students' quality of life. School administrators and parents should also focus on fostering openness and discipline in their students and children. Moreover, adolescents would benefit from training designed to improve anxiety management and impulse control, equipping them to lead more fulfilling and productive lives.

References

1. Agbaria, Q., Mokh, A. (2022). Predictors of personal and social adjustment among Israeli-Palestinian teenagers. *Child Indicators Research*, 96, 1–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
2. Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality* (14th ed.). Holt, Rinehart and Winston.
3. Cai, L., He, J., Wu, Y., Jia, X. (2023). The relationship between Big Five personality and quality of life of people with disabilities: The mediating effect of social support. *Frontiers in Psychology*, 13, 1061455. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1061455>.
4. Chen, J., Wan, J., Wu, Y., Gan, L., Li, H., Zhou, Y., Liu, S., Luo, L., Zhou, H., Yin, X., Chang, J. (2024). The association between personality traits and health-related quality of life and the mediating role of smoking: Nationwide cross-sectional study. *JMIR Public Health and Surveillance*, 10, e51416. <https://doi.org/10.2196/51416>
5. Costa, P.T., McCrae, R.R. (1985). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668–678. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.38.4.668>
6. Costa, P.T., Jr., McCrae, R.R. (1986). *The NEO Personality Inventory manual*. Psychological Assessment Resources.
7. Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-*

- Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual.* Psychological Assessment Resources.
8. Costa, P.T., Jr., Zonderman, A.B., McCrae, R.R. (1991). Personality, defense, coping, and adaptation in older adulthood. In E.M. Cummings, A.L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp. 277–293). Erlbaum.
 9. Dedova, M., Jakabova, V., Dobrikova, P., Banik, G. (2022). Subjective perception of quality of life, neuroticism and life meaningfulness in cancer survivors in context of psychological counseling. *Acta Missiologica*, 16, 66–76.
 10. Finch, J.F., Baranik, L.E., Liu, Y., West, S.G. (2012). Physical health, positive and negative affect, and personality: A longitudinal analysis. *Journal of Research in Personality*, 46, 537–545. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.05.013>
 11. Harandi, R.J., Najinia, M.A., Khayyer, Z. (2020). Neuroticism and quality of life: The mediating role of internet addiction. *International Journal of Behavioural and Healthcare Research*, 7(1), 37–48. <https://doi.org/10.1504/IJBHR.2020.10026892>
 12. Kang, W., Steffens, F., Pineda, S., Widuch, K., Malvaso, A. (2023). Personality traits and dimensions of mental health. *Scientific Reports*, 13(1), 7091. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-33996-1>
 13. Khan, S., Mahmood, K., Zaidi, S.M.I.H., Asim, M., Hussain, S. (2021). Personality traits as a predictor of quality of life and life satisfaction among elementary school teachers. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(7), 4506–4519.
 14. Leger, K.A., Turiano, N.A., Almeida, D.M. (2016). Personality and stressor-related affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(6), 917–928. <https://doi.org/10.1037/pspp0000083>
 15. Lekka, D., Orlandou, K., Roubi, A. (2021). The effect of personality traits on the quality of life of health professionals in COVID-19 reference hospital. *Cureus*, 13(9), e17897. <https://doi.org/10.7759/cureus.17897>
 16. McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385–405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00401.x>
 17. Mihăilescu, A.I., Ciobanu, A.M., Diaconescu, L.V. (2024). Psychological factors associated with general quality of life in the context of COVID-19 pandemic: A cross-sectional study on a multicultural sample of Romanian medical students. *Healthcare*, 12(13), 1243. <https://doi.org/10.3390/healthcare12131243>
 18. Pal, R., Sharma, J., Kirmani, M.N. (2024). Personality and quality of life among young adults: Correlational analyses. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 10(3), 229–242. <https://doi.org/10.29032/ijhsss.v10.i3.2024.229-242>
 19. Pocnet, C., Antonietti, J.-P., Strippoli, M.-P.F., Glaus, J., Preisig, M., Rossier, J. (2016). Individuals' quality of life linked to major life events, perceived social support, and personality traits. *Quality of Life Research*, 25(11), 2897–2908. <https://doi.org/10.1007/s11136-016-1296-4>
 20. Skevington, S.M., Lotfy, M., O'Connell, K.A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. A report from the WHOQOL group. *Quality of Life Research*, 13, 299–310. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00>
 21. The WHOQOL Group. (1995). The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41, 1403–1409. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00112-K](https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-K)
 22. Wilt, J., Revelle, W. (2012). Extraversion. In M. Leary & R. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 27–45). Guilford Press.

Information about the authors

Rita Karmakar, PhD in Applied Psychology, Associate professor at Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Rithika Chakravorty, Research Student and Pursuing MA in Applied Psychology at Amity Institute of Psychology and Allied Sciences, Amity University, Kolkata, India, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5990-624X>, e-mail: rithika.chakravorty@gmail.com

Информация об авторах

Рита Кармакар, кандидат психологических наук, доцент в Институте прикладной психологии и смежных наук Амита, Университет Амита, Калькутта, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0826-8816>, e-mail: rk_r80@rediffmail.com

Ритика Чакраворти, студент-исследователь, магистр программы прикладной психологии в Институте прикладной психологии и смежных наук Амита, Университет Амита, Калькутта, Индия, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5990-624X>, e-mail: rithika.chakravorty@gmail.com

Contribution of the authors

Rita Karmakar — ideas; writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research, application of statistical analysis, data collection.

Rithika Chakravorty — ideas, data analysis; writing results and manuscripts.

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

Вклад авторов

Рита Кармакар — идеи; написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, сбор данных, статистический анализ.

Ритика Чакраворти — идеи, анализ данных; составление текста рукописи и подведение результатов.

Авторы участвовали в обсуждении результатов и одобрили окончательный текст рукописи.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Amity University Kolkata (report no, 2024/03/09). Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants.

Заявление об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом Университета Амита Калькутта (Протокол от 09.03.2024 г). Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было получено от участников.

Поступила в редакцию 12.10.2024

Поступила после рецензирования 25.03.2025

Принята к публикации 10.06.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2024.10.12

Revised 2025.03.25

Accepted 2025.06.10

Published 2025.08.31

Научная статья | Original paper

Структурно-динамические характеристики мировоззрения учащихся юношеского возраста

А.Д. Андреева¹, Л.А. Бегунова¹, Е.Е. Данилова¹, А.Г. Лисичкина¹ ✉

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ al1975@spartak.ru

Резюме

Контекст и актуальность исследования обусловлены его направленностью на анализ становления мировоззрения юношества в современных социокультурных условиях. **Цель.** Выделить и описать структуру мировоззрения учащихся раннего (16–18 лет) и позднего (19–22 года) юношеского возраста и установить ее содержательные и динамические характеристики. **Гипотеза.** Социально-психологическими источниками становления целостного мировоззрения в юношеском возрасте являются гражданская позиция, семейная история, ценностные ориентации, стремление к успеху, ориентация на способ познания мира, значимость которых может меняться в зависимости от требований социальной ситуации развития на протяжении всего возрастного периода от 16 до 22 лет. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 529 человек, среди них старшеклассников и студентов 1–2 курсов колледжа (16–18 лет) — 344 человека ($M = 16,7$, $SD = 0,70$), студентов университета (19–22 лет) — 185 человек ($M = 21,5$, $SD = 0,85$). Исследование выполнено с использованием авторского методического комплекта «Изучение компонентов мировоззрения современных старшеклассников». **Результаты.** Мировоззрение учащихся юношеского возраста имеет определенную структуру, складывающуюся уже к началу изучаемого возрастного периода и сохраняющуюся на всем его протяжении. Она включает 4 фактора: «Освоение социального норматива», «Значимый социум», «Ресурсы успеха», «Самоидентичность». **Выводы.** Динамические характеристики содержания мировоззрения учащихся на протяжении юношеского возраста меняются в зависимости от социальной ситуации развития на разных этапах обучения, обеспечивая социально-психологическую адаптацию субъекта к трансформирующимся условиям социальной среды.

Ключевые слова: мировоззрение, юношеский возраст, старшеклассники, студенты вуза, структура мировоззрения, социальная ситуация развития

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/uf36-5z28-zvke>

Для цитирования: Андреева, А.Д., Бегунова, Л.А., Данилова, Е.Е., Лисичкина, А.Г. (2025). Структурно-динамические характеристики мировоззрения учащихся юношеского возраста. *Психологическая наука и образование*, 30(4), 130–143. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300410>

© Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Данилова Е.Е., Лисичкина А.Г., 2025



CC BY-NC

Structural and dynamic characteristics of the worldview of adolescent students

A.D. Andreeva¹, L.A. Begunova¹, E.E. Danilova¹, A.G. Lisichkina¹ ✉

¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

✉ al1975@spartak.ru

Abstract

The context and relevance of the study are determined by its focus on the analysis of the formation of the worldview of young people in modern socio-cultural conditions. **Objective.** To describe the structure of the worldview of students in early (16–18 years) and late (19–22 years) adolescence and to trace its substantive and dynamic characteristics. **Hypothesis.** Social and psychological sources of the formation of a holistic worldview in adolescence are civic position, family history, value orientations, desire for success and orientation towards the way of knowing the world, the significance of which can change depending on the requirements of the social situation of development throughout the age period from 16 to 22 years. **Methods and materials.** The study involved 529 people, including high school students and 1st–2nd year college students (16–18 years old) — 344 people ($M = 16,7$, $SD = 0,70$), university students (19–22 years old) — 185 people ($M = 21,5$, $SD = 0,85$). The study was conducted using the author's methodological kit "Study of the components of the picture of the world of modern high school students". **Results.** The picture of the world of adolescent students has a certain structure, which is formed by the beginning of the studied age period and is maintained throughout its entire period. It includes 4 factors: "Mastering the social norm", "Significant society", "Resources for success", "Self-determination". **Conclusions.** Dynamic characteristics of the content of the picture of the world of students throughout adolescence change depending on the social situation of development at different stages of education, ensuring socio-psychological adaptation of the subject to the transforming conditions of the social environment.

Keywords: worldview, adolescence, high school students, university students, the structure of the worldview, the social situation of development

Supplemental data. Datasets available from <https://doi.org/10.48612/MSUPE/uf36-5z28-zvke>

For citation: Andreeva, A.D., Begunova, L.A., Danilova, E.E., Lisichkina, A.G. (2025). Structural and dynamic characteristics of the worldview of adolescent students. *Psychological Science and Education*, 30(4), 130–143. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025300410>

Введение

В психологической литературе мировоззрение рассматривается как имеющийся у субъекта обобщенный образ физической и социальной реальности (Koltko-Rivera, 2004), как предмет прикладных исследований в

области консультирования представителей иных культур (Jensen, 2021; Lemettinen, Hirvonen, Ubani, 2021; Lokhvytska, Rozsokha, Azman, 2022), профессионального самоопределения и спортивных достижений (Miller, West, 1993).

Понятие «мировоззрение» достаточно хорошо проработано в теоретических исследованиях, однако его эмпирическое изучение как психологического феномена сопряжено с определенными трудностями (Григорьева, Шаров, Заграничный, 2022; Марцинковская, 2007; Сорокоумова, Фадеев, Борисова, 2021; Czerniawska, Szydio, 2022; Czerniawska, Szydio, 2022). Тем не менее большинством исследователей принимается факт, что основы мировоззрения начинают складываться в раннем юношеском возрасте (Андреева и др., 1989; Берестовицкая, 2016; Берулава, 2001; Божович, 2008; Лубовский, 2022; Манукян, 2022; Мухина, Мелков, 2022), а мировоззрение как индивидуальный образ мира включает в себя институциональный и обыденный уровни сознания (Бегунова, 2023а; Бегунова, 2023б; Берулава, 2001; Китова, Журавлев, 2021; Муращенкова, 2024).

Приступая к организации нашего исследования, мы исходили из представления о том, что мировоззрение является не только уровневой, но и динамичной системой, условиями эффективного функционирования которой являются одновременно устойчивость и изменчивость входящих в нее компонентов в контексте неизбежно меняющихся средовых факторов: социальных, экономических, технологических преобразований общества, психологических, возрастных и педагогических условий становления личности.

Методологическую основу нашего исследования составляет культурно-историческая теория Л.С. Выготского, теория развития личности в онтогенезе Л.И. Божович, концепция становления готовности к самоопределению в юношеском возрасте И.В. Дубровиной (Андреева и др., 1989; Божович, 2008; Выготский, 1982; Выготский, 1983). Выбор данной методологии обусловлен направленностью на смысловую преемственность отечественных психологических исследований и на развитие указанных теоретических позиций применительно к современным социокультурным условиям взросления.

Мы придерживаемся принятого в отечественной науке понимания мировоззрения

как комплекса обобщенных представлений личности об окружающем мире и о себе, в который входят знания, отражающие основные жизненные позиции, убеждения, идеалы, ценностные ориентации, принципы познания и деятельности (Ильичёв и др., 1983; Карабанова, Тихомандрицкая, Молчанов, 2024; Мещерякова, Зинченко, 2009; Муращенкова, 2024; Федотов, 2022).

Проверяемая в нашем исследовании **гипотетическая** концептуальная структурно-динамическая модель мировоззрения предполагает, что социально-психологическими источниками становления целостного мировоззрения в юношеском возрасте являются гражданская позиция, семейная история, ценностные ориентации, стремление к успеху, ориентация на способ познания мира, значимость которых может меняться в зависимости от требований социальной ситуации развития на протяжении всего возрастного периода от 16 до 22 лет.

Цель исследования — выделить и описать структуру мировоззрения учащихся раннего (16–18 лет) и позднего (19–22 года) юношеского возраста и установить ее содержательные и динамические характеристики.

Материалы и методы

Изучение структуры и динамики мировоззрения учащихся юношеского возраста проведено с помощью авторского методического комплекта «Изучение компонентов мировоззрения современных старшеклассников» (Андреева, Бегунова, Данилова, 2023). Он включает опросники, направленные на выявление доминирующих представлений обучающихся об отношениях личности, общества и государства (гражданская позиция), укорененности мировоззренческих представлений в семейной истории, ценностях, принятых в обществе и разделяемых субъектом. Их содержание — суждения, оцениваемые респондентами по 5-балльной шкале. Методика для определения соотношения научной картины мира с житейскими, обыденными и квазинаучными знаниями предполагает оценку парных суждений.

Методики прошли апробацию в средних общеобразовательных школах и колледжах московского и уральского регионов России, подтвердившую адекватность выбранного подхода возрастным и образовательным возможностям учащихся юношеского возраста. Надежность и внутренняя согласованность тестов определялись с помощью коэффициента α -Кронбаха.

В комплект входят следующие методики:

- «Гражданская позиция» (ГП), содержит 3 шкалы: институциональный компонент (ИК), деятельностный компонент (ДК), эмоциональный компонент (ЭК);

- «Ценностные ориентации в пословицах и поговорках» (ЦО), содержит 9 шкал: жизненная позиция; учение и труд; успех, достижения; деньги; семья, родственники; дружба; коллективизм/индивидуализм; отношение к закону, личная ответственность; страна, Родина;

- «История моей семьи» (ИС), содержит 4 шкалы: самоидентификация, реальные знания истории семьи, ответственность за членов семьи, позитивный образ семьи;

- «Научная картина мира», представляет собой единую шкалу, отражающую ориентацию на научные или житейские представления (НиЖ);

- Диагностика выраженности стремления к успеху проводилась с использованием опросника «Потребность в достижении цели» (Муращенкова и др.; Орлов, 1984).

Психологические феномены, диагностируемые данными методиками, рассматриваются в качестве компонентов мировоззрения, характеризующих особенности гражданской позиции, ценностных ориентаций, семейной идентичности, научной картины мира учащихся юношеского возраста.

В исследовании приняли участие 529 человек, среди них старшеклассников и студентов 1–2 курсов колледжа (16–18 лет) — 344 человека ($M = 16,9$, $SD = 1,38$), студентов университета (19–22 лет) — 185 человек ($M = 21,5$, $SD = 0,85$). Исследование является срезовым, сравниваемые группы респондентов различаются по возрасту, то есть

объективному параметру, не зависящему от влияния других факторов. Срезовой метод позволяет изучить динамику становления психической функции или содержания психологического феномена у детей и подростков разного возраста (Марцинковская, 2007).

Обработка результатов проведена методами описательной статистики, корреляционного и факторного анализа с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 25.0.

Результаты

Результаты описательной статистики позволили выбрать статистические методы обработки данных для сравнения средних значений и содержания структуры мировоззрения. Стандартная ошибка асимметрии по шкалам, используемым в исследовании, варьировала в диапазоне от 0,171 до 0,186, стандартная ошибка эксцесса — от 0,340 до 0,369. Полученные показатели асимметрии и эксцесса, согласно рекомендуемым в исследованиях нормам, являются невысокими (Иванова, 2024), что позволило применить параметрические методы при дальнейшей обработке данных.

Проведено сравнение средних значений результатов по каждой методике в выборках учащихся 16–18 лет (старшеклассники и 1–2 курс колледжа) и студентов вуза 19–22 лет (3–4 курс бакалавриата) (табл. 1).

Сравнение средних значений полученных данных показало достоверные различия между выборками учащихся 16–18 и 19–22 лет по всем шкалам методики «История семьи», по шкалам эмоционального и деятельностного компонентов методики «Гражданская позиция», по методике «Научные и житейские представления», по шкалам методики «Ценностные ориентации в пословицах и поговорках: жизненная позиция, деньги, коллективизм, страна, а также по методике «Потребность в достижении цели» (табл. 1).

Далее был проведен эксплораторный факторный анализ методами главных компонент и вращения Варимакс (отметим, что факторный анализ находит применение в современных исследованиях мировоззрения (Kononenko et al.,

Таблица 1 / Table 1

**Сравнительная характеристика средних значений компонентов
мировоззрения в выборках учащихся 16–18 и 19–22 лет**
**Comparative characteristics of the average values of the worldview components
in the samples of students aged 16–18 and 19–22**

Компоненты мировоззрения / Components of the worldview		Возраст / Age	Статистика группы / Group statistics			t-критерий для равен- ства средних / t-test for equality of means	
			Среднее / Mean	Станд. отклонение / Std. Deviation	Станд. средняя ошибка / Std. Error of Mean	T	значим. / p
История семьи / Family history	Самоидентификация / Self-identification	16–18 лет	18,25	3,40	0,18	–20,42	<0,001
		19–22 лет	26,97	6,41	0,47		
	Реальные знания / Real knowledge	16–18 лет	6,98	1,42	0,07	4,114	<0,001
		19–22 лет	6,42	1,62	0,11		
	Ответственность / Responsibility	16–18 лет	7,76	1,34	0,07	–2,958	0,003
		19–22 лет	8,18	1,83	0,13		
	Позитивный образ семьи / A positive family image	16–18 лет	6,85	1,63	0,08	5,908	<0,001
		19–22 лет	5,98	1,58	0,11		
Гражданская позиция / Civil position	ИК / IC	16–18 лет	45,60	4,55	0,24	–0,185	0,853
		19–22 лет	45,68	4,54	0,33		
	ЭК / EC	16–18 лет	39,40	4,73	0,25	3,985	<0,001
		19–22 лет	37,60	5,37	0,39		
	ДК / AC	16–18 лет	46,54	5,37	0,29	2,112	0,035
		19–21 лет	45,49	5,65	0,41		
Научные и житейские представле- ния / Scientific and everyday ideas		16–18 лет	9,30	2,26	0,12	–7,093	<0,001
		19–22 лет	10,73	2,11	0,15		
Ценностные ориентации / Value orientations	Жизненная позиция / Life position	16–18 лет	21,23	4,09	0,22	–2,352	0,019
		19–22 лет	22,08	3,60	0,26		
	Учение, труд / Study, work	16–18 лет	16,76	3,06	0,16	1,466	0,143
		19–22 лет	16,35	3,13	0,23		
	Успех, достижения / Suc- cess, achievements	16–18 лет	10,21	2,45	0,13	–1,800	0,072
		19–22 лет	10,61	2,43	0,17		
	Деньги / Money	16–18 лет	9,35	3,28	0,17	2,337	0,020
		19–22 лет	8,68	2,98	0,22		
	Семья / Family	16–18 лет	11,19	3,17	0,17	–0,011	0,991
		19–22 лет	11,19	3,03	0,22		
	Дружба / Friendship	16–18 лет	10,19	2,897	0,156	1,608	0,109
		19–22 лет	9,76	2,939	0,216		
	Коллективизм / Collectiv- ism	16–18 лет	9,71	2,798	0,151	–2,628	0,009
		19–22 лет	10,33	2,104	0,155		

Компоненты мировоззрения / Components of the worldview		Возраст / Age	Статистика группы / Group statistics			t-критерий для равен- ства средних / t-test for equality of means	
			Среднее / Mean	Станд. отклонение / Std. Deviation	Станд. средняя ошибка / Std. Error of Mean	Т	значим. / р
	Отношение к закону / Attitude to the law	16–18 лет	26,40	5,100	0,275	0,934	0,351
		19–22 лет	25,98	4,707	0,346		
	Страна / Country	16–18 лет	9,07	2,907	0,157	3,232	<0,001
		19–22 лет	8,22	2,853	0,210		
Потребность в достижении цели / The need to achieve a goal		16–18 лет	13,34	2,525	0,136	25,389	<0,001
		19–22 лет	8,04	1,777	0,131		

2020)). Критерий адекватности эмпирических данных юношей и девушек 16–18 лет для факторного анализа — Кайзера-Мейера-Олкина (КМО) = 0,834, $p = 0,000$, критерием сферичности Бартлетта $\chi^2 = 2333,495$ и $p < 0,001$, эмпирических данных юношей и девушек 19–22 лет — КМО = 0,807, $p = 0,000$, критерием сферичности Бартлетта $\chi^2 = 868,118$ и $p < 0,001$. На основании графика собственных значений и факторных нагрузок шкал была выделена 4-факторная модель мировоззрения, единая по структуре для сравниваемых выборок: фактор 1 — «Освоение социального норматива», фактор 2 — «Значимый социум», фактор 3 — «Ресурсы успеха», фактор 4 — «Самоидентичность». Показатель кумулятивной дисперсии 4-факторной модели выборки учащихся 16–18 лет — 50,323%, учащихся 19–22 лет — 51,48%. Значения факторных нагрузок по шкалам методик представлены в табл. 2.

Конфирматорный факторный анализ подтвердил структуру мировоззрения учащихся 16–18 лет (индексы пригодности конечной модели можно считать приемлемыми CMIN = 310,980; $df = 104$; $p < 0,001$; CFI = 0,926; RMSEA = 0,0583) и студентов 19–22 лет (индексы пригодности конечной модели можно считать приемлемыми CMIN = 310,980; $df = 68$; $p < 0,001$; CFI = 0,872; RMSEA = 0,0687) (Brown, 2015).

Фактор 1 «Освоение социального норматива» включает 13 компонентов мировоззрения в группе учащихся 16–18 лет (факторные нагрузки охватывают 25,5% дисперсий) и 9 компонентов мировоззрения в группе молодых людей 19–22 лет (25,32% дисперсий). Для учащихся 16–18 лет данный фактор связан, прежде всего, с активной и эмоционально окрашенной гражданской позицией, позитивным отношением к закону и личной ответственности, труду и учению, ценностью дружеских связей и совместных, коллективных действий. Семейные и денежные отношения осознаются как значимый, но не доминирующий фактор социального норматива. Для студентов-старшекурсников (19–22 года) содержание данного фактора несколько меняется. Он по-прежнему в наибольшей степени связан с осознаваемой, активной и эмоционально окрашенной гражданской позицией, позитивным отношением к закону, личной ответственности, своей стране, учению и труду. Однако заметно снижается ценность коллективистских и дружеских связей, семейных отношений, хотя они также рассматриваются молодыми людьми как компоненты социального норматива.

Фактор 2 «Значимый социум» включает 8 компонентов мировоззрения в группе учащихся 16–18 лет (10,963% дисперсий) и 5 компонентов в группе 19–22-летних (9,814%

Таблица 2 / Table 2

Факторная структура мировоззрения учащихся 16–18 лет и 19–22 лет
The factor structure of the worldview of students aged 16–18 and 19–22 years

Компоненты мировоззрения / Components of the worldview		Факторы / Factors							
		16–18 лет / 16–18 years old				19–22 лет / 19–22 years old			
		Освоение социального норматива / Mastering the social standard	Значимый социум / A significant society	Ресурсы успеха / Success Resources	Самоидентичность / Self-identity	Освоение социального норматива / Mastering the social standard	Значимый социум / A significant society	Ресурсы успеха / Success Resources	Самоидентичность / Self-identity
История семьи / Family history	1. Самоидентификация / Self-identification		0,641						
	2. Реальные знания истории семьи / Real knowledge of family history				0,870		0,600		
	3. Ответственность за членов семьи / Responsibility for family members			0,477			–0,565		
	4. Позитивный образ семьи / A positive family image				0,880				
Гражданская позиция / Civil position	5. Институциональный компонент / The institutional component	0,473	0,373			0,750			
	6. Эмоциональный компонент / The emotional component	0,641	0,669			0,723	0,357		
	7. Деятельностный компонент / Activity component	0,710	0,528			0,692	0,374		
8. Научная картина мира / The scientific picture of the world			0,336	–0,563					
Ценностные ориентации / Value orientations	9. Жизненная позиция / Life position	0,651				0,452		0,452	
	10. Учение и труд / Study and work	0,704				0,638			
	11. Успех и достижение / Success and achievement			0,638				0,792	
	12. Деньги / Money	0,568		–0,362					
	13. Семья, родственники / Family, relatives	0,425	0,452			0,375			0,342
	14. Дружба, друзья / Friendship, friends	0,646							0,476

Компоненты мировоззрения / Components of the worldview		Факторы / Factors							
		16–18 лет / 16–18 years old				19–22 лет / 19–22 years old			
		Освоение социального норматива / Mastering the social standard	Значимый социум / A significant society	Ресурсы успеха / Success Resources	Самоидентичность / Self-identity	Освоение социального норматива / Mastering the social standard	Значимый социум / A significant society	Ресурсы успеха / Success Resources	Самоидентичность / Self-identity
	15. Коллективизм / индивидуализм / Col- lectivism / individualism	0,671				0,597	0,581		
	16. Отношение к закону, личная от- ветственность / Attitude to the law, personal responsibility	0,736				0,718			
	17. Страна / Родина / Country / Homeland	0,477	0,511			0,680		–0,390	
	18. Потребность в достижении цели / The need to achieve a goal		0,333		–0,488				0,722
	Суммарный процент дисперсии / Total percentage of variance	25,5	10,963	7,545	6,315	25,32	9,814	7,498	6,919

дисперсий). Для старшеклассников и студентов колледжа этот фактор связан преимущественно с выраженным чувством принадлежности к своей семье («из какой я семьи») и общим позитивным эмоциональным отношением к своей гражданственности («из какой я страны»). Интересно, что при этом сами семейные связи, гражданская активность и ценностное отношение к своей стране оказываются в позиции важных, но второстепенных элементов значимого социума. По-видимому, для старших подростков данный фактор в большей степени отвечает возрастной потребности в личностном самоопределении, чем стремлению к активному участию в жизни своего социума. Для студентов вуза данный фактор связан, прежде всего, с интересом к реальной истории своей семьи, однако при этом они пока не готовы к деятельному участию в семейных событиях, более важными оказываются ценности коллективизма. Эмоциональное и деятельное отношение к

своей гражданской позиции оказывается менее значимым, чем отношение к своей семье.

Фактор 3 «Ресурсы успеха» включает 4 компонента мировоззрения в группе 16–18-летних (7,545% дисперсий) и 3 компонента в группе студентов вуза (7,498% дисперсий). Для старшеклассников и студентов колледжа ценность успеха и достижений является безусловной и связанной не с образованием, знаниями и деньгами, а с взаимной поддержкой членов семьи. Для студентов университета ценность успеха и достижений возрастает, но теперь они определяются собственной жизненной позицией, а не семьей.

Фактор 4 «Самоидентичность» включает 3 компонента мировоззрения в группе 16–18-летних (6,315% дисперсий) и 3 компонента в группе студентов вуза (6,919% дисперсий). Для старшеклассников и студентов колледжа данный фактор связан, прежде всего, с позитивным образом семьи, с инте-

ресом к истории собственной семьи, осознанием себя членом рода, при этом семья не рассматривается в качестве жизненного ресурса. Самоидентичность студентов старших курсов вуза, напротив, слабо связана с родительской семьей. Лидирующие позиции занимает стремление к успеху и достижениям, появляется ценностное отношение к дружескому кругу общения. Падение ценностного отношения к семейной истории и к семье как к социальному институту можно интерпретировать как признак сепарации молодых людей от родительской семьи.

В старшем юношеском возрасте наблюдается снижение количества компонентов мировоззрения, входящих в каждый фактор. По-видимому, данное явление можно интерпретировать как признак уменьшения диффузности содержания мировоззрения, обусловленный появлением у студентов и выпускников вуза достаточно четких жизненных планов и приоритетов.

Обсуждение результатов

Факторный анализ всей совокупности полученных данных позволил получить представление о структурно-динамических особенностях мировоззрения учащихся юношеского возраста. Очевидно, что структура мировоззрения складывается уже к началу изучаемого возрастного периода и сохраняется на всем его протяжении. Однако состав и вес компонентов, входящих в выделенные факторы, оказываются различными у учащихся раннего и позднего юношеского возраста, что, на наш взгляд, отражает динамику содержания мировоззрения, меняющуюся в зависимости от социальной ситуации развития на разных этапах обучения. Такой подход позволяет дать характеристику содержания мировоззрения учащихся на этапах раннего (16–18 лет) и позднего (19–22 года) юношеского возраста.

Так, **для старшеклассников и студентов младших курсов колледжа** наибольшие по весу компоненты входят в фактор «самоидентичность», причем максимально значимыми оказываются позитивное отно-

шение к родительской семье, к ее истории, то есть к своим корням. Начиная свою жизненную историю, юноши и девушки опираются на ресурсы, которые предоставляет им родительская семья, хотя сами пока слабо готовы к поддержанию семейного благополучия. Важными аспектами мировоззрения в этот период выступают также осознание и принятие основных нормативных ценностей общества, своей гражданской позиции, личной активности и ответственности. Устремленность в будущее как ведущая возрастная характеристика личностного развития учащихся 16–18 лет проявляется в ценностном отношении к успеху и достижениям, однако представление о содержании и путях реализации жизненного успеха не связано ни с финансовым благополучием, ни с образованием. По-видимому, здесь мы наблюдаем описанный Л.И. Божович феномен двуплановости самоопределения, проявляющийся в сочетании весьма обобщенных представлений старшеклассников и студентов младших курсов колледжа о своих жизненных перспективах и достижениях с вполне конкретным намерением получить образование по той или иной уже выбранной специальности (Божович, 2008).

В целом, структурно-динамические характеристики мировоззрения учащихся раннего юношеского возраста свидетельствуют о начале становления внутренней позиции взрослого, обусловленной не столько уровнем личностной зрелости, сколько институциональными требованиями, связанными с жизненным и профессиональным самоопределением, поиском своего места в обществе (Андреева, Бегунова, Лисичкина, 2023).

Для студентов и выпускников вуза наибольшие по весу компоненты входят в факторы «освоение социального норматива» и «самоидентичность». Их гражданская позиция становится более осознанной и эмоционально окрашенной, но менее деятельной и активной, чем у старшеклассников. Ведущим компонентом самоидентичности выступает потребность в достижении цели и успеха, личностную ценность приобретает

дружба и семейные отношения, не ограниченные только родительской семьей. Тем не менее позитивное отношение к семейным ценностям имеет второстепенное значение, что, по-видимому, обусловлено как сепарацией молодых людей от родительской семьи, так и их неготовностью к созданию собственной семьи, установлению и поддержанию длительных близких отношений. Принимая во внимание возраст и социальный статус выпускников вуза, делающих первые шаги в своей профессиональной карьере иобретении экономической самостоятельности, можно считать это проявление адекватного и ответственного поведения.

Социальная ситуация развития в позднем юношестве определяется как внешними, институциональными, требованиями, так и становлением внутренней готовности нести ответственность за свою жизнь. Структурно-динамические характеристики мировоззрения студентов и выпускников вуза начинают определяться внутренней позицией взрослого, которая проявляется в том, что молодые люди идентифицируют себя уже не с родительской семьей и ее ресурсами, а с собственными достижениями и жизненными ценностями. При этом сама внутренняя позиция взрослого находится в стадии становления, поскольку ограничена только сферой личных потребностей и не распространяется на более широкий круг значимых лиц и отношений.

Заключение

1. Проведенное исследование позволило верифицировать концептуальную структурно-динамическую модель мировоззрения, в соответствии с которой гражданская пози-

ция, семейная история, ценностные ориентации, стремление к успеху и способ познания мира рассматриваются в качестве социально-психологических источников становления целостного мировоззрения человека.

2. Структурные характеристики мировоззрения учащихся юношеского возраста связаны с освоением социального норматива, выбором значимого социума, представлениями о жизненных ресурсах, самоидентичностью.

3. Динамика содержания мировоззрения учащихся раннего (16–18 лет) и позднего (19–22 года) юношеского возраста определяется социальной ситуацией развития на разных этапах обучения и отражает становление внутренней позиции взрослого как мотивационной и когнитивной основы поведения человека.

4. Становление внутренней позиции взрослого и появление у студентов и выпускников вуза достаточно четких жизненных планов и приоритетов способствует снижению диффузности содержания мировоззрения.

5. Полученные в данном исследовании результаты вносят вклад в разработку проблемы мировоззрения как психологического феномена, мировоззренческого и ценностного самоопределения учащейся молодежи в современных социокультурных условиях.

Перспективы исследования

Предполагаемые перспективные линии в изучении мировоззрения современной молодежи связаны с анализом его иерархической структуры, проверкой структурно-функциональной модели мировоззрения, выявлением региональной, социокультурной, возрастной и гендерной специфики.

Список источников / References

1. Андреева, А.Д., Бегунова, Л.А., Данилова, Е.Е. (2023). Изучение компонентов мировоззрения современных старшекласников. *Свидетельство о регистрации базы данных RU 2023624106*. Правообладатель ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований». № 2023623944; заявл. 16.11.2023; опубл. 22.11.2023; Бюл. № 12.

- Andreeva, A.D., Begunova, L.A., Danilova, E.E. (2023). Studying the components of the worldview of modern high school students. *Database registration certificate RU 2023624106*. FSBSI "Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research". Registration no. 2023623944; filed on 16.11.2023; publ. on 22.11.2023; Bul. no. 12. (In Russ.).
2. Андреева, А.Д., Гуткина, Н.И., Дубровина, И.В., Круглов, Б.С., Прихожан, А.М., Снегирева, Т.В.,

- Толстых, Н.Н., Юферева, Т.И. (1989). *Формирование личности старшеклассника* (Дубровина И.В., ред.). НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика.
- Andreeva, A.D., Gutkina, N.I., Dubrovina, I.V., Kruglov, B.S., Prikhodzhan, A.M., Snegireva, T.V., Tolstykh, N.N., Yufereva, T.I. (1989). Shaping the personality of a high school student (I.V. Dubrovina, ed.). The Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology of the USSR Academy of Pedagogical Sciences. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
3. Андреева, А.Д., Бегунова, Л.А., Лисичкина, А.Г. (2023). Особенности внутренней позиции взрослого у современных учащихся раннего юношеского возраста. *Психологическая наука и образование*, 28(2), 58–69. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280205>
 - Andreeva, A.D., Begunova, L.A., Lisichkina, A.G. (2023). Features of the Internal Position of an Adult in Modern Students of Early Adolescence. *Psychological Science and Education*, 28(2), 58–69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280205>
 4. Бегунова, Л.А. (2023). История семьи в системе предпосылок формирования мировоззрения в юношеском возрасте. *Вестник государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки*, (3), 65–81. <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-65-81>
 - Begunova, L.A. (2023). Family History in the System of Prerequisites for the Formation of World View in Youth. *Bulletin of the State University of Education. Series: Psychology*, (3), 65–81. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2949-5105-2023-3-65-81>
 5. Бегунова, Л.А. (2023). Психологическое содержание гражданской позиции старших подростков. *Актуальные проблемы психологического знания*, 65(4), 113–130. https://doi.org/10.51944/20738544_2023_4_113
 - Begunova, L.A. (2023). Psychological Content of the Civil Position of Older Adolescents. *Actual problems of a psychological knowledge*, 65(4), 113–130. (In Russ.). https://doi.org/10.51944/20738544_2023_4_113
 6. Берестовицкая, С.Э. (2016). *Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании)*. СПб.: Нестор-История.
 - Berestovitskaya, S.E. (2016). *Ideological self-determination of high school students (in school education)*. Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
 7. Берулава, Г.А. (2001). *Образ мира как мифологический символ: учебное пособие*. М.: Педагогическое общество России.
 - Berulava, G.A. (2001). *The image of the world as a mythological symbol: a textbook*. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russ.).
 8. Божович, Л.И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
 - Bozhovich, L.I. (2008). *Personality and its formation in childhood*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
 9. Выготский, Л.С. (1982). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 2. Проблемы общей психологии*. М.: Педагогика.
 - Vygotskii, L.S. (1982). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 2. Problems of general psychology*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
 10. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы развития психики*. М.: Педагогика.
 - Vygotskii, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of development of the psyche*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
 11. Григорьева, М.В., Шаров, А.А., Заграничный, А.И. (2022). Структура и мотивация социальной активности и ее соотношение с гражданским самосознанием молодежи. *Социальная психология и общество*, 13(1), 142–158. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130109>
 - Grigor'eva, M.V., Sharov, A.A., Zagranichnyi, A.I. (2022). The Structure of Social Activity and its Correlation with the Civic Consciousness of Young People. *Social Psychology and Society*, 13(1), 142–158. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130109>
 12. Иванова, А.А. (2024). Роль индивидуальных ценностей в определении проэкологических действий. *Психологические исследования*, 17(95), Статья 6. <https://doi.org/10.54359/ps.v17i95.1598>
 - Ivanova, A.A. (2024). The Role of Individual Values in Shaping Pro-environmental Actions in Russia. *Psychological Research*, 17(95), Article 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v17i95.1598>
 13. Ильичёв, Л.Ф., Федосеев, П.Н., Ковалёв, С.М., Панов, В.Г. (ред.). (1983). *Философский энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия.
 - Il'ichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalev, S.M., Panov, V.G. (eds.). (1983). *Philosophical encyclopedic dictionary*. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya. (In Russ.).
 14. Карабанова, О.А., Тихомандрицкая, О.А., Молчанов, С.В. (2024). Связь базовых ценностей личности с характером психологической адаптации к глобальным цифровым рискам. *Психологическая наука и образование*, 29(4), 104–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409>

- Karabanova, O.A., Tikhomandritskaya, O.A., Molchanov, S.V. (2024). The Connection Between Basic Personal Values and Psychological Adaptation to Global Digital Risks. *Psychological Science and Education*, 29(4), 104–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290409>
15. Китова, Д.А., Журавлев, А.Л. (2021). Мировоззрение как психологический феномен в обыденном представлении россиян. *Психологический журнал*, 42(4), 106–117. <https://doi.org/10.31857/S020595920016045-5>
- Kitova, D.A., Zhuravlev, A.L. (2021). World View as a Psychological Phenomenon in the Ordinary Perception of the Russians. *Psychological Journal*, 42(4), 106–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.31857/S020595920016045-5>
16. Лубовский, Д.В. (2022). Теоретические основы исследования мировоззрения современных старшеклассников. *Актуальные проблемы психологического знания*, (4), 125–132. https://doi.org/10.51944/20738544_2022_4_125
- Lubovskii, D.V. (2022). Theoretical foundations of the study of the modern high school students' worldview. *Actual problems of a psychological knowledge*, (4), 125–132. (In Russ.). https://doi.org/10.51944/20738544_2022_4_125
17. Манукян, В.Р. (2022). Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 129–140. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270310>
- Manukyan, V.R. (2022). Growing Up of Youth: Separation from Parents, Subjective Adulthood and Psychological Well-being at the Age of 18–27. *Psychological Science and Education*, 27(3), 129–140. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270310>
18. Марцинковская, Т.Д. (ред.). (2007). *Психология развития: учебник для студ. высш. психол. учеб. заведений* (3 изд., стер.). М.: Академия.
- Martsinkovskaya, T.D. (ed.). (2007). *Psychology of development: a textbook for students of higher psychological educational institutions* (3rd ed.). Moscow: Akademiya.
19. Мещерякова, Б.Г., Зинченко, В.П. (ред.). (2009). *Большой психологический словарь* (4-е изд., расш.). СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
- Meshcheryakova, B.G., Zinchenko, V.P. (eds.). (2009). *A large psychological dictionary* (4th enlarge ed.). Saint-Petersburg: Praim-EVROZNAK. (In Russ.).
20. Мурашченкова, Н.В. (2024). Психологическое состояние российской студенческой молодежи в условиях кризиса: связь с культурным и политическим патриотизмом. *Психологическая наука и образование*, 29(4), 63–73. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290405>
- Murashchenkova, N.V. (2024). Psychological State of Russian Student Youth in the Crisis: The Relationship with Cultural and Political Patriotism. *Psychological Science and Education*, 29(4), 63–73. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290405>
21. Мурашченкова, Н.В., Гриценко, В.В., Калинина, Н.В., Константинов, В.В., Кулеш, Е.В., Маленова, А.Ю., Малышев, И.В. (2023). Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества. *Социальная психология и общество*, 14(4), 68–88. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140405>
- Murashchenkova, N.V., Gritsenko, V.V., Kalinina, N.V., Konstantinov, V.V., Kulesh, E.V., Malenova, A.Yu., Malyshev, I.V. (2023). Attitudes towards Patriotism and Patriotic Self-identity of Russian Students Youth in the Polarization of Russian Society. *Social Psychology and Society*, 14(4), 68–88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140405>
22. Мухина, В.С., Мелков, С.В. (2022). Внутренняя позиция личности как основа развития гражданской идентичности. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 105–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110>
- Mukhina, V.S., Melkov, S.V. (2022). Personality Inner Position as the Basis for Civic Identity Development. *Cultural-Historical Psychology*, 18(1), 105–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180110>
23. Орлов, Ю.М. (1984). *Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: Дис. ... д-ра. психол. наук*. М.
- Orlov, Yu.M. (1984). *Need-motivational factors of the effectiveness of educational activities of university students: Diss. Dr. Sci. (Psychol.)*. Moscow. (In Russ.).
24. Сорокоумова, Е.А., Фадеев, Д.С., Борисова, С.Л. (2021). Понимание метафоры как способ внешней репрезентации смыслов ценностных ориентаций личности. *Психологическая наука и образование*, 26(4), 104–114. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260409>
- Sorokoumova, E.A., Fadeev, D.S., Borisova, S.L. (2021). Understanding of a Metaphor as a Way of External Representation of the Meanings of Individual's Value Orientations. *Psychological Science and Education*, 26(4), 104–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260409>
25. Федотов, Б.В. (2022). Проблема формирования мировоззрения молодежи и студентов с точки

- зрения базовых ценностей и приоритетов в развитии России. *Мир науки, культуры, образования*, (2(93)), 70–72. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-70-72>
- Fedotov, B.V. (2022). The Problem of Forming the Worldview of Young People and Students in Terms of Basic Values and Priorities in the Development of Russia. *The world of science, culture and education*, (2(93)), 70–72. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-70-72>
26. Brown, T.A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). NY: Guilford.
27. Czerniawska, M., Szydio, J. (2020). The worldview and values – analysing relations. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 17(58), 594–607. <https://doi.org/10.37394/23207.2020.17.58>
28. Czerniawska, M., Szydio, J. (2022). Traditionalism, Modernism, Postmodernism-Worldview Analysis in the Context of Values. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 19(62), 701–713. <https://doi.org/10.37394/23207.2022.19.62>
29. Jensen, L.A. (2021). The Cultural Psychology of Religiosity, Spirituality, and Secularism in Adolescence. *Adolescent Research Review*, 6(3), 277–288. <https://doi.org/10.1007/s40894-020-00143-0>
30. Koltko-Rivera, M.E. (2004). The Psychology of Worldviews. *Review of General Psychology*, 8(1), 3–58. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.1.3>
31. Kononenko, O., Kononenko, A., Stynska, V., Kachmar, O., Prokopiv, L., Katolyk, H., Popovych, I. (2020). Research of the factor structure of the model of worldview settings at a young age. *Revista Inclusiones*, 7(3), 98–116. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/123456789/10794> (viewed: 11.06.2024).
32. Lemettinen, J., Hirvonen, E., Ubani, M. (2021). Is worldview education achieved in schools? A study of Finnish teachers' perceptions of worldview education as a component of basic education. *Journal of Beliefs & Values*. 42(4), 537–552. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1889218>
33. Lohvytska, L., Rozsokha, A., Azman, C. (2022). Can Moral Values be Formed without Influencing the Development of an Individual's Worldview? *Philosophy and Cosmology*. Vol. 28, 73–92. <https://doi.org/10.29202/phil-cosm/28/7>
34. Miller, M.E., West, A.N. (1993). Influences of world view on personality, epistemology, and choice of profession. In: J. Demick, P.M. Miller (eds.), *Development in the workplace* (pp. 3–19). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Информация об авторах

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

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

Елена Евгеньевна Данилова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

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

Information about the authors

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Lyudmila A. Begunova, PhD in Law, Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center

of Psychological and Multidisciplinary Researches", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Elena E. Danilova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

Alena G. Lisichkina, Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, The Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches", Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Вклад авторов

Андреева А.Д. — идея исследования; сбор и анализ данных; планирование исследования; написание рукописи; контроль за проведением исследования.

Бегунова Л.А. — написание рукописи; планирование исследования; применение статистических и математических методов для анализа данных.

Данилова Е.Е. — сбор и анализ данных; аннотирование и написание рукописи.

Лисичкина А.Г. — идея исследования, сбор и анализ данных, оформление рукописи, применение статистических и математических методов для анализа данных.

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

Contribution of the authors

Alla D. Andreeva — ideas; data collection and analysis; planning of the research; writing of the manuscript; control over the research.

Lyudmila A. Begunova — writing of the manuscript; planning of the research; application of statistical and mathematical methods for data analysis.

Elena E. Danilova — data collection and analysis; annotation and writing of the manuscript.

Alena G. Lisichkina — ideas; data collection and analysis; design of the manuscript; application of statistical and mathematical methods for data analysis.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (протокол от 31.01.2024 № 7).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Researches" (report no. 7, 2024/31/01).

Поступила в редакцию 22.07.2024

Поступила после рецензирования 25.02.2025

Принята к публикации 23.05.2025

Опубликована 31.08.2025

Received 2024.07.22

Revised 2025.02.25

Accepted 2025.05.23

Published 2025.08.31