

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

Психолого-педагогические исследования

Psychological-Educational Studies

е л е к т р о н и с ж о у р н а л

Психодиагностические методики для оценки уровня познавательного и
личностного развития детей и подростков

Psychodiagnostic Methods for Assessing the Level of Cognitive and Personal
Development of Children and Adolescents

2024. Том 16. № 3
2024. Vol. 16, no. 3

Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал
«Психолого-педагогические исследования»

Редакционная коллегия

Рубцов В.В. (Россия) – главный редактор
Марголис А.А. (Россия) – первый заместитель главного редактора
Шведовская А.А. (Россия) – заместитель главного редактора

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Бурлакова И.А. (Россия), Гаврилова Т.В. (Россия), Ениколопов С.Н. (Россия), Зверева Н.В. (Россия), Ильин В.А. (Россия), Исаев Е.И. (Россия), Кабардов М.К. (Россия), Кудрявцев В.Т. (Россия), Ланцбург М.Е. (Россия), Марютина Т.М. (Россия), Ослон В.Н. (Россия), Поливанова К.Н. (Россия), Портер Дж. (Великобритания), Сериков В.В. (Россия), Сорокова М.Г. (Россия), Шумакова Н.Б. (Россия)

Переводчик

Макушин А.Ю.

Редактор и корректор

Буторина А.А.

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/psyedu_ru

Индексируется:

ВАК Минобрнауки России, Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ), RSCI, EBSCO, ProQuest, ERIH PLUS, Международный каталог научных периодических изданий открытого доступа (DOAJ)

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

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», 2024

Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal
“Psychological-Educational Studies”

Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – editor-in-chief
Margolis A.A. (Russia) – first deputy editor-in-chief
Shvedovskaya A.A. (Russia) – deputy editor-in-chief

Alekhina S.V. (Russia), Akhutina T.V. (Russia), Bolotov V.A. (Russia), Burlakova I.A. (Russia), Gavrilova T.V. (Russia), Enikolopov S.N. (Russia), Zvereva N.V. (Russia), Il'in V.A. (Russia), Isaev E.I. (Russia), Kabardov M.K. (Rossiya), Kudryavtsev V.T. (Russia), Lantsburg M.E. (Russia), Maryutina T.M. (Russia), Oslon V.N. (Russia), Polivanova K.N. (Russia), Porter Dzh. (UK), Serikov V.V. (Russia), Sorokova M.G. (Russia), Shumakova N.B. (Russia)

Translator

Makushin A.Yu.

Editor and proofreader

Butorina A.A.

FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209 Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: psyedu@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej

Indexed in:

Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Russian Index of Scientific Citing database, RCSI, EBSCO Publishing, ProQuest, DOAJ, ERIH PLUS

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

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, 2024



Содержание
Журнала «Психолого-педагогические исследования»
Том 16 №3-2024

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ДЛЯ ОЦЕНКИ УРОВНЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Одинцова М.А., Радчикова Н.П. СОРЕ-30А: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12-18 лет	3–18
Бурлакова И.А., Радчиков А.С. Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия современных старших дошкольников (действие отнесения к эталону)	19–34
Клопотова Е.Е., Федоров В.В. Возможности оценки развития наглядно-образного мышления современных дошкольников 5-6 и 6-7 лет с помощью методики «Схематизация» в цифровом формате	35–51
Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И. Стандартизация междисциплинарного комплекса диагностики детского развития на этапе дошкольного детства (<i>младенческий, ранний и дошкольный возраста</i>)	52–68
Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г., Андреева Д.А. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание	69–84
Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В. Стандартизация методики «Климат в классе» в Республике Беларусь	85–105
Чумаченко Д.В., Ягловская Е.К. Стандартизация методики «Перцептивное моделирование» для детей 5 – 6 и 6 – 7 лет	106–121
Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В. Критериальное поле и диагностические инструменты, определения степени эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации	122–140
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Сафронова М.А., Лисицына А.А. Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов	141–155
Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся	156–173
Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д. Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование	174–196
Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф. Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения	197–210

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”
Vol. 16, #3-2024**

**PSYCHODIAGNOSTIC METHODS FOR ASSESSING THE LEVEL OF COGNITIVE AND
PERSONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS**

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Odintsova M.A., Radchikova N.P. COPE-30A: Short Version of the Coping Strategies Questionnaire for 12-18 Years Old Teenagers	3–18
Burlakova I.A., Radchikov A.S. “Standards” Test for Assessing the Perception Development of Modern Senior Preschoolers (Action of Comparison with the Standard)	19–34
Klopotova E.E., Fedorov V.V. "Schematization" Test in digital formart for Assessment of the Development of Imaginative Thinking of Senior Preschoolers	35–51
Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I. Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the Mastery of Educational Programs by Senior Preschool Children	52–68
Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva D.A. The Methodology of "Responsibility in Adolescents": Development and Description	69–84
Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V. “Classroom climate” Standardization Metodology in the Republic of Belarus	85–105
Chumachenko D.V., Yaglovskaya E.K. Standardization of the “Perceptual modeling” Test for Children 5-6 and 6-7 Years old	106–121
Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V., Korshunova N.S. Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the Emotional Well-Being of Preschool Children in the Family and Educational Organization	122–140
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Safronova M.A., Lisitsyna A.A. Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists	141–155
Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students’ Subjective Well-being	156–173
Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeveva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D. Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation	174–196
Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F. Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects	197–210

В тематическом выпуске журнала «Психолого-педагогические исследования» (№3-2024) представлены результаты разработки психодиагностических методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков, валидизированные исследователями из России и Белоруссии. Тематическими редакторами выпуска стали Сорокова М.Г., доктор педагогических наук и Одинцова М.А., кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский психолого-педагогический университет».

В материалах выпуска есть новые цифровые версии хорошо известных методик, первоначально разработанных Л.А. Венгером и представителями его школы – методика «Эталоны» для оценки развития восприятия современных старших дошкольников рестандартизированные авторами И.А. Бурлаковой и А.С. Радчикова; методика «Схематизация» Е.Е. Клопотовой и В.В. Федорова для оценки развития наглядно-образного мышления современных дошкольников. А также новые методики, такие как – методика СОРЕ-30А: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12-18 лет М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой.

Важно отметить, что методики представлены для широкого спектра возрастов: «Перцептивное моделирование» для детей 5–6 и 6–7 лет Д.В. Чумаченко и Е.К. Ягловской; стандартизация междисциплинарного комплекса диагностики детского развития на этапе дошкольного детства; методика «Ответственность у подростков» Е.Е. Даниловой, Л.А. Бегуновой, А.Г. Лисичкиной, Д.А. Андреевой. Стандартизация методик на географически различных выборках существенно расширяет возможности применения методик. Примером тому служит представленная методика «Климат в классе» Н.Б. Шумаковой, Ю.П. Кошелевой, Н.В. Козыревой, стандартизированная в Республике Беларусь. Эмоциональное благополучие детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации обсуждается в статье Е.И. Изотовой, И.А. Бурлаковой, О.В. Никифоровой с акцентом на теоретические аспекты этой проблемы.

В выпуске журнала также предлагается вниманию читателей апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов М.А. Сафроновой и А.А. Лисицыной. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся обсуждаются в статье Т.Г. Фоминой, Е.В. Филипповой, В.И. Моросановой. Авторами О.А. Ульяниной, О.Л. Юрчук, Ю.В. Тукфеевой, Н.Н. Филатовой и И.Д. Рыжовой представлена функциональная модель психологической службы в системе образования, ее направления деятельности и организационно-правовое регулирование. Статья авторов Карповой Н.А., Егоровой А.В., Захаровой Е.С., Шведовского Е.Ф. посвящена подготовке к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП).

Желаем вам хорошего чтения!

Редакция журнала «Психолого-педагогические исследования»

COPE-30А: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12-18 лет

Одинцова М.А.

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

Радчикова Н.П.

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

В мировой практике разработано множество инструментов измерения копинг-стратегий. Наиболее соответствующим теоретической модели и основным психометрическим стандартам, кратким с одновременным выявлением многообразия и широты репертуара копинг-стратегий и копинг-стилей, а также простым в формулировках пунктов является опросник COPE Ч. Карвера, М. Шейера и Дж. Вейнтрауба. В статье приводится русскоязычная адаптация его краткой версии COPE-30 для подростков, позволяющая выделить 15 копинг-стратегий и 4 копинг-стиля. На выборке подростков из разных регионов Российской Федерации (N=1718; возраст от 12 до 18 лет; средний возраст 14 ± 1 лет; 53,8% женского пола) опросник COPE-30А показал хорошую внутреннюю согласованность: альфа Кронбаха для шкал 0,55-0,86; RMSEA=0,04; CFI=0,95; IFI=0,95; SRMR=0,035. Его валидность подтверждается ожидаемыми корреляционными связями со шкалами методик «Шкала удовлетворенности жизнью» (ШУДЖИ) и «Многомерная шкала школьной вовлеченности». Новая методика COPE-30А может быть использована для проведения масштабных, лонгитюдных исследований, исследований подростков разных, в том числе уязвимых, групп, а также индивидуальных исследований для выстраивания последующей практики психологической помощи.

Ключевые слова: копинг-стратегии; копинг-стили; подростки; удовлетворенность жизнью; школьная вовлеченность; надежность; валидность; COPE-30; COPE-30А.

Финансирование. Научно-исследовательский проект «Стандартизация методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.
COPE-30A: краткая версия методики изучения
копинг-стратегий для подростков 12-18 лет
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 3–18.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.
COPE-30A: Short Version of the Coping Strategies
Questionnaire for 12-18 Years Old Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 3–18.

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования Л.М. Прокопьеву.

Для цитаты: *Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* COPE-30A: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12-18 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2024160301

COPE-30A: Short Version of the Coping Strategies Questionnaire for 12-18 Years Old Teenagers

Maria A. Odintsova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3106-4616>, e-mail: mari505@mail.ru

Nataly P. Radchikova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow; Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

In world practice, many tools for measuring coping strategies have been developed. The COPE questionnaire by C. Carver, M. Scheier and J. Weintraub is the instrument most consistent with the theoretical model and basic psychometric standards. It is concise but gives the possibility to identify the diversity and breadth of the repertoire of coping strategies and coping styles. The article provides a Russian-language adaptation of its short version COPE-30 for adolescents, which allows identifying 15 coping strategies and 4 coping styles. In a sample of adolescents from different regions of the Russian Federation (N=1718; age from 12 to 18 years; mean age 14±1 years; 53,8% female), the COPE-30A questionnaire showed good internal consistency: Cronbach's alpha for scales 0,55-0,86; RMSEA=0,04; CFI=0,95; IFI=0,95; SRMR=0,035. Its validity is confirmed by the expected correlations with the scales of the "Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale" and "Multidimensional School Engagement Scale" questionnaires. The new COPE-30A questionnaire can be used to conduct large-scale, longitudinal studies, studies of adolescents of different, including vulnerable, groups, as well as individual studies to build subsequent practice of psychological assistance.

Keywords: coping strategies; coping styles; adolescents; life satisfaction; school engagement; reliability; validity; COPE-30; COPE-30A.

Funding. The research project "Standardization of Psychodiagnostic Techniques for Assessing the Level of Cognitive and Personal Development of Children and Adolescents" is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program "Priority 2030".

Acknowledgements. The authors are grateful to O.I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff, and L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, for assistance in collecting data.

For citation: Odintsova M.A., Radchikova N.P. COPE-30A: Short Version of the Coping Strategies Questionnaire for 12-18 Years Old Teenagers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 3–18. DOI:10.17759/psyedu.2024160301 (In Russ.).

Введение

Подростковый возраст – это небольшой в хронологическом плане период жизни, но при этом включающий значительные изменения в физиологии, социальном и психологическом развитии. В силу особой уязвимости данного возраста происходящие изменения могут быть стрессовыми для подростков. Недостаточно эффективные стратегии преодоления стрессовых событий, сформированные к подростковому возрасту, могут усугубить потенциально нездоровые последствия этих событий и закрепиться в модели поведения. Стрессовые события могут быть как объективными (болезнь, развод родителей, смерть близкого, разрыв отношений с друзьями и т.д.), так и субъективными (субъективная оценка стрессогенности самого события, представленная в индивидуальном сознании).

Субъективная оценка стрессовых событий зависит от актуальности трудных жизненных ситуаций для подростков, от когнитивного представления о них и способствует выбору тех или иных копинг-стратегий. Как пишет С.К. Нартова-Бочавер, «стресс – это, в первую очередь, индивидуальное его восприятие и выработка личных способов совладания с ним; это часть не только социального дискурса, но также – личного нарратива (...) люди практически обречены на совладание со стрессом, но у каждого – своя траектория» [4, с. 9]. Своя траектория совладания и у подростков. Так, в исследовании с использованием качественных методов обнаружено, что ведущими стратегиями у детей и подростков являются: отвлечение, решение проблем и помощь друзей. Но подростки все же чаще детей используют стратегию решения проблем [10]. Вводится понятие «копинг-благополучие» как особая траектория совладания со стрессом у молодого поколения, позволяющая легко адаптироваться к стрессовым ситуациям и основанная на обращении за социальной, эмоциональной и инструментальной поддержкой на основе хорошо развитой цифровой компетентности и позитивного опыта пребывания в сети [3]. Считается, что от детства к подростковому возрасту важное значение приобретают отношения со сверстниками, что выступает источником формирования такой копинг-стратегии, как обращение за поддержкой. На фоне усиления эмоциональных переживаний развиваются стратегии выражения и регуляции эмоций. Повышенная способность подростков к рефлексии способствует развитию дополнительных стратегий когнитивной регуляции эмоций и лучшему контролю за их выражением. В целом показано, что репертуар копинг-стратегий к подростковому возрасту существенно расширяется [11; 15; 21; 24], и это могут быть как эффективные, так и недостаточно эффективные копинг-стратегии: подростки как бы проверяют, какие из используемых копинг-стратегий окажутся наиболее продуктивными.

Исследование многомерности и разнообразия совладающего поведения подростков важно с точки зрения разработки успешных программ психологической помощи. Для этого необходимы точные, валидные и надежные инструменты оценки типов стрессовых ситуаций

и соответствующих копинг-стратегий подростков. Выделены четыре критерия, касающиеся выбора инструментов, которые будут использоваться для научно обоснованной оценки копинг-стратегий подростков: 1) показатели должны соответствовать теоретической модели и 2) основным психометрическим стандартам (надежности и валидности), 3) должны быть полезными (например, простота и краткость), 4) формулировки утверждений должны соответствовать возрастному развитию [17].

Для изучения копинг-стратегий разработано множество инструментов, но не все из них соответствуют выше описанным критериям. Например, Adolescent Coping Scale (ACS) содержит 79 пунктов и один открытый вопрос, что делает его достаточно трудоемким. Данный опросник адаптирован в России для подростков (α Кронбаха по шкалам от 0,46 до 0,86) [2]. Наиболее часто используемые инструменты включают также следующие [20]: A-COPE (54 пункта и 12 шкал); COPE (60 пунктов, 15 шкал) и Brief COPE (28 пунктов), адаптированные для взрослых, но часто используемые для изучения копинг-стратегий подростков от 13 до 19 лет в разных странах; опросник стратегий преодоления для школьников от 8 до 12 лет SCSИ (26 пунктов и 3 шкалы); «Анкета реакций на стресс» (RSQ) для детей и подростков от 7 до 17 лет (57 пунктов и 5 шкал); «Контрольный список детских стратегий преодоления стресса» (CCSC) для детей в Kidcope (11 пунктов в оригинале).

Как видим, в мировой практике разработано множество инструментов измерения копинг-стратегий подростков, однако не все из них соответствуют требованиям теоретической модели, основным психометрическим стандартам, краткости с одновременным выявлением многообразия и широты репертуара копинг-стратегий. Некоторые инструменты, предназначенные для детей, например, SCSИ, используются и для подростков. Другие, имея хорошие психометрические показатели, разработаны для взрослых, но используются для подростков (например, COPE и Brief COPE). В некоторых случаях для сокращения времени на проведение исследования из полного варианта COPE берется только часть субшкал [22]. Такой интерес к широкому использованию опросников COPE [12] и Brief COPE [13] для подростков оправдан тем, что они, в первую очередь, имеют хорошую теоретическую основу, во вторую – достаточно широкий диапазон копинг-стратегий, объединяющихся в разнообразные копинг-стили. Теоретической основой этих методик является когнитивно-феноменологическая теория совладания со стрессом [18] и модель поведенческой саморегуляции Ч. Карвера и М. Шейера [14]. В отличие от многих созданных эмпирическим путем диагностических инструментов, методика COPE основана на теоретических предположениях о факторах, которые способствуют и/или препятствуют продуктивному совладанию.

Безусловно, научные достижения в области преодоления трудностей подростками в перспективе будут расширяться, поэтому особое внимание нужно уделить соответствующему этому возрасту надежному и валидному инструментарию. Вместо разработки новых инструментов, которых уже достаточно для подростков, как пишет С. Garcia [16], необходимо сосредоточиться на адаптации уже существующих. Наибольшее внимание исследователей всего мира, как было показано выше, привлекают шкала COPE [12] и ее сокращенный вариант Brief COPE [13]. В России адаптированы два варианта полной версии COPE [1; 7] и созданы новые краткие версии: COPE-32 [23], COPE-30 для взрослых [6].

Разработан краткий вариант COPE-A для подростков [19], включающий 29 пунктов и 6

субшкал: Обращение к религии (4 пункта), Избегание (9 пунктов), Проблемно-ориентированное преодоление трудностей (5 пунктов), Социально-эмоциональная поддержка (4 пункта), Принятие (4 пункта), Юмор (3 пункта). Признавая высокий уровень данной работы, отметим, что статья опубликована на английском языке, что может ограничить широкое использование данного инструмента в России. Кроме того, не дифференцированы крайне важные для подросткового возраста субшкалы: позитивное переформулирование и личностный рост; активное совладание; мысленный уход от проблемы, отрицание, поведенческий уход, сдерживание, использование эмоциональной социальной поддержки, использование инструментальной социальной поддержки, планирование. Данные ограничения мотивировали нас на продолжение работы по адаптации COPE-30 для подросткового возраста. Мы стремились сохранить все 15 субшкал, понимая, что репертуар копинг-стратегий к подростковому возрасту существенно расширяется. Кроме того, наряду с 15-ю субшкалами, позволяющими обнаружить разнообразие копинг-стратегий в подростковом возрасте, на основании COPE-30 можно выделить и наиболее часто используемые копинг-стили, что значительно расширяет возможности нового инструмента.

Как видим, существует потребность в инструменте с небольшим перечнем пунктов, но достаточно большим и разнообразным количеством субшкал для проведения исследований подростков разных, в том числе уязвимых, групп для выстраивания практики психологической помощи. Все это определило цель нашего исследования: разработка сокращенной версии опросника COPE – COPE-30A, оценка психометрических свойств, апробация на выборке российских подростков.

Метод

Процедура исследования. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе подростки (выборка 1 (подготовительная), N=338) заполняли полную форму опросника COPE и указывали пол и возраст. Далее, для отбора наилучших и удаления наихудших по статистическим показателям пунктов проводился статистический анализ психометрических свойств всех пунктов и шкал опросника, подробно описанный в [6]. На основании этого анализа были проверены предположения о том, что и в подростковой выборке можно сократить опросник COPE в два раза без потери его психометрических и диагностических характеристик. Опрос проводился с помощью Google-форм. Исследование было анонимным и добровольным и занимало от 10 до 15 минут.

На втором этапе сокращенная и переработанная форма опросника была протестирована на второй выборке подростков (выборка 2 (основная), N=1718) и добавлены две методики для проверки внешней валидности. Исследование было анонимным и добровольным и занимало до 20 минут. На этом этапе дополнительно были включены вопросы о социо-демографических характеристиках респондентов (пол, возраст, место проживания и т.д.). Данные второго этапа были собраны через интернет с помощью форм в системе Анкетолог. Все данные второго периода представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [5].

Выборки исследования. Выборка 1 (подготовительная). В первом исследовании приняли участие 338 подростков в возрасте от 14 до 17 лет (средний возраст 16 ± 1 лет, медиана 16 лет), 97 (28,4%) человек из которых были женского пола. Эти подростки заполняли полный

взрослый вариант опросника COPE (60 пунктов).

Выборка 2 (основная). В исследовании приняли участие 1718 подростков из разных регионов Российской Федерации (53,8% женского пола). Возраст респондентов в среднем составил 14 ± 1 лет (медиана=14 лет). Эти подростки отвечали на вопросы краткого подросткового варианта опросника COPE-30А (30 пунктов), шкалы удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ), опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» и анкеты.

Методики исследования. Для оценки копинг-стратегий использовалась краткая версия методики COPE-30 [6]. Несколько вопросов были модифицированы для подросткового возраста: вопрос 14 «Я принимаю лекарства, чтобы поменьше думать о проблеме» вместо «Я выпиваю или принимаю лекарства, чтобы поменьше думать о проблеме»; вопрос 26 «Я принимаю успокоительные, потому что это помогает мне преодолеть проблему» вместо «Я принимаю алкоголь или успокоительные, потому что это помогает мне преодолеть проблему»; вопрос 20 «Я смотрю телевизор или погружаюсь в интернет, чтобы меньше думать о проблеме» вместо «Я иду в кино или смотрю телевизор, чтобы меньше думать о проблеме». Полный текст опросника с ключами приведен в Приложении.

Для проверки внешней валидности использовались две методики: Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) [8] и Многомерная шкала школьной вовлеченности [9].

Статистический анализ включал описательную статистику, эксплораторный и конфирматорный факторный анализ и вычисление альфы Кронбаха для проверки внутренней согласованности и структуры опросника, корреляционный анализ для проверки внешней валидности.

Результаты и обсуждение

Результаты стандартной проверки внутренней согласованности опросников COPE представлены в табл. 1. Они показывают, что внутренняя согласованность краткой версии, рассчитанная для выборки 1, мало отличается от внутренней согласованности, рассчитанной для полной версии. Альфы Кронбаха, естественно, получаются ниже из-за уменьшения количества пунктов, но при этом соотношение показателей внутренней согласованности разных шкал сохраняется: она традиционно ниже для шкал 2 и 10 и выше, например, для шкал 7 и 8, что согласуется и с результатами других исследований [1; 6; 7].

При этом результаты конфирматорного факторного анализа гораздо лучше для краткой версии: если для полной версии они показывают в лучшем случае приемлемое соответствие ($RMSEA=0,05$; $CFI=0,85$; $SRMR=0,07$), то для краткой версии – хорошее либо отличное соответствие ($RMSEA=0,03$; $CFI=0,97$; $SRMR=0,04$), что говорит о том, что краткая версия COPE-30А в некоторых аспектах лучше полной. Результаты, полученные для выборки 2 (основной), подтверждают это (табл. 2): внутренняя надежность всех шкал оказалась достаточно высока (не менее 0,55), а результаты КФА сходны с результатами, полученными на выборке 1 (подготовительной).

Таблица 1

Показатели внутренней согласованности методик COPE и COPE-30А для подростков (α Кронбаха и индексы соответствия конфирматорного факторного анализа)

Копинг-стратегии	α Кронбаха
------------------	-------------------

	Выборка 1 (подготовительная) N=338		Выборка 2 (основная) N=1718
	Полная версия	Сокращенная версия COPE-30A	Сокращенная версия COPE-30A
1	0,76	0,82	0,72
2	0,42	0,27	0,60
3	0,77	0,79	0,57
4	0,74	0,60	0,63
5	0,77	0,58	0,69
6	0,59	0,82	0,78
7	0,90	0,86	0,86
8	0,87	0,80	0,78
9	0,81	0,69	0,60
10	0,53	0,58	0,55
11	0,83	0,74	0,71
12	0,91	0,85	0,82
13	0,76	0,69	0,70
14	0,78	0,71	0,71
15	0,80	0,72	0,71
Результаты конфирматорного факторного анализа (КФА)			
RMSEA [-95%; +95%]	0,051 [0,0484; 0,053]	0,033 [0,025; 0,041]	0,043 [0,040; 0,045]
CFI	0,85	0,97	0,95
GFI	0,77	0,93	0,95
IFI	0,85	0,97	0,95
TLI	0,83	0,95	0,93
SRMR	0,073	0,038	0,035

Для сравнения результатов всех версий опросников были посчитаны средние значения по шкалам COPE (табл. 2). Средние значения вместо сумм вычислялись для того, чтобы можно было сравнивать опросники с разным количеством пунктов между собой.

Результаты сравнения средних для полной и краткой версий опросника (выборка 1) показывают, что средние значения различаются мало, а паттерн соотношения шкал сохраняется: и при полной, и при краткой версиях наименьшие значения имеют шкалы 7 (Обращение к религии) и 12 (Использование «успокоительных»), а наибольшие – шкалы 13 (Принятие), 15 (Планирование). Результаты по выборке 2 отличаются от результатов выборки 1 сильнее, например, если шкала 12 все так же имеет наименьшие значения, для шкалы 7 получены более высокие значения.

Таблица 2

Описательная статистика для методик COPE и COPE-30 для подростков

Копинг-	Выборка 1, N=338	Выборка 2, N=1718
---------	------------------	-------------------

стратегии	Полная версия	Сокращенная версия COPE-30A	Сокращенная версия COPE-30A	
	M±s		M±s	Me [LQ; UQ]
1	2,8±0,8	2,6±1,0	2,7±0,9	3,0 [2,0; 3,5]
2	2,7±0,7	2,7±0,8	2,6±0,9	2,5 [2,0; 3,0]
3	2,8±0,8	2,6±1,0	2,5±0,8	2,5 [2,0; 3,0]
4	2,6±0,8	2,6±0,9	2,8±0,9	3,0 [2,5; 3,5]
5	2,8±0,7	2,7±0,8	2,9±0,8	3,0 [2,5; 3,5]
6	2,4±0,7	2,6±1,0	2,2±0,9	2,0 [1,5; 3,0]
7	1,6±0,8	1,7±1,0	2,3±1,0	2,0 [1,0; 3,0]
8	2,4±0,9	2,4±1,0	2,2±1,0	2,0 [1,5; 3,0]
9	2,4±0,8	2,3±0,9	2,0±0,8	2,0 [1,5; 2,5]
10	2,7±0,6	2,9±0,8	2,8±0,8	3,0 [2,0; 3,5]
11	2,6±0,9	2,6±1,0	2,8±0,9	3,0 [2,0; 3,5]
12	1,7±0,9	1,7±1,0	1,6±0,8	1,0 [1,0; 2,0]
13	3,0±0,7	2,9±0,9	2,7±0,9	2,5 [2,0; 3,5]
14	2,4±0,8	2,4±0,9	2,5±0,9	2,5 [2,0; 3,0]
15	3,0±0,8	2,9±0,9	3,0±0,9	3,0 [2,5; 3,5]

Примечание: M – среднее арифметическое; s – стандартное отклонение; Me – медиана; LQ – нижний квартиль; UQ – верхний квартиль.

Далее будем работать только с выборкой 2 (основной). В оригинальной версии COPE [13] стратегии совладания образовали 4 фактора второго порядка, а последующие исследования либо подтверждали 4-факторную структуру, либо сокращали ее до 3 факторов, поэтому ожидается, что и предлагаемая нами методика даст 3–4 фактора второго порядка. Для проверки был проведен эксплораторный факторный анализ, в котором в качестве переменных выступали 15 копинг-стратегий. Результаты показали, что 4-факторное решение объясняет 62% общей дисперсии. В первый фактор (когнитивно-поведенческое совладание) вошли копинг-стратегии: «1. Позитивное переформулирование и личностный рост», «4. Использование инструментальной социальной поддержки», «5. Активное совладание», «6. Сдерживание», «11. Использование эмоциональной социальной поддержки», «14. Подавление конкурирующей деятельности» и «15. Планирование». Во второй фактор (избегающее совладание) вошли: «2. Мысленный уход от проблемы», «6. Отрицание», «8. Юмор», «9. Поведенческий уход от проблемы». Третий фактор (отвлекающее совладание) составили: «7. Обращение к религии» и «12. Использование “успокоительных”». В четвертый фактор (эмоционально-поддерживающее совладание) попали стратегии «3. Концентрация на эмоциях и их активное выражение», «11. Использование эмоциональной социальной поддержки» и «13. Принятие».

Для проверки внешней валидности были посчитаны корреляции факторов второго порядка с показателями удовлетворенности жизнью в разных областях, многомерной шкалой школьной вовлеченности (табл. 3).

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции (Пирсона) факторов второго порядка и шкал методик
 школьной вовлеченности и удовлетворенности жизнью школьников**

Шкалы методики	Фактор 1 Когнитивно- поведенческое совладание	Фактор 2 Избегающее совладание	Фактор 3 Отвлекающее совладание	Фактор 4 Эмоционально- поддерживающ ее совладание
Многомерная шкала школьной вовлеченности				
Школьная вовлеченность				
Поведенческая	0,35**	-0,27**	-0,02	-0,01
Когнитивная	0,37**	-0,28**	-0,12**	0,04
Эмоциональная	0,32**	-0,29**	-0,06	0,01
Социальная	0,36**	-0,27**	-0,03	0,03
Школьная безучастность				
Поведенческая	-0,23**	0,37**	0,24**	-0,03
Когнитивная	-0,24**	0,35**	0,17**	0,06
Эмоциональная	-0,20**	0,36**	0,16**	0,15**
Социальная	-0,23**	0,36**	0,13**	0,03
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников (ШУДЖИ)				
Семья	0,30**	-0,31**	-0,06	-0,05
Школа	0,30**	-0,30**	-0,11**	-0,03
Учителя	0,30**	-0,24**	-0,10**	-0,01
Я сам	0,28**	-0,31**	-0,05	-0,05
Друзья	0,25**	-0,25**	-0,13**	0,01

Примечание: ** – $p < 0,01$.

Положительные умеренные связи получились у удовлетворенности жизнью во всех областях с первым фактором (когнитивно-поведенческое совладание), а отрицательные умеренные – со вторым фактором (избегающее совладание). Фактор 3 коррелирует с удовлетворенностью жизнью гораздо слабее, но лучше всех остальных факторов коррелирует со школьной безучастностью, которая показывает наличие у учащегося дезадаптивных процессов и состояний. Избегающее совладание (фактор 2), как и ожидалось, отрицательно связано с различными аспектами удовлетворенности жизнью подростков и школьной вовлеченностью. Все это говорит о внешней валидности COPE-30A.

Выводы

На российской выборке подростков 12-18 лет адаптирован инструмент для изучения 15 копинг-стратегий и копинг-стилей – COPE-30A. Новая методика позволяет выделить 15 копинг-стратегий и четыре копинг-стиля: 1) *когнитивно-поведенческое совладание*, куда входят копинг-стратегии «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Использование инструментальной социальной поддержки», «Активное совладание», «Сдерживание», «Использование эмоциональной социальной поддержки», «Подавление

конкурирующей деятельности» и «Планирование»; 2) *избегающее совладание*, включающее копинг-стратегии «Мысленный уход от проблемы», «Отрицание», «Юмор», «Поведенческий уход от проблемы»; 3) *отвлекающее совладание*, включающее копинг-стратегии «Обращение к религии» и «Использование “успокоительных”»; 4) *эмоционально-поддерживающее совладание* с совокупностью копинг-стратегий: «Концентрация на эмоциях и их активное выражение», «Использование эмоциональной социальной поддержки» и «Принятие».

О валидности методики свидетельствуют ожидаемые взаимосвязи, полученные между стилями совладания с показателями удовлетворенности жизнью в разных областях (семья, школа, учителя, Я сам, друзья) и различными аспектами школьной вовлеченности/безучастности (поведенческим, когнитивным, эмоциональным и социальным).

Таким образом, новая методика COPE-30A может быть использована для проведения масштабных, лонгитюдных исследований, исследований подростков разных, в том числе уязвимых, групп, а также индивидуальных исследований для выстраивания последующей практики психологической помощи.

Литература

1. Гараян Н.Г., Иванов П.А. Апробация опросника копинг-стратегий (COPE) // Психологическая наука и образование. 2010. Том 15. № 1. С. 82–93.
2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; Авантитул, 2010. 64 с.
3. Маленова А.Ю., Потапова Ю.В., Маленов А.А., Потапов А.К. Человек совладающий, или Копинг-благополучие цифрового поколения // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 112–127. DOI:10.31857/S023620070027356-8
4. Нартова-Бочавер С.К. Стресс и антистресс в современных исследованиях // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 9.
5. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Сорокова М.Г. Подростки в трудной жизненной ситуации [Датасет]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9
6. Одинцова М.А., Радчикова Н.П., Александрова Л.А. COPE-30: психометрические свойства краткой версии русскоязычной методики оценки копинг-стратегий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 4. С. 247–275. DOI:10.11621/vsp.2022.04.112022
7. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики Copre // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601
9. Фомина Т.Г., Моросанова В.А. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
10. Харламенкова Н.Е., Никитина Д.А. Стресс и антистресс в представлении ребенка и

- взрослого // Человек. 2023. Т. 34. № 4. С. 76–96. DOI:10.31857/S023620070027354-6
11. Bourdige C., Teissedre F., Morel F., Flaudias V., Izaute M., Brousse G. Lockdown Impact on Stress, Coping Strategies, and Substance Use in Teenagers // *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsy.2021.790704
12. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. Vol. 56(2). P. 267–283. DOI:10.1037//0022-3514.56.2.267
13. Carver C.S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief // *International Journal of Behavioral Medicine*. 1997. Vol. 4(1). P. 92–100. DOI:10.1207/s15327558ijbm0401_6
14. Carver C.S., Scheier M.F. Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior. New York: Springer, 1981. DOI:10.1007/978-1-4612-5887-2
15. Compas B.E., Jaser S.S., Bettis A.H., Watson K.H., Gruhn M.A., Dunbar J.P., Williams E., Thigpen J.C. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review // *Psychological bulletin*. 2017. Vol. 143(9). P. 939–991. DOI:10.1037/bul0000110
16. Garcia C. Conceptualization and measurement of coping during adolescence: a review of the literature // *Journal of Nursing Scholarship*. 2010. Vol. 42(2). P. 166–185. DOI:10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x
17. Labelle R., Breton J.J., Berthiaume C., Royer C., Raymond S., Cournoyer M., Balan B., Zaloum T., Bibaud A., Gauvin G., Janelle A. Psychometric properties of three measures of protective factors for depression and suicidal behaviour among adolescents // *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*. 2015. Vol. 60(2). P. 16–26.
18. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Co., 1984. 456 p.
19. Marakshina J., Vasin G., Ismatullina V., Malykh A., Adamovich T., Lobaskova M., Malykh S. The brief COPE-A inventory in Russian for adolescents: Validation and evaluation of psychometric properties // *Heliyon*. 2023. Vol. 9(2). P. e13242. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e13242
20. Orth Z., Moosajee F., Van Wyk B. Measuring Mental Wellness of Adolescents: A Systematic Review of Instruments // *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.835601
21. Sveinbjornsdottir S., Thorsteinsson E.B. Adolescent coping scales: A critical psychometric review // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2008. Vol. 49(6). P. 533–548. DOI:10.1111/j.1467-9450.2008.00669.x
22. Vannucci A., Finan L., Ohannessian C.M., Tennen H., De Los Reyes A., Liu S. Protective Factors Associated with Daily Affective Reactivity and Instability During Adolescence // *Journal of Youth and Adolescence*. 2019. Vol. 48(4). P. 771–787. DOI:10.1007/s10964-018-0943-1
23. Voronin I.A., Manrique-Millones D., Vasin G.M. et al. Coping Responses during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Cultural Comparison of Russia, Kyrgyzstan, and Peru // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2020. Vol. 13(4). P. 55–74. DOI:10.11621/pir.2020.0404
24. Vucenovic D., Sipek G., Jelic K. The Role of Emotional Skills (Competence) and Coping Strategies in Adolescent Depression // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13. P. 540–552. DOI:10.3390/ejihpe13030041

References

1. Garanyan N.G., Ivanov P.A. Aprobaciya oprosnika koping-strategij (COPE) [Validation of the Coping Strategies Questionnaire COPE]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2010. Vol. 15, no. 1, pp. 82–93. (In Russ.).
2. Kryukova T.L. Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly [Methods of studying coping behavior: three coping scales]. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova; Avantitul, 2010. 64 p. (In Russ.).
3. Malenova A.Y., Potapova Y.V., Malenov A.A., Potapov A.K. Chelovek sovladayushchij, ili Koping-blagopoluchie cifrovogo pokoleniya [A Person Who is Coping, or Coping Well-Being of the Digital Generation]. *Chelovek [The Human Being]*, 2023. Vol. 34, no. 4, pp. 112–127. DOI:10.31857/S023620070027356-8 (In Russ.).
4. Nartova-Bochaver S.K. Stress i antistress v sovremennyh issledovaniyah [Stress and Antistress in Modern Research]. *Chelovek [The Human Being]*, 2023. Vol. 34, no. 4, p. 9. (In Russ.).
5. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Sorokova M.G. Podrostki v trudnoi zhiznennoi situatsii [Teenagers in difficult life situations] [Dataset]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov [Psychological Research Data & Tools Repository]. DOI:10.48612/MSUPE/vmad-vak4-zux9 (In Russ.).
6. Odintsova M.A., Radchikova N.P., Aleksandrova L.A. COPE-30: psihometricheskie svojstva kratkoj versii russkoyazychnoj metodiki ocenki koping-strategij [COPE-30: psychometric properties of the short version of the Russianlanguage inventory for coping strategies evaluation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2022, no. 4, pp. 247–275. DOI:10.11621/vsp.2022.04.112022 (In Russ.).
7. Rasskazova E.I., Gordeeva T.O., Osin E.N. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti i samoregulyacii: psixometricheskie karakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki Cope [Coping Strategies in the Structure of Activity and Self-Regulation: Psychometric Properties and Applications of the COPE Inventory. Psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Journal of the Higher School of Economics]*, 2013. Vol. 10, no. 1, pp. 82–118. (In Russ.).
8. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 6, no. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
9. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika «Mnogomernaya shkala shkol'noi вовлеченности» [Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 2020, no. 3, pp. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09 (In Russ.).
10. Harlamenkova N.E., Nikitina D.A. Stress i antistress v predstavlenii rebenka i vzroslogo [Stress and Antistress in Child and Adult's Representation]. *Chelovek [The Human Being]*, 2023. Vol. 34, no. 4, pp. 76–96. DOI:10.31857/S023620070027354-6 (In Russ.).
11. Bourdige C., Teissedre F., Morel F., Flaudias V., Izaute M., Brousse G. Lockdown Impact on Stress, Coping Strategies, and Substance Use in Teenagers. *Frontiers in Psychiatry*, 2022. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsy.2021.790704

12. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989. Vol. 56, no. 2, pp. 267–283. DOI:10.1037//0022-3514.56.2.267
13. Carver C.S. You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief. *International Journal of Behavioral Medicine*, 1997. Vol. 4, no. 1, pp. 92–100. DOI:10.1207/s15327558ijbm0401_6
14. Carver C.S., Scheier M.F. Attention and Self-Regulation: A Control Theory Approach to Human Behavior. New York: Springer, 1981. DOI:10.1007/978-1-4612-5887-2
15. Compas B.E., Jaser S.S., Bettis A.H., Watson K.H., Gruhn M.A., Dunbar J.P., Williams E., Thigpen J.C. Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 2017. Vol. 143, no. 9, pp. 939–991. DOI:10.1037/bul0000110
16. Garcia C. Conceptualization and measurement of coping during adolescence: a review of the literature. *Journal of Nursing Scholarship*, 2010. Vol. 42, no. 2, pp. 166–185. DOI:10.1111/j.1547-5069.2009.01327.x
17. Labelle R., Breton J.J., Berthiaume C., Royer C., Raymond S., Cournoyer M., Balan B., Zaloum T., Bibaud A., Gauvin G., Janelle A. Psychometric properties of three measures of protective factors for depression and suicidal behaviour among adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry. Revue Canadienne de Psychiatrie*, 2015. Vol. 60, no. 2.
18. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Co., 1984. 456 p.
19. Marakshina J., Vasin G., Ismatullina V., Malykh A., Adamovich T., Lobaskova M., Malykh S. The brief COPE-A inventory in Russian for adolescents: Validation and evaluation of psychometric properties. *Heliyon*, 2023. Vol. 9, no. 2. DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e13242
20. Orth Z., Moosajee F., Van Wyk B. Measuring Mental Wellness of Adolescents: A Systematic Review of Instruments. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13. DOI:10.3389/fpsyg.2022.835601
21. Sveinbjornsdottir S., Thorsteinsson E.B. Adolescent coping scales: A critical psychometric review. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2008. Vol. 49, no. 6, pp. 533–548. DOI:10.1111/j.1467-9450.2008.00669.x
22. Vannucci A., Finan L., Ohannessian C.M., Tennen H., De Los Reyes A., Liu S. Protective Factors Associated with Daily Affective Reactivity and Instability During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 2019. Vol. 48, no. 4, pp. 771–787. DOI:10.1007/s10964-018-0943-1
23. Voronin I.A., Manrique-Millones D., Vasin G.M. et al. Coping Responses during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Cultural Comparison of Russia, Kyrgyzstan, and Peru. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2020. Vol. 13, no. 4, pp. 55–74. DOI:10.11621/pir.2020.0404
24. Vucenovic D., Sipek G., Jelic K. The Role of Emotional Skills (Competence) and Coping Strategies in Adolescent Depression. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2023. Vol. 13, pp. 540–552. DOI:10.3390/ejihpe13030041

Приложение

Краткая версия методики COPE для подростков 12-18 лет (COPE-30A)

Инструкция для внеситуативной версии: «Эта методика направлена на изучение того, как люди реагируют на трудности. Существует много способов преодоления жизненных

трудностей, и на разные ситуации можно реагировать по-разному. Пожалуйста, отметьте, что Вы делаете и как чувствуете себя, попадая в трудную ситуацию. Здесь нет хороших или плохих ответов, поскольку каждый человек по-разному реагирует на разные ситуации. Нам очень важно, как поступаете именно Вы, когда сталкиваетесь с трудной ситуацией. Сталкиваясь с трудной ситуацией, обычно...».

Каждый вариант продолжения фразы предлагается оценить по шкале «Нет – Изредка – Иногда – Часто» (значения от 1 до 4 соответственно):

1. Я надеюсь на то, что Бог мне поможет
2. Я стараюсь удерживать себя от скоропалительных шагов
3. Я обсуждаю случившееся, чтобы лучше понять ситуацию
4. Я предаюсь фантазиям на другие темы, чтобы отвлечься
5. Я прошу помощи у Бога
6. Я стараюсь спланировать и обдумать свои дальнейшие действия
7. Я перевожу случившееся в шутку
8. Я стараюсь получить эмоциональную поддержку у друзей или родных
9. Я предпринимаю какие-то еще действия, стараясь преодолеть сложившуюся ситуацию
10. Я даю выход своим переживаниям
11. Я пытаюсь посмотреть на ситуацию с более позитивной стороны, в ином свете
12. Я говорю с кем-нибудь, кто мог бы конкретно помочь решить мою проблему
13. Я полностью концентрируюсь на решении этой проблемы и, если необходимо, откладываю в сторону другие дела
14. Я принимаю лекарства, чтобы поменьше думать о проблеме
15. Я шучу по поводу случившегося
16. Я перестаю пытаться добиться своего (получить то, что я хочу)
17. Я ищу что-то хорошее в том, что произошло
18. Я делаю вид, что ничего не произошло
19. Я стараюсь не действовать слишком поспешно, чтобы не ухудшить ситуацию
20. Я смотрю телевизор или погружаюсь в интернет, чтобы меньше думать о проблеме
21. Я стараюсь принять ситуацию, сжиться с ней
22. Я переживаю и активно проявляю свои чувства
23. Я предпринимаю активные действия, чтобы справиться с проблемой
24. Я снижаю количество усилий, направленных на решение этой проблемы
25. Я обсуждаю свои переживания с кем-то из моих близких
26. Я принимаю успокоительные, потому что это помогает мне преодолеть проблему
27. Я учусь жить с этим
28. Я откладываю другие дела в сторону, чтобы сосредоточиться на решении проблемы
29. Я тщательно обдумываю шаги, которые буду предпринимать для решения проблемы
30. Я просто делаю вид, что ничего не случилось

Ключ:

Шкала	Пункты
1: Позитивное переформулирование и личностный рост	11, 17
2: Мысленный уход от проблемы	4, 20

3: Концентрация на эмоциях и их активное выражение	10, 22
4: Использование инструментальной социальной поддержки	3, 12
5: Активное совладание	9, 23
6: Отрицание	18, 30
7: Обращение к религии	1, 5
8: Юмор	7, 15
9: Поведенческий уход от проблемы	16, 24
10: Сдерживание	2, 19
11: Использование эмоциональной социальной поддержки	8, 25
12: Использование «успокоительных»	14, 26
13: Принятие	21, 27
14: Подавление конкурирующей деятельности	13, 28
15: Планирование	6, 29

По каждой шкале суммируются баллы по двум пунктам, номера которых приведены в таблице.

Информация об авторах

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

Радчикова Наталья Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва; главный специалист подразделения «Лаборатория биофизики возбудимых сред», Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), г. Пущино, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Information about the authors

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

Nataly P. Radchikova, PhD in Psychology, Leading Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow; Chief Specialist of the Laboratory of Biophysics of Excitable Media, Institute of Theoretical and Experimental Biophysics, Russian Academy of Sciences, Pushchino, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5139-8288>, e-mail: nataly.radchikova@gmail.com

Одинцова М.А., Радчикова Н.П.
COPE-30A: краткая версия методики изучения
копинг-стратегий для подростков 12-18 лет
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 3–18.

Odintsova M.A., Radchikova N.P.
COPE-30A: Short Version of the Coping Strategies
Questionnaire for 12-18 Years Old Teenagers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 3–18.

Получена 12.02.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 12.02.2024
Accepted 20.09.2024

Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия современных старших дошкольников (действие отнесения к эталону)

Бурлакова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Радчиков А.С.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Осуществлены адаптация и стандартизация методики «Эталоны» из комплекта для диагностики умственного развития дошкольников (Л.А. Венгер и сотрудники), направленной на оценку сформированности действия отнесения к эталону у старших дошкольников. В исследовании приняли участие две группы детей: 1062 ребенка в возрасте 5-6 лет и 1574 ребенка в возрасте 6-7 лет. Оба варианта методики «Эталоны» (для детей шести и семи лет) показали хорошую внутреннюю согласованность (альфа Кронбаха=0,80-0,88; SRMR=0,02; CFI=0,99 для обеих выборок). Внешняя валидность подтверждается корреляциями с уровнем интеллектуального развития, определенного с помощью теста «Цветные прогрессивные матрицы Равена» ($r=0,51$ для детей шестого года жизни и $r=0,39$ для детей седьмого года жизни). Различия по полу и по наличию ОВЗ не обнаружены. Определены возрастные нормы освоения современными детьми действия отнесения к эталону для обеих возрастных групп. Адаптированный вариант методики может быть использован психологами в научных и практических целях, для сопровождения образовательного процесса, способствующего развитию восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольный возраст; восприятие; сенсорные эталоны; соотнесение с эталоном.

Финансирование. Научно-исследовательский проект «Стандартизация методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования Л.М. Прокопьеву.
Дополнительные данные. Наборы данных доступны онлайн

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/ff17a497-5707-48b8-a501-b8c22dc28a36>

Для цитаты: Бурлакова И.А., Радчиков А.С. Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия современных старших дошкольников (действие отнесения к эталону) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 19–34. DOI:10.17759/psyedu.2024160302

“Standards” Test for Assessing the Perception Development of Modern Senior Preschoolers (Action of Comparison with the Standard)

Irina A. Burlakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Andrew S. Radchikov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Adaptation and standardization of the “Standards” test from a set of mental development diagnostic methods for preschool children (L.A. Venger and co-workers) were carried out, aimed at assessing the level of development of the action of comparison with the standard for older preschoolers. Two groups of children took part in the study: 1062 children aged 5-6 years (average age 66 ± 3 months) and 1574 children aged 6-7 years (average age 77 ± 3 months). Both versions of “Standards” test (for six- and seven-year-old children) showed good internal consistency (Cronbach's $\alpha=0,80-0,88$; SRMR=0,02; CFI=0,99 for both samples). External validity is confirmed by correlations with intellectual development level, measured by Raven's Colored Progressive Matrices test ($r=0,51$ for children of the sixth year of life and $r=0,39$ for children of the seventh year of life). No differences were found by gender or the presence of disabilities. Age norms for modern children for the action of comparison with the standard have been determined. An adapted version of the test can be used by psychologists for scientific and practical purposes, to accompany the educational process that promotes the development of perception in children of senior preschool age.

Keywords: preschool age; perception; sensory standards; comparison with the standard.

Funding. The research project “Standardization of Psychodiagnostic Techniques for Assessing the Level of Cognitive and Personal Development of Children and Adolescents” is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program “Priority 2030”.

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

Acknowledgements. The authors are grateful to O.I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff, and L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, for assistance in collecting data.

Supplemental data. Accessed online at <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/ff17a497-5707-48b8-a501-b8c22dc28a36>

For citation: Burlakova I.A., Radchikov A.S. “Standards” Test for Assessing the Perception Development of Modern Senior Preschoolers (Action of Comparison with the Standard). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 19–34. DOI:10.17759/psyedu.2024160302 (In Russ.).

Введение

Диагностические инструменты, позволяющие определить уровень умственного развития ребенка, чрезвычайно важны и необходимы как для проведения научных исследований в области детской психологии и педагогики, так и для решения практических задач, достижения образовательных целей. Особую значимость имеют стандартизированные диагностические методики с доказанной надежностью и валидностью, позволяющие получить при изучении детского развития наиболее объективные результаты [11-13; 18-20]. В зарубежной науке и практике разработка подобных диагностических систем имеет давнюю историю и представлена довольно большим количеством интеллектуальных тестовых систем (А. Бинэ, Л.М. Термен, Д. Векслер и др.) [1; 5; 9; 10; 20]. В нашей стране единственная для изучения умственного развития дошкольников диагностическая система стандартизированных методик была разработана Л.А. Венгером и его сотрудниками [6].

Особенностью созданного Л.А. Венгером и его сотрудниками комплекта диагностических методик является то, что он базируется на теоретических положениях культурно-исторического подхода и теории деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин), что чрезвычайно важно для отечественной системы дошкольного образования и ее психологического сопровождения.

Ценность данной диагностики определяется не только возможностью определить сравнительный уровень умственного развития ребенка, но, прежде всего, проведением качественного анализа развития его основных компонентов: выделены типы выполнения заданий, которые соответствовали качественной характеристике степени освоения определенного действия.

Центральная идея, на основе которой осуществлялась разработка диагностической системы, – это понимание «познавательных психических процессов как ориентировочных действий, направленных на обследование предметов и явлений, выяснение и запечатление их свойств и отношений» [6, с. 15]. Опираясь на многочисленные исследования умственного развития детей дошкольного возраста в отечественной науке, в качестве основных познавательных ориентировочных действий Л.А. Венгером и его сотрудниками были выделены перцептивные и мыслительные действия.

Система показателей умственного развития ребенка, созданная Л.А. Венгером и его сотрудниками, включает степень сформированности пяти типов основных познавательных

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

ориентировочных действий – три перцептивных: идентификации, соотнесения с эталоном, перцептивное моделирование и два мыслительных: действия образного и логического мышления.

Методика «Эталоны» создана О.М. Дьяченко и является одной из комплекта стандартизированных диагностических методик, направленных на определение уровня развития восприятия дошкольников. На основе исследований развития восприятия в раннем и дошкольном возрасте, выполненных под общим руководством А.В. Запорожца [2; 3], было показано, что в процессе восприятия действительности ребенок соотносит свойства обследуемого предмета с сенсорными эталонами – общепринятыми образцами и разновидностями внешних свойств (цвет, форма, величина).

В развитии восприятия выделяется две линии: первая – совершенствование представлений о сенсорных эталонах; вторая – формирование перцептивных действий, которые необходимы при анализе свойств реальных предметов. В исследованиях было изучено три основных типа действий восприятия: идентификации (исходные формы складываются в пределах раннего возраста), приравнивание к эталону и перцептивное моделирование, степень овладения которыми выступает содержательным показателем уровня развития восприятия в дошкольном возрасте. При выполнении действия второго типа определяется сходство эталона-образца и свойства предмета, характеристики свойств которого отклоняются от образца. Соотнесение с эталоном является наиболее часто используемым ориентировочным перцептивным действием. «Это наиболее распространенный случай, при котором эталон выступает как обобщенное средство восприятия, дающее возможность рассмотреть бесчисленные разновидности цветов и форм как варианты некоторых известных образцов» [6, с. 19].

Для диагностики степени овладения действием отнесения к эталону были разработаны задания методики «Эталоны» на материале восприятия формы. Именно форма, по мнению разработчиков, более тесно связана с употреблением предметов в повседневной жизни. Ее учет нужен во многих детских деятельности, при пространственной ориентировке в окружающем. Для выполнения заданий ребенку предлагается соотнести предметы с заданными образцами-эталонами, выбрать предметы, которые, по их мнению, похожи по форме на эталон. Качественная оценка определяется по типу выполнения ребенком заданий, который соответствует сформированности ориентировочного перцептивного действия: доэталонная, синкретическая, смешанная (зависит от сложности предмета) и адекватная ориентировка [5; 6; 16; 17].

В 1996 году группой сотрудников из числа разработчиков диагностической системы была осуществлена модификация методик для детей шестого года жизни [5]. Она заключалась в изменении диагностического материала и оценки. Задания были адаптированы под возможности детей данной возрастной группы (упрощены за счет сокращения объектов для восприятия в одной задаче) и переведены в графический вариант в форме тетрадей. Использование тетрадей давало возможность проводить обследование уровня умственного развития не только индивидуально, но и с подгруппой дошкольников (от 8 до 10 детей при соответствующей подготовке психолога). Такой вариант сокращал время диагностики группы, но был довольно затратным (требовалось много бумаги для распечатки тетрадей для индивидуального выполнения заданий). Проверка модифицированного варианта методики

«показала ее соответствие требованиям, предъявляемым к стандартизированным методикам (по показателям дискриминабельности, надежности, диагностической и прогностической валидности)» [5, с. 19].

В настоящее время стало возможным использовать современные цифровые технологии и адаптировать диагностические методики. Диагностический материал, инструкции и оценка были адаптированы под возможности системы «Анкетолог» (см. Приложение). Это позволило перевести методику «Эталоны» в электронную форму и провести новую стандартизацию. Использование диагностических методик такой модификации является не только менее финансово затратным, но и менее трудоемким по обработке данных. Количественная оценка выполнения ребенком диагностических задач проводится программой, а психологу остается провести качественный анализ результатов по типу допущенных ошибок. Таким образом, целью данного исследования было провести стандартизацию методики «Эталоны» в электронной форме для двух возрастных групп детей: шести и семи лет.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие две группы детей. Группа шести лет: 1062 ребенка в возрасте 5-6 лет (средний возраст 66 ± 3 месяца, медиана 66 месяцев), среди которых 543 (51,1%) детей женского пола, 240 (22,6%) относятся к категории с наличием ОВЗ. Группа семи лет: 1574 ребенка в возрасте 6-7 лет (средний возраст 77 ± 3 месяца, медиана 77 месяцев), среди которых 833 (52,9%) детей женского пола, 267 (17,0%) относятся к категории с наличием ОВЗ.

Процедура. Организация исследования осуществлялась совместно с Федерацией психологов образования России. Представителями региональных отделений ФПО России (на добровольной основе) были выбраны дошкольные образовательные организации, которые имели необходимые условия и были готовы провести модифицированную методику с детьми старшей и подготовительной групп в ограниченные сроки.

При выполнении заданий методики «Эталоны» детям предлагается 16 изображений предметов, которые ребенку необходимо соотнести последовательно с 4 образцами-эталонами и выбрать те, которые больше всего на эти эталоны похожи (см. Приложение).

Для проверки внешней валидности использовалась методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [15]. Все полученные данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [1].

Статистический анализ включал описательную статистику; эксплораторный и конфирматорный факторный анализ для проверки внутренней структуры методики; корреляционный анализ и критерии различий для проверки внешней валидности.

Результаты и обсуждение

Описательная статистика по каждому из эталонов, общий балл и результаты опросника «Матрицы Равена» для групп детей шести и семи лет представлены в табл. 1.

Таблица 1

Описательные статистики по эталонам, общему баллу методики «Эталоны» и методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» для детей шести и семи лет

Показатель	Возраст ребенка			
	Шесть лет		Семь лет	
	Среднее ± стандартное отклонение	[Минимум, максимум]	Среднее ± стандартное отклонение	[Минимум, максимум]
Цветные прогрессивные матрицы Равена				
Общий балл	19,12 ± 8,10	[8,00; 38,00]	27,12 ± 5,97	[12,00; 40,00]
Методика «Эталоны»				
Сапожок	5,92 ± 2,59	[-3,00; 9,00]	8,84 ± 3,43	[-2,00; 12,00]
Чашечка	4,89 ± 2,32	[-2,00; 6,00]	8,29 ± 3,68	[-4,00; 12,00]
Неваляшка	4,67 ± 2,31	[-2,00; 6,00]	8,21 ± 3,41	[-4,00; 12,00]
Морковка	4,92 ± 2,15	[-2,00; 6,00]	8,47 ± 3,36	[-4,00; 12,00]
Эталон, сумма	20,40 ± 7,39	[-8,00; 27,00]	33,8 ± 11,84	[0,00; 48,00]

Для оценки внутренней согласованности шкалы опросника использовалась оценка α -Кронбаха. Методика для детей шести лет показала хорошую внутреннюю согласованность и устойчивость к расщеплению (α -Кронбаха=0,80, коэффициент расщепления Гутмана=0,79). Для детей семи лет методика «Эталоны» имеет отличные характеристики внутренней согласованности (α -Кронбаха=0,88, коэффициент расщепления Гутмана=0,89).

Факторный анализ, проведенный методом главных компонент с последующим вращением Варимакс (табл. 2), также показывает однофакторную структуру опросника для каждой из групп: более 60% общей объясненной дисперсии для детей шести лет и более 70% общей объясненной дисперсии для детей семи лет.

Таблица 2

Результаты факторного анализа для методики «Эталоны» (матрицы факторных нагрузок) для детей шести и семи лет

Переменная	Возраст ребенка	
	Шесть лет	Семь лет
	Фактор	Фактор
Сапожок	-0,80	-0,85
Чашечка	-0,79	-0,82
Неваляшка	-0,77	-0,86
Морковка	-0,80	-0,88
Доля общей дисперсии	62,2%	72,8%

Для проверки методики «Эталоны» также был проведен подтверждающий факторный анализ, который показал, что однофакторная модель очень хорошо соответствует данным как для группы детей шести лет (SRMR=0,02; CMIN/df=6,25; GFI=0,99; IFI=0,99; CFI=0,99; RMSEA=0,070 [0,037; 0,11]), так и для группы детей семи лет (SRMR=0,02; CMIN/df=21,90;

GFI=0,99; IFI=0,99; CFI=0,99; RMSEA=0,1150 [0,087; 0,146]).

Для проверки внешней валидности использовалась методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Коэффициент корреляции Пирсона показал умеренную положительную корреляцию между результатами методики «Цветные прогрессивные матрицы Равена» и «Эталоны» для детей 6-ого года жизни ($r=0,51$; $p<0,05$) и для детей 7-ого года жизни ($r=0,39$; $p<0,05$). Исходя из результатов корреляционного анализа, можно говорить о хорошей внешней валидности методики «Эталоны».

Для проверки зависимости результатов методики «Эталоны» от пола и наличия ОВЗ был проведен трехфакторный дисперсионный анализ, в котором тремя факторами выступали переменные Пол (мужской/женский), наличие ОВЗ (есть/нет) и эталоны (4 эталона), а в качестве зависимой переменной рассматривался общий балл по шкале методики «Эталоны». Результаты для каждой из групп детей (шести и семи лет) представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты дисперсионного анализа для сравнения детей 6-ого и 7-ого года жизни
 разного пола и наличия или отсутствия ОВЗ по эталонам**

Эффект	df	F	p	Частная эта- квadrat
Дети 6-ого года жизни				
Пол	1, 1058	2,48	0,1159	0,002
ОВЗ	1, 1058	3,08	0,0794	0,003
Пол* ОВЗ	1, 1058	0,56	0,4530	0,001
Эталоны	3, 3174	77,12	<0,0001	0,068
Эталоны*Пол	3, 3174	3,08	0,0266	0,003
Эталоны*ОВЗ	3, 3174	0,80	0,4949	0,001
Эталоны*Пол*ОВЗ	3, 3174	0,39	0,7567	0,000
Дети 7-ого года жизни				
Пол	1, 1570	0,00	0,9432	0,000
ОВЗ	1, 1570	8,17	0,0043	0,003
Пол* ОВЗ	1, 1570	0,39	0,5338	0,005
Эталоны	3, 4710	20,55	<0,0001	0,013
Эталоны*Пол	3, 4710	4,27	0,0051	0,003
Эталоны*ОВЗ	3, 4710	0,94	0,4205	0,001
Эталоны*Пол*ОВЗ	3, 4710	2,08	0,1011	0,001

Примечание: df – степени свободы, F – эмпирическое значение критерия, p – уровень статистической значимости.

На основании дисперсионного анализа можно сделать выводы, что результаты по методике «Эталоны» не зависят от пола: главные эффекты переменной Пол статистически незначимы, а взаимодействия с участием этой переменной либо статистически незначимы,

либо их эффект крайне мал (эта-квадрат менее, чем 0,01). Это, видимо, связано с тем, что освоение перцептивных действий происходит в процессе взаимодействия детей с предметами и игровыми материалами, характеристики которых в основном не обусловлены дифференциацией детей по полу (пирамидки, мячи, строительные детали и т.п.).

Эффекты наличия ОВЗ также либо статистически незначимы, либо имеют слабую выраженность (эта-квадрат менее, чем 0,01). Группа детей с ОВЗ недостаточно дифференцирована по нозологии и может включать существенное для результатов количество детей, у которых нет сложностей в развитии восприятия (например, нарушения слуха и др.). Для того, чтобы результаты диагностики позволяли выделять детей с ОВЗ, очевидно, нужно проведение дополнительного исследования с довольно четкой дифференциацией детей с ОВЗ по заболеваниям.

Существенные различия наблюдаются только между эталонами как в группе детей шести лет, и они уменьшаются к 7-ми годам. Графические интерпретации результатов представлены на рис. 1 и 2. Как видно из рисунков для детей 6-ти лет, эталон «Сапожок» является более легким и узнаваемым. Это объясняет и тот факт, что к 7-ми годам к результатам по этому эталону приближаются результаты по остальным трем.

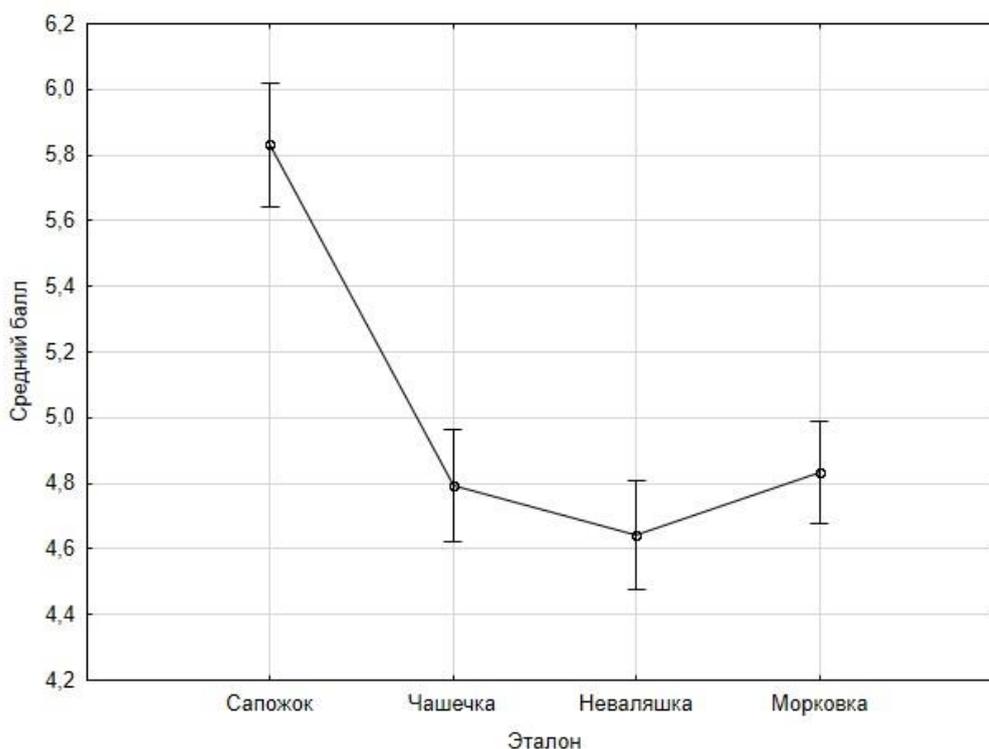


Рис. 1. Средние значения для всех эталонов для детей 6 лет (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

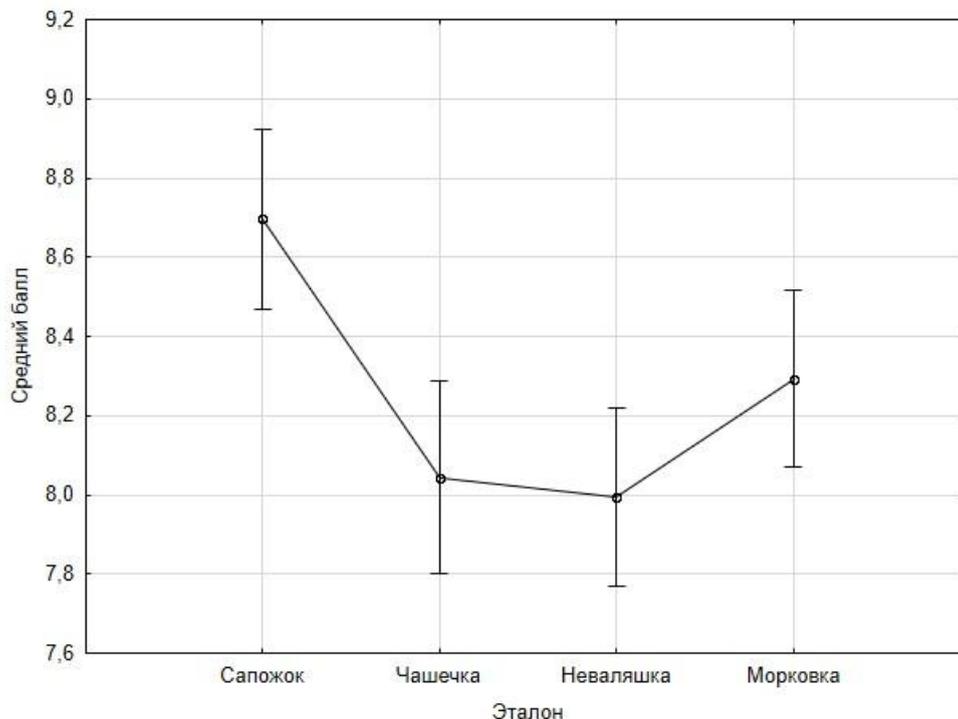


Рис. 2. Средние значения для всех эталонов для детей 7 лет (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Исходя из отсутствия различий между детьми с наличием и отсутствием ОВЗ и слабым эффектом влияния пола на общий балл опросника, были рассчитаны общие нормы по методике «Эталоны» без деления по полу или наличию ОВЗ. Изначально для всей выборки были рассчитаны станайны на основании 4-го, 11-го, 23-го, 40-го, 60-го, 77-го, 89-го и 96-го перцентилей. Но различия по баллам между станайнами невелики, и часто одинаковые баллы составляют несколько станайнов. Отдельно стоит отметить, что самый большой разброс баллов приходится на низкий уровень (3 первых станайна). Исходя из этих выводов нами предложены следующие нормы по методике «Эталоны», представленные в табл. 4.

Таблица 4

Предлагаемые нормы методики «Эталоны»

Уровень	Эталоны, общий балл	
	Дети 6-ти лет	Дети 7-ми лет
Очень низкий	До 0 баллов	До 12 баллов
Низкий	От 0 до 11 баллов	От 12 до 14 баллов
Удовлетворительный	От 12 до 18 баллов	От 15 до 24 баллов
Средний (норма)	От 19 до 23 баллов	От 25 до 44 баллов
Высокий	От 24 баллов	От 45 баллов

Стандартизированная методика «Эталоны» также позволяет дополнительно

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

дифференцировать детей, которые показали низкие результаты, для более точечной работы с ними.

Выводы

В результате выполненного исследования была определена хорошая внешняя и внутренняя валидность и высокая надежность методики «Эталоны», определены возрастные нормы освоения современными детьми шестого и седьмого годов жизни действия отнесения к эталону. Результаты исследования позволяют говорить о том, что адаптированный вариант методики «Эталоны» может быть использован психологами в научных и практических целях, для сопровождения образовательного процесса, способствующего развитию восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Литература

1. *Бернштейн М.С.* Методологические предпосылки метода тестов // Методология советской психологии в период открытого кризиса: Антология / Составители и ответственные редакторы: Н.Ю. Стоюхина, А.А. Костригин, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2022. С. 583–615.
2. *Венгер Л.А.* Восприятие и обучение: дошкольный возраст. М.: Просвещение, 1969. 364 с.
3. Восприятие и действие / А.В. Запорожец [и др.] М.: Просвещение, 1967. 320 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=12435>
4. *Денисенкова Н.С., Федоров В.В.* Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 40–53. DOI:10.17759/pse.2021260302
5. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста: 5-6 лет / Р.И. Бардина [и др.]. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 113 с.
6. Диагностика умственного развития дошкольников / ред. Л.А. Венгер, В.В. Холмовская. М.: Педагогика, 1978. 248 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9904>
7. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева. М.: Гном-Пресс, 2003. 144 с.
8. Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях / Е.Е. Клопотова [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 109–125. DOI:10.17759/cpp.202230020
9. *Дьяченко О.М.* К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3-7 лет) // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 2. С. 20–27.
10. *Забродин Ю.М., Пахальян В.Э.* Психодиагностика: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2010. 448 с.
11. *Кузьмина Ю.В.* Психометрика и когнитивные исследования: противоречия и возможности кооперации // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 113–144. DOI:10.17323/vo-2023-16875
12. Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

образовательных программ дошкольного образования / Е.И. Изотова [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1(1027). С. 88–90.

13. Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А. // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201

14. Перцептивное моделирование: Набор данных [Датасет] / Чумаченко Д.В. [и др.]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab

15. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.

16. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / ред. Т.В. Лаврентьева. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.

17. Рекомендации по выявлению умственно-одаренных детей дошкольного возраста / ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычева. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2002. 104 с.

18. Тарасов С.В., Зуева И.О., Федерякин Д.А. Измерение образовательного прогресса на основе когнитивных операций // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902

19. Тренды развития и актуальные направления психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста поколения IGEN / Е.И. Изотова [и др.] // Педагогическое образование и наука. № 4. 2022. С. 94–102.

20. Фоминых А.Я., Ржанова И.Е., Алексеева О.С. Тест Векслера для дошкольников как метод диагностики интеллекта // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. № 7. С. 38–39.

21. «Эталоны» Л.А. Венгера для детей 6-ого и 7-ого года жизни [Датасет] / И.А. Бурлакова [и др.]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/msupe/8kpn-kav2-d5md

References

1. Bernshtein M.S. Metodologicheskie predposylki metoda testov [Methodological prerequisites of the test method]. Metodologiya sovetskoi psikhologii v period otkrytogo krizisa: Antologiya [Methodology of Soviet Psychology in the Period of Open Crisis: An Anthology]. Sostaviteli i otvetstvennye redaktory: N.Yu. Stoyukhina, A.A. Kostygin, A.L. Zhuravlev. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2022, pp. 583–615. (In Russ.).

2. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie: doshkol'nyj vozrast [Perception and learning: preschool age]. Moscow: Prosveshhenie, 1969. 364 p. (In Russ.).

3. Vospriyatie i dejstvie [Perception and action]. A.V. Zaporozhec et al. Moscow: Prosveshhenie, 1967. 320 p. (In Russ.).

4. Denisenkova N.S., Fedorov V.V. Sravnitel'nyi analiz urovnya razvitiya umstvennykh sposobnostei sovremennykh starshikh doshkol'nikov i ikh sverstnikov, poseshchavshikh detskie sady v poslednei treti XX veka [Comparative analysis of the level of development of mental abilities of modern senior preschoolers and their peers who attended kindergartens in the last third

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

of the twentieth century]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 40–53. DOI:10.17759/pse.2021260302 (In Russ.).

5. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta: 5-6 let [Diagnosis of mental development of older preschool children: 5-6 years old]. Bardina R.I., Bulycheva A.I., D'yachenko O.M., Lavrent'eva T.V., Kholmovskaya V.V. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 113 p. (In Russ.).

6. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnosis of mental development of preschoolers]. Red. L.A. Venger, V.V. Kholmovskaya. Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9904> (In Russ.).

7. Dnevnik vospitatelja: razvitie detej doshkol'nogo vozrasta. Red. O.M. D'yachenko, T.V. Lavrent'eva. Moscow: Gnom-Press, 2003. 144 p. (In Russ.).

8. Klopotova E.E. et al. Dostupnost' cifrovyyh ustrojstv detjam doshkol'nogo vozrasta: razlichija v roditel'skikh pozitsiyah [Accessibility of Digital Devices to Preschool Children: Differences in Parents' Positions]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 2, pp. 109–125. DOI:10.17759/cpp.202230020 (In Russ.).

9. D'yachenko O.M. K probleme diagnostiki umstvennogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta (3-7 let) [On the problem of diagnosing the mental development of preschool children (3-7 years old)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 2, pp. 20–27. (In Russ.).

10. Zabrodin Yu.M., Pakhal'yan V.E. Psikhodiagnostika: spravochnik prakticheskogo psikhologa [Psychodiagnosics: handbook of a practical psychologist]. Moscow: Eksmo, 2010. 448 p. (In Russ.).

11. Kuz'mina Yu.V. Psikhometrika i kognitivnye issledovaniya: protivorechiya i vozmozhnosti kooperatsii [Psychometrics and cognitive research: contradictions and possibilities of cooperation]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2023, no. 3, pp. 113–144. DOI:10.17323/vo-2023-16875 (In Russ.).

12. Izotova E.I. et al. Metodologicheskoe obosnovanie mezhdistsiplinarnogo kompleksa diagnostiki fizicheskogo i psikhicheskogo razvitiya detei kak instrumenta vyyavleniya riskov osvoeniya obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Methodological substantiation of the interdisciplinary complex of diagnostics of physical and mental development of children as a tool for identifying the risks of mastering educational programs of preschool education]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury [Theory and Practice of Physical Culture]*, 2024, no. 1(1027), pp. 88–90 (In Russ.).

13. Naukometricheskoe prostranstvo zarubezhnykh issledovaniy po psikhologii doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [Scientometric space of foreign research on preschool psychology]. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201 (In Russ.).

14. Chumachenko D.V. et al. Perceptivnoe modelirovanie: Nabor dannyh [Perceptual modeling: A data set] [Dataset]. *RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository*. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab (In Russ.).

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

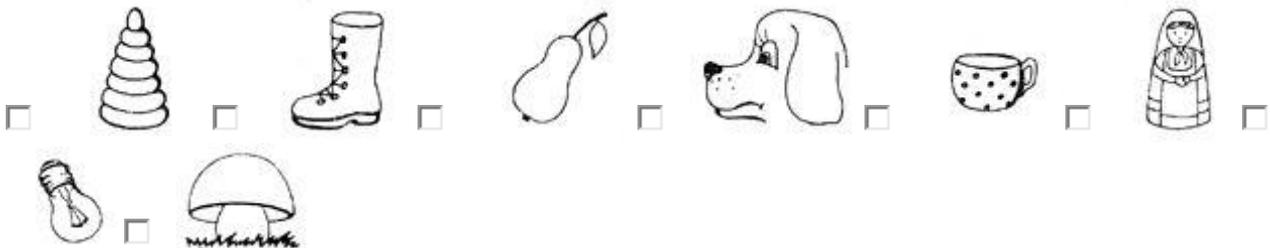
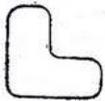
15. Progressivnye matricy Ravena: metodicheskie rekomendacii [Raven's Progressive matrices: methodological recommendations]. Sost. i obshhaja redakcija O.E. Muhordovoj, T.V. Shrejber. Izhevsk: Izd-vo «Udmurtskij universitet», 2011. 70 p. (In Russ.).
16. Psikholog v doskol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoj deyatel'nosti [Psychologist in preschool : methodological recommendations for practical activities]. Red. T.V. Lavrent'eva. Moscow: Gnom i D, 2002. 144 p. (In Russ.).
17. Rekomendacii po vyjavleniju umstvenno-odarenyh detej doskol'nogo vozrasta . Red. O.M. D'jachenko, A.I. Bulycheva. Moscow: Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2002. 104 p. (In Russ.).
18. Tarasov S.V., Zueva I.O., Federyakin D.A. Izmerenie obrazovatel'nogo progressa na osnove kognitivnykh operatsii [Measuring educational progress based on cognitive operations]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*, 2023, no. 3, pp. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902 (In Russ.).
19. Izotova E.I. et al. Trendy razvitija i aktual'nye napravlenija psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija detej doskol'nogo vozrasta pokolenija IGEN [Development trends and current directions of psychological and pedagogical support for preschool children of the generation IGEN]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*, 2022, no. 4, pp. 94–102. (In Russ.).
20. Fominykh A.Ya., Rzhanova I.E., Alekseeva O.S. Test Vekslera dlya doskol'nikov kak metod diagnostiki intellekta [The Wechsler test for preschoolers as a method of diagnosing intelligence]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta [Early childhood care and education]*, 2018, no. 7, pp. 38–39. (In Russ.).
21. Burlakova I.A. et al. "Jetalony" L.A. Vengera dlja detej 6-ogo i 7-ogo goda zhizni L.A. [Wenger's "Standards" for children of the 6th and 7th year of life] [Dataset]. *RusPsyData: Psychological Research Data & Tools Repository*. Moscow, 2023. DOI:10.48612/msupe/8kpn-kav2-d5md (In Russ.).

Приложение

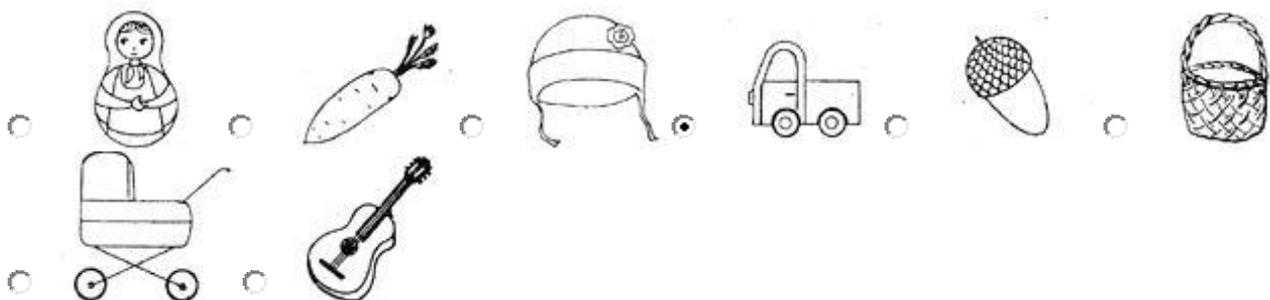
Методика «Эталоны» для детей 5-6 лет

Инструкция: Рассмотрни внимательно в этой части страницы все картинки, одну за другой, и фигурку над ними. Выбери те картинки, которые больше всего похожи на эту фигурку, и кликни на нее. Когда ты отметишь все картинки, похожие на фигурку, переходи к следующему заданию. В нем тоже отметь все картинки, которые похожи на такую же фигурку.

Задание 1*



Задание 2*



Далее в заданиях № 3-8 даются те же объекты, но ребенок должен отмечать фигурки,

похожие на другие образцы-эталоны:

 – 3 и 4 задание;  – 5 и 6 задания;  – 7 и 8 задания.

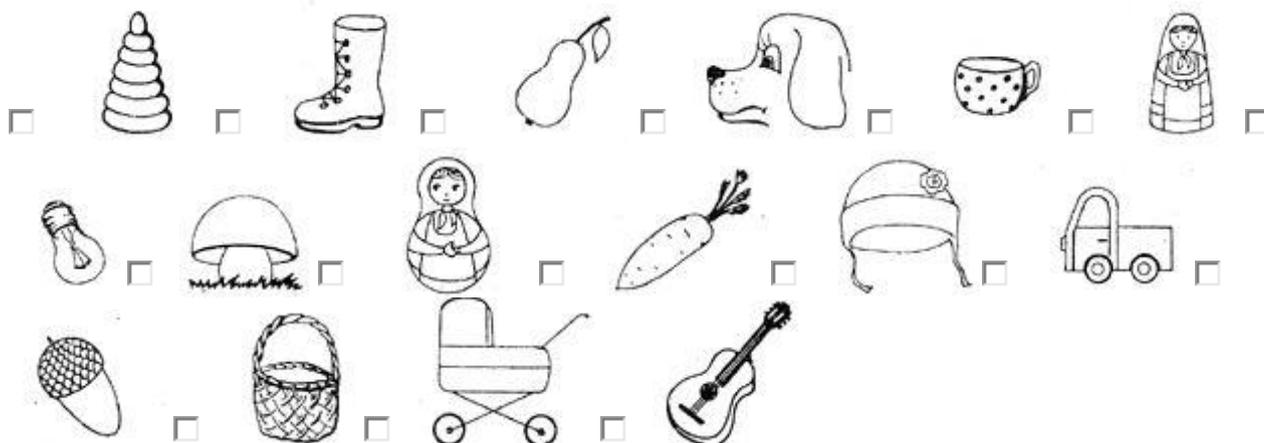
Оценка. За каждую правильно отмеченную картинку ребенок получает 3 балла. За каждую неверно отмеченную картинку (которая не похожа на фигуру-эталон) ребенку начисляется «штрафной» балл. Реальный балл каждого ребенка равен разности между баллами, полученными за правильно отмеченные картинки, и «штрафными» баллами за неверно отмеченные картинки. Например, если ребенок по всем 8 заданиям правильно отметил 12 картинок и отметил при этом неправильно 5 картинок, то его балл будет равен $36-5=31$. Максимальный балл, который может получить ребенок, равен 48 (по всем 8 заданиям).

В исследовании все 4 эталона («Сапожок», «Чашечка», «Неваляшка» и «Морковка») входят в одну шкалу: суммируются баллы, набранные по каждому эталону.

Методика «Эталоны» для детей 6-7 лет

Инструкция: Рассмотр внимательно картинки, столбик за столбиком, и фигурку над ними. Выбери те картинки, которые больше всего похожи на эту фигурку, и отметь их – кликни мышкой на каждую похожую на нее. Когда ты отметишь все картинки, похожие на фигурку, переходи к следующей странице, и там тоже надо отметить (кликнуть на них) те картинки, которые похожи уже на другую фигурку, на ту, которая нарисована над ними. Так ты должен отметить картинки на всех 4 страницах.

Задание 1*



Далее в заданиях № 2-4 даются те же объекты, но ребенок должен отмечать фигурки, похожие на другие образцы-эталоны:

Бурлакова И.А., Радчиков А.С.
Методика «Эталоны» для оценки развития восприятия
современных старших дошкольников (действие
отнесения к эталону)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 19–34.

Burlakova I.A., Radchikov A.S.
“Standards” Test for Assessing the Perception
Development of Modern Senior Preschoolers
(Action of Comparison with the Standard).
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 19–34.

 – 2 задание;  – 3 задание;  – 4 задание.

Оценка. За каждую правильно отмеченную картинку ребенок получает 3 балла. За каждую неверно отмеченную картинку (которая не похожа на фигуру-эталон) ребенку начисляется «штрафной» балл. Реальный балл каждого ребенка равен разности между баллами, полученными за правильно отмеченные картинки, и «штрафными» баллами за неверно отмеченные картинки. Например, если ребенок по всем 4 заданиям правильно отметил 12 картинок и отметил при этом неправильно 5 картинок, то его балл будет равен $36 - 5 = 31$. Максимальный балл, который может получить ребенок, равен 48 (по всем 8 заданиям).

В исследовании все 4 эталона («Сапожок», «Чашечка», «Неваляшка» и «Морковка») входят в одну шкалу: суммируются баллы, набранные по каждому эталону.

Информация об авторах

Бурлакова Ирина Анатольевна, зав. кафедрой «Дошкольная педагогика и психология», факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

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

Information about the authors

Irina A. Burlakova, Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Andrew S. Radchikov, research laboratory assistant, Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research “PsyDATA”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9378-0937>, e-mail: radchikov_a@yahoo.com

Получена 12.02.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 12.02.2024

Accepted 20.09.2024

Методика «Схематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития наглядно-образного мышления старших дошкольников

Клопотова Е.Е.

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

Федоров В.В.

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

Развитие наглядно-образного мышления является одной из основных задач образовательной работы с дошкольниками, т.к. именно оно позволяет ребенку быть успешным в дошкольных видах деятельности, где складываются максимально благоприятные условия для формирования новообразований возраста. Потребность в диагностическом инструментарии для определения уровня наглядно-образного мышления дошкольников связана как с необходимостью оценки эффективности проводимой образовательной работы с детьми, так и с выявлением уровня развития ребенка. Наиболее информативные и надежные результаты оценки когнитивных процессов дает применение стандартизированных диагностических методик. В отечественной психологии существует только одна такая методика - «Схематизация» (авт. Р.И. Бардина). Данная методика разработана и стандартизирована в конце прошлого века и ее психометрические характеристики и нормы оценки нуждаются в актуализации для современной выборки. В статье представлены результаты рестандартизации данной методики. Экспериментальную выборку исследования составили $N = 2425$ детей старшего дошкольного возраста: дети 5-6 лет ($M = 66$ месяцев; $SD = 3,09$ месяца; $n = 974$) и 6-7 лет ($M = 77$ месяцев; $SD = 3,21$ месяца; $n = 1451$). Для психометрической проверки использовались конфирматорный факторный анализ, коэффициенты альфа Кронбаха и омега Макдональда, коэффициент корреляции Спирмена, критерий U Манна-Уитни и двухфакторный дисперсионный анализ. Подсчет норм производился с помощью процентильной нормализации. Полученные результаты показали соответствие методики психометрическим требованиям и позволили определить актуальные нормы для развития наглядно-образного мышления детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: диагностика; диагностическая методика; наглядно-образное мышление; дошкольный возраст; оценка развития; диагностические нормы; надежность; валидность.

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

Финансирование. Научно-исследовательский проект «Стандартизация методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования Л.М. Прокопьеву.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны онлайн:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/6e45aff9-cd98-4dab-b52b-cd83211cfd3a> и
<https://ruspsydata.mgppu.ru/items/4b186b83-d782-4fa7-acc9-7aa6e89b62cf>.

Для цитаты: *Клопотова Е.Е., Федоров В.В.* Методика «Схематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития наглядно-образного мышления старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 35–51. DOI:10.17759/psyedu.2024160303

“Schematization” Test in digital format for Assessment of the Development of Imaginative Thinking of Senior Preschoolers

Ekaterina E. Klopotova

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

Valeriy V. Fedorov

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

The development of imaginative thinking is one of the main tasks of educational work with preschoolers, because it allows the child to be successful in preschool activities, where the most favorable conditions for the formation of age new achievements are formed. The need for diagnostic tests to determine the level of imaginative thinking of preschoolers is related both to the need to assess the effectiveness of educational work with children, and to identify the level of development of the child. The most informative and reliable results of the assessment of cognitive processes are provided by the use of standardized test. In Russian psychology, there is only one such test - "Schematization" (author R.I. Bardin). This test was created and standardized at the end of the last century and its psychometric characteristics and assessment standards need to be updated for a modern sample. The article presents the results of the re-standardization of this test. The experimental sample of the study consisted of $N = 2425$ children of senior preschool age: children 5-6 years old ($M = 66$ months; $SD = 3.09$ months; $n = 974$) and 6-7 years old ($M = 77$ months; $SD = 3.21$ months; $n = 1451$). For psychometric verification, confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, Spearman correlation coefficient, Mann-Whitney U

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

criterion and two-factor analysis of variance were used. The norms were calculated using percentile normalization. The obtained results showed the conformity of the test with psychometric requirements and allowed us to determine the current norms for the development of imaginative thinking of older preschool children.

Keywords: diagnostics; psychodiagnostic techniques; imaginative thinking; preschool age; development assessment; diagnostic norms; reliability; validity.

Funding. The research project "Standardization of Psychodiagnostic Techniques for Assessing the Level of Cognitive and Personal Development of Children and Adolescents" is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program "Priority 2030".

Acknowledgements. The authors are grateful to O.I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff, and L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, for assistance in collecting data.

Supplemental data. Accessed online at <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/6e45aff9-cd98-4dab-b52b-cd83211cfd3a> and <https://ruspsydata.mgppu.ru/items/4b186b83-d782-4fa7-acc9-7aa6e89b62cf>.

For citation: Klopotova E.E., Fedorov V.V. "Schematization" Test in digital format for Assessment of the Development of Imaginative Thinking of Senior Preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 35–51. DOI:10.17759/psyedu.2024160303 (In Russ.).

Введение

Сегодня в практике дошкольного образования основным инструментом оценки развития ребенка является педагогический мониторинг, который позволяет оценить знания, умения и навыки, сформированные у ребенка в процессе овладения образовательной программой [2; 10]. Что, в свою очередь, противоречит психологическому пониманию принципа развития как качественных изменений, которые позволяют осуществлять психическую деятельность более высокого порядка, а не количественное накопление знаний, умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер). Это задача более глубокой психологической диагностики, и ее решение требует подбора психодиагностического инструментария, содержание которого было бы универсальным (по содержанию) для всех детей данного возраста и не зависело от образовательной программы. Как известно, наиболее достоверные результаты развития психических процессов можно получить с помощью стандартизированных диагностических методик. Именно они позволяют соотнести уровень выполнения задания ребенком с возрастными нормами и оценить, насколько его результат им соответствует и каковы отклонения в ту или иную сторону. [6; 12; 13; 16 и др.]. Несмотря на то, что традиция разработки стандартизированных методик для оценки умственного/интеллектуального развития детей имеет более чем вековую историю [1; 7; 14; 15; 19 и др.], на сегодняшний день сохраняется их недостаток для работы с детьми дошкольного возраста.

Одним из основных высших психических процессов, развивающихся в дошкольном возрасте, является наглядно-образное мышление (А.В. Запорожец, Г.И. Минская, Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков и др.). Именно сформированность у ребенка действий этого типа мышления позволяет эффективно решать возрастные задачи, быть успешным в разных видах деятельности (игра, рисование, конструирование и т.д.). Единственной разработанной и стандартизированной у нас в стране методикой оценки наглядно-образного мышления является методика «Схематизация» (автор Р.И. Бардина) (см. Приложение), входящая в комплект методик оценки умственного развития, разработанный под руководством Л.А. Венгера [4, с. 54-69].

Несмотря на свою надежность и популярность среди практиков дошкольного образования, использование данного диагностического инструментария имеет ряд сложностей: индивидуальный раздаточный материал на каждого обследуемого ребенка, процедура обработки результатов и перевода сырых баллов в стандартные, необходимость присутствия помощника психолога в процессе группового обследования [16]. Давность последней стандартизации данного инструментария (более 30 лет) также требует проведения процедуры рестандартизации. В исследованиях, проведенных в последние годы, неоднократно были показаны изменения, происходящие в когнитивной сфере современных детей [3; 13; 20].

В условиях развития цифровых технологий появились возможности, которые позволят существенно упростить проведение данной диагностической методики и обработку результатов при переводе ее с печатного в цифровой формат. В свою очередь, это повлечет за собой изменения в условиях и формате предъявления стимульного материала. В таком случае для сохранения надежности получаемых результатов необходимо проведение стандартизации инструментария. А с учетом давности последней рестандартизации эта задача становится обязательным условием его дальнейшего применения в практической работе.

Процедура и методы исследования

Представленное исследование является частью проекта разработки и стандартизации диагностического инструментария. Процедура и методика проведения соответствуют описанным ранее в рамках данного проекта [10, с.241].

Экспериментальную выборку составили 2425 детей. Исследование проводилось отдельно для двух групп детей – 5-6 лет ($M = 66$ месяцев; $SD = 3,09$ месяца; $n = 974$) и 6-7 лет ($M = 77$ месяцев; $SD = 3,21$ месяца; $n = 1451$).

Характеристика выборки исследования детей по возрасту, полу, региону проживания, типу населенного пункта и принадлежности к категории с ОВЗ представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики выборки дошкольников 5-6 и 6-7 лет

Характеристика	5-6 лет		6-7 лет	
	N	%	N	%
Тип населенного пункта проживания				
Городское поселение	868	89,1	1358	93,6
Сельское поселение	106	10,9	93	6,4

Регион проживания				
Московская область	445	45,7	457	31,5
Самарская область	505	51,8	467	32,2
Волгоградская область	-	-	499	34,4
Липецкая область	20	2,1	19	1,3
Другие	4	0,4	9	0,6
Пол				
Мужской	474	48,7	684	47,1
Женский	500	51,3	767	52,9
Всего	974	100	1451	100
Ребенок относится к категории детей с ОВЗ				
да	216	22,2	247	17,0
нет	758	77,8	1204	83,0

Результаты исследования

Психометрическая проверка методики «Схематизация» для детей 5-6 лет

Согласно инструкции, за каждое задание 1-6 начислялись баллы от 0 до 4, а за задание 7 – от 0 до 6. Общий сырой балл по методике мог варьироваться от 0 до 30 баллов [4, с. 60]. В табл. 2 приведена описательная статистика выполнения каждого из семи заданий и общего балла методики «Схематизация» для детей 5-6 лет.

Исходя из значений показателя трудности, задания 4, 5 и 7 являются средней сложности, а задания 1, 2, 3 и 6 – более легкими. Показатель трудности для всей шкалы равен 0,66, что говорит о ее средней трудности, смещенной в сторону более простых заданий.

Скорректированная дискриминативность – различительная способность заданий, измеренная с помощью точечной бисериальной корреляции, лежит в диапазоне 0,48-0,61, что является хорошим значением.

С помощью конфирматорного факторного анализа удалось определить, что модель имеет приемлемые значения параметров согласованности с данными ($CFI=0,963$; $TLI=0,944$; $SRMR=0,032$; $RMSEA=0,070$ [0,056; 0,085]). Учитывая индексы модификации, при введении ковариации ошибок для заданий 2 и 3, заданий 1 и 3, заданий 1 и 2, опирающихся на похожий стимульный материал, удалось улучшить согласованность модели (см. табл. 2).

Таблица 2

Описательная статистика, факторные нагрузки и показатели согласия модели с данными после включения в модель ковариации ошибок ($n=974$)

Индикатор	Среднее	Ст. откл.	Трудность	Дискримина- тивность	Факторная нагрузка (ст.)	p-уровень
Задание 1	3,064	1,469	0,77	0,61	0,631	<0,001
Задание 2	2,963	1,497	0,74	0,59	0,614	<0,001
Задание 3	3,133	1,460	0,78	0,55	0,566	<0,001

Задание 4	2,636	1,696	0,66	0,59	0,687	<0,001
Задание 5	2,314	1,383	0,58	0,52	0,601	<0,001
Задание 6	2,840	1,433	0,71	0,48	0,544	<0,001
Задание 7	2,908	2,434	0,48	0,50	0,586	<0,001
Общий балл	19,857	7,832	0,66			
CFI=0,992; TLI=0,984; SRMR=0,017; RMSEA=0,037 [0,019; 0,056]						

Для всей шкалы α Кронбаха=0,800, а ω Макдональда=0,816, что говорит о достаточно хорошем уровне согласованности входящих в нее заданий. Статистики не предлагали удалять задания для улучшения надежности.

Внешняя валидность методики проверялась путем сопоставления по ней общего балла с общим баллом по методике «Цветные прогрессивные матрицы Равена» с помощью коэффициента корреляции Спирмена ($r=0,476$, $p<0,01$, $n=41$). Баллы по обоим методикам значимо согласованы, что подтверждает внешнюю валидность методики «Схематизация».

Для проверки дифференциальной валидности методики было проведено сравнение трех групп детей, специфика развития которых связана, в том числе и с развитием когнитивных процессов – дети с ОВЗ, с нарушением речи и с задержкой психического развития (см. табл. 3).

Таблица 3

Сравнение детей с ОВЗ и без ОВЗ ($n=974$)

	Группа	N	M ± SD	U-Манна-Уитни	Размер эффекта
Дети с задержкой психического развития	да	27	15,22 ± 8,43	8611,00**	0,326
	нет	947	19,99 ± 7,78		
Дети с нарушением речи или слуха	да	186	18,30 ± 7,04	61081,50***	0,167
	нет	788	20,23 ± 7,97		
Дети из категории с ОВЗ	да	216	18,28 ± 7,05	67542,00***	0,175
	нет	758	20,31 ± 7,99		

Примечание: ** – $p<0,01$; *** – $p<0,001$; размер эффекта – ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что существуют значимые различия по общим баллам методики у: детей из категории с ОВЗ баллы по наглядно-образному мышлению значимо ниже, чем у детей не из категории с ОВЗ, что подтверждает дифференциальную валидность методики «Схематизация».

Перед определением норм для данной методики, используя двухфакторный

дисперсионный анализ, мы убедились в отсутствии значимых различий в баллах по возрасту (возрастные группы до 5,5 лет и старше 5,5 лет получены делением выборки по медиане $Me=66$ месяцев) ($p>0,05$), а для детей разного пола баллы значимо различались ($p=0,049$), но эффект различий оказался очень слабый ($\eta^2p=0,004$), что позволило нам считать нормы для всей выборки.

В табл. 4 приводится соответствие сырых баллов стандартным (станайнам), а также уровням выраженности наглядно-образного мышления, полученное после процентильной нормализации.

Таблица 4

Соответствие сырых баллов по методике «Схематизация» стандартным баллам (станайнам) и уровням выраженности наглядно-образного мышления детей 5-6 лет

Станайны	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырые баллы	0-4	5-8	9-12	13-18	19-23	24-27	28-29	30	–

Из таблицы видно, что девятому стандартному баллу (станайну) нет соответствия сырых баллов. Это говорит об ограничении методики в способности дифференцировать детей 5-6 лет с очень высокой степенью выраженности наглядно-образного мышления.

Психометрическая проверка методики «Схематизация» для детей 6-7 лет

Исходя из инструкции, за каждое задание 1-8 начислялись баллы от 0 до 4, а за задания 9 и 10 – от 0 до 6. Общий сырой балл по методике мог варьироваться от 0 до 44 баллов. В табл. 5 приведена описательная статистика выполнения каждого из десяти заданий и общего балла по методике для детей 6-7 лет.

Трудность заданий 7, 9 и 10 лежит на границе между средней и легкой. Остальные задания относятся к легким. Трудность общей шкалы равна 0,82, что говорит о ее легкости. Скорректированная дискриминативность для заданий методики является приемлемой (лежит в диапазоне 0,35-0,49).

Конфирматорный факторный анализ показал, что проверяемая модель недостаточно согласована с данными ($CFI=0,879$; $TLI=0,845$; $SRMR=0,046$; $RMSEA=0,077$ [0,070; 0,085]). При введении ковариации ошибок, согласно индексам модификации, для заданий 9 и 10, заданий 7 и 8, заданий 4 и 5, заданий 1 и 2, которые включают похожий стимульный материал, удалось улучшить согласованность модели (см. табл. 5).

Таблица 5

Описательная статистика, факторные нагрузки и показатели согласия модели с данными после включения в модель ковариации ошибок ($n=1451$)

Индикатор	Среднее	Ст. откл.	Трудность	Дискримина тивность	Факторная нагрузка (ст.)	p-уровень
Задание 1	3,520	0,992	0,88	0,47	0,547	<0,001
Задание 2	3,622	0,975	0,91	0,44	0,521	<0,001

Задание 3	3,569	1,113	0,89	0,44	0,558	<0,001
Задание 4	3,480	1,191	0,87	0,46	0,561	<0,001
Задание 5	3,626	1,076	0,91	0,45	0,535	<0,001
Задание 6	3,375	1,252	0,84	0,40	0,511	<0,001
Задание 7	2,981	1,185	0,75	0,35	0,355	<0,001
Задание 8	3,327	1,179	0,83	0,38	0,388	<0,001
Задание 9	4,350	2,273	0,73	0,49	0,485	<0,001
Задание 10	4,215	2,197	0,70	0,49	0,468	<0,001
Общий балл	36,065	7,884	0,82			
CFI=0,974; TLI=0,963; SRMR=0,027; RMSEA=0,038 [0,029; 0,047]						

Для всей шкалы α Кронбаха=0,752, а ω Макдональда=0,777, что говорит о хорошем уровне внутренней согласованности входящих в нее заданий. Статистики также не предлагали удалять задания для улучшения надежности.

Для проверки внешней валидности методики использовалась стандартизированная методика оценки интеллекта «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Проводилось сопоставление общих баллов двух методик с помощью коэффициента корреляции Спирмена ($r=0,432, p<0,001, n=527$). Полученные результаты позволили говорить о том, что баллы двух методик значимо согласованы, что подтверждает внешнюю валидность методики «Схематизация».

Для проверки дифференциальной валидности, также, как и в группе детей 5-6 лет, было проведено сравнение детей, относящихся и не относящихся к категории ОВЗ, по общему показателю «Схематизации» (см. табл. 6).

Таблица 6

Сравнение детей с ОВЗ и без ОВЗ (n=1451)

	Группа	N	M ± SD	U-Манна-Уитни	Размер эффекта
Дети с задержкой психического развития	да	21	30,19 ± 9,13	8710,50***	0,420
	нет	1430	36,15 ± 7,84		
Дети с нарушением речи	да	253	34,63 ± 9,63	142702,00	0,058
	нет	1198	36,37 ± 7,43		
Дети из категории с ОВЗ	да	247	33,98 ± 9,68	130866,00***	0,120
	нет	1204	36,49 ± 7,40		

Примечание: *** – $p<0,001$; размер эффекта – ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Из результатов видно, что в двух из трех случаев сравнения существуют значимые различия по общим баллам методики «Схематизация», что доказывает ее дифференциальную валидность.

С помощью двухфакторного дисперсионного анализа мы определили, что мальчики и

девочки не различаются значимо ($p > 0,05$) по баллам методики «Схематизация», а дети разного возраста (до 6 лет 5 месяцев и старше 6 лет 5 месяцев, разделенные по медиане $Me = 77$ месяцев) значимо различаются ($p < 0,01$), но эффект различий очень слабый ($\eta^2 p = 0,005$), что позволило нам считать нормы для всей выборки, не дифференцируя их по полу и возрасту.

В табл. 7 приводится соответствие сырых баллов стандартным (станайнам), а также уровням выраженности наглядно-образного мышления.

Таблица 7

Соответствие сырых баллов по методике «Схематизация» стандартным баллам (станайнам) и уровням выраженности наглядно-образного мышления детей 6-7 лет

	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
Станайны	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырые баллы	0-18	19-24	25-31	32-36	37-40	41-42	43-44	–	–

Восьмому и девятому стандартному баллу (станайну) нет соответствия сырых баллов. Это говорит об ограничении методики дифференцировать детей 6-7 лет с высокой и очень высокой степенью выраженности наглядно-образного мышления.

Выводы

Адаптированная для цифрового формата и прошедшая процедуру рестандартизации методика оценки наглядно-образного мышления «Схематизация» (автор Р.И. Бардина) показала свое соответствие психометрическим требованиям (внешняя и дифференциальная валидность и надежность), соответствие структуры методики математической модели, возможность дифференцировать детей по уровню развития наглядно-образного мышления.

Проведенное исследование показало сдвиг результатов детей в сторону более высоких баллов, что говорит о меньшей сложности заданий для современной выборки стандартизации относительно более ранних выборок. Это повлияло на изменение норм оценки в процессе проведенной рестандартизации. Тенденция к снижению уровню сложности диагностических заданий, разработанных в конце прошлого века для современных дошкольников отмечена и в других исследованиях [3;10].

Опираясь на полученные в рамках проведенной рестандартизации данные целесообразно говорить о дальнейшей модификации данной методики в сторону добавления более сложных заданий. Это позволило бы дифференцировать детей с высоким уровнем развития наглядно-образного мышления и выделить, наравне с высоким, очень высокий уровень. Что, важно, когда речь идет о попытках выявления умственной одаренности.

Проведенная работа показала, что перевод диагностического инструментария для детей дошкольного возраста из печатного в цифровой формат требует адаптации рекомендаций для проводящего методику взрослому и инструкции для ребенка с учетом специфики нового формата.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2001. 688 с.

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

2. *Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К.* Программа «Успех»: мониторинг результатов освоения образовательной программы [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2011. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (дата обращения: 29.01.2024).
3. *Денисенкова Н.С., Федоров В.В.* Сравнительный анализ уровня развития умственных способностей современных старших дошкольников и их сверстников, посещавших детские сады в последней трети XX века // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 40–53. DOI:10.17759/pse.2021260302
4. *Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста: 5-6 лет / Бардина Р.И. [и др.].* М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 113 с.
5. *Диагностика умственного развития дошкольников /* Под ред. Л.А. Венгер, В.В. Холмовская. М.: Педагогика, 1978. 248 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9904> (дата обращения: 29.01.2024).
6. *Дьяченко О.М.* К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3–7 лет) // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 2. С. 20–27.
7. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
8. *Измерение наглядно-образного мышления дошкольников 5-6 лет по методике «Схематизация» [Датасет] / Андерсон С.А. [и др.].* RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/Msupe/D8r2-X43t-9h8h
9. *Измерение наглядно-образного мышления дошкольников 6-7 лет по методике «Схематизация» [Датасет] / Андерсон С.А. [и др.].* RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/zzg2-an91-h9nf
10. *Клопотова Е.Е., Федоров В.В.* Методика «Систематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития логического мышления старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 2–3. С. 238–253. DOI:10.17759/bpre.2024210230
11. *Кузьмина Ю.В.* Психометрика и когнитивные исследования: противоречия и возможности кооперации // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 113–144. DOI:10.17323/vo-2023-16875
12. *Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования / Е.И. Изотова [и др.]* // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1(1027). С. 88–90.
13. *Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ермолова Т.В. [и др.]* // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201
14. *Носс И.Н.* Психодиагностика: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023. 503 с. URL: <https://urait.ru/bcode/530729> (дата обращения: 30.01.2024).
15. *Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации /* сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

16. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / ред. Т.В. Лаврентьева. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.
17. Рекомендации по выявлению умственно-одаренных детей дошкольного возраста / ред. О.М. Дьяченко, А.И. Булычева. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2007. 120 с.
18. Тарасов С.В., Зуева И.О., Федерякин Д.А. Измерение образовательного прогресса на основе когнитивных операций // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902
19. Фоминых А.Я. Тест Векслера для дошкольников как метод диагностики интеллекта // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2018. № 7. С. 38–39.
20. Цифровая трансформация образовательного пространства: новые инструменты и технологические решения / Аксенов С.И., Арифудинова Р.У., Катушенко О.А., Сергеева Т.Н., Романовская Л.В. // Перспективы науки и образования. 2021. № 1(49). С. 24–43. DOI:10.32744/pse.2021.1.2
21. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives // Structural Equation Modeling. 1999. Vol. 6. № 1. P. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118

References

1. Anastazi A., Urbina S. Psikhologicheskoe testirovanie [Psychological testing]. St. Petersburg: Piter, 2001. 688 p. (In Russ.).
2. Burlakova I.A., Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Programma «Uspekhh»: monitoring rezul'tatov osvoeniya obrazovatel'noi programmy [Program «Uspekhh»: monitoring outcomes of educational programme]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru = Psychological Science and Education PSYEDU.ru*, 2011, no. 1. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39949_full.shtml (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).
3. Denisenkova N.S., Fedorov V.V. Sravnitel'nyi analiz urovnya razvitiya umstvennykh sposobnostei sovremennykh starshikh doshkol'nikov i ikh sverstnikov, poseshchavshikh detskie sady v poslednei treti XX veka [Comparative analysis of the level of development of mental abilities of modern senior preschoolers and their peers who attended kindergartens in the last third of the twentieth century]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 40–53. DOI:10.17759/pse.2021260302 (In Russ.).
4. Bardina R.I. et al. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta: 5-6 let [Diagnosis of mental development of older preschool children: 5-6 years old]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 113 p. (In Russ.).
5. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnosis of mental development of preschoolers]. In L.A. Venger, V.V. Kholmovskaya (ed.). Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9904> (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).
6. D'yachenko O.M. K probleme diagnostiki umstvennogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta (3–7 let) [On the problem of diagnosing the mental development of preschool children (3-7 years old)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1997. Vol. 2, no. 2, pp. 20–27. (In Russ.).

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

7. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
8. Anderson S.A. et al. Izmerenie naglyadno-obraznogo myshleniya doshkol'nikov 5-6 let po metodike "Skhematizatsiya" [Measurement of visual and imaginative thinking of preschoolers 5–6 years old using the "Schematization" test] [Dataset]. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/d8r2-x43t-9h8h (In Russ.).
9. Anderson S.A. et al. Izmerenie naglyadno-obraznogo myshleniya doshkol'nikov 6-7 let po metodike "Skhematizatsiya" [Measurement of visual and imaginative thinking of preschoolers 6–7 years old using the "Schematization" test] [Dataset]. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/zzg2-an91-h9nf (In Russ.).
10. Klopotova E.E., Fedorov V.V. Metodika «Sistemizatsiya» v tsifrovom формате dlya otsenki urovnya razvitiya logicheskogo myshleniya starshikh doshkol'nikov [“Systematization” Test in Digital Format to Assess the Level of Development of Logical Thinking of Senior Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = Bulletin of practical psychology of education, 2024. Vol. 21, no. 2–3, pp. 238–253. DOI:10.17759/bppe.2024210230 (In Russ.).
11. Kuz'mina Yu.V. Psikhometrika i kognitivnye issledovaniya: protivorechiya i vozmozhnosti kooperatsii [Psychometrics and cognitive research: contradictions and possibilities of cooperation]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2023, no. 3, pp. 113–144. DOI:10.17323/vo-2023-16875 (In Russ.).
12. Izotova E.I. et al. Metodologicheskoe obosnovanie mezhdistsiplinarnogo kompleksa diagnostiki fizicheskogo i psikhicheskogo razvitiya detei kak instrumenta vyyavleniya riskov osvoeniya obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Methodological substantiation of the interdisciplinary complex of diagnostics of physical and mental development of children as a tool for identifying the risks of mastering educational programs of preschool education]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury [Theory and Practice of Physical Culture]*, 2024, no. 1(1027), pp. 88–90. (In Russ.).
13. Ermolova T.V. et al. Naukometricheskoe prostranstvo zarubezhnykh issledovaniy po psikhologii doshkol'nogo vozrasta [Scientometric space of foreign research on preschool psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201 (In Russ.).
14. Noss I.N. Psihodiagnostika: Uchebnik dlya vuzov [Psychodiagnosics]. Moscow: Yurajt, 2023. 503 p. URL: <https://urait.ru/bcode/530729> (Accessed 30.01.2024). (In Russ.).
15. Progressivnye matricy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's Progressive matrices]. In O.E. Muhordovoj, T.V. Shrejber (ed.). Izhevsk: Publ. “Udmurt University”, 2011. 70 p. (In Russ.).
16. Psikholog v doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti [Psychologist in preschool]. In T.V. Lavrent'eva (ed.). Moscow: Gnom i D, 2002. 144 p. (In Russ.).
17. Rekomendatsii po vyyavleniyu umstvenno-odarennykh detei doshkol'nogo vozrasta [Recommendations for identifying mentally gifted preschool children]. In O.M. D'yachenko, A.I. Bulycheva (ed.). Moscow: ANO "Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka", 2007. 120 p. (In Russ.).

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

Russ.).

18. Tarasov S.V., Zueva I.O., Federyakin D.A. Izmerenie obrazovatel'nogo progressa na osnove kognitivnykh operatsii [Measuring educational progress based on cognitive operations]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*, 2023, no. 3, pp. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902 (In Russ.).

19. Fominykh A.Ya. Test Vekslera dlya doshkol'nikov kak metod diagnostiki intellekta [The Wechsler test for preschoolers as a method of diagnosing intelligence]. *Vospitanie i obuchenie detei mladshogo vozrasta [Early childhood care and education]*, 2018, no. 7, pp. 38–39.

20. Aksenov S.I. et al. Tsifrovaya transformatsiya obrazovatel'nogo prostranstva: novye instrumenty i tekhnologicheskie resheniya [Digital transformation of the educational space: new tools and technological solutions]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya [Prospects of science and education]*, 2021, no. 1(49), pp. 24–43. DOI:10.32744/pse.2021.1.2 (In Russ.).

21. Hu L., Bentler P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1999. Vol. 6, no. 1, pp. 1–55. DOI:10.1080/10705519909540118

Приложение

Методика «Схематизация» для детей 5–6 лет (старшая группа детского сада) и 6-7 лет (подготовительная группа)

Описание

Методика «Схематизация» направлена на оценку уровня развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста и позволяет оценить способность осуществлять действия, направленные на построение и применение схематизированных образов или пространственных моделей, отражающих связи и отношения реальных вещей. Схематизированные образы (или пространственные модели) носят обобщенный характер и удерживают только то содержание, которое необходимо для решения поставленной задачи.

Данная методика может использоваться для выявления у детей уровня сформированности такой высшей психической функции, как наглядно-образное мышление, эффективности проводимой работы по развитию наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте, выявления возможностей ребенка осуществлять действия наглядно-образного мышления (эти действия лежат в основе всех продуктивных видов детальности дошкольника), в комплекте диагностических методик для оценки готовности к школе.

Материал

Наглядный вариант диагностической методики «Схематизация» (автор Р.И. Бардина) в цифровом формате соответствует ее печатному аналогу и представляет собой серию заданий с изображением полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах. В нижней части страниц расположены «письма», в которых условно указан путь к одному из домиков – направление движения или ориентира на пути. Детям предлагается отыскать «путь» к домику, указанному в письме в разветвленной системе дорожек, пользуясь обозначением этого пути при помощи схемы и условного изображения в виде системы ориентиров.

Методика состоит из двух вводных задач и семи (для 5-6 лет) и десяти (для 6-7 лет) тестовых.

Примеры задач.

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

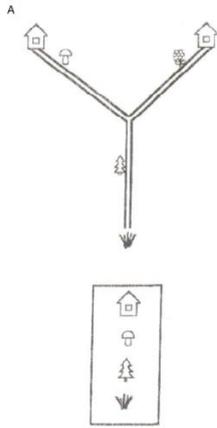


Рис. 1. Вводная задача

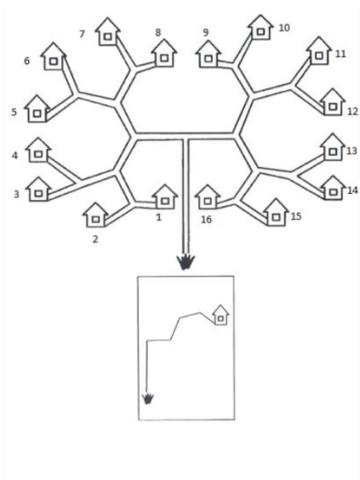


Рис. 2. Задача, в которой необходимо учитывать только направление поворотов

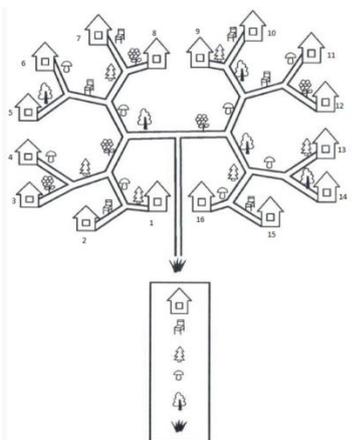


Рис. 3. Задача, в которой необходимо учитывать только ориентиры и их

последовательность

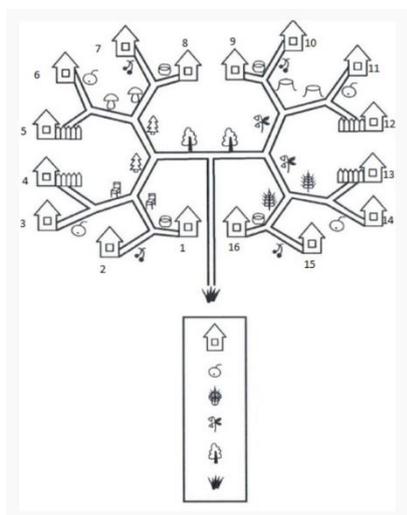


Рис. 4. Задача, в которой необходимо учитывать сочетание ориентиров в определенной последовательности

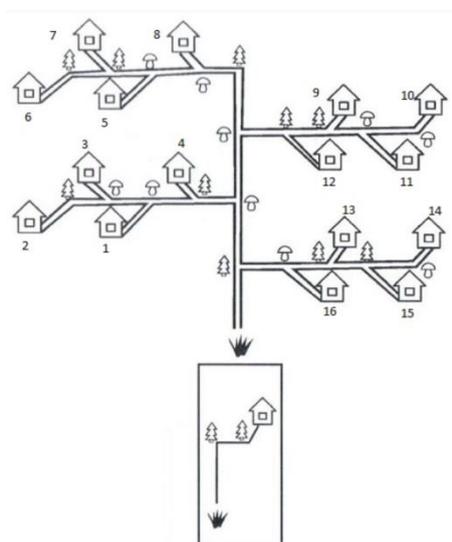


Рис. 5. Задача, в которой необходимо учитывать как сочетание ориентиров, так и направления поворотов

Материал для детей 5-6 лет

Задачи № 1, № 2 – вводные, в одной из которых ребенок должен учитывать только последовательность ориентиров, а в другой – только направление поворота. Далее следуют основные задачи. В 1-й задаче ребенку необходимо учитывать только направления поворотов, в задаче 2 – только конкретные ориентиры и их последовательность, в задачах 3 и 4 – сочетание ориентиров в определенной последовательности, в задачах 5–7 необходимо

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

учитывать как сочетание ориентиров, так и направления поворотов.

Материал для детей 6-7 лет

Задачи № 1, № 2 – вводные, в одной из которых ребенок должен учитывать только последовательность ориентиров, а в другой – только направление поворота. Далее следуют основные задачи. В 1-й и 2-й задачах ребенку необходимо учитывать только направления поворотов, в задачах 3 и 4 – только конкретные ориентиры и их последовательность, в задачах 5 и 6 – сочетание ориентиров в определенной последовательности, в задачах 7–10 необходимо учитывать как сочетание ориентиров, так и направления поворотов.

Оценка результатов

Данная методика позволяет выявить средний, низкий или высокий уровень развития наглядно-образного мышления ребенка (овладение действием схематизации) относительно данной возрастной группы и провести качественную оценку выполнения задания ребенком – выявить, какой тип ориентировки он использует в процессе выполнения действия.

За каждый правильно пройденный ориентир ребенок получает 1 сырой балл. Эти баллы суммируются. Максимально возможное количество баллов для детей 5-6 лет равно 30, для детей 6-7 лет – 44. Сумма полученных ребенком сырых баллов переводится в стандартные, которые соотносятся с уровнями выполнения задания.

На платформе это происходит автоматически на основе перевода сырых баллов, полученных ребенком в процессе выполнения задания, в стандартные.

Также есть описание 5 типов выполнения заданий детьми, которое позволяет провести более дифференцированную оценку способа выполнения задания и выявить конкретные сложности, возникающие у ребенка в процессе выполнения исследуемого действия наглядно-образного мышления, и на основании этого разработать программу коррекционно-развивающей работы. Для выявления типа используемой ребенком ориентировки психологу необходимо проанализировать, на какие элементы и в каких ситуациях ориентируется ребенок в процессе выполнения задания.

Информация об авторах

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

Федоров Валерий Владимирович, старший преподаватель факультета социальной психологии, старший научный сотрудник научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Клопотова Е.Е., Федоров В.В.
Методика «Схематизация» в цифровом формате для
оценки уровня развития наглядно-образного мышления
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 35–51.

Klopotova E.E., Fedorov V.V.
“Schematization” Test in digital format for Assessment
of the Development of Imaginative Thinking
of Senior Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 35–51.

Information about the authors

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

Valeriy V. Fedorov, Senior Lecturer Faculty of Social Psychology, Senior Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Получена 20.02.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 20.02.2024
Accepted 20.09.2024

Междисциплинарный комплекс диагностики освоения детьми старшего дошкольного возраста образовательной программы (ФОП ДО)

Молчанова Г.В.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»); ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>, e-mail: psygvm@gmail.com

Гогоберидзе А.Г.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»), г. Москва, Российская Федерация; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>, e-mail: agg1868@gmail.com

Яфизова Р.И.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»), г. Москва, Российская Федерация; ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>, e-mail: jafizova@rambler.ru

В статье представлены результаты популяционного исследования психического и физического развития детей дошкольного возраста посредством стандартизированного междисциплинарного комплекса диагностики детского развития на этапе дошкольного детства (младенческий, ранний, дошкольный возраста) (номер государственного учета РИД 624012303596-7 от 23.01.2024). В исследовании принимали участие 203 ребенка из разных регионов Российской Федерации: 100 девочек (49,3%) и 103 мальчика (50,7%). Медианный возраст составил 69 месяцев (5 лет и 9 месяцев). Девочки и мальчики не различались по возрасту ($t(80)=1,87$; $p=0,07$). Исследовательские данные определяют потенциал и риски развития детей шести лет, прогноз и актуализацию возможных трудностей в освоении образовательной программы в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО и планируемыми результатами ФОП ДО. Полученные результаты позволяют допустить прогнозирование успешности освоения детьми старшего дошкольного возраста образовательной программы на основе сформированности определенных системных качеств личности ребенка.

Ключевые слова: междисциплинарный диагностический комплекс; старший дошкольный возраст; федеральная образовательная программа дошкольного образования; системные качества развития личности; целевые ориентиры разностороннего развития.

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОП ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания от 12.03.2024 № 124031200084-9 по теме научно-исследовательской работы «Объективизация целевых ориентиров разностороннего развития современного ребенка в условиях единого образовательного пространства (популяционное исследование психического и физического развития детей дошкольного возраста посредством стандартизированного междисциплинарного диагностического комплекса)».

Благодарности. Авторы благодарят разработчиков междисциплинарного комплекса диагностики детского развития на этапе дошкольного детства (младенческий, ранний, дошкольный возраста) Т.П. Авдулову, Е.И. Изотову, Г.Р. Хузееву за помощь в написании статьи, Н.П. Радчикову – за математическую обработку данных.

Для цитаты: *Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.* Междисциплинарный комплекс диагностики освоения детьми старшего дошкольного возраста образовательной программы (ФОП ДО) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 52–68. DOI:10.17759/psyedu.2024160304

Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the Mastery of Educational Programs by Senior Preschool Children

Galina V. Molchanova

Institute of child development, health and adaptation; Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>, e-mail: psygvm@gmail.com

Alexandra G. Gogoberidze

Institute of child development, health and adaptation, Moscow, Russia; Herzen State Pedagogical
University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>, e-mail: agg1868@gmail.com

Rimma I. Yafizova

Institute of child development, health and adaptation, Moscow, Russia; Herzen State Pedagogical
University of Russia, Saint-Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>, e-mail: jafizova@rambler.ru

The article presents the results of a population study on the mental and physical development of preschool children using a standardized interdisciplinary diagnostic complex (State Registration Number 624012303596-7 dated January 23, 2024). The study involved 203 children from different regions of the Russian Federation: 100 girls (49,3%) and 103 boys (50,7%). The median age was 69 months (5 years and 9 months). There was no significant age difference between girls and boys ($t(80)=1,87$; $p=0,07$). New research data, demonstrating the results of six-year-old children based on the interdisciplinary complex of psychological and pedagogical diagnostics developed by the authors, identify the potential and risks of child development, forecast and highlight possible difficulties in mastering the educational program in

accordance with the targeted benchmarks of the Federal State Educational Standard for Preschool Education and the planned outcomes of the Federal Preschool Education Program. The results obtained allow for the prediction of the success in mastering the educational program by six-year-old children in relation to the planned outcomes of the FPEP, based on the formation of certain systemic qualities of the child's personality.

Keywords: interdisciplinary diagnostic complex; senior preschool age; federal preschool education program; systemic qualities of personality development; targeted benchmarks of comprehensive development.

Funding. This article was prepared as part of the State Assignment No. 124031200084-9 dated March 12, 2024, on the topic of the scientific research work "Objectification of targeted guidelines for the comprehensive development of modern children in a unified educational space (population study of the mental and physical development of preschool children through a standardized interdisciplinary diagnostic complex)".

Acknowledgments. The authors thank the developers of the interdisciplinary diagnostic complex for child development at the preschool stage (infant, early, and preschool ages) T.P. Avdulova, E.I. Izotova, and G.R. Khuzeeva for their assistance in writing the article, and N.P. Radchikova for the mathematical data processing.

For citation: Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I. Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the Mastery of Educational Programs by Senior Preschool Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 52–68. (In Russ.)

Введение

В современном образовательном пространстве все более актуальной становится проблема диагностики освоения детьми федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО). Междисциплинарный подход к диагностике позволяет учитывать множественные аспекты развития ребенка, включая психологические, педагогические и социальные факторы, что создает предпосылки для построения целевых ориентиров разностороннего развития нормотипичных детей старшего дошкольного возраста, обучающихся в организациях, реализующих программы дошкольного образования [2; 5; 9; 10]. Междисциплинарный комплекс диагностики освоения детьми дошкольного возраста образовательной программы подразумевает создание интегрированной системы анализа, которая объединяет методы и инструменты из различных научных дисциплин. Такой подход позволяет не только выявить текущий уровень развития детей в условиях освоения образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), но и определить потенциальные зоны развития, что является ключевым для разработки индивидуальных образовательных траекторий.

Междисциплинарный диагностический комплекс, разработанный для определения освоенности ребенком/группой программного материала ФОП ДО в соответствии с

образовательными областями (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие), включает две составляющие – педагогический и психологический блоки [3; 7; 8].

Педагогический инструментальный комплекс направлен на выявление и анализ качества решения ребенком задач образовательной деятельности каждой из пяти образовательных областей – социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие. В результате диагностических действий ребенок приобретает собственный образовательный опыт, который демонстрирует результат текущего, актуального уровня освоения им образовательной программы [17; 18]. Мы опирались на интерпретацию понятия опыта как содержания жизнедеятельности человека, индивидуально-личностной формы и результата освоения человеком действительности во всем ее многообразии (И.В. Блауберг, Э.Н. Гусинский, Л.М. Кантор, В.А. Лекторский, Ю.И. Турчанинова и др.); как важнейшего условия развития личности (Б.Г. Ананьев, А. Адлер, Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.) [1; 12].

Образовательный опыт ребенка выражается в следующих трех компонентах: знания, умения, отношение. Характеризуя качество освоения ребенком образовательной программы, необходимо определить качество того, что и как ребенок: знает (имеет представления), умеет (владеет, делает), проявляет (демонстрирует) отношение к чему-то/кому-то.

Психологическая/нейропсихологическая диагностика ориентирована на выявление сформированности системных качеств как многоуровневых характеристик, охватывающих биологические, социальные и субъектные линии развития личности. Уровни являются не статичными образованиями, они находятся в постоянном взаимодействии, формируя комплексные регулятивные способности психики в областях познания, общения и самосознания, что в совокупности представляет собой системное качество психики [1; 15; 19]. Для детей шести-семи лет были выделены 6 системных качеств: способность ребенка действовать в соответствии с установленными правилами (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский), познавательная активность (М.И. Лисина, А.М. Матюшкин, Н.Н. Поддъяков, В.С. Юркевич), просоциальная позиция (Ж. Пиаже, Е.О. Смирнова), децентрация, обратимость мышления (Ж. Пиаже), опосредованное запоминание (А.Н. Леонтьев), эмоциональное благополучие в сфере общения со сверстниками (Е.О. Смирнова) [6; 8; 14].

Цель исследования: эмпирическое обоснование прогнозирования успешности освоения детьми шести лет образовательной программы в соответствии с планируемыми результатами ФОП ДО за счет сформированности определенных системных качеств.

Гипотеза: умение действовать в соответствии с установленными правилами, организовывать свою деятельность, а также доминирующая форма мышления (знаковая или образная) являются предикторами успешности освоения образовательной программы детьми шести лет в старшей группе дошкольной образовательной организации.

Выборка и методы

В исследовании принимали участие 203 ребенка из разных регионов Российской Федерации. Из всех обследуемых детей 100 человек (49,3%) были женского пола, а 103 человека (50,7%) – мужского. Медианный возраст составил 69 месяцев (5 лет и 9 месяцев). Девочки и мальчики не различались по возрасту ($t(80)=1,87$; $p=0,07$).

Методы исследования: тестирование, наблюдение, методы математической статистики (расчеты коэффициентов Альфы Кронбаха, коэффициента расщепления Гутмана, эксплораторный и конфирматорный факторные анализы, корреляционный анализ и множественный регрессионный анализ, дерево классификации, ROC-анализ), «Междисциплинарный комплекс диагностики детского развития на этапе дошкольного детства (младенческий, ранний, дошкольный возраста). Диагностические материалы», номер государственного учета РИД 624012303596-7 от 23.01.2024 [7].

Для педагогической диагностики детей использовался метод наблюдения в ходе реализации образовательной деятельности (организованная образовательная деятельность, режимные моменты, самостоятельная деятельность детей) либо специальных экспериментальных ситуаций/проб. Педагог намеренно создавал ситуацию, в которую вовлекал ребенка, наблюдая, как в специально созданных условиях ребенок себя ведет и какие действия осуществляет. Диагностические материалы, кроме инструкций и диагностических карт, содержат систему показателей и конкретизирующих их маркеров. Например: в характеристике освоения ребенком образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», раздел «В сфере социальных отношений», образовательный результат «Имеет представления о формах, правилах поведения, действиях в общественных местах, различных ситуациях в семье, об обязанностях в группе ДОО» имеет следующие маркеры проявлений:

– знает и называет основные правила поведения со взрослыми (значимыми взрослыми) в семье и в дошкольной организации: вежливо слушать взрослых, в случае необходимости сообщить информацию, извиниться за нарушение правил общения со взрослыми;

– знает и называет действия, демонстрирующие уважение и привязанность к родителям: помогать родителям выполнять домашние дела: мыть посуду, убирать в квартире, гулять с собакой и т.п.;

– знает и называет действия, демонстрирующие включенность ребенка в жизнь группы ДОО: помогать воспитателю накрывать на стол на завтрак, обед, полдник, раскладывать материалы на столах для занятия, помогать младшим детям собираться на прогулку, спускаться с лестницы, выходить на участок детского сада [9; 11; 20].

Для проверки гипотезы в рамках психологической/нейропсихологической диагностики использовались:

– модифицированный вариант методики Н.И. Гуткиной «Умение действовать по правилу» (в методике оставили всего 13 вопросов, включая три провоцирующих и зашумляющих правило) [4; 13];

– методика «Пиктограмма» (А.Р. Лурия) в модификации Е.И. Изотовой, где фиксировался ряд показателей (произвольная организация деятельности, опосредованность запоминания, оригинальность, форма кодирования информации) [4; 16].

Результаты и их анализ

Результаты педагогической диагностики детей шести лет

Описательная статистика по всем показателям педагогической диагностики представлена в табл. 1. Так как диапазон шкал разный, то сравнить показатели прямо не представляется

возможным, однако можно отметить, что наибольшие относительные баллы (примерно 77% от максимального значения) получены по шкале «Социально-коммуникативное развитие», а наименьшие (примерно 65%) – по шкале «Речевое развитие». Шкала «Художественно-эстетическое развитие» не явно отличается (67% от максимального значения) от данного результата.

Таблица 1

Описательная статистика по всем показателям педагогической диагностики для детей шестилетнего возраста (N=48)

Показатель	M	s	Min	Max	Me [LQ; UQ]
1. Социально-коммуникативное развитие	48,3	11,7	11,0	63,0	52,0 [41,0; 57,0]
2. Познавательное развитие	24,3	6,4	4,0	33,0	27,0 [20,0; 28,5]
3. Речевое развитие	58,9	16,4	14,0	90,0	60,0 [47,5; 73,0]
4. Художественно-эстетическое развитие	79,8	22,0	18,0	109,0	85,5 [58,5; 99,5]
5. Физическое развитие	21,2	3,7	9,0	29,0	21,5 [19,0; 24,0]

Примечание: M – среднее арифметическое; s – стандартное отклонение; Min – минимум; Max – максимум; Me – медиана; LQ – нижний квартиль; UQ – верхний квартиль.

Для проверки психометрических свойств предлагаемого диагностического аппарата были посчитаны коэффициенты внутренней согласованности и корреляции между пунктами каждого показателя.

Результаты представлены в табл. 2. Все показатели педагогической диагностики имеют прекрасную внутреннюю согласованность: коэффициент Альфа Кронбаха не ниже 0,86 даже для показателя, имеющего десять пунктов. Корреляции между пунктами одного и того же показателя оказались в большинстве своем положительными.

Таблица 2

Коэффициенты внутренней согласованности по всем показателям педагогической диагностики для детей шестилетнего возраста

Показатель	Число пунктов шкалы	Альфа Кронбаха	Коэффициент расщепления Гуттмана	Средняя корреляция между пунктами
1. Социально-коммуникативное развитие	21	0,96	0,97	0,55
2. Познавательное развитие	11	0,93	0,94	0,57
3. Речевое развитие	30	0,97	0,99	0,52
4. Художественно-	40	0,98	0,96	0,51

эстетическое развитие				
5. Физическое развитие	10	0,86	0,86	0,39

Корреляции между показателями педагогической диагностики представлены в табл. 3; они показывают, что все педагогические показатели очень тесно связаны между собой.

Таблица 3

Корреляции между показателями педагогической диагностики (группа детей шестилетнего возраста), N=48

Показатель	2. Познавательное развитие	3. Речевое развитие	4. Художественно-эстетическое развитие	5. Физическое развитие
1. Социально-коммуникативное развитие	0,94*	0,59*	0,47*	0,67*
2. Познавательное развитие		0,59*	0,41*	0,62*
3. Речевое развитие			0,86*	0,54*
4. Художественно-эстетическое развитие				0,43*

Примечание: * – $p < 0,01$.

По всем показателям педагогической диагностики детей можно разделить на две группы, которые различаются между собой по всем показателям (кластерный анализ по методу k-средних; данные предварительно нормированы, так как шкалы педагогической диагностики различаются по диапазону). Нормированные средние значения представлены на рис. 1.

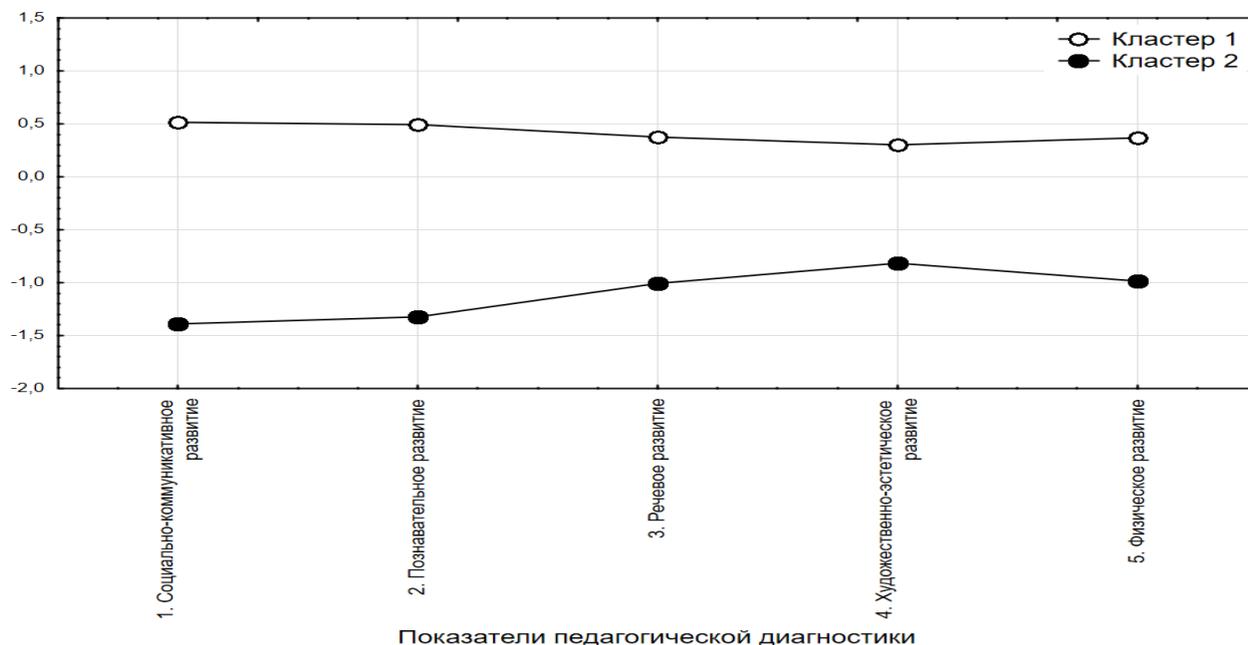


Рис. 1. Нормированные средние значения по всем показателям педагогической диагностики для двух групп детей шестилетнего возраста

Интересно, что большинство детей (кластер 1) имеют показатели, близкие к средним (нормированное среднее близко к нулю), а совсем небольшая группа детей (кластер 2, N=13) имеет показатели существенно меньше средних (меньше среднего на 2 стандартных отклонения).

Можно сказать, что кластер 1 представляет собой нормативную группу, а кластер 2 – группу детей «с трудностями в освоении образовательной программы», поэтому в дальнейшем стоит сосредоточиться на том, какие причины могут стоять за такими трудностями.

Различия между кластерами не обнаружены по полу ($\chi^2=1,22$; $p=0,27$) и по возрасту ($t(43)=1,93$; $p=0,06$).

Уровневое освоение ФОП ДО может иметь разные причины: от базовых психофизиологических особенностей развития ребенка до специфики взаимодействия педагога с воспитанником. От причин зависят дифференцированность и индивидуализация организации и содержания образовательной деятельности.

Результаты психологической диагностики детей шестилетнего возраста

Для диагностики произвольной регуляции деятельности применялись два показателя: результаты методики «Способность действовать по правилам» (показатель от 0 до 10) и один показатель методики «Пиктограмма», в котором оценивались навыки организации своей деятельности (отсутствие навыков, навыки на подготовительном этапе диагностики, навыки на всех этапах).

Описательная статистика по показателю психологической диагностики «Способность действовать по правилам» представлена в табл. 4. Так как методика включала 10 вопросов,

то была проверена ее надежность. Альфа Кронбаха оказалась равна 0,91, а коэффициент расщепления Гуттмана – 0,95, что говорит о хорошей внутренней согласованности методики: если ребенок может удержать правило по одному вопросу, то и по остальным вопросам тоже.

Таблица 4

Описательная статистика по показателю «способность действовать по правилам» (группа детей 6-летнего возраста), N=104

Показатель	M	s	Min	Max	Me [LQ; UQ]
Способность действовать по правилу	6,3	3,0	0,0	10,0	7,0 [4,5; 9,0]

Примечание: M – среднее арифметическое; s – стандартное отклонение; Min – минимум; Max – максимум; Me – медиана; LQ – нижний квартиль; UQ – верхний квартиль.

При перекодировке показателя «организация деятельности (произвольная регуляция деятельности)» методики «Пиктограмма» в порядковую численную шкалу (отсутствие навыков – 0, навыки на подготовительном этапе диагностики – 1, навыки на всех этапах – 2) связь между результатами двух методик оказалась довольно слабой, хотя и статистически значимой ($r_s=0,32$; $p<0,01$). Тем не менее дисперсионный анализ показывает явную зависимость одного показателя от другого (рис. 2; $F(2, 91)=5,82$; $p=0,0042$).

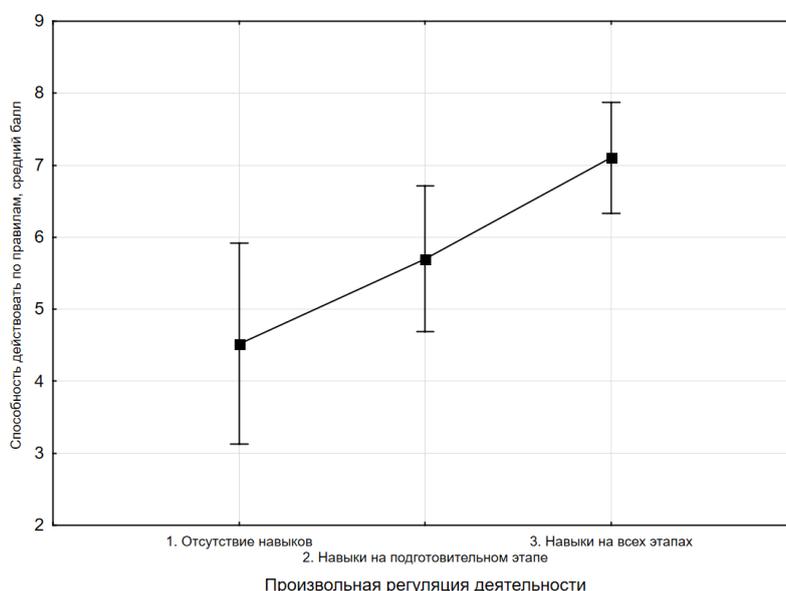


Рис. 2. Средние значения способности действовать по правилам при разных уровнях выраженности произвольной регуляции деятельности

Такие результаты могут объясняться тем, что данные методики выявляют разные аспекты произвольной регуляции деятельности.

Количественные показатели для методики «Пиктограмма» приведены в табл. 5.

Таблица 5

**Описательная статистика по всем количественным показателям методики
 «Пиктограмма» (группа детей шестилетнего возраста), N=104**

Показатель	M	s	Min	Max	Me [LQ; UQ]
Воспроизведение	8,1	3,2	0	12,0	9,0 [6,0; 10,5]
Оригинальность	2,5	2,7	0	12,0	2,0 [0,0; 4,0]
Форма (знак)	2,3	2,6	0	12,0	2,0 [1,0; 3,0]
Форма (образ)	8,2	2,8	0	12,0	9,0 [7,0; 10,0]
Различия образ – знак	5,8	4,9	-12	12,0	7,0 [5,0; 0,0]

Примечание: M – среднее арифметическое; s – стандартное отклонение; Min – минимум; Max – максимум; Me – медиана; LQ – нижний квартиль; UQ – верхний квартиль.

Результаты показывают, что дети шести лет имеют довольно высокий уровень воспроизведения (8-9 слов из 12), при этом преобладает такой вид кодирования, как образ. Данный факт обосновывает доминанту наглядно-образного мышления у шестилетних детей.

Таблица 6

**Корреляции (попарное исключение) между количественными показателями
 психологической диагностики (группа детей шестилетнего возраста)**

	Воспроизведение	Оригинальность	Форма (знак)	Форма (образ)
Способность действовать по правилам	0,11	0,02	0,21	0,00
Воспроизведение		-0,12	0,14	0,26
Оригинальность			0,54	-0,42
Форма (знак)				-0,70
Форма (образ)				1,00

Примечание: * – $p < 0,05$.

Образная форма кодирования информации коррелирует с высоким уровнем опосредованного запоминания, в то время как знаковая форма коррелирует со способностью действовать по правилу. Обратим внимание на четкую доминанту у ребенка либо кодирования знакового, либо образного.

*Сравнение результатов психологической и педагогической диагностики детей
 шестилетнего возраста*

Были рассчитаны результаты статистического однофакторного прогнозирования целевого показателя «Группа по педагогической диагностике» (попадание в кластер 1 или кластер 2)

для всех психологических показателей. Статистическая значимость влияния факторов на бинарную целевую переменную осуществлялась с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона. Все показатели сортировались по убыванию значимости (статистика Хи-квадрат), таким образом, были отобраны ключевые показатели развития шансов попадания в кластер 2 – группу детей «с трудностями в освоении образовательной программы».

Обратимся теперь к дереву классификации. На рис. 3 приведена диаграмма дерева-решений для показателя «кластер 2 – группа детей “с трудностями в освоении образовательной программы”» на основе комбинации трех влияющих факторов: «Способность действовать по правилам», «Способ кодировки» и «Произвольная регуляция деятельности».



Рис. 3. Дерево классификации для показателя «кластер 2 – группа детей “с трудностями в освоении образовательной программы”/группа риска» (шансы попадания в группу)

Всего с помощью дерева-решений было выделено 4 рисковых класса. Наиболее высокий риск (Риск=100,0%, Объем группы=4) попадания в группу с трудностями в освоении образовательной программы наблюдается у детей со следующей комбинацией факторов: «1. Способность действовать по правилам<9,0» и «Произвольная регуляция деятельности (1. Отсутствие навыков)». Наименьший уровень риска (Риск=0,0%, Объем группы=16) наблюдается для следующей комбинации факторов: «1. Способность действовать по правилам≥9,0» и «Способ кодировки (Образ, Смешанный)».

Интересно, что основными предикторами обучаемости выступили оба показателя произвольной регуляции деятельности: методики «Умение действовать по правилу» и

«Пиктограмма». Результаты показывают, что высокий уровень развития произвольной регуляции деятельности дает прогноз успешности освоения образовательной программы.

Более интригующим фактом является появление показателя «Способ кодировки» из методики «Пиктограмма»: более удачным для обучения является применение образа либо смешанный способ кодирования. При этом дети, которые чаще выбирали знак для кодирования слов, показывают более низкие значения педагогической диагностики.

В табл. 7 приведены результаты ROC-анализа и прогнозные показатели качества построенного дерева-решений. Точка отсечения представляет собой оптимальную границу отделения положительного прогноза от отрицательного.

Таблица 7

**Прогнозные показатели качества построенного дерева-решений
(группа детей шестилетнего возраста)**

Точка отсечения	31,3%	16,7%
AuROC	0,94	0,90
Чувствительность	100,0%	75,0%
Специфичность	84,2%	88,2%
Эффективность	92,1%	81,6%

Значение AuROC, равное 0,94, говорит о высоком прогнозном качестве смоделированного дерева-решений. Если оценка риска $\geq 31,3\%$, то следует считать, что мы ожидаем положительный результат, в противном случае – отрицательный.

При таком подходе в 100,0% случаях мы будем правильно идентифицировать положительный результат и в 84,2% случаях – правильно идентифицировать отрицательный результат.

Заключение

Разработанный и апробированный междисциплинарный комплекс психолого-педагогической диагностики развития на этапе дошкольного детства (шесть лет) ориентирован на выявление особенностей освоения детьми образовательной программы дошкольного образования и позволяет понять специфику детерминант и потенциалов развития ребенка, его достижений и затруднений. Значимость прикладного применения междисциплинарного подхода обеспечивает возможность проектирования индивидуального педагогического сопровождения ребенка на основе доказательно получаемых прогностических данных.

Разработанный междисциплинарный комплекс обладает высокой степенью прогностичности для идентификации уровневой структуры освоения образовательной программы дошкольного образования.

Системные качества, а именно – умение действовать в соответствии с установленными правилами, умение организовывать свою деятельность, а также доминирующая форма мышления (знаковая или образная) являются предикторами успешности освоения образовательной программы в старшей группе дошкольной организации (для детей шести лет).

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОП ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

Применение уровневого подхода к диагностике освоения образовательной программы обучающимися позволяет создавать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка как на отдельном занятии, так и в процессе всего обучения.

Литература

1. Авдулова Т.П., Гогоберидзе А.Г., Изотова Е.И. Психолого-педагогические и нейропсихологические инструменты выявления рисков и индивидуализации развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов: монография / Под ред. Е.И. Изотовой. М.: ФГБНУ «ИРЗАР», 2023. 100 с.
2. Вялых О.А. Современное состояние проблемы дифференциальной диагностики в практике работы специального психолога // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2021. № 2. С. 40–45. DOI:10.18101/2307-3330-2021-2-40-45
3. Домишкевич С.А. Функционально-уровневый подход в психолого-педагогической диагностике. Иркутск, 2002. 41 с.
4. Изотова Е.И. Психологическая служба в системе образования: учебное пособие. М.: Академия, 2012. 304 с.
5. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // «Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка»: материалы Всероссийской научно-практической конференции. СПб, 1998. № 4. С. 15–20.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
7. Междисциплинарный комплекс диагностики детского развития на этапе дошкольного детства (младенческий, ранний, дошкольный возраста). Диагностические материалы. Номер государственного учета РИД 624012303596-7 от 23.01.2024 г.
8. Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования / Е.И. Изотова [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2024. № 1(1027). С. 88–90.
9. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие / Науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. СПб.: Детство-пресс, 2010. 592 с.
10. Поддьяков А.Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей: учебное пособие для студентов факультетов психологии. М.: Российское психологическое общество, 1998. 85 с.
11. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах / Якшина А.Н. [и др.] // Современное дошкольное образование. 2020. № 6(102). С. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087
12. Савенков А.И. Педагогическая психология: учебник для бакалавров. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2012. 659 с.
13. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2003. 207 с.
14. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОП ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

опосредованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 26–36.

15. Тарасов С.В., Зуева И.О., Федерякин Д.А. Измерение образовательного прогресса на основе когнитивных операций // Вопросы образования. 2023. № 3. С. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902

16. Хмелькова Е.В. К проблеме познавательно-исследовательской деятельности дошкольников // Вестник Марийского государственного университета. 2016. № 2(22). С. 39–42.

17. Шельшакова Н.Н. Особенности диагностики развития детей дошкольного возраста // Управление образованием: теория и практика / Education Management Review. 2021. Том 11. № 4. С. 259–264.

18. Экспертиза качества дошкольного образования. Коллективная монография / Под ред. А.Г. Гогоберидзе [и др.]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. 228 с.

19. Ezpeleta L., Osa N., Granero R., Domènech J.M., Reich W. «The Diagnostic Interview of Children and Adolescents for Parents of Preschool and Young Children: Psychometric Properties in the general Population» // Psychiatry Research. 2011. Vol. 190. No. 1. P. 137–144. DOI:10.1016/j.psychres.2011.04.034

20. Scheeringa M. «Research Diagnostic Criteria for Infants and Preschool Children: The Process and Empirical Support» // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 2003. Vol. 42. No. 12. P. 1504–1512. DOI:10.1097/00004583-200312000-00018

References

1. Avdulova T.P., Gogoberidze A.G., Izotova E.I. i dr. Psikhologo-pedagogicheskie i neiropsikhologicheskie instrumenty vyyavleniya riskov i individualizatsii razvitiya detei mladencheskogo, rannego i doshkol'nogo vozrastov: monografiya [Psychological, pedagogical and neuropsychological tools for identifying risks and individualizing the development of children of infant, early and preschool age: monograph]. Izotova E.I. (ed.). Moscow: FGBNU «IRZAR», 2023. 100 p. (In Russ.)
2. Vyalykh O.A. Sovremennoe sostoyanie problemy differentsial'noi diagnostiki v praktike raboty spetsial'nogo psikhologa [The current state of the problem of differential diagnosis in the practice of a special psychologist]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo* [Bulletin of Buryat State University. Education. Personality. Society], 2021, no. 2, pp. 40–45. (In Russ.)
3. Domishkevich S.A. Funktsional'no-urovnevyi podkhod v psikhologo-pedagogicheskoi diagnostike [Functional-level approach in psychological and pedagogical diagnostics]. Irkutsk, 2002. 41 p. (In Russ.)
4. Izotova E.I. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie [Psychological service in the education system: textbook]. Moscow: Akademiya, 2012. 304 p. (In Russ.)
5. Kazakova E.I. Sistema kompleksnogo soprovozhdeniya rebenka: ot kontseptsii k praktike [System of comprehensive child support: from concept to practice]. *Psikhologo-pedagogicheskoe mediko-sotsial'noe soprovozhdenie razvitiya rebenka* [Psychological, pedagogical, medical and social support for child development]. Saint Petersburg, 1998. 215 p. (In Russ.)

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОП ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

6. Matyushkin A.M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii [Problem situations in thinking and learning]. Moscow, 1972. 208 p. (In Russ.)
7. Mezhdistsiplinarnyi kompleks diagnostiki detskogo razvitiya na etape doshkol'nogo detstva (mladencheskii, rannii, doshkol'nyi vozrasta). Diagnosticheskie materialy [Interdisciplinary complex for diagnosing child development at the stage of preschool childhood (infancy, early childhood, preschool age). Diagnostic materials]. Nomer gosudarstvennogo ucheta RID 624012303596-7 23.01.2024. (In Russ.)
8. Metodologicheskoe obosnovanie mezhdistsiplinarnogo kompleksa diagnostiki fizicheskogo i psikhicheskogo razvitiya detei kak instrumenta vyyavleniya riskov osvoeniya obrazovatel'nykh programm doshkol'nogo obrazovaniya [Methodological substantiation of an interdisciplinary complex for diagnosing the physical and mental development of children as a tool for identifying the risks of mastering educational programs of preschool education]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2024, no. 1, pp. 88–90. (In Russ.)
9. Monitoring v detskom sadu. Nauchno-metodicheskoe posobie [Monitoring in kindergarten. Scientific and methodological manual]. Saint Petersburg: Publ. «DETSTVO-PRESS», 2010. 592 p. (In Russ.)
10. Podd'yakov A.N. Problemy izucheniya issledovatel'skogo povedeniya: Ob issledovatel'skom povedenii detei i ne tol'ko detei: uchebnoe posobie dlya studentov fakul'tetov psikhologii [Problems of studying exploratory behavior: About the exploratory behavior of children and not only children: a textbook for students of psychology departments]. Moscow: Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo, 1998. 85 p. (In Russ.)
11. Yakshina A.N., Levan T.N., Zadadaev S.A., Shiyani I.B. Razrabotka i aprobatsiya shkaly otsenki uslovii razvitiya igrovoi deyatel'nosti detei v doshkol'nykh gruppakh [Development and testing of a scale for assessing the conditions for the development of children's play activities in preschool groups]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2020, no. 6(102), pp. 21–31. DOI:10.24411/1997-9657-2020-10087 (In Russ.)
12. Savenkov A.I. Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov [Educational psychology: textbook for bachelors]. Moscow: Yurait, 2012. 659 p. (In Russ.)
13. Semago N.Ya., Semago M.M. Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologa [Problem children: the basics of diagnostic and correctional work of a psychologist]. Moscow, 2003. 207 p. (In Russ.)
14. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. Sootnoshenie neposredstvennykh i oposredovannykh pobuditelei nravstvennogo povedeniya detei [The relationship between direct and indirect incentives for children's moral behavior]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2001, no. 1, pp. 26–36. (In Russ.)
15. Tarasov S.V., Zueva I.O., Federyakin D.A. Izmerenie obrazovatel'nogo progressa na osnove kognitivnykh operatsii [Measuring educational progress based on cognitive operations]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2023, no. 3, pp. 172–196. DOI:10.17323/vo-2023-16902. (In Russ.)
16. Khmel'kova E.V. K probleme poznavatel'no-issledovatel'skoi deyatel'nosti doshkol'nikov [On the problem of cognitive and research activities of preschool children]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Mari State University], 2016, no. 2(22), pp. 39–42. (In Russ.)

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОП ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

17. Shel'shakova N.N. Osobennosti diagnostiki razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Features of diagnostics of development of preschool children]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika [Education Management Review]*, 2021. Vol. 11, no. 4, pp. 259–264. (In Russ.).
18. Ekspertiza kachestva doshkol'nogo obrazovaniya. Kollektivnaya monografiya [Examination of the quality of preschool education. Collective monograph]. Gogoberidze A.G. (eds.). Saint Petersburg: Publ. RGPU im. A.I. Gertsena, 2015. 228 p. (In Russ.).
19. Ezpeleta L., Osa N., Granero R., Domènech J.M., Reich W. The Diagnostic Interview of Children and Adolescents for Parents of Preschool and Young Children: Psychometric Properties in the general Population. *Psychiatry Research*, 2011. Vol. 190, Issue 1, pp. 137–144. DOI:10.1016/j.psychres.2011.04.034
20. Scheeringa M. Research Diagnostic Criteria for Infants and Preschool Children: The Process and Empirical Support. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2003. Vol. 42, Issue 12, pp. 1504–1512. DOI:10.1097/00004583-200312000-00018

Информация об авторах

Молчанова Галина Викторовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»); доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>, e-mail: psygvm@gmail.com

Гогоберидзе Александра Гививна, доктор педагогических наук, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»), г. Москва, Российская Федерация; заведующий кафедрой, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>, e-mail: agg1868@gmail.com

Яфизова Римма Иршатовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»), г. Москва, Российская Федерация; доцент, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>, e-mail: jafizova@rambler.ru

Information about the authors

Galina V. Molchanova, PhD in Psychology, Senior Research Associate Institute of child development, health and adaptation; Associate Professor at Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-4224>, e-mail: psygvm@gmail.com

Alexandra G. Gogoberidze, Doctor of Education, chief researcher, Institute of child development, health and adaptation, Moscow, Russia; head of department, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5374-632X>, e-mail: agg1868@gmail.com

Rimma I. Yafizova, candidate of pedagogic sciences, leading researcher, Institute of child development, health and adaptation, Moscow, Russia; associate professor, Herzen State

Молчанова Г.В., Гогоберидзе А.Г., Яфизова Р.И.
Междисциплинарный комплекс диагностики освоения
детьми старшего дошкольного возраста
образовательной программы (ФОР ДО)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 52–68.

Molchanova G.V., Gogoberidze A.G., Yafizova R.I.
Interdisciplinary Diagnostic Complex for Assessing the
Mastery of Educational Programs by Senior Preschool
Children
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 52–68.

Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7141-2059>, e-mail: jafizova@rambler.ru

Получена 15.06.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 15.06.2024
Accepted 20.09.2024

Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание

Данилова Е.Е.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

Бегунова Л.А.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Лисичкина А.Г.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Андреева Д.А.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8806-1112>, e-mail: dolly-06@yandex.ru

В статье представлены результаты разработки и стандартизации авторской методики «Ответственность у подростков», направленной на изучение основных механизмов ответственности и сфер ее реализации в повседневной жизни старших подростков 16-19 лет. Исследование выполнено на выборке из 240 школьников 10-11 классов и студентов 1-2 курсов колледжей. Методика включает 27 утверждений. Ее стандартизация проводилась в соответствии с необходимыми требованиями проверки валидности и надежности. По результатам эксплораторного факторного анализа выделены 6 шкал, отражающих основные компоненты ответственности: «Поддержка», «Самоконтроль», «Совесть», «Социальная ответственность», «Забота об окружающей среде», «Избегание ответственности». Шкалы имеют хорошие показатели внутренней согласованности. Проверка конвергентной валидности при сопоставлении общего показателя ответственности и показателя интернальности «Методики диагностики уровня субъективного контроля» показала значимую корреляцию. Хорошие психометрические показатели методики и ее портативность позволяют рекомендовать ее как для индивидуальной, так и групповой работы с подростками.

Ключевые слова: ответственность; социальная ответственность; самоконтроль; совесть; направленность личности; зрелость личности; разработка методики; надежность; валидность.

Для цитаты: Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г., Андреева Д.А. Методика «Ответственность у подростков»: разработка и описание [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 69–84. DOI:10.17759/psyedu.2024160305

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

The Methodology of "Responsibility in Adolescents": Development and Description

Elena E. Danilova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

Lyudmila A. Begunova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Alena G. Lisichkina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Daria A. Andreeva

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8806-1112>, e-mail: dolly-06@yandex.ru

The article presents the results of the development and standardization of the author's methodology "Responsibility in Adolescents", aimed at studying the basic mechanisms of responsibility and the areas of its implementation in the everyday life of older adolescents aged 16-19 years. The study was carried out on a sample of 240 schoolchildren in grades 10-11 and college students 1-2 years old. The methodology includes 27 statements. Its standardization was carried out in accordance with the necessary requirements for testing validity and reliability. Based on the results of exploratory factor analysis, 6 scales were identified that reflect the main components of responsibility: "Support", "Self-control", "Conscience", "Social responsibility", "Care for the environment", "Avoidance of responsibility". The scales have good internal consistency. Checking the convergent validity when comparing the general indicator of responsibility and the indicator of internality of the "Methods for diagnosing the level of subjective control" showed a significant correlation. The good psychometric indicators of the methodology and its portability allow us to recommend it for both individual and group work with adolescents.

Keywords: responsibility; social responsibility; self-control; conscience; personality orientation; personality maturity; methodology development; reliability; validity.

For citation: Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva D.A. The Methodology of "Responsibility in Adolescents": Development and Description. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 69–84. DOI:10.17759/psyedu.2024160305 (In Russ.).

Введение

Понятие ответственности широко представлено в различных теоретических исследованиях, в то время как эмпирическому изучению в большей степени доступны лишь отдельные аспекты данного феномена [8; 16; 20; 29; 34].

В философии и психологии ответственность рассматривается как способность зрелой личности к сознательной саморегуляции собственных поступков в отношении себя самого, других людей, институциональных установлений (законов), окружающей среды, природы, животных [2; 3; 19; 32; 33].

Можно выделить три основных смысловых центра в трактовке феномена ответственности.

Ответственность как социально значимое качество личности (социальная ответственность). Это одно из наиболее популярных направлений в исследованиях ответственности, описывающее ее как «склонность личности придерживаться в своем поведении общепринятых в данном обществе социальных норм, исполнять ролевые обязанности и ее готовность дать отчет за свои действия» [14, с. 25]. Эта традиция восходит к работам А.Г. Спиркина, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, Д.И. Фельдштейна, А. Маслоу, Г. Олпорт [1; 7; 13; 15; 23].

Ответственность как функция внутреннего контроля. Ряд исследователей в качестве когнитивного компонента ответственности рассматривают локус контроля и атрибуцию. Интернальный локус контроля за соблюдением принятых в обществе норм социального взаимодействия свидетельствует о достаточном уровне личностной зрелости субъекта, понимании им своей ответственности за поступки и их последствия. Способность к контролю непосредственно связана с ответственностью, поэтому мы вправе ожидать, что психологически зрелую личность характеризует преобладание интернальности в отношении основных сфер бытия [12; 17; 27; 31].

Ответственность как функция совести, переживание ответственности. Категория совести трактуется в психологии как значимое нравственное качество личности, как способность осознавать и переживать чувство долга и ответственности перед отдельными людьми или обществом. Человек судит свои поступки, опираясь на интериоризированные социальные нормы и ценности, а совесть выступает в роли эмоционального компонента внутреннего контроля [2; 24; 30].

Такое разнообразие трактовки категории ответственности свидетельствует о сложном для эмпирического изучения интегративном характере данного психологического феномена [6; 10; 11; 25; 28]. Приступая к разработке методики для учащихся старшего подросткового возраста, мы рассматривали социальную ответственность, самоконтроль и совесть в качестве основных психологических механизмов реализации ответственности. Кроме того, мы исходили из предположения о том, что проявление ответственности определяется направленностью мотивационной сферы субъекта, то есть готовностью принимать на себя обязательства по отношению к себе, другим людям или миру вокруг. Становление ответственности начинается в дошкольном возрасте и связано с уровнем зрелости сознания ребенка [22]. На протяжении школьного возраста оно проходит путь от индивидуального, то есть направленного на осознание себя и своих потребностей, через коллективное, связанное с осознанием своих взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, к рефлексивному как способности осознавать себя в окружающем мире. Зрелость сознания определяет уровень личностного развития ребенка и направленность его мотивационно-потребностной сферы в разные периоды детства [5; 21]. Вероятно, расширение с возрастом готовности субъекта к принятию ответственности за себя, других людей и мир вокруг можно рассматривать в качестве *уровней проявления* данного личностного качества, которые могут изменяться в

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

зависимости от конкретных жизненных обстоятельств. Так, например, исследования показывают, что гражданская идентичность современных российских старших подростков в наибольшей степени связана с принятием ответственности за экологию и культурные ценности, а в наименьшей степени – с ответственностью за саморазвитие [4]. Имеются также данные о том, что частые и острые переживания подростками тяжелых жизненных событий снижают ощущение контроля над собственной жизнью, сужают круг значимых людей и ситуаций [26].

В силу вышесказанного в структуру разработанной нами методики ответственности для учащихся старшего подросткового возраста вошли утверждения, касающиеся как механизмов, так и сфер ее реализации в повседневной жизни.

Выборка исследования

Разработка и апробация методики «Ответственность у подростков» была проведена в период с октября 2023 г. по апрель 2024 г. и включала ряд этапов.

На первом этапе было выполнено пилотажное исследование с использованием онлайн-опроса, в котором приняли участие старшие подростки 16-17 лет (60 человек).

Основной этап работы осуществлялся на выборке из 240 человек, школьников 10-11 классов и студентов колледжей г. Москвы и Московской области: старшеклассники общеобразовательных школ – 177 человек, студенты 1-2 курсов колледжей – 63 человека (94 юноши, 146 девушек); возраст респондентов – 16-19 лет.

Полученные результаты обработаны методами описательной статистики, корреляционного анализа, факторного анализа с применением статистического пакета IBM SPSS Statistics 25.

Процедура исследования

Стандартизация окончательной версии методики осуществлялась в соответствии с требованиями стандартных процедур проверки валидности и надежности [18; 35].

По результатам пилотажного исследования начальный вариант методики (41 вопрос) был скорректирован. В соответствии с экспертными оценками некоторые формулировки пунктов методики были изменены либо удалены в силу их неясности или двойственности понимания.

После этого этапа апробации методика включала 39 вопросов, которые были подвергнуты процедуре факторного анализа. По его итогам были исключены утверждения с недостаточными значениями факторных нагрузок для включения в какой-либо фактор, а также утверждения с несколькими значимыми факторными нагрузками по разным факторам. Из последующей обработки также были исключены три анкеты с 15-балльными показателями по «шкале лжи», что является неудовлетворительным результатом.

Затем была выполнена проверка структурной валидности методики с использованием эксплораторного факторного анализа (методом главных компонент и вращения Варимакс). Возможность применения факторного анализа была подтверждена значением критерия Кайзера–Мейера–Олкина ($KMO=0,806$), а также критерием сферичности Бартлетта ($\chi^2=1431,910$; $p<0,001$).

В окончательный вариант методики «Ответственность у подростков» вошли 27 утверждений, из которых 24 утверждения характеризуют различные аспекты ответственности и 3 утверждения составляют «шкалу лжи».

По результатам эксплораторного факторного анализа выделены 7 факторов, объясняющих 58,8% дисперсии.

На основании этих факторов были определены 6 шкал методики, отражающие основные компоненты ответственности (факторы 6 и 7 в силу их содержательной близости были объединены в одну шкалу):

- Шкала 1 – Поддержка,
- Шкала 2 – Самоконтроль,
- Шкала 3 – Совесть,
- Шкала 4 – Социальная ответственность,
- Шкала 5 – Забота об окружающей среде,
- Шкала 6 – Избегание ответственности.

Содержание факторов и их нагрузки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Факторные нагрузки методики «Ответственность у подростков»

Номер пункта	Содержание пункта	Факторная нагрузка
<i>Шкала 1 «Поддержка» – 21,827% общей дисперсии</i>		
8	Для меня важно доброе имя моей семьи	0,66
9	Я желаю счастья людям во всем мире	0,41
13	Я помогаю тем членам своей семьи, которые нуждаются в заботе	0,59
18	В моей компании принято помогать друг другу	0,65
21	В трудное для семьи время я тоже стараюсь сделать что-то полезное	0,73
<i>Шкала 2 «Самоконтроль» – 9,443% общей дисперсии</i>		
1	Я самостоятельно выполняю все учебные задания	0,63
3	От меня зависит благополучие города и страны, где я живу	0,61
12	Я стараюсь выполнять свои обязанности по дому	0,44
15	Я забочусь о себе и веду здоровый образ жизни	0,69
<i>Шкала 3 «Совесть» – 7,16% общей дисперсии</i>		
17	Мне бывает стыдно за некоторые поступки, даже если о них никто не узнает	0,79
20	Мне бывает стыдно перед окружающими за некоторые мои поступки	0,76
24	Мне бывает стыдно перед родителями за некоторые мои поступки	0,78
<i>Шкала 4 «Социальная ответственность» – 5,745% общей дисперсии</i>		
6	Я жертвую личными интересами ради общественного дела	0,69
19	Я участвую в волонтерской деятельности	0,60
26	Я берусь за общественные дела и отказываюсь от собственных планов	0,81
<i>Шкала 5 «Забота об окружающей среде» – 5,035% общей дисперсии</i>		
5	Меня волнуют проблемы экологии	0,69
11	Мне бывает неприятно, когда люди вытаптывают клумбы и ломают детские площадки	0,71
14	Я делаю замечания людям, которые мусорят на улице	0,47
16	Я считаю, что надо спасать беспризорных животных	0,49
<i>Шкала 6 «Избегание ответственности»</i>		
<i>Фактор 6 – 4,885% общей дисперсии</i>		
23	Я даю другим людям обещания, которые не смогу выполнить	0,66

25	Я могу свалить свою вину на одноклассников/однокурсников	0,74
<i>Фактор 7 – 4,515% общей дисперсии</i>		
4	Меня не волнует, если из-за меня пострадает другой человек	0,80
7	Мне нет дела до моих сверстников	0,77

Окончательная версия методики с инструкцией, правилами обработки, нормативными показателями и ключом представлены в Приложении. Перевод первичных тестовых баллов в эти шкалы производится с помощью процентилей.

В результате проведения конфирматорного факторного анализа была подтверждена шестифакторная структура модели. Индексы пригодности конечной модели можно считать приемлемыми $CMIN=310,980$; $df=228$; $p<0,001$; $CFI=0,935$; $RMSEA=0,038$; $GFI=0,912$; $Pclose=0,969$.

Дальнейшие психометрические процедуры были направлены на исследование надежности шкал по внутренней согласованности и определение конвергентной валидности. Полученные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Описательные статистики, критерии нормального распределения и надежности методики «Ответственность подростка» (N=240 человек)

Шкалы	Критерий нормального распределения Колмогорова-Смирнова	α (альфа Кронбаха)	M (среднее)	SD (стандартное отклонение)	Экссес	Асимметрия
Поддержка	0,12*	0,80	24,4	4,6	0,02	-0,85
Самоконтроль	0,11*	0,64	13,7	3,0	-0,14	-0,33
Совесть	0,11*	0,72	9,1	3,0	-0,84	0,25
Социальная ответственность	0,17*	0,60	6,5	2,5	1,08	1,00
Забота об окружающей среде	0,08*	0,57	13,5	3,2	-0,21	-0,17
Избегание ответственности	0,18*	0,54	6,8	2,4	0,95	1,07
Общий показатель	0,06*	0,82	67,1	10,9	0,15	-0,23

Примечание: * – $p<0,05$. Стандартная ошибка эксцесса=0,313. Стандартная ошибка асимметрии=0,157.

По всем шкалам методики уровни статистической значимости для критерия Колмогорова-Смирнова меньше 0,05, следовательно, все распределения значимо отличаются от нормального. По всем шкалам методики получены приемлемые показатели внутренней согласованности (коэффициент альфа Кронбаха).

Наряду со шкальными оценками, важным параметром, характеризующим ответственность у подростков, является общий показатель методики. Он подсчитывался как сумма баллов по шкалам: «Поддержка», «Самоконтроль», «Совесть», «Социальная ответственность», «Забота об окружающей среде». Шкала «Избегание ответственности» в расчет общего показателя не входит (см. Приложение). Значимых различий между юношами и девушками не выявлено.

Заключительным этапом отработки методики стала проверка ее конвергентной валидности посредством установления корреляционных связей со шкалой общей интернальности «Методики диагностики уровня субъективного контроля» (УСК) [9, с. 16–20], предназначенной для изучения зрелости личной ответственности старшеклассников и студентов за свои решения. Получена достоверная корреляция между общим показателем интернальности УСК и общим показателем методики «Ответственность у подростков» ($r=0,214$, $p=0,001$). Результаты корреляционных связей между шкалами методики «Ответственность у подростков» и шкалами «Методики диагностики уровня субъективного контроля» (УСК) представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты корреляционных связей между шкалами методики «Ответственность у подростков» и шкалами «Методики диагностики уровня субъективного контроля» (только статистически значимые корреляции выше 0,20)

	«Поддержка»	«Самостоятельность, самоконтроль»	«Совесть»	«Социальная ответственность»	«Забота об окружающей среде»	«Избегание ответственности»	Общий показатель ответственности	Общая интернальность	«Область достижений»	«Область неудач»	«Семейные отношения»	«Деловые отношения»	«Личные отношения»	«Здоровье»
«Поддержка»		0,49	0,22	0,36	0,47	-0,43	0,82	0,25	0,30					
«Самостоятельность, самоконтроль»	0,49			0,33	0,37	-0,28	0,63	0,22	0,17	0,16				
«Совесть»				0,20	0,22		0,47							
«Социальная ответственность»	0,36	0,32	0,20		0,25	-0,21	0,589	0,15	0,13	0,16				
«Забота об окружающей среде»	0,47	0,37	0,22	0,25		-0,17	0,69							
«Избегание ответственности»	-0,43	-0,28	0,023	-0,21	-0,17		-0,35	-0,20	-0,27					
Общий показатель ответственности	0,81	0,62	0,47	0,59	0,69	-0,35		0,21	0,26				0,13	

Заключение

Таким образом, результаты проведенного анализа свидетельствуют о хороших психометрических показателях разработанной нами методики «Ответственность у подростков»: его надежности, внутренней согласованности и конвергентной валидности. Одним из существенных достоинств методики является ее портативность, позволяющая использовать ее не только в индивидуальной психологической работе с подростками, но и для фронтальных психолого-педагогических обследований. При проведении индивидуальной психодиагностической работы целесообразно ориентироваться на показатели по отдельным шкалам, позволяющие выстроить индивидуальный профиль ответственности у подростка. При проведении фронтальной работы более важным становится общий показатель ответственности, позволяющий определить и/или скорректировать приоритетные направления воспитательной работы с учащимися.

Приложение

Порядок проведения

Методика может использоваться как в индивидуальном, так и в групповом анкетировании.

Бланк методики «Ответственность у подростков»

Возраст _____

Пол _____

Школа/колледж _____

Дата проведения _____

Инструкция. Ниже приведены утверждения, связанные с отношением человека к жизни в обществе. Прочтите внимательно каждое предложение и отметьте любым знаком, в какой степени Вы согласны с данными утверждениями. Нет правильных или неправильных ответов, нам важно узнать мнения разных людей.

№ п/п	Вопрос	Совершенно не согласен	Не согласен	Отчасти согласен	Скорее согласен	Совершенно согласен
1	Я самостоятельно выполняю все учебные задания					
2	Я всюду прихожу вовремя					
3	От меня зависит благополучие города и страны, где я живу					
4	Меня не волнует, если из-за меня пострадает другой человек					
5	Меня волнуют проблемы					

	экологии					
6	Я жертвую личными интересами ради общественного дела					
7	Мне нет дела до моих сверстников					
8	Для меня важно доброе имя моей семьи					
9	Я желаю счастья людям во всем мире					
10	Я всем говорю правду					
11	Мне бывает неприятно, когда люди вытаптывают клумбы и ломают детские площадки					
12	Я стараюсь выполнять свои обязанности по дому					
13	Я помогаю тем членам своей семьи, которые нуждаются в заботе					
14	Я делаю замечания людям, которые мусорят на улице					
15	Я забочусь о себе и веду здоровый образ жизни					
16	Я считаю, что надо спасать беспризорных животных					
17	Мне бывает стыдно за некоторые поступки, даже если о них никто не узнает					
18	В моей компании принято помогать друг другу					
19	Я участвую в волонтерской деятельности					
20	Мне бывает стыдно перед окружающими за некоторые мои поступки					
21	В трудное для семьи время я тоже стараюсь сделать что-то полезное					
22	Я все делаю в нужное время					
23	Я даю другим людям обещания, которые не смогу выполнить					
24	Мне бывает стыдно перед родителями за некоторые мои поступки					
25	Я могу свалить свою вину на одноклассников/однокурсников					
26	Я берусь за общественные дела и отказываюсь от собственных					

	планов					
27	Родители считают, что на меня можно положиться					

Обработка результатов

Обработка результатов начинается со «шкалы лжи», так как она используется для определения искренности ответов испытуемого. При получении 15 баллов по «шкале лжи» результат считается недостоверным.

Ответы респондентов оцениваются по 5-балльной шкале:

- совершенно согласен (5 баллов),
- скорее согласен (4 балла),
- отчасти согласен (3 балла),
- не согласен (2 балла),
- совершенно не согласен (1 балл).

Балльные веса для пунктов методики подсчитываются в соответствии с тем, как они выбраны на бланке.

Ключ к методике «Ответственность у подростков»

Компоненты ответственности	Пункты
«Поддержка»	8, 9, 13, 18, 21, 27
«Самоконтроль»	1, 3, 12, 15
«Совесть»	17, 20, 24
«Социальная ответственность»	6, 19, 26
«Забота об окружающей среде»	5, 11, 14, 16
«Избегание ответственности»	4, 7, 23, 25
Общий показатель	1, 3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 27
«Шкала лжи»	2, 10, 22

Нормативные показатели методики «Ответственность у подростков» (в баллах)

Шкалы	Количественная характеристика, балл		
	Низкий	Средний	Высокий
«Поддержка»	22 и ниже	23-25	26-28
«Самоконтроль»	12 и ниже	13-14	15-16
«Совесть»	7 и ниже	8-9	10-11
«Социальная ответственность»	5 и ниже	6	7-8
«Забота об окружающей	12 и ниже	13-14	15-16

среде»			
«Избегание ответственности»	5 и ниже	6	7-8
Общий показатель (сумма утверждений)	60 и ниже	61-68	69-74

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Барсукова С.А. Концептуальное поле феномена «совесть» в психологии // Психологический журнал. 2013. Том 34. № 1. С. 36–44.
3. Бегунова Л.А. Сравнительное исследование феномена интернальности у старшеклассников и учащихся организаций среднего профессионального образования из разных регионов России // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 4. С. 146–164. DOI:10.51944/20738544_2022_4_146
4. Беловол Е.В., Мелков С.В., Сахарова Т.Н. Особенности гражданской идентичности российских подростков (на примере отдыхающих в международном детском центре «Артек») // Интеграция образования. 2022. Том 26. № 2. С. 363–385. DOI:10.15507/1991-9468.107.026.202202.363-385
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
6. Бокуть Е.Л., Комарова О.Н., Рассказова А.Л., Решетникова О.В. Самоотношение и атрибутивные схемы локус-контроля как составляющие личностного потенциала // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. Том 4. № 53. С. 6–16. DOI:10.26456/vtspyped/2020.4.006
7. Брушлинский А.В. К проблеме субъекта в психологической науке // Гуманистические проблемы психологической теории: сб. статей / Под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского М.: Наука, 1995. С. 5–14.
8. Бузган Е.И. Взаимосвязь ответственности и самоактуализации у современной молодежи // Экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 4. С. 75–87. DOI:10.17759/exppsy.2023160405
9. Грецов А.Г., Азбель А.А. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2012. 208 с.
10. Знаков В.В. Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. 1993. Том 14. С. 32–43.
11. Ильин Е.П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
12. Князев Е.Б., Кудашева З.Э. Различия в социально-психологических характеристиках молодых людей с разным уровнем интернальности в области достижений [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2020. Том 13. № 71. С. 1–22. DOI:10.54359/ps.v13i71.190
13. Маслоу А. Религии, ценности и пик-переживания // По направлению к психологии бытия / Под ред. Е. Рыбиной; пер. с англ. Е. Рачковой. М.: Эксмо-Пресс, 2002. С. 191–269.
14. Муздыбаев К. Психология ответственности / Под ред. В.Е. Семенова. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 248 с.

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

15. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева; пер. с англ. Л.В. Трубицыной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.
16. Ранджан Р. Теоретический анализ зарубежных когнитивных теорий личности // *Baikal Research Journal*. 2021. Том 12. № 1. С. 11–22. DOI:10.17150/2411-6262.2021.12(1).22
17. *Реан А.А.* Психология личности: социализация, поведение, общение. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: АСТ, 2007. 407 с.
18. *Сорокова М.Г., Карданова Е.Ю., Радчикова Н.П., Федоров В.В.* Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: учебное пособие / Под ред. Сороковой М.Г. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. 48 с.
19. *Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание. М., 1972. 303 с.
20. *Стрижицкая О.Ю.* Воспринимаемый стресс, локус контроля и самопринятие: теоретические и эмпирический подходы // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*. 2019. Том 9. Вып. 1. С. 21–31. DOI:10.21638/11701/spbu16.2019.102
21. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // *Консультативная психология и психотерапия*. 2015. № 4. С. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
22. *Ушаков Г.К.* Очерк онтогенеза уровней сознания // *Психология сознания / Под ред. Л.В. Куликова*. СПб.: Питер, 2001 С. 302–315.
23. *Фельдштейн Д.И.* Социальное развитие в пространстве-времени детства. М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1997. 158 с.
24. *Шадриков В.Д.* Совесть: психолого-философский анализ // *Психологический журнал*. 2018. Том 39. № 1. С. 5–14.
25. *Caliendo M. et al.* Locus of Control and Investment in Training // *Journal of Human Resources*. 2020. Vol. 57(4). P. 0318–9377R2. DOI:10.3368/jhr.57.4.0318-9377R2
26. *Huebner E.S., Ash C., Laughlin J.E.* Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence // *Social Indicators Research*. 2001. Vol. 55(2). P. 167–183. DOI:10.1023/A:1010939912548
27. *Johnson R.E., Rosen C.C., Chang C.-H., Lin S.H.J.* Getting to the core of locus of control: Is it a core evaluation of the self or the environment? // *Journal of Applied Psychology*. 2015. Vol. 100(5). P. 1568–1578. DOI:10.1037/apl0000011
28. *Kang H.S., Chang K.E., Chen C., Greenberger E.* Locus of Control and Peer Relationships Among Caucasian, Hispanic, Asian, and African American Adolescents // *Journal of Youth Adolescence*. 2015. Vol. 44(1). P. 184–194. DOI:10.1007/s10964-013-0083-6
29. *Kohlberg L.* Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach // *Moral development and behavior: theory, research, and social issues / In Lickona T. (ed.). New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1976. P. 31–53.*
30. *Piaget J.* The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks, 1997. 410 p.
31. *Rotter J.B.* Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement // *Psychological Monographs: General and Applied*. 1966. Vol. 80. No. 1. P. 1–28. DOI:10.1037/h0092976
32. *Turan M.* The relationship between locus of control and hope in adolescents: The mediating role of career and talent development self-efficacy // *Australian Journal of Career Development*. 2021. Vol. 30. No. 2. P. 129–138. DOI:10.1177/103841

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

33. Ullah S., Yusheng K. Financial socialization, childhood experiences and financial well-being: the mediating role of locus of control // *Frontiers Psychology*. 2020. Vol. 11. P. 2162. DOI:10.3389/fpsyg.2020.02162
34. Winter D.G., Barenbaum N.B. Responsibility and the power motive in women and men // *Journal of Personality*. 1985. Vol. 53(2). P. 335–355. DOI:10.1111/J.1467-6494.1985.Tb00369.X
35. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why // *Psychological Test Adaptation and Development*. 2020. Vol. 1(1). P. 1–9. DOI:10.1027/2698-1866/a00000

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni [Life Strategy]*. Moscow: Mysl', 1991. 299 p. (In Russ.).
2. Barsukova S.A. Kontseptual'noe pole fenomena "sovest'" v psikhologii [The conceptual field of the phenomenon "conscience" in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2013. Vol. 34, no. 1, pp. 36–44. (In Russ.).
3. Begunova L.A. Sravnitel'noe issledovanie fenomena internal'nosti u starsheklassnikov i uchashchikhsya organizatsii srednego professional'nogo obrazovaniya iz raznykh regionov Rossii [Comparative Study of the Phenomenon of Internality of High School Students and Younger Students Living in Different Regions]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual problems of psychological knowledge*, 2022, no. 4, pp. 146–164. DOI:10.51944/20738544_2022_4_146. (In Russ.).
4. Belovol E.V., Melkov S.V., Sakharova T.N. Osobennosti grazhdanskoi identichnosti rossiiskikh podrostkov (na primere otdykhayushchikh v mezhdunarodnom detskom tsentre «Artek») [Specificity of Russian Teenager's Civic Identity (Case of Campers at the Artek International Children's Centre)]. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*, 2022. Vol. 26, no. 2, pp. 363–385. DOI:10.15507/1991-9468.107.026.202202.363-385 (In Russ.).
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 400 p. (In Russ.).
6. Bokut' E.L., Komarova O.N., Rasskazova A.L., Reshetnikova O.V. Samoотношение i atributivnye skhemy lokus-kontrolya kak sostavlyayushchie lichnostnogo potentsiala [Self-concept and locus of control attributes as components of personal potential]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya = Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2020. Vol. 4, no. 53, pp. 6–16. DOI:10.26456/vtspyped/2020.4.006 (In Russ.).
7. Brushlinskii A.V. K probleme sub'ekta v psikhologicheskoi nauke [To the problem of the subject in psychological science]. In Abul'khanova-Slavskaya K.A., Brushlinsky A.V. (eds.). *Gumanisticheskie problemy psikhologicheskoi teorii [Humanistic problems of psychological theory]*. Moscow: Nauka, 1995, pp. 5–14. (In Russ.).
8. Buzgan E.I. Vzaimosvyaz' otvetstvennosti i samoaktualizatsii u sovremennoi molodezhi [The Relationship of Responsibility and Self-Actualization among Today's Youth]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2023. Vol. 16, no. 4, pp. 75–87. DOI:10.17759/exppsy.2023160405 (In Russ.).

9. Gretsov A.G., Azbel' A.A. Psikhologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov [Psychological tests for high school students and students]. Saint Petersburg: Piter, 2012. 208 p. (In Russ.).
10. Znakov V.V. Ponimanie sub"ektom pravdy o moral'nom postupke drugogo cheloveka: normativnaya etika i psikhologiya npravstvennogo soznaniya [Understanding by the subject of the truth about the moral act of another person: normative ethics and psychology of moral consciousness]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 1993. Vol. 14, pp. 32–43.
11. Il'in E.P. Psikhologiya sovesti: vina, styd, raskayanie [Psychology of conscience: guilt, shame, remorse]. Saint Petersburg: Piter, 2016. 288 p. (In Russ.).
12. Knyazev E.B., Kudasheva Z.E. Razlichiya v sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristikakh molodykh lyudei s raznym urovnem internal'nosti v oblasti dostizhenii [Differences in socio-psychological characteristics of young people with different levels of internality in achievement area] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2020. Vol. 13, no. 71, pp. 1–22. DOI:10.54359/ps.v13i71.190 (In Russ.).
13. Maslou A. Religii, tsennosti i pik-perezhivaniya [Religious, Values and Peak-Experiences]. In Rybina E. (ed.), *Po napravleniyu k psikhologii bytiya [Toward a Psychology of Being]*. Moscow: Eksmo-Press, 2002, pp. 191–269. (In Russ.).
14. Muzdybaev K. Psikhologiya otvetstvennosti [Psychology of responsibility]. In Semenov V.E. (ed.). Moscow: LIBROKOM, 2010. 248 p. (In Russ.).
15. Olport G. Stanovlenie lichnosti: Izbrannye trudy [The formation of personality: Selected works]. Trubitsyna L.V., Leontiev D.A. Moscow: Smysl, 2002. 462 p. (In Russ.).
16. Randzhan R. Teoreticheskii analiz zarubezhnykh kognitivnykh teorii lichnosti [Theoretical analysis of foreign cognitive personality theories]. *Baikal Research Journal*, 2021. Vol. 12, no. 1, pp. 11–22. DOI:10.17150/2411-6262.2021.12(1).22 (In Russ.).
17. Rean A.A. Psikhologiya lichnosti: sotsializatsiya, povedenie, obshchenie [Personality psychology: socialization, behavior, communication]. Saint Petersburg: Praim-Evroznak; Moscow: AST, 2007. 407 p. (In Russ.).
18. Sorokova M.G., Kardanova E.Yu., Radchikova N.P., Fedorov V.V. Rukovodstvo po standartizatsii psikhodiagnosticheskogo instrumentariya: trebovaniya i otsenka kachestva: uchebnoe posobie [Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment]. In Sorokova M.G. (ed.). Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2024. 48 p. (In Russ.).
19. Spirkin A.G. Soznanie i samosoznanie [Consciousness and self-awareness]. Moscow, 1972. 303 p. (In Russ.).
20. Strizhitskaya O.Yu. Vosprinimaemyi stress, lokus kontrolya i samoprinyatie: teoreticheskie i empiricheskie podkhody [Perceived stress, the locus of control and self-acceptance: theoretical and empirical approaches]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya = Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 2019. Vol. 9, Issue 1, pp. 21–31. DOI:10.21638/11701/spbu16.2019.102 (In Russ.).
21. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern adulthood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2015, no. 4, pp. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.).

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

22. Ushakov G.K. Ocherk ontogeneza urovnei soznaniya [An essay on the ontogenesis of levels of consciousness]. In Kulikov L.V. (ed.), *Psikhologiya soznaniya [Psychology of consciousness]*. Saint Petersburg: Piter, 2001, pp. 302–315. (In Russ.).
23. Fel'dshtein D.I. Sotsial'noe razvitiye v prostranstve-vremeni detstva [Social development in the space-time of childhood]. Moscow: Mosk. psikhol.-sots. in-t: Flinta, 1997. 158 p. (In Russ.).
24. Shadrikov V.D. Sovest': psikhologo-filosofskii analiz [Conscience: psychological and philosophical analysis]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2018. Vol. 39, no. 1, pp. 5–14. (In Russ.).
25. Caliendo M. et al. Locus of Control and Investment in Training. *Journal of Human Resources*, 2020. Vol. 57(4), pp. 0318–9377R2. DOI:10.3368/jhr.57.4.0318-9377R2
26. Huebner E.S., Ash C., Laughlin J.E. Life Experiences, Locus of Control, and School Satisfaction in Adolescence. *Social Indicators Research*, 2001. Vol. 55(2), pp. 167–183. DOI:10.1023/A:1010939912548
27. Johnson R.E., Rosen C.C., Chang C.-H., Lin S.H.J. Getting to the core of locus of control: Is it a core evaluation of the self or the environment? *Journal of Applied Psychology*, 2015. Vol. 100(5), pp. 1568–1578. DOI:10.1037/apl0000011
28. Kang H.S., Chang K.E., Chen C., Greenberger E. Locus of Control and Peer Relationships Among Caucasian, Hispanic, Asian, and African American Adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 2015. Vol. 44(1), pp. 184–194. DOI:10.1007/s10964-013-0083-6
29. Kohlberg L. Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach. In Lickona T. (ed.), *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New-York: Holt, Rinehart and Winston, 1976, pp. 31–53.
30. Piaget J. The moral judgment of the child. New York: Free Press Paperbacks, 1997. 410 p.
31. Rotter J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1966. Vol. 80, no. 1, pp. 1–28. DOI:10.1037/h0092976
32. Turan M. The relationship between locus of control and hope in adolescents: The mediating role of career and talent development self-efficacy. *Australian Journal of Career Development*, 2021. Vol. 30, no. 2, pp. 129–138. DOI:10.1177/103841
33. Ullah S., Yusheng K. Financial socialization, childhood experiences and financial well-being: the mediating role of locus of control. *Frontiers Psychology*, 2020. Vol. 11, pp. 2162. DOI:10.3389/fpsyg.2020.02162
34. Winter D.G., Barenbaum N.B. Responsibility and the power motive in women and men. *Journal of Personality*, 1985. Vol. 53(2), pp. 335–355. DOI:10.1111/J.1467-6494.1985.Tb00369.X
35. Ziegler M. Psychological Test Adaptation and Development – How Papers Are Structured and Why. *Psychological Test Adaptation and Development*, 2020. Vol. 1(1), pp. 1–9. DOI:10.1027/2698-1866/a000000

Информация об авторах

Данилова Елена Евгеньевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация,

Данилова Е.Е., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г.,
Андреева Д.А. Методика «Ответственность у
подростков»: разработка и описание
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 69–84.

Danilova E.E., Begunova L.A., Lisichkina A.G., Andreeva
D.A.
The Methodology of "Responsibility in Adolescents":
Development and Description
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 69–84.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

Бегунова Людмила Анатольевна, кандидат юридических наук, ведущий научный сотрудник
лаборатории научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр
психологических и междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-mail: lab6510@list.ru

Лисичкина Алена Геннадьевна, научный сотрудник лаборатории научных основ детской
практической психологии, Федеральный научный центр психологических и
междисциплинарных исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Андреева Дарья Алексеевна, младший научный сотрудник лаборатории психологии
одаренности, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8806-1112>, e-mail: dolly-06@yandex.ru

Information about the authors

Elena E. Danilova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Leading Researcher of the Laboratory
of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of
Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5209-3665>, e-mail: danillen@yandex.ru

Lyudmila A. Begunova, PhD in Law, Leading Researcher of the Laboratory of the Scientific
Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and
Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9704-7096>, e-
mail: lab6510@list.ru

Alena G. Lisichkina, Researcher of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child
Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow,
Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5411-2396>, e-mail: al1975@spartak.ru

Daria A. Andreeva, Junior Researcher of the Laboratory Psychology of Giftedness, Federal
Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-8806-1112>, e-mail: dolly-06@yandex.ru

Получена 21.06.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 21.06.2024

Accepted 20.09.2024

Стандартизация методики «Климат в классе» в Республике Беларусь

Шумакова Н.Б.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Кошелева Ю.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Козырева Н.В.

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г. Минск, Республика Беларусь
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Понятие «Климат в классе» имеет широкую семантику. Оно охватывает качество взаимодействия не только между обучающимися и учителями, но и с одноклассниками на управленческом, социальном, эмоциональном и академическом уровнях. Показано, что субъективное восприятие обучающихся климата в классе сопряжено с их поведением, психологическим благополучием и успешностью обучения, а также их с их личностными характеристиками, развитием способностей и одаренности. Использование доказательного подхода в образовании повышает качество психологического инструментария, применяемого в разных регионах РФ и других странах. В статье отражена стандартизация опросника «Климат в классе» в Республике Беларусь. Выборку исследования составили 425 обучающихся школ из разных регионов Республики Беларусь (г. Минск, г. Рогачев и г. Жлобин) в возрасте от 10 до 18 лет (54,35% женского пола). Средний возраст составил 15 ± 1 лет (медиана=15 лет). С помощью конфирматорного факторного анализа статистически подтверждена шестифакторная структура опросника, соответствие его структуры эмпирическим данным удовлетворительное. Коэффициент альфа Кронбаха подтверждает внутреннюю согласованность шкал, их взаимные корреляции находятся на среднем уровне, величина и знак связей соответствуют ожидаемым. Конвергентная и дифференциальная валидность шкал опросника проверена на шкалах Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) и успеваемости. Опросник рекомендован школьным психологам и педагогам для психолого-педагогического сопровождения обучающихся разных возрастных групп с целью создания благоприятной школьной среды для развития учащихся.

Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В.
Стандартизация методики «Климат в классе» в
Республике Беларусь
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 85–105.

Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V.
“Classroom climate” Standardization Methodology in the
Republic of Belarus
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 85–105.

Ключевые слова: климат в классе; валидность; надежность; психологическое благополучие школьников.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководство и коллективы школ г. Минска и г. Жлобина, а также гимназии г. Рогачева Республики Беларусь.

Для цитаты: Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В. Стандартизация методики «Климат в классе» в Республике Беларусь [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 85–105. DOI:10.17759/psyedu.2024160306

"Classroom Climate" Standardization Methodology in the Republic of Belarus

Natalia B. Shumakova

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Nina V. Kozyreva

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

The concept of "Classroom climate" has a broad semantics. It covers the quality of interaction not only between students and teachers, but also with classmates at the managerial, social, emotional and academic levels. It is shown that students' subjective perception of the classroom climate carries their behavior, psychological well-being and success in teaching students, as well as their personal characteristics, the development of abilities and giftedness. The use of an evidence-based approach in education improves the quality of psychological tools used in different regions of the Russian Federation and other countries. The article reflects the standardization of the questionnaire "Climate in the classroom" in the Republic of Belarus. The study sample consisted of 425 school students from different regions of the Republic of Belarus (Minsk, Rogachev and Zhlobin) aged 10-18 years (54,35% female). The average age was 15±1 years (median=15 years). Using confirmatory factor analysis, the six-factor structure of the questionnaire was statistically validated, and its structure demonstrated

satisfactory alignment with the empirical data. The Cronbach's alpha coefficient confirms the internal consistency of the scales, with their mutual correlations being at a moderate level. The magnitude and direction of the relationships are consistent with the expected outcomes. The convergent and differential validity of the questionnaire scales has been tested on the scales of the Multidimensional Life Satisfaction Scale (SHUJI) and academic performance. The questionnaire is recommended to school psychologists and teachers for psychological and pedagogical support of students from different age groups to create a favorable school environment.

Keywords: classroom climate; validity; reliability; psychological well-being of schoolchildren.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01 "Development of a package of standardized psychodiagnostic tools in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education".

Acknowledgements. The authors thank the management and teams of the schools of Minsk and Zhlobin, as well as the gymnasium of Rogachev in the Republic of Belarus, for their help in collecting data for the study.

For citation: Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V. “Classroom climate” Standardization Methodology in the Republic of Belarus. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 85–105. DOI:10.17759/psyedu.2024160306 (In Russ.).

Введение

Поиск ресурсов для повышения качества обучения школьников в соответствии с потребностями XXI века стимулирует интерес исследователей к изучению социально-психологических параметров школьной среды, значимых для достижения высоких академических результатов и личностного развития детей и подростков с разным уровнем познавательной мотивации и интеллектуальных способностей. Хорошо известно, что атмосфера в классе, то, как ее воспринимают учащиеся, влияет на академические успехи школьников, самооценку способностей, характер атрибуции успеха и неудачи, а также их учебную мотивацию и, в итоге, психологическое благополучие подростков [18]. Кроме того, эмоциональные компетенции учащихся, развитие способностей и их вовлеченность в жизнь общества также связаны с восприятием климата в классе, о чем свидетельствуют недавние исследования [10; 14; 15]. В связи с этим все больше и больше внимания в исследованиях последнего десятилетия уделяется изучению климата в классе как многомерного конструкта, связанного с субъективным восприятием учащимися социального окружения их ближайшего круга, в который попадают взаимоотношения с учителями и одноклассниками [9; 12; 19]. Среди этих исследований выделяются разные направления, связанные с решением практических задач, среди которых поиск методов обучения, оптимальных с точки зрения обеспечения наиболее благоприятного климата в классе [13; 16], или создание надежных и удобных методов его диагностики [1; 11; 17]. В рамках последнего направления можно отметить большой

интерес к созданию, апробации и стандартизации опросников, позволяющих оценить разные аспекты субъективного восприятия школьного климата или климата в классе, обусловленный потребностью совершенствования школьного обучения, с одной стороны, и дефицитом надежных инструментов диагностики – с другой. Так, только в отечественной литературе было представлено четыре варианта опросников для диагностики климата в школе или классе, каждый из которых позволяет оценить разные аспекты климата, значимые с точки зрения психологической безопасности, профилактики буллинга или развития способностей учащихся [1; 2; 4; 8].

В психологической практике активно используется опросник «Климат в классе», который недавно был стандартизирован. За основу была взята известная методика «Школьный климат», которую модифицировали и адаптировали под российскую выборку [5]. Этот инструмент широко применяется для проведения дальнейших исследований, направленных на изучение атмосферы в классе, а также для анализа тех индивидуальных психологических характеристик учащихся, которые оказывают влияние на их субъективное восприятие учебной (школьной) обстановки в классе [7]. Хотя понятия «школьный климат» и «климат в классе» тесно связаны, они имеют различия. Под школьным климатом подразумевается более обширная и многослойная концепция, охватывающая общее качество жизни в учебном заведении. В то время как климат в классе акцентирует внимание на взаимодействиях между учениками и учителями в классе, ожиданиях по поводу поведения, успеваемости, а также на интеллектуальной, социальной, эмоциональной и физической среде, в которой протекает учебный процесс [12, с. 157]. Опросник «Климат в классе» направлен на изучение восприятия учениками атмосферы в классе и оценки ключевых параметров, которые важны для их учебного и личностного развития. Среди этих параметров выделяются как положительные, способствующие развитию, такие как поддержка учителя, сотрудничество с одноклассниками и их вовлеченность в учебную деятельность, так и отрицательные факторы, которые могут негативно влиять на учебный процесс. К числу последних относятся чрезмерное соперничество, плохая организация учебной работы и слишком высокие требования, давление среды. Каждый параметр имеет сложную природу, связанную как с факторами «внешнего» порядка (макросреда, задаваемая образовательной системой, и микросреда, создаваемая учителем), так и «внутреннего» (индивидуально-психологические характеристики воспринимающего субъекта), поэтому возможность применения методики в другой стране требует проверки ее валидности и стандартизации. Потребность в практическом применении и научном использовании методики «Климат в классе» в Республике Беларусь, образовательная система которой имеет свои особенности, обусловили актуальность исследования. Его целью стала адаптация и стандартизация русскоязычной версии опросника для оценки восприятия школьного климата среди подростков в Республике Беларусь с учетом специфики ее образовательной системы. Основные задачи включали:

- апробировать опросник «Климат в классе» для учащихся подросткового возраста из разных регионов Республики Беларусь;
- определить конструктивную, критериальную и дифференциальную валидность этого опросника на репрезентативной выборке учащихся средних и старших классов Республики Беларусь.

Метод

Участники исследования. В исследовании приняли участие 425 обучающихся школ из разных регионов Республики Беларусь (г. Минск, г. Рогачев и г. Жлобин) в возрасте от 10 до 18 лет (54,35% женского пола). У 6 школьников возраст не указан. Средний возраст составил 15 ± 1 лет (медиана=15 лет). Участники исследования были разбиты на три возрастные группы: группа 1 – возраст с 10 до 13 лет ($M=12,5$ лет, $SD=0,9$, $Me=13$, $Mo=13$, 67,74% женского пола), группа 2 – с 14 до 15 лет ($M=14,7$ лет, $SD=0,49$, $Me=15$, $Mo=15$, 52,02% женского пола), группа 3 – с 16 до 18 лет ($M=16,2$ лет, $SD=0,49$, $Me=16$, $Mo=16$, 51,5% женского пола), что соответствует обучению в средней (5-7, 8-9 классы) и старшей школе (10-11 классы). В табл. 1 представлены дополнительные социо-демографические данные учащихся разных классов, группированных по возрастам. Эти данные включают тип образовательного учреждения, в котором обучаются школьники, численность жителей населенного пункта, в котором проживают подростки, регион их проживания, а также категорию обучающихся (например, наличие или отсутствие ограниченных возможностей здоровья – ОВЗ) и их успеваемость. В графе «%» указан процент от выборки с учетом пропущенных значений.

Методология и методики исследования. Методология исследования предусматривала заполнение участниками опросника «Климат в классе», который включал 39 утверждений [8]. Эти утверждения оценивались на основе четырехуровневой шкалы Лайкерта, где ответы распределялись следующим образом: «абсолютно не согласен» оценивалось в 0 баллов, «скорее не согласен» — в 1 балл, «скорее согласен» — в 2 балла и «абсолютно согласен» — в 3 балла [3]. Для проверки критериальной и дифференциальной валидности применялась Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) [6], которая позволила установить связь между восприятием школьного климата и уровнем удовлетворенности жизнью. В дополнение к этому, учителя, отвечавшие за проведение исследования, предоставляли информацию о годовых оценках учащихся по основным учебным предметам, а также о контекстных характеристиках, влияющих на процесс обучения.

Таблица 1

Социо-демографические характеристики школьников с 10 до 18 лет (N=419)

	Обучающиеся 10-13 лет (N=62, 100%)		Обучающиеся 14-15 лет (N=223, 100%)		Обучающиеся 16-18 лет (N=134, 100%)	
	N	%	N	%	N	%
Пол						
Мужской	20	32,3	107	48,0	65	48,5
Женский	42	67,7	116	52,0	69	51,5
Относится ли обследуемый к категории детей с ОВЗ						
Да	4	6,5	5	2,2	6	4,5
Нет	56	90,3	214	96,0	128	95,5
Не указано	2	3,2	4	1,8	-	-
Тип образовательного учреждения						
Средняя общеобразовательная школа	48	77,4	183	82,0	52	38,8
Гимназия	-	-	16	17,2	18	13,4
Специализированная школа с углубленным изучением какого-либо предмета	14	22,6	24	10,8	64	47,8
Численность населения в пункте проживания						

Малый город или поселок (до 50 тысяч человек)	-	-	16	17,2	18	13,4
Средний город (от 50 до 100 тысяч человек)	14	22,6	24	10,8	64	47,8
Крупнейший город (свыше 1 миллиона человек)	48	77,4	183	82,0	52	38,8
Область						
Минск	48	77,4	183	82,0	52	38,8
Гомельская область	14	22,6	40	18,0	82	61,2
Успеваемость						
отличная (большинство отметок 8, 9, 10)	17	27,4	80	35,9	62	46,3
хорошая (большинство отметок 6, 7, 8)	41	66,1	105	47,1	66	49,2
удовлетворительная (большинство отметок 4, 5, 6)	4	6,5	38	17,0	6	4,5

Результаты

Конструктивная валидность

Для оценки конструктивной валидности опросника «Климат в классе» на белорусской выборке определялись стандартизованные суммарные эффекты (прямые и косвенные) по модели, сформированной на российской выборке [8]. Для проверки согласованности модели с данными применялась программа Amos SPSS. Факторные нагрузки показали хорошую сходимость модели с шестифакторной структурой по 39 пунктам опросника на новой выборке, объясняющих 54,4% общей дисперсии. Процент объясненной дисперсии по отдельным факторам 26,8%, 10,2%, 6,8%, 4,7%, 3,0% и 2,9% соответственно; остальные факторы вносили от 0,6 до 2,7% дисперсии. Адекватность выборки и хорошая факторизируемость корреляционной матрицы подтверждается показателями теста: КМО=0,92 и критерий сферичности Бартлетта (Хи-квадрат=7436,49, df=741, p<0,0001) (см. табл. 2).

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок (стандартизованные суммарные эффекты), в которой пункты опросника «Климат в классе» отражают его структуру (N=425, 39 пунктов)

Пункт опросника «Школьный климат»	Факторы					
	1	2	3	4	5	6
B1					0,64	
B2				0,24		
B3		0,59				
B4		0,68				
B5	0,65					
B6	0,69					
B7	0,43					
B8		0,60				
B9		0,68				
B10				0,70		
B11	0,53					
B12						0,34
B13			0,48			
B14			0,56			

V15			0,79			
V16				0,45		
V17				0,79		
V18			0,62			
V19		0,62				
V20				0,47		
V21	0,77					
V22	0,82					
V23	0,72					
V24		0,67				
V25		0,42				
V26				0,66		
V27			0,56			
V28					0,60	
V29			0,63			
V30						0,38
V31						0,24
V32						0,39
V33		0,67				
V34	0,52					
V35	0,79					
V36						
V37		0,69				
V38					0,37	
V39			0,08			

Согласно таблице 2, первый фактор включает в себя 10 пунктов, где факторные нагрузки варьируются в пределах от 0,82 до 0,43. Это соотношение близко к результатам, полученным при стандартизации опросника на российской выборке [8]. Шкала 1, обозначаемая как «Поддерживающий учитель», имеет возможный диапазон от 0 до 30 баллов. Второй фактор включает 9 пунктов, с нагрузками в диапазоне от 0,69 до 0,42. Эта шкала, названная «Сотрудничество с одноклассниками», имеет диапазон значений от 0 до 27 баллов и является инвертированной. Это означает, что чем выше результат по шкале, тем слабее сотрудничество, и наоборот. Третий фактор состоит из 7 пунктов, и его интерпретация соответствует шкале «Организация работы в классе». Факторные нагрузки здесь варьируются от 0,79 до 0,48, а диапазон значений этой шкалы составляет от 0 до 21 балла. Следует отметить, что пункт «В39. Некоторые ученики всегда мешают занятиям, когда другие хотят работать» имеет низкую факторную нагрузку и, вероятно, лучше подходит для другой шкалы. Как и в случае с предыдущей шкалой, шкала 3 является инвертированной, то есть более высокие баллы указывают на худшую организацию работы в классе, тогда как более низкие баллы свидетельствуют о лучшей организации. Четвертый фактор включает 6 пунктов и интерпретируется как шкала «Соперничество с одноклассниками». Здесь факторные нагрузки варьируются от 0,79 до 0,24, а диапазон шкалы составляет от 0 до 18 баллов. Важно отметить пункт «В2. В нашем классе каждый старается быть лучше других учеников», который имеет самую низкую нагрузку (0,24). При использовании метода главных компонент и вращения

Варимакс с нормализацией Кайзера этот пункт получил большую нагрузку по шкале 2 «Сотрудничество с одноклассниками» (0,43), что подтверждает его инвертированную природу. Пятый фактор состоит всего из 3 пунктов, и нагрузки здесь варьируются от 0,64 до 0,37. Этот фактор соответствует шкале «Давление школьной среды» с диапазоном значений от 0 до 9 баллов. Шестой и последний фактор состоит из 4 пунктов, где факторные нагрузки варьируются от 0,23 до 0,39. Шкала 6, «Вовлеченность одноклассников в учебу», имеет диапазон от 0 до 12 баллов.

Анализ соответствия структуры методики теоретической модели и эмпирическим данным, выполненный с помощью **конфирматорного факторного анализа (КФА)**, продемонстрировал удовлетворительные результаты: CMIN/DF=3,354; CFI=0,75; NNFI=0,929; RMSEA=0,075 (<0,08); 90%-ный доверительный интервал для RMSEA [0,071; 0,078]; AGFI=0,82; CFI=0,70) N=425, что в целом подтверждает структуру опросника с шестью шкалами и входящими в них вопросами методики на белорусской выборке.

Внутренняя согласованность

С помощью дисперсионного анализа (ANOVA) выявлены различия по всем шкалам, кроме шкал 5 (p=0,314) и 6 (p=0,183). Эти различия сохраняются по возрастным группам.

Описательная статистика по шести шкалам опросника «Климат в классе» по возрастным группам представлена в табл. 3.

Таблица 3

Описательная статистика по шкалам опросника «Климат в классе» для школьников с 10 до 18 лет (N=419)

Статистика	Шкала 1.	Шкала 2.	Шкала 3.	Шкала 4.	Шкала 5.	Шкала 6.
Группа 1 – обучающиеся 10-13 лет (N=62)						
Среднее	19,18	9,05	9,0	6,03	5,34	6,79
Станд. отклон.	6,36	5,30	4,64	3,39	1,78	1,90
Медиана	19,0	9,0	9,0	6,0	5,5	7,0
Асимметрия s(A)=0,30	-0,45	0,47	-0,12	0,97	0,06	-0,22
Экссесс s(E)=0,60	0,46	0,49	-0,61	1,70	-0,48	-0,57
Группа 2 – обучающиеся 14-15 лет (N=223)						
Среднее	18,63	9,38	9,26	6,17	5,51	7,19
Станд. отклон.	5,63	4,70	4,15	3,29	1,97	2,29
Медиана	19,0	9,0	9,0	6,00	6,0	7,0
Асимметрия s(A)=0,16	-0,35	0,31	-0,07	0,98	-0,21	-0,23
Экссесс s(E)=0,32	0,30	0,21	0,50	1,57	-0,05	0,03
Группа 3 – обучающиеся 16-18 лет (N=134)						
Среднее	17,92	11,27	10,96	7,10	5,17	6,80

Станд. отклон.	6,39	5,29	4,09	3,33	2,21	2,15
Медиана	19,0	11,0	11,0	7,0	5,0	7,0
Асимметрия $s(A)=0,21$	-0,59	0,41	-0,23	0,60	0,16	-0,19
Эксцесс $s(E)=0,42$	0,37	0,18	-0,002	0,54	-0,62	0,19

Примечание: шкала 1 – Поддерживающий учитель, шкала 2 – Сотрудничество с одноклассниками, шкала 3 – Организация работы в классе, шкала 4 – Соперничество с одноклассниками, шкала 5 – Давление школьной среды, шкала 6 – Вовлеченность одноклассников в учебу; $s(A)$ – стандартная ошибка асимметрии, $s(E)$ – стандартная ошибка эксцесса.

Согласно табл. 3, распределения по всем шкалам с 1 по 6 во всех 3-х группах асимметричны как в одну, так и в другую сторону – имеют право- и левостороннюю асимметрию и лежат в диапазоне от 1 до -1, что говорит о распределении, близком к нормальному. Хотя значение асимметрии по шкале 4 не выходит за пределы единицы, эта шкала (в группе 1 – обучающиеся 10-13 лет и группе 2 – обучающиеся 14-15 лет) имеет значение эксцесса немного больше единицы, что указывает на слабую тенденцию к большим выбросам, чем при нормальном распределении. Критерий Колмогорова–Смирнова показывает статистически значимые отклонения от нормального распределения ($p<0,01$) по всем шкалам. Эти отклонения были учтены в дальнейших расчетах. Однако важно отметить, что средние значения по шкалам почти полностью совпадают с медианными значениями (различие не превышает 1 балла при округлении), что указывает на общую симметричность распределений данных. Отметим, что ни в одной из групп по большинству шкал не достигается нулевое или максимальное значение в диапазоне возможных оценок. Это свидетельствует о том, что шкалы обладают слабой дифференцируемостью на краях распределения, то есть нет данных, которые бы полностью лежали в крайних точках диапазона возможных значений.

Для оценки **внутренней согласованности** (надежности) шкал опросника были использованы коэффициенты Альфа Кронбаха (α) и коэффициент половинного расщепления Гутмана (β). Эти показатели рассчитывались для всей выборки ($N=425$). Результаты этих расчетов представлены в табл. 4, что дает более детальное описание надежности каждой шкалы.

Таблица 4

Показатели внутренней согласованности α , β , описательные статистики M , SD , A и E , и корреляции Спирмена для шкал опросника «Климат в классе» ($N=425$)

Шкала	Внутренняя согласованность		Описательные статистики			Корреляция Спирмена между шкалами				
	α	β	$M\pm SD$	A	E	2	3	4	5	6
1	0,89	0,86	18,51±6,0	-0,46	0,37	-0,58*	-0,43**	-0,20**	-0,29**	0,30**
2	0,85	0,84	9,93±5,07	0,40	0,25		0,64**	0,51**	0,24**	-0,40**
3	0,79	0,76	9,75±4,30	-0,08	-0,11			0,40**	0,24*	-0,44**
4	0,74	0,71	6,46±3,36	0,86	1,13				0,24*	-0,05
5	0,76	0,78	5,39±2,01	-0,07	-0,33					0,02
6	0,36	0,42	7,02±2,2	-0,19	0,09					

Примечания. ** – $p<0,01$, * – $p<0,05$, α – альфа Кронбаха, β – коэффициент половинного расщепления Гутмана, $M\pm SD$ – среднее±стандартное отклонение, A – асимметрия ($s(A)=0,12$), E – эксцесс ($s(E)=0,24$).

Результаты описательной статистики, представленные в табл. 4, показывают, что шкалы 1 и 2, демонстрируют высокую внутреннюю согласованность, что говорит о надежности данных по ним, шкалы 3, 4 и 5 – среднюю, шкала 6 – ниже среднего. Тем не менее удаление вопроса из шкалы со средней и ниже среднего согласованностью понижает этот показатель, что подтверждает его вклад в шкалу.

Критериальная и дифференциальная валидность

Для проверки **критериальной валидности** методики были рассчитаны корреляции всех шкал опросника «Климат в классе» с показателями Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) [6], а также со средней успеваемостью учащихся за год. Эти данные приведены в табл. 5.

Таблица 5

Коэффициенты корреляции Спирмена между шкалами опросника «Климат в классе», Многомерной шкалой удовлетворенности жизнью и успеваемостью (N=245)

	Шкалы методики «Климат в классе»					
	1	2	3	4	5	6
Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ)						
Шкала 1 Семья	0,46**	-0,40**	-0,37**			0,28**
Шкала 2 Школа	0,51**	-0,44**	-0,43**	-0,25**	-0,37**	0,28**
Шкала 3 Учителя	0,64**	-0,48**	-0,42**	-0,23**	-0,35**	0,32**
Шкала 4 Я сам	0,37**	-0,37**	0,34*			
Шкала 5 Друзья	0,37**	-0,48**	-0,40**	-0,27**		0,22**
Успеваемость	0,24**					

Примечание. В таблице опущены значения меньше, чем 0,2.

Результаты, полученные в табл. 5, показывают хорошее согласование шкал опросника «Климат в классе» с методикой ШУДЖИ. Положительные шкалы опросника 1 и 6 демонстрируют положительные корреляции со шкалами ШУДЖИ. Эти корреляции варьируются от умеренных до слабых, что ожидаемо для психологических инструментов подобного рода. В то же время инвертированные шкалы 2 и 3, а также шкалы 4 и 5, которые имеют противоположное значение показателей шкалы и интерпретируются как негативный признак, показывают обратные корреляции с методикой ШУДЖИ, то есть они отрицательно связаны с показателями удовлетворенности жизнью. Дополнительно была выявлена отрицательная корреляция между успеваемостью учащихся и шкалами 2 и 3 опросника. Например, для шкалы 2 коэффициент корреляции составил $R=-0,184$, для шкалы 3 – $R=-0,152$, оба с уровнем значимости $p<0,001$. Это свидетельствует о том, что учащиеся, у которых более высокие результаты по этим шкалам (инвертированным), имеют тенденцию к более низкой

успеваемости. По шкале 6 также наблюдается отрицательная корреляция с успеваемостью ($R=0,114$, $p=0,018$), что указывает на слабую, но значимую связь. Более детальный анализ этих результатов и их интерпретация будут приведены в разделе «Обсуждение результатов».

Дифференциальная валидность выявлялась по контекстным параметрам – возраст, пол, успеваемость в школе и др. Успеваемость в белорусских школах оценивается по 10-балльной системе. Согласно этой системе обучающиеся были поделены на три подгруппы – с отличной (оценки преимущественно 8, 9 и 10), хорошей (преобладают оценки 6, 7, 8) и удовлетворительной (оценки преимущественно 4, 5 и 6) успеваемостью. При обработке результатов использовался метод контрастных групп и критерий Манна-Уитни для независимых выборок. Результаты представлены в табл. 6 (в силу малочисленности подгрупп в группе обучающихся 10-13 лет результаты не приводятся).

Таблица 6

**Сравнение показателей обучающихся с разной успеваемостью
 по шкалам опросника «Климат в классе»**

Шкала опросника «Школьный климат»	M±SD		Статистика U Манна-Уитни	p, уровень значимости
	удовлетворительная (оценки 4, 5, 6)	Отличная (оценки 8, 9, 10)		
	Обучающиеся 14-15 лет (N=223), из них слабо успевающие (N=38), хорошисты (N=105), отличники (N=38)			
Шкала 1	14,74±5,32	19,69±5,70	778,5	0,000***
Шкала 2	11,87±4,49	9,29±4,69	1070,0	0,009**
Шкала 3	11,34±3,45	9,31±3,44	976,5	0,002**
Шкала 4	6,47±3,26	6,08±2,95	1413,5	0,536
Шкала 5	4,84±1,39	4,85±1,21	1434,5	0,612
Шкала 6	6,11±2,27	7,13±2,17	1157,0	0,035*
	Обучающиеся 16-18 лет (N=134), из них слабо успевающие (N=6), хорошисты (N=66), отличники (N=62)			
Шкала 1	14,17±4,46	20,38±6,32	71,5	0,014*
Шкала 2	13,83±4,02	7,57±4,76	62,5	0,008**
Шкала 3	10,83±2,40	6,89±4,24	77,0	0,019*
Шкала 4	8,33±4,80	6,25±4,27	104,5	0,083
Шкала 5	4,17±1,72	5,02±1,48	131,5	0,265
Шкала 6	7,33±2,07	8,00±2,38	146,5	0,432

Примечания. * – $p<0,05$, ** – $p<0,01$, *** – $p<0,001$.

Анализ результатов показал, что в младшей возрастной группе (группа 1) значимых различий не обнаружено. В средней возрастной группе (группа 2) у обучающихся с высокой успеваемостью на статистически значимом уровне ($p<0,01$) подтверждаются более высокие показатели по шкале 1 «Поддерживающий учитель» и более низкие – по шкалам 2 и 3 («Сотрудничество с одноклассниками» и «Организация работы в классе» соответственно), которые являются инвертированными, по сравнению со слабоуспевающими учениками. В

старшей группе (группа 3) наблюдается аналогичная тенденция ($p < 0,05$). Значимые различия между всеми возрастными группами получены по шкалам 1, 5 и 6 ($\chi^2=4,242$, $p=0,39$; $\chi^2=4,836$, $p=0,28$ и $\chi^2=6,238$, $p=0,013$ соответственно). Сравнение групп по полу и возрасту не выявило значимых различий, кроме группы 3 (16-18 лет): девушки наиболее чувствительны к давлению среды (шкала 5) по сравнению с юношами ($\chi^2=1689,5$, $p=0,11$).

Расчет нормативных значений

Нормы рассчитаны по каждой возрастной группе 4-й, 11-й, 23-й, 40-й, 60-й, 77-й, 89-й и 96-й процентиля (см. табл. 7, из-за малочисленности группы обучающихся 10-13 лет нормы для нее не приводятся).

Таблица 7

Станайны и нормы для шкал опросника «Климат в классе» по 2-м возрастным группам

Шкала	Станайны и нормы								
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й
	Очень низкий	Ниже среднего		Средний уровень			Выше среднего		Очень высокий
Обучающиеся 14-15 лет (N=223)									
Шкала 1	0-10	11-14	15-16	17	18	19	20-21	22-26	27-30
Шкала 2	0-2	3-5	6-7	8	9	10	11-12	13-14	15-27
Шкала 3	0-4	5-6	7	8	9	10	11	12-14	15-21
Шкала 4	0-2	3	4	5	5-6	7	8	9	10-18
Шкала 5	0-2	3	4	4	5	5	6	7	8-9
Шкала 6	0-3	4	5	6	7	7-8	8	9	10-12
Обучающиеся 16-18 лет (N=134)									
Шкала 1	0-10	11-12	13-15	16-17	18-19	20	21-22	23-24	25-30
Шкала 2	0-4	5-6	6-7	8-9	10-11	11-12	13-14	15-16	17-27
Шкала 3	0-5	6-7	8	9	10-11	12	13	14-15	16-21
Шкала 4	0-2	3	4	5	5-6	7	8	9-10	11-18
Шкала 5	0-2	3	4	4	5	5	6	7	8-9
Шкала 6	0-3	4	5	6	7	7	8	8	9-12

Обсуждение результатов

Обсуждаются результаты анализа основных характеристик шкал опросника «Климат в классе». Три из них — шкала 1 («Поддерживающий учитель»), шкала 2 («Сотрудничество с одноклассниками») и шкала 6 («Вовлеченность одноклассников в учебу») — отражают позитивные аспекты психологического климата. Высокие баллы по этим шкалам указывают на благоприятную психологическую атмосферу в классе, в то время как низкие значения свидетельствуют о менее благоприятных условиях. Важно отметить, что шкала 2 («Сотрудничество с одноклассниками») инвертирована: чем ниже показатель, тем лучше считается сотрудничество среди учащихся. Другие три шкалы — шкала 3 («Организация работы в классе»), шкала 4 («Соперничество с одноклассниками») и шкала 5 («Давление школьной среды») — связаны с отрицательными аспектами психологического климата.

Высокие значения по этим шкалам сигнализируют о наличии проблем в классе, таких как плохая организация работы и недостаточное управление процессом (шкала 3), конкуренция среди учеников (шкала 4), а также высокие требования и давление на учеников со стороны среды (шкала 5). Напротив, низкие значения этих шкал указывают на более благоприятные условия.

Критериальная и дифференциальная валидность опросника была подтверждена в исследовании на выборке учащихся в возрасте от 10 до 18 лет из Республики Беларусь. Результаты показали, что оценки климата в классе имеют значимые корреляции с удовлетворенностью школьной жизнью, взаимоотношениями с учителями, сверстниками, семьей, а также с успеваемостью. Статистически значимые корреляции демонстрируют ожидаемые направления связи (см. табл. 5). Наиболее сильные корреляции наблюдаются между удовлетворенностью школьной жизнью и следующими аспектами: поддержкой учителей (коэффициент корреляции 0,51 по шкале 1), сотрудничеством с одноклассниками (обратная корреляция -0,44 по шкале 2) и организацией работы в классе (обратная корреляция -0,44 по шкале 3). Это указывает на то, что чем лучше организован учебный процесс и чем выше поддержка со стороны учителя, тем больше ученики довольны школьной жизнью. Эти корреляции варьируются от умеренных (более 0,4) до слабых, но близких к умеренным (более 0,3). Хотя корреляции с другими аспектами школьной жизни, такими как давление школьной среды, соперничество и вовлеченность в учебу, выражены слабее, они также значимы и соответствуют ожиданиям. Например, высокий уровень соперничества в классе связан с более низкой удовлетворенностью взаимоотношениями с одноклассниками (коэффициент -0,28). Особый интерес представляет взаимосвязь между оценками климата и удовлетворенностью собой, которая тесно связана с самооценкой учащихся. Высокий уровень поддержки со стороны учителя и сотрудничества с одноклассниками положительно коррелирует с удовлетворенностью собой (коэффициенты 0,36 и -0,37 соответственно). Однако было выявлено, что высокая оценка по шкале 3 (плохая организация работы в классе) также связана с высокой самооценкой (0,34), что требует дальнейшего анализа. Это может объясняться влиянием других факторов, и такие связи могут проявляться по-разному в разных выборках. Аналогичные результаты были получены на российской выборке, где не было выявлено значимой связи между самооценкой «уверенность в себе» и организацией работы в классе по методике Дембо-Рубинштейн [8]. Вместе с тем, выявлены ожидаемые корреляции между оценками климата и успеваемостью. При этом наблюдается наиболее сильная связь между поддержкой учителя и успеваемостью (0,24). Хотя связи с другими показателями климата (сотрудничество с одноклассниками, организация работы) слабее, они также статистически значимы и имеют ожидаемое направление. Учащиеся с высокой успеваемостью значительно выше оценивают поддержку учителей и сотрудничество с одноклассниками, чем те, кто успевает хуже. Эти данные, полученные на белорусской выборке, подтверждают дифференциальную валидность опросника.

Данное исследование дополняет уже имеющиеся данные, полученные на российской выборке, подтверждая возможности использования опросника «Климат в классе» в Республике Беларусь.

Заключение и выводы

1. Выполнена стандартизация опросника «Климат в классе» на выборке обучающихся с 10

до 18 лет из Республики Беларусь, которая позволила статистически подтвердить его конструктивную валидность (хорошая сходимость модели с шестифакторной структурой, соответствие модели данным).

2. Результаты исследования также подтвердили внутреннюю согласованность шкал опросника. Шкалы 1 и 2 («Поддерживающий учитель» и «Сотрудничество с одноклассниками») продемонстрировали высокую степень согласованности, шкалы 3 и 4 показали среднюю степень, а шкалы 5 и 6 — ниже среднего. Этот результат указывает на определенные ограничения исследования, требующие дальнейшей проработки.

3. Критериальная и дифференциальная валидность опросника была подтверждена для всех трех возрастных групп: 10-13 лет, 14-15 лет и 16-18 лет. Это свидетельствует о том, что методика эффективно отражает различия в восприятии школьного климата учащимися разного возраста.

4. В исследовании были рассчитаны станаины и нормативные значения для учащихся Республики Беларусь, причем данные представлены по двум возрастным группам: 14-15 лет и 16-18 лет, что позволяет использовать опросник для сравнительного анализа между ними с учетом специфики образовательной системы страны.

5. Опросник рекомендуется для использования школьными психологами и педагогами в Республике Беларусь. Он может стать полезным инструментом для улучшения психолого-педагогического сопровождения учащихся различных возрастных групп. Применение опросника «Климат в классе» способствует созданию благоприятного школьного климата, что важно для развития подростков.

Результаты позволяют сделать заключение, что субъективное восприятие климата в классе учащимися средней и старшей школы является важной детерминантой их удовлетворенности разными аспектами жизни, что составляет основу психологического благополучия личности и способствует достижению позитивных результатов в учебе, профессиональной деятельности и дальнейшей жизни. В то же время результаты исследования показали достаточно низкую внутреннюю согласованность некоторых шкал (шкала 5 «Давление школьной среды» и шкала 6 «Вовлеченность одноклассников в учебу»), что позволяет рассматривать в качестве перспективного направления дальнейшего исследования улучшение качества этих шкал для повышения надежности опросника, что станет возможным при расширении выборки учащихся Республики Беларусь.

Литература

1. Александров Д.А., Иванюшина В.А., Ходоренко Д.К., Тенишева К.А. Школьный климат: концепция и инструмент измерения [Электронный ресурс]. М.: Издательский Дом «Высшей школы экономики», 2018. 103 с. DOI:10.17323/978-5-7598-1737-6
2. Бочавер А.А., Корнеев А.А., Хломов К.Д. Опросник поведенческих норм и школьного климата // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 4. С. 55–84. DOI:10.17323/vo-2023-16321
3. Козырева Н.В. Подростки в трудной жизненной ситуации (данные РБ): Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. 2024. Москва. DOI:10.48612/MSUPE/1zmv-hzvp-k852
4. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // Вопросы

Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В.
Стандартизация методики «Климат в классе» в
Республике Беларусь
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 85–105.

Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V.
“Classroom climate” Standardization Metodology in the
Republic of Belarus
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 85–105.

образования / Educational Studies Moscow. 2021. № 3. С. 62–90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-9

5. Петрова С.О., Щепланова Е.И. Оценка психологического климата в школе одаренными учащимися средних и старших классов // Психология и школа. 2010. № 1. С. 3–23.

6. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601

7. Шумакова Н.Б. Особенности климата в классе и возможности его изучения у подростков // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 7–15. DOI:10.17759/bppe.2023200401

8. Шумакова Н.Б., Щепланова Е.И., Сорокова М.Г. «Климат в классе» – стандартизация русскоязычной версии модифицированного опросника «Школьный климат» // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Том 20. № 2. С. 231–256. DOI:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256

9. Щепланова Е.И. Профессиональная подготовка учителей интеллектуально одаренных школьников: проблемные аспекты психологического климата в классе // Мир Психологии. 2023. № 2(113). С. 45–52.

10. Akkanat Ç., Gökdere M. Analyzing the relationship between perceived academic involvement and school climate by gifted students and their science ability // Research on Education and Psychology. 2021. Vol. 5(2). P. 147–162. DOI:10.54535/rep.999106

11. Bahar M., Asil M., Rubie-Davies C.M. Measurement invariance of the student personal perception of classroom climate scale (SPPCC) in the Turkish context // European Journal of Educational Research. 2018. Vol. 7(1). P. 113–120. DOI:10.12973/eu-jer.7.1.113

12. Božović S.G., Stojanović T.M., Simić M.M. The connection between school and class climate // SCIENCE International Journal. 2024. Vol. 3(1). P. 157–161. DOI:10.35120/sciencej0301157b

13. Fiksl M., Aberšek B. Classroom climate as a part of contemporary didactical approaches // Problems of education in the 21st century. 2014. Vol. 61. P. 28–36.

14. Herranz-Hernández P., Fernández-Hernández J.L., Segovia-Torres L. Emotional metaphors for an inclusive classroom climate // Environment and Social Psychology. 2024. Vol. 9(1). DOI:10.54517/esp.v9i1.1945

15. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent wellbeing: a systematic review // Educación XX1. 2021. Vol. 24(2). P. 305–350. DOI:10.5944/educXX1.28705

16. Sánchez-Cabrero R., Sandoval-Mena V., Saez-Suanes G.P., López-de-Arana Prado E. Design and validation of the classroom climate for an inclusive education questionnaire (CCIEQ) // Environment and Social Psychology. 2024. Vol. 9(5). DOI:10.54517/esp.v9i5.1754

17. Schweig J., Hamilton L.S., Baker G. School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders // Research Report. 2019. No. RR-4259-FCIM. RAND Corporation. DOI:10.7249/RR4259

18. Siegle D., McCoach D.B., Roberts A. Why I believe I achieve determines whether I achieve // High Ability Studies. 2017. Vol. 28(1). P. 59–72. DOI:10.1080/13598139.2017.1302873

19. Wang M.-T., Degol J.L., Amemiya J., Parr A., Guo J. Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis // Developmental Review. 2020. Vol. 57. DOI:10.1016/j.dr.2020.100912

References

1. Aleksandrov D.A., Ivanyushina V.A., Khodorenko D.K., Tenisheva K.A. Shkol'nyi klimat: kontseptsiya i instrument izmereniya [School climate: a concept and a measurement tool]. Moscow: Izdatel'skii Dom «Vysshei shkoly ekonomiki», 2018. 103 p. DOI:10.17323/978-5-7598-1737-6 (In Russ.).
2. Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. Oprosnik povedencheskikh norm i shkol'nogo klimata [Questionnaire of behavioral norms and school climate]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow [Questions of education/Educational Studies Moscow]*, 2023, no. 4, pp. 55–84. DOI:10.17323/vo-2023-16321 (In Russ.).
3. Kozyreva N.V. Podrostki v trudnoi zhiznennoi situatsii (dannye RB): Nabor dannykh [Adolescents in difficult life situations (RB data)]. 2024. *Dataset*. RusPsyData: Repository of psychological research and tools. DOI:10.48612/MSUPE/1zmv-hzvp-k852 (In Russ.).
4. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossiiskikh shkolakh: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnykh osobennostei i svyazi so shkol'nyim klimatom [Bullying in Russian schools: the experience of diagnosing prevalence, gender and age characteristics and the relationship with the school climate]. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow [Questions of education/Educational Studies Moscow]*, 2021, no. 3, pp. 62–90. DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-62-9 (In Russ.).
5. Petrova S.O., Shcheblanova E.I. Otsenka psikhologicheskogo klimata v shkole odarennymi uchashchimisya srednikh i starshikh klassov [Assessment of the psychological climate at school by gifted middle and high school students]. *Psikhologiya i shkola [Psychology and School]*, 2010, no. 1, pp. 3–23 (In Russ.).
6. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional scale of satisfaction with the life of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
7. Shumakova N.B. Osobennosti klimata v klasse i vozmozhnosti ego izucheniya u podrostkov [Features of the climate in the classroom and the possibilities of studying it in adolescents]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 7–15. DOI:10.17759/bppe.2023200401 (In Russ.).
8. Shumakova N.B., Shcheblanova E.I., Sorokova M.G. «Klimat v klasse» – standartizatsiya russkoyazychnoi versii modifitsirovannogo oprosnika «Shkol'nyi klimat» [“Climate in the classroom” – standardization of the Russian-language version of the modified questionnaire “School climate”]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 231–256. DOI:10.17323/1813-8918-2023-2-231-256 (In Russ.).
9. Shcheblanova E.I. Professional'naya podgotovka uchitelei intellektual'no odarenykh shkol'nikov: problemnye aspekty psikhologicheskogo klimata v klasse [Professional training of teachers of intellectually gifted schoolchildren: problematic aspects of the psychological climate in the classroom]. *Mir Psikhologii [World of Psychology]*, 2023, no. 2(113), pp. 45–52. (In Russ.).
10. Akkanat Ç., Gökdere M. Analyzing the relationship between perceived academic involvement and school climate by gifted students and their science ability. *Research on Education and Psychology*, 2021. Vol. 5(2), pp. 147–162. DOI:10.54535/rep.999106
11. Bahar M., Asil M., Rubie-Davies C.M. Measurement invariance of the student personal perception of classroom climate scale (SPPCC) in the Turkish context. *European Journal of Educational*

Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В.
Стандартизация методики «Климат в классе» в
Республике Беларусь
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 85–105.

Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V.
“Classroom climate” Standardization Metodology in the
Republic of Belarus
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 85–105.

Research, 2018. Vol. 7(1), pp. 113–120. DOI:10.12973/eu- jer.7.1.113

12. Božović S.G., Stojanović T.M., Simić M.M. The connection between school and class climate. *SCIENCE International Journal*, 2024. Vol. 3(1), pp. 157–161. DOI:10.35120/sciencej0301157b

13. Fiksl M., Aberšek B. Classroom climate as a part of contemporary didactical approaches. *Problems of education in the 21st century*, 2014. Vol. 61, pp. 28–36.

14. Herranz-Hernández P., Fernández-Hernández J.L., Segovia-Torres L. Emotional metaphors for an inclusive classroom climate. *Environment and Social Psychology*, 2024. Vol. 9(1). DOI:10.54517/esp.v9i1.1945

15. Iglesias-Díaz P., Romero-Pérez C. Emotional and inclusive classrooms and adolescent wellbeing: a systematic review. *Educación XXI*, 2021. Vol. 24(2), pp. 305–350. DOI:10.5944/educXX1.28705

16. Sánchez-Cabrero R., Sandoval-Mena V., Saez-Suanes G.P., López-de-Arana Prado E. Design and validation of the classroom climate for an inclusive education questionnaire (CCIEQ). *Environment and Social Psychology*, 2024. Vol. 9(5). DOI:10.54517/esp.v9i5.1754

17. Schweig J., Hamilton L.S., Baker G. School and Classroom Climate Measures: Considerations for Use by State and Local Education Leaders. *Research Report*, 2019, no. RR-4259-FCIM. RAND Corporation. DOI:10.7249/RR4259

18. Siegle D., McCoach D.B., Roberts A. Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies*, 2017. Vol. 28(1), pp. 59–72. DOI:10.1080/13598139.2017.1302873

19. Wang M.-T., Degol J.L., Amemiya J., Parr A., Guo J. Classroom climate and children’s academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 2020. Vol. 57. DOI:10.1016/j.dr.2020.1009121

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ); профессор кафедры возрастной психологии им. профессора Л.Ф. Обуковой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Кошелева Юлия Павловна, кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); доцент кафедры психологии и педагогической антропологии Института гуманитарных и прикладных наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Козырева Нина Вячеславовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (БГПУ), г. Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В.
Стандартизация методики «Климат в классе» в
Республике Беларусь
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 85–105.

Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V.
“Classroom climate” Standardization Methodology in the
Republic of Belarus
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 85–105.

Information about the authors

Natalia B. Shumakova, DSc in Psychology, Lead Research Fellow, Laboratory of Giftedness Psychology, Federal State Budgetary Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research”; Professor, Department of Developmental Psychology named after Professor L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Yuliya P. Kosheleva, PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, Scientific and Practical Center for Integrated Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology & Education; Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical Anthropology, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5653-2143>, e-mail: yu.p.kosheleva@mail.ru

Nina V. Kozyreva, PhD in Psychology, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6635-0925>, e-mail: kozyreva_nina@tut.by

Получена 30.06.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 30.06.2024
Accepted 20.09.2024

Приложение

Опросник «Климат в классе»

Инструкция. Вам предложены высказывания о ситуациях, с которыми Вы каждый день сталкиваетесь в своем классе. Пожалуйста, дайте свою оценку этим ситуациям. Выберите для каждого высказывания один вариант ответа, который считаете наиболее правильным (3 – совершенно верно, 2 – скорее верно, 1 – скорее неверно, 0 – совершенно неверно).

№ п/п	Высказывания	3	2	1	0
I.	В школе нам задают слишком много домашних заданий.				
2.	В нашем классе каждый старается быть лучше других учеников.				
3.	Большинству учащихся доставляет удовольствие совместная работа с одноклассниками.				
4.	Если у кого-то из нашего класса возникли трудности, никто не придет ему на помощь.				
5.	У нас есть учителя, которые заботятся также и о самых слабых учениках.				
6.	Многие учителя стараются помочь нам продвигаться вперед.				
7.	У нас можно обсуждать с учителями вопросы, которые не относятся к материалу занятий.				
8.	У нас каждый должен пробиваться сам, на поддержку надежды мало.				
9.	У нас есть различные группы учеников, которые не хотят иметь дело друг с другом.				
10.	У нас каждый видит в одноклассниках только конкурентов.				
11.	У нас в классе ученики задают много вопросов и размышляют на уроках.				
12.	Если мы не учимся в выходные дни, мы не занимаемся уроками.				
13.	Мы часто пытаемся затянуть урок вопросами и надуманными проблемами.				
14.	У нас редко бывает на занятиях настолько тихо, чтобы можно было спокойно работать.				
15.	Большинство учеников мало интересуются занятиями.				
16.	Лучших учеников у нас часто пренебрежительно называют карьеристами.				
17.	У нас легко можно стать аутсайдером, если не делать того, что класс считает правильным.				
18.	У нас нередко бывает, что весь класс смеется над одним				

	учеником.				
19.	Если у нас кто-нибудь что-то не понял, одноклассники ему объяснят.				
20.	В классе нельзя нарушать общий порядок, иначе одноклассники будут на тебя косо смотреть.				
21.	Некоторые учителя всегда приходят к нам на уроки с новыми идеями.				
22.	Большинство учителей стараются сделать уроки как можно более интересными.				
23.	Учителя знают сильные стороны учеников и поощряют их развитие.				
24.	Если у кого-то из учеников возникают проблемы с выполнением задания, ему охотно помогают одноклассники.				
25.	У нас каждый больше всего любит работать в одиночку.				
26.	Многие ученики завидуют, если у кого-то результаты лучше, чем у них.				
27.	Большинство моих одноклассников сосредоточенно и серьезно работают на уроках.				
28.	У нас на уроках предъявляются высокие требования.				
29.	Учителям часто нелегко поддерживать у нас на уроках тишину и порядок.				
30.	Иногда мы заранее планируем, как сорвать урок или разозлить учителя.				
31.	Нельзя позволить себе заболеть, так как отстанешь от других.				
32.	Многие из моих одноклассников отдают учебе в школе много сил.				
33.	Я считаю, что в нашем классе ученики плохо сотрудничают друг с другом.				
34.	На слабых учеников учителя обращают мало внимания.				
35.	Большинство учителей заботится о том, чтобы учеба в школе доставляла нам радость.				
36.	Большинство учителей стараются учитывать, что нужно каждому ученику.				
37.	Ученики часто помогают друг другу в учебе и других делах.				
38.	В школе от нас требуют слишком много.				
39.	Некоторые ученики всегда мешают занятиям, когда другие хотят работать.				

Шумакова Н.Б., Кошелева Ю.П., Козырева Н.В.
Стандартизация методики «Климат в классе» в
Республике Беларусь
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 85–105.

Shumakova N.B., Kosheleva Y.P., Kozyreva N.V.
“Classroom climate” Standardization Methodology in the
Republic of Belarus
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 85–105.

Ключ

Шкала 1 Поддерживающий учитель, 10 пунктов (0-30 баллов): вопросы +5, +6, +7, +11, +21, +22, +23, (-34), +35, +36

Шкала 2* Сотрудничество с одноклассниками, 9 пунктов (0-27 баллов): вопросы (-3), +4, +8, +9, (-19), (-24), +25, +33, (-37)

Шкала 3* Организация работы в классе, 7 пунктов (0-21 баллов): вопросы +13, +14, +15, +18, (-27), +29, +39

Шкала 4 Соперничество с одноклассниками, 6 пунктов (0-18 баллов): вопросы +2, +10, +16, +17, +20, +26

Шкала 5 Давление школьной среды, 3 пункта (0-9 баллов): вопросы +1, +28, +38

Шкала 6 Вовлеченность одноклассников в учебу, 4 пункта (0-12 баллов): вопросы (-12), (-30), +31, +32

Примечание

* – инвертированные шкалы.

«+» – обозначены прямые вопросы: при подсчете баллов по шкалам баллы на эти вопросы суммируются.

«-» – обозначены обратные вопросы: при подсчете баллов по шкалам эти вопросы сначала перекодируются в обратном порядке, т.е. 0 в 3; 1 в 2; 2 в 1; 3 в 0, а затем суммируются с остальными пунктами.

Стандартизация методики «Перцептивное моделирование» для детей 5-6 и 6-7 лет

Чумаченко Д.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

Ягловская Е.К.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

В современных социокультурных условиях необходим надежный диагностический инструментарий для оценки психического развития ребенка, который при этом позволял бы корректировать задачи образовательной деятельности. В статье отражены результаты адаптации и стандартизации методики «Перцептивное моделирование», входящей в диагностический комплект оценки умственного развития дошкольников (Л.А. Венгер и сотрудники). Выборка исследования состояла из двух групп: детей 4-6 (N=1003) и детей 5-7 (N=1516) лет. В этих группах детям предъявлялись разные варианты методики, учитывающие возрастную специфику сформированности перцептивных действий. Адаптация методики «Перцептивное моделирование» предполагала перевод ее в электронный вид, изменение системы оценки полученных результатов и статистическую проверку возможности ее использования в такой форме для решения диагностических задач. Процедура стандартизации методики показала наличие хорошей внешней и внутренней валидности, ее диагностическую надежность. Статистический анализ выявил отсутствие значимых гендерных различий при выполнении методики и наличие значимых различий между нормотипичными детьми и детьми с ОВЗ (нарушение речи, слуха и задержка психического развития). В результате стандартизации были определены возрастные нормы овладения детьми шестого и седьмого годов жизни действиями перцептивного моделирования для нормотипичных детей и детей с ОВЗ.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; восприятие; перцептивное моделирование; диагностика; стандартизированные диагностические методики; стандартизация.

Финансирование. Научно-исследовательский проект «Стандартизация методик для оценки уровня познавательного и личностного развития детей и подростков» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников О.И. Леонову и начальника отдела мониторинга качества профессионального образования Л.М. Прокопьеву.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны онлайн:
<https://doi.org/10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab>.

Для цитаты: Чумаченко Д.В., Ягловская Е.К. Стандартизация методики «Перцептивное моделирование» для детей 5-6 и 6-7 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 106–121. DOI:10.17759/psyedu.2024160307

Standardization of the "Perceptual modeling" Test for Children 5-6 and 6-7 Years old

Dmitry V. Chumachenko

Moscow State University of Psychology & Education; Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkodv@mgppu.ru

Elena K. Yaglovskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

In modern sociocultural conditions, reliable diagnostic tools are needed to assess the mental development of a child, which would at the same time make it possible to adjust the objectives of educational work. The article reflects the results of adaptation and standardization of the "Perceptual modeling" test included in the diagnostic set for assessing the mental development of preschoolers (L.A. Wenger and colleagues). The study sample consisted of two groups: children 5-6 (N=1003) and children 6-7 (N=1516) years old. In these groups, children were offered various test options based on their age-related perceptual modeling capabilities. The adaptation of the "Perceptual modeling" test involved converting it into electronic form, changing the system for evaluating the results obtained and statistically verifying the possibility of using it in this form to solve diagnostic problems. The test standardization procedure has shown good external and internal validity, and its diagnostic reliability. Statistical analysis revealed the absence of significant gender differences in the performance of the test and the presence of significant differences between children with normal development and children with disabilities (speech, hearing impairment and mental retardation). As a result of standardization, age norms for mastering perceptual modeling actions for children with normal development and children with disabilities were determined by children of the sixth and seventh years of life.

Keywords: senior preschool age; perception; perceptual modeling; diagnostics; standardized diagnostic tests; standardization.

Funding. The research project “Standardization of Psychodiagnostic Techniques for Assessing the Level of Cognitive and Personal Development of Children and Adolescents” is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program “Priority 2030”.

Acknowledgements. The authors are grateful to O.I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff, and L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, for assistance in collecting data.

Supplemental data. Accessed online at <https://doi.org/10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab>.

For citation: Chumachenko D.V., Yaglovskaya E.K. Standardization of the “Perceptual modeling” Test for Children 5-6 and 6-7 Years old. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 106–121. DOI:10.17759/psyedu.2026160307 (In Russ.).

Введение

Современные требования к диагностической работе в системе образования предполагают не просто констатацию особенностей развития ребенка, но и получение результатов, способных повлиять на качество и успех самой образовательной деятельности детей [5; 10; 11; 16]. Таким образом, в настоящее время практикам необходим максимально объективный и надежный инструментарий для оценки психического развития ребенка, который при этом позволял бы корректировать задачи образовательной деятельности, определять ее индивидуальные стратегии. Как правило, при диагностической оценке дошкольников используются два типа инструментария: стандартизированные и нестандартизированные (авторские) методики [15]. Первый тип позволяет на основе количественных показателей объективно определить уровень сформированности тех или иных способностей ребенка. Второй тип также предполагает возможность уровневой оценки развития (хотя и менее объективной в сравнении со стандартизированными методиками). Но особую востребованность среди методик этого типа имеют те, которые позволяют выявить такие чрезвычайно важные для индивидуализации образовательной деятельности особенности ребенка, как обучаемость, зона ближайшего развития [1], особенности его реакций на ситуацию, стиль взаимодействия взрослого с ним и пр. Примечательно, что невозможность большинства используемых в зарубежной практике тестов одновременно решать задачи количественной и качественной диагностики развития привела ряд ученых к разработке принципов динамической оценки, которая базируется на понятии «зона ближайшего развития» Л.С. Выготского и позволяет сделать более содержательным использование стандартизированных методик [20].

Методика «Перцептивное моделирование» [3; 4], адаптации и стандартизации которой посвящено настоящее исследование, входит в диагностический комплекс, с успехом решающий обе вышеуказанные диагностические задачи [1]. Разработанная в 1978 году коллективом лаборатории психологии детей дошкольного возраста НИИ дошкольного воспитания АПН СССР диагностическая система позволяет дать объективную количественную оценку развития различных умственных способностей. При этом такая оценка соотносится с качественными показателями проявлений возможностей

ребенка, которые описываются через указание специфики его ориентировочных действий с использованием «эталонных» и «модельных» форм опосредствованного познания [2]. Это в свою очередь дает возможность разработать конкретные и содержательные рекомендации по оптимизации и индивидуализации образовательной деятельности, понятные педагогам [19].

Другим достоинством указанной системы является то, что в ней диагностика восприятия дошкольников базируется на идее сенсорных эталонов А.В. Запорожца [7], ставшей инновационной не только для теоретической, но и для практической психологии и не потерявшей актуальность до сих пор [11; 18]. Она позволила рассматривать и изучать восприятие как высшую, а не «натуральную» психическую функцию, онтогенетические изменения которой преимущественно связаны не с процессами созревания и нейрофизиологическими особенностями, а с овладением детьми во взаимодействии со взрослыми системой обобщенных, культурно выработанных сенсорных представлений (эталонов) и действий с ними. Появление в диагностической работе возможности выявлять уровень развития восприятия в зависимости от сформированности перцептивных действий с сенсорными эталонами [4] существенно сказалось и на проработанности, эффективности развивающей психологической помощи детям, и на профилактике проблем и трудностей в развитии восприятия. Этому способствует и то, что в рассматриваемую диагностическую систему входят несколько методик, выявляющих уровень сформированности различных перцептивных действий, последовательно формирующихся в онтогенезе:

- действий идентификации, которые проявляются в возможностях ребенка совмещать (сначала в плане практических, а затем умственных действий) внешние свойства уже знакомого им объекта или эталона (который вводит взрослый) с внешними свойствами нового воспринимаемого (обследуемого) объекта, устанавливая наличие/отсутствие их тождества;

- действий отнесения к эталону, позволяющих ребенку использовать единичный сенсорный эталон (эталонное представление) как инструмент для выделения общих и специфических внешних признаков воспринимаемого (обследуемого) объекта;

- действий перцептивного моделирования, при которых ребенок использует уже совокупность сенсорных эталонов (эталонных представлений) для дифференцированного анализа внешних свойств сложных объектов (т.е. демонстрирует умение выделять в таких свойствах их составляющие, «смоделировать» объект с помощью его внешних эталонных признаков).

Как видно, действия перцептивного моделирования являются своеобразной вершиной развития восприятия, в которых интегрируются процессы узнавания внешних признаков, ознакомления с ними, процессы анализа и синтеза [4]. В силу таких особенностей перцептивных действий моделирующего типа методика, направленная на выявление уровня их сформированности, в диагностической практике используется и при решении других задач. Речь идет о том, что выявление особенностей указанных действий позволяет дополнительно решать одну из важных задач диагностики умственной сферы – дать оценку успешности развития ребенка на предыдущих этапах онтогенеза. Возможность этого связана с тем, что восприятие, в отличие от мышления (не говоря уже о словесно-логическом мышлении, диагностикой которого чрезмерно увлекаются практики), дифференцируется и развивается с младенческого возраста, а следовательно, именно овладение перцептивными (а не мыслительными) средствами и способами является надежным показателем успешности предыдущих дошкольному возрасту этапов

развития. С другой стороны, сложность действий перцептивного моделирования позволяет использовать результаты их диагностики, наряду с результатами методик оценки мышления, при решении вопроса о прогнозе развития.

Использование в диагностической практике стандартизированных методик предполагает систематическую процедуру рестандартизации. Особо это актуально в современных социокультурных условиях, стремительно влияющих на деятельности дошкольников [6; 8; 9; 17]. Помимо этого, современные условия предоставляют новые возможности и для самой реализации диагностической работы, связанные с переводом методик в электронный вид. Представляется, что перевод методики «Перцептивное моделирование» в такой формат и ее стандартизация позволят практикам более эффективно решать все обсуждаемые выше задачи. Помимо этого, такой перевод может существенно упростить работу с методикой, поэтому можно ожидать, что её станут чаще использовать и в исследованиях, и в практике, что благоприятно скажется на научной и профессиональной рефлексии изучаемого или обследуемого процесса. Поскольку оценка развития восприятия с использованием методики «Перцептивное моделирование» основана не только на четкой концептуальной основе, а ее результаты успешно интегрируются в образовательную деятельность с дошкольниками, ее адаптация и стандартизация могут оказать позитивное влияние и на качество такой работы.

Дизайн, выборки и методы исследования

Для проведения исследования варианты методики «Перцептивное моделирование» для детей 5-6 года [3] и для детей 6-7 года [4] были переведены в электронный формат с тем, чтобы иметь возможность их использования на базе системы «Анкетолог». Такой перевод не отразился на инструкции, внешнем виде стимульного материала, но потребовал изменений в системе балльной оценки получаемых результатов (см. Приложение).

Организация исследования осуществлялась совместно с Федерацией психологов образования России. Представителями региональных отделений ФПО России (на добровольной основе) были выбраны дошкольные образовательные организации, которые имели необходимые условия и были готовы провести модифицированную методику с детьми старшей и подготовительной групп в ограниченные сроки. В регионах были определены ответственные за организацию и проведение полевых исследований в рамках процедур стандартизации психодиагностических методик в субъекте Российской Федерации (и заключены с ними контракты).

С педагогами-психологами и ответственными был проведен обучающий вебинар, на котором были освещены особенности проведения методики: предъявления диагностического материала, взаимодействия с ребенком во время обследования, фиксации детских ответов.

Обследование детей с использованием методики «Перцептивное моделирование» проводилось с помощью имеющихся в детских садах компьютеров на платформе «Анкетолог». Также собирались социо-демографические характеристики респондентов (пол, возраст, место проживания, наличие ОВЗ и т.д.). Поскольку данная методика представлена в двух вариантах – для 5-6 лет (ориентированный на старшие группы детского сада) и для 6-7 лет (ориентированный на подготовительные группы детского сада), в стандартизации участвовали две возрастные выборки, в которые попали дети из пограничных возрастов: 4 и 6 лет для младшего варианта и 5 лет для старшего. Для проверки внешней валидности использовалась методика оценки уровня интеллекта

«Прогрессивные матрицы Равена» [13]. Продолжительность выполнения методики участниками исследования не превышала 40 минут. На их участие было получено согласие родителей (законных представителей).

Выборки исследования

В исследовании приняли участие:

- 1003 ребенка 4-6 лет. Из них 51,1% (N=513) были женского пола, 48,9% (N=490) – мужского. Возраст участников исследования в среднем составил 5,5 лет (медиана=5,5 лет, стандартное отклонение=0,3; минимум – 4 года 9 месяцев, максимум – 6 лет 11 месяцев). 47 из них также прошли методику «Прогрессивные матрицы Равена»;

- 1516 детей 5-7 лет. Из них 52,6% (N=797) были женского пола, 47,4% (N=719) – мужского. Возраст участников исследования в среднем составил 6 лет и 5 месяцев (медиана=5 лет и 5 месяцев, стандартное отклонение=0,28 лет; минимум – 5 лет 3 месяца, максимум – 7 лет 7 месяцев). 556 из них также прошли методику «Прогрессивные матрицы Равена»;

- 462 ребенка с нарушением речи и слуха. Из них 205 детей 5-6 лет и 257 детей 6-7 лет;

- 49 детей с задержкой психического развития. Из них 25 детей 5-6 лет и 24 ребенка 6-7 лет.

Социо-демографические характеристики выборок представлены в табл. 1.

Таблица 1

Социо-демографические характеристики респондентов

Вариант	5-6 лет		6-7 лет	
	N	%	N	%
Пол				
Женский	513	51,1%	797	52,6%
Мужской	490	48,9%	719	47,4%
Категория ОВЗ				
Не относится	776	77,4%	1241	81,9%
Нарушение речи, нарушение слуха	205	20,4%	257	17,0%
Задержка психического развития	25	2,5%	24	1,6%
Численность населенного пункта				
Малый город или поселок (до 50 тысяч человек)	146	14,6%	132	8,7%
Средний город (от 50 тысяч до 100 тысяч человек)	121	12,1%	111	7,3%
Большой город (численность населения от 100 тысяч до 250 тысяч человек)	412	41,1%	484	31,9%
Крупный город (численность населения от 250 тысяч до 1 миллиона человек)	94	9,4%	527	34,8%
Крупнейший город (численность населения свыше 1 миллиона человек)	230	22,9%	262	17,3%

1 миллиона человек)				
Регион проживания				
Самарская область	516	51,4%	495	32,7%
Московская область	454	45,2%	467	30,8%
Липецкая область	21	2,1%	-	-
Волгоградская область	-	-	529	34,7%
Другие	12	1,2%	25	1,6%
Тип населенного пункта проживания				
Городское поселение	899	89,6%	1422	93,8%
Сельское поселение	104	10,4%	94	6,2%

Методы исследования

При статистическом анализе результатов выполнения адаптированных вариантов методики «Перцептивное моделирование» использовались: методы описательной статистики, коэффициент альфа Кронбаха, коэффициент корреляции Спирмена, критерий U-Манна-Уитни, статистическая обработка проводилась в jamovi 2.3.12.

Все полученные в ходе исследования данные размещены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [12].

Результаты

Внутренняя согласованность шкалы и описательные статистики

Результаты проверки внутренней согласованности шкалы «Перцептивное моделирование», среднее и стандартное отклонение по каждому вопросу, а также сложность задания представлены в табл. 2 и 3. Сложность задания посчитана как отношение среднего к максимуму. Коэффициент альфа Кронбаха для версии для детей 5-6 лет показал приемлемую внутреннюю согласованность шкалы и составил 0,663, для версии для 6-7 лет показал хорошую внутреннюю согласованность шкалы и составил 0,736.

Таблица 2

Внутренняя согласованность шкалы и описательные статистики заданий для детей 5-6 лет

Номер задания	Среднее	Стандартное отклонение	Макс.	α Кронбаха при исключении вопроса из шкалы	Сложность
1	1,64	0.600	2	0.644	0,82
2	1,53	0.730	2	0.625	0,76
3	2,39	0.783	3	0.611	0,80
4	2,18	0.967	3	0.584	0,73
5	2,39	0.803	3	0.623	0,80
6	1,74	1.065	3	0.650	0,58
7	2,72	1.141	4	0.588	0,68

8	1,88	1.577	4	0.732	0,47
---	------	-------	---	-------	------

Среднее по всей шкале варианта для 5-6 лет составило $16,5 \pm 4,37$. Согласно тесту на нормальность Шапиро-Уилка ($W=0,977$, $p < 0,001$) распределение суммарного балла по методике отличается от нормального, поскольку результаты смещены в сторону высоких значений в силу малого количества сложных заданий.

Таблица 3

Внутренняя согласованность шкалы и описательные статистики заданий для детей 6-7 лет

Номер задания	Среднее	Стандартное отклонение	Макс.	α Кронбаха при исключении вопроса из шкалы	Сложность
1	1.59	0.672	2	0.717	0,80
2	1.82	0.552	2	0.726	0,91
3	1.85	0.415	2	0.727	0,92
4	1.86	0.453	2	0.724	0,93
5	2.69	0.619	3	0.716	0,90
6	2.55	0.836	3	0.705	0,85
7	2.60	0.700	3	0.721	0,87
8	2.14	1.001	3	0.713	0,71
9	3.14	1.078	4	0.696	0,79
10	2.32	1.740	4	0.778	0,58
11	3.05	1.049	4	0.693	0,76
12	2.94	1.417	4	0.709	0,74

Среднее по всей шкале варианта для 6-7 лет составило $28,5 \pm 5,82$. Согласно тесту на нормальность Шапиро-Уилка ($W=0,942$, $p < 0,001$) распределение суммарного балла по методике отличается от нормального, поскольку результаты смещены в сторону высоких значений.

В силу ненормальности распределения для дальнейшей обработки мы использовали непараметрические критерии.

Внешняя и дифференциальная валидность

Результаты обеих версий теста значимо положительно коррелируют с матрицами Равена (R Спирмена= $0,455$, $N=47$, $p < 0,001$ для младшего варианта; R Спирмена= $0,488$, $N=556$, $p < 0,001$ для старшего варианта). То есть уровень развития действий перцептивного моделирования связан с общим уровнем интеллекта.

Значимых различий по полу нет ни в версии для 5-6 лет, ни в версии для 6-7 лет. Дети с диагнозом (задержка психического развития, нарушения речи, нарушения слуха) значимо хуже выполняют тест, чем нормотипичные дети ($U=71410$, $df=1001$, $p < 0,001$; $U=133494$, $df=1514$, $p < 0,001$ для младшего и старшего варианта соответственно). Дети, посещающие детские сады в сельских районах, значимо хуже выполняют задания ($U=41113$, $df=1001$,

$p=0,043$; $U=42351$, $df=514$, $p<0,001$ для младшего и старшего варианта соответственно). Также существуют значимые различия по областям, но поскольку некоторые области (например, Московская) представлены отдельными городами (г. Электросталь), сложно делать теоретические обобщения.

Нормы

Нормы для нормотипичных детей и для детей с ОВЗ, рассчитанные для средних значений по шкалам на основании 4-го, 11-го, 23-го, 40-го, 60-го, 77-го, 89-го и 96-го перцентилей, приведены в табл. 4.

Таблица 4

Нормативные значения (станайны) методики «Перцептивное моделирование»

Шкала	Станайны и нормы								
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й	7-й	8-й	9-й
	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
5-6 лет									
Норма	1-8	9-11	12	13-15	16-17	18-19	20-22	23	24
ОВЗ	1-8	9	10-11	12-13	14-16	17-18	19	20-22	23-24
6-7 лет									
Норма	1-17	18-20	21-24	25-28	29-30	31-33	34	35	36
ОВЗ	1-14	15-18	19-21	22-24	25-28	29-30	31-33	34-35	36

Выводы

В результате выполненного исследования была определена хорошая внешняя и внутренняя валидность и высокая надежность методики «Перцептивное моделирование», определены возрастные нормы освоения современными детьми шестого и седьмого годов жизни действия перцептивного моделирования отдельно для детей с ОВЗ и нормотипичных детей.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что адаптированный вариант методики «Перцептивное моделирование» может быть использован для психолого-педагогического сопровождения развития восприятия в процессе образовательной деятельности с дошкольниками.

Необходимо дальнейшее исследование по вопросам дискриминабельности методики «Перцептивное моделирование» в современных условиях развития дошкольников.

Литература

1. Бурлакова И.А., Пронина А.А. Возможность проектирования задач, определяющих зону ближайшего развития дошкольников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2020. № 195. С. 182–190. DOI:10.33910/1992-6464-2020-195-182-190
2. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. 1983. № 2.
3. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста: 5-6 лет / Р.И. Бардина [и др.]. М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1996. 113 с.
4. Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгер, В.В. Холмовская. М.: Педагогика, 1978. 248 с.

5. Егоренко Т.А., Лобанова А.В., Радчинова Н.П. Диагностика трудностей в обучении в области социальной адаптации у младших школьников // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 5. С. 154–167. DOI:10.17759/pse.2023280512
6. Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А. Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. Том 1. Психическое развитие ребенка / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
8. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю. Ребенок в эпоху цифровых игрушек. Обзор зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 50–58. DOI:10.17759/jmfp.2022110204
9. Клопотова Е.Е., Смирнова С.Ю., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Доступность цифровых устройств детям дошкольного возраста: различия в родительских позициях // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207
10. Лобанова А.Д., Высоцкая Е.В. Возможности опосредствования решения арифметических задач третьеклассниками: процедура «комплектования» // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 87–98. DOI:10.17759/pse.2024290107
11. Масалова В.С., Ягловская Е.К. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 8–15. DOI:10.17759/bppe.2020170101
12. Перцептивное моделирование: Набор данных [Датасет] / Чумаченко Д.В. [и др.]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab
13. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011. 70 с.
14. Протасова Е.Ю. Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 20–30. DOI:10.17759/jmfp.2022110202
15. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / ред. Т.В. Лаврентьева. М.: Гном и Д, 2002. 144 с.
16. Рубцов В.В., Марголис А.А. Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 4. С. 5–6.
17. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212
18. Chumachenko D., Shvarts A., Dreneva A., Krichevets A. Eye movements in the development of geometric shape recognition: from sensory-motor processes to theoretical perception // Educational Studies in Mathematics. 2024. DOI:10.1007/s10649-024-10298-5

19. Kumar S. Impact of Assessment on Childhood Education Theories and Practice / In M. Badea & M. Suditu (Eds.) // *Modern Early Childhood Teacher Education: Theories and Practice*. 2024. P. 84–101. DOI:10.4018/979-8-3693-0956-8.ch004
20. Tzuriel D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives // *Educational Psychology Review*. 2000. Vol. 12. № 4. P. 385–435.

References

1. Burlakova I.A., Pronina A.A. Vozmozhnost' proektirovaniya zadach, opredelyayushchih zonu blizhajshego razvitiya doshkol'nikov [On the possibility of designing tasks to determine preschoolers']. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*. 2020, no. 195, pp. 182–190. DOI:10.33910/1992-6464-2020-195-182-190 (In Russ.).
2. Venger L.A. Ovladenie oposredstvovannym resheniem poznavatel'nyh zadach i razvitie kognitivnyh sposobnostej rebenka [Mastering the mediated solution of cognitive tasks and the development of a child's cognitive abilities]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1983, no. 2. (In Russ.).
3. Bardina R.I. et al. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta: 5-6 let [Diagnosis of mental development of older preschool children: 5-6 years old]. Moscow: Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi i psikhologicheskii kolledzh, 1996. 113 p. (In Russ.).
4. Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnosis of mental development of preschoolers] / red. L.A. Venger, V.V. Kholmovskaya. Moscow: Pedagogika, 1978. 248 p. (In Russ.).
5. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnosis of Learning Difficulties in the Field of Social Adaptation in Younger Schoolchildren. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 154–167. DOI:10.17759/pse.2023280512 (In Russ.).
6. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Scientometric domain of foreign studies on the psychology of preschool age. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201 (In Russ.).
7. Zaporozhec A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy. V 2 tomah. Tom 1. Psihicheskoe razvitie rebenka [Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.
8. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu. The child in the age of digital toys. Review of foreign studies. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 50–58. DOI:10.17759/jmfp.2022110204 (In Russ.).
9. Klopotova E.E., Smirnova S.Yu., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Accessibility of Digital Devices to Preschool Children: Differences in Parents' Positions. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 2, pp. 109–125. DOI:10.17759/cpp.2022300207 (In Russ.).
10. Lobanova A.D., Vysotskaya E.V. The Mediation of Arithmetic Problem-solving by Third-graders: The Procedure of “Assembling Sets”. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 87–98. DOI:10.17759/pse.2024290107 (In Russ.).

11. Masalova V.S., Yaglovskaya E.K. To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 8–15. DOI:10.17759/bppe.2020170101
12. Chumachenko D.V. et al. Perceptivnoe modelirovanie: Nabor dannyh [Perceptual modeling: A data set] [Dataset]. *RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository*. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/kr8z-3tgr-23ab (In Russ.).
13. Progressivnye matricy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's Progressive matrices]. In O.E. Muhordovoj, T.V. Shrejber (ed.). Izhevsk: Publ. «Udmurt University», 2011. 70 p. (In Russ.).
14. Protassova E.Y. The Image of a Modern Child in the Psychological and Pedagogical Approaches toward Education and Upbringing of Preschool Children. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 20–30. DOI:10.17759/jmfp.2022110202 (In Russ.).
15. Psikholog v doskol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoj deyatel'nosti [Psychologist in preschool: methodological recommendations for practical activities] / red. T.V. Lavrent'eva. Moscow: Gnom i D, 2002. 144 p. (In Russ.).
16. Rubcov V.V., Margolis A.A. Rol' i zadachi psihologo-pedagogicheskoy diagnostiki v opredelenii kachestva obrazovaniya [The role and tasks of psychological and pedagogical diagnostics in determining the quality of education]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 4, pp. 5–6. (In Russ.).
17. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212 (In Russ.).
18. Chumachenko D., Shvarts A., Dreneva A., Krichevets A. Eye movements in the development of geometric shape recognition: from sensory-motor processes to theoretical perception. *Educational Studies in Mathematics*, 2024. DOI:10.1007/s10649-024-10298-5
19. Kumar S. Impact of Assessment on Childhood Education Theories and Practice. In M. Badea & M. Suditu (Eds.). *Modern Early Childhood Teacher Education: Theories and Practice*, 2024, pp. 84–101. DOI:10.4018/979-8-3693-0956-8.ch004
20. Tzurriel D. Dynamic assessment of young children: educational and intervention perspectives. *Educational Psychology Review*, 2000. Vol. 12, no. 4, pp. 385–435.

Приложение

Методика «Перцептивное моделирование» (Холмовская В.В.)

Методика направлена на оценку развития восприятия дошкольников старшего возраста. Она позволяет выявить уровень овладения детьми моделирующими перцептивными действиями, которые предполагают способность создавать целостную модель формы объекта из нескольких ее частных эталонных характеристик (форма, пропорции, пространственное расположение частей и др.).

Материал методики предъявляется ребенку в индивидуальной форме с использованием цифрового устройства.

Методика «Перцептивное моделирование» для детей 5-6 лет

Вводный этап

На вводном этапе ребенку предлагается выполнить 3 задания (примера) с использованием образца, на котором показано, из каких частей состоит геометрическая

фигура. На этом этапе взрослый оказывает помощь ребенку (если это необходимо), контролирует, чтобы все задания были выполнены правильно.

Инструкция к 1 заданию (примеру): «Здесь изображен круг, разрезанный на 2 части. Вот они (показывает, обводя их контуры). А теперь круг как будто рассыпался на части, и они смешались с другими частями. Все эти части нарисованы внизу под кругом. Найди среди них те, из которых можно составить этот круг. Покажи мне их».

Инструкция ко 2 заданию (примеру): «Ты снова видишь круг, только теперь он разрезан не на две, а на три части. Найди их в нижнем ряду и покажи».

Взрослый проверяет и помогает исправить ошибки.

Инструкция к 3 заданию (примеру): «Теперь ты видишь другую фигуру – квадрат. Он тоже разделен на части. Сколько их? Правильно, 4. Найди их и покажи».

После вводного этапа ребенок переходит к непосредственному выполнению заданий. На этом этапе помощь детям не оказывается.

Основной этап

На этом этапе детям 5-6 лет предлагается 8 заданий. В задании 1-2 фигура состоит из 2-х частей, в 3-6 – из 3-х частей и в 7-8 – из 4-х частей.

Инструкция к 1 заданию: «Теперь ты знаешь, что фигуру-образец можно составить из нескольких частей – двух, трех или четырех. Далее на следующих страницах даются разные задачи: сначала даются простые. В них образец складывается из двух частей, затем идут задачи на составление фигуры из трех, а в самом конце – из четырех частей. На следующих страницах образцы не разделены на составные части. Открой страницу с первой задачей. Ты видишь круг. Посмотри, из каких частей его можно составить, отметь их, кликнув на нужные фигурки, из которых можно было бы сложить целый круг».

Инструкция ко 2 заданию: «Переходи на следующую страницу к следующему заданию и сам выбирай части для квадрата, отмечай их – кликай мышкой на них».

Инструкция перед 3 заданием: «На следующих страницах делай так же – кликай на те части, из которых складывается образец, нарисованный сверху».

После 3 задания инструкции и пояснения ребенку не даются.

Оценка. За каждую правильно отмеченную часть, из которой состоит фигура, ребенку начисляется 1 балл. Максимальная сумма, которую может получить ребенок 5-6 лет – 24 балла.

Методика «Перцептивное моделирование» для детей 6-7 лет

Вводный этап

Инструкция к 1 заданию: «Посмотри, на первой странице изображен круг – образец, «разрезанный» на 2 части (взрослый показывает их на образце). Под ним ты видишь несколько фигурок, разной формы. Найди среди них те, из которых сложен образец, и покажи их мне». (Взрослый в случае необходимости указывает на ошибку).

Инструкция ко 2 заданию: «Перейди на другую страницу. Теперь ты видишь другую фигуру – квадрат. Он разрезан уже на 4 части. Найди эти части среди фигурок, изображенных ниже. Покажи их мне». (Снова проверяется исполнение).

Инструкция к 3 заданию: «Открой следующую страницу. Здесь круг складывается из 3-х частей. Найди их и покажи мне. Покажи, на какое место в круге надо положить эти части». После выполнения ребенком задания взрослый говорит: «Теперь ты знаешь, что такой круг или квадрат можно сложить из нескольких частей: двух, трех или четырех. Эти части нарисованы внизу».

После вводного этапа ребенок переходит к непосредственному выполнению заданий. На этом этапе помощь детям не оказывается.

Основной этап

На этом этапе детям 6-7 лет предлагают 12 заданий. В заданиях 1-4 фигуры состоят из 2-х частей, в заданиях 5-8 – из 3-х частей и в 9-12 – из 4-х частей.

Инструкция к 1 заданию: «Теперь открой следующую страницу. Здесь круг не разделен на части. Найди фигурки, из которых можно сложить точно такой круг. Отметь эти фигурки, кликнув на них мышкой».

Инструкция ко 2 заданию: «Теперь открывай следующую страницу и выбирай части для квадрата, такого, как нарисован сверху. Отметь их, кликнув на них мышкой».

Инструкция перед 3 заданием: «На следующих страницах делай так же: находи и отмечай части, из которых получается целый круг или квадрат, нарисованный сверху».

После 3 задания инструкции и пояснения ребенку не даются.

Оценка. За каждую правильно отмеченную часть, из которой состоит фигура, ребенку начисляется 1 балл. Максимальная сумма, которую может получить ребенок 6-7 лет – 36 баллов.

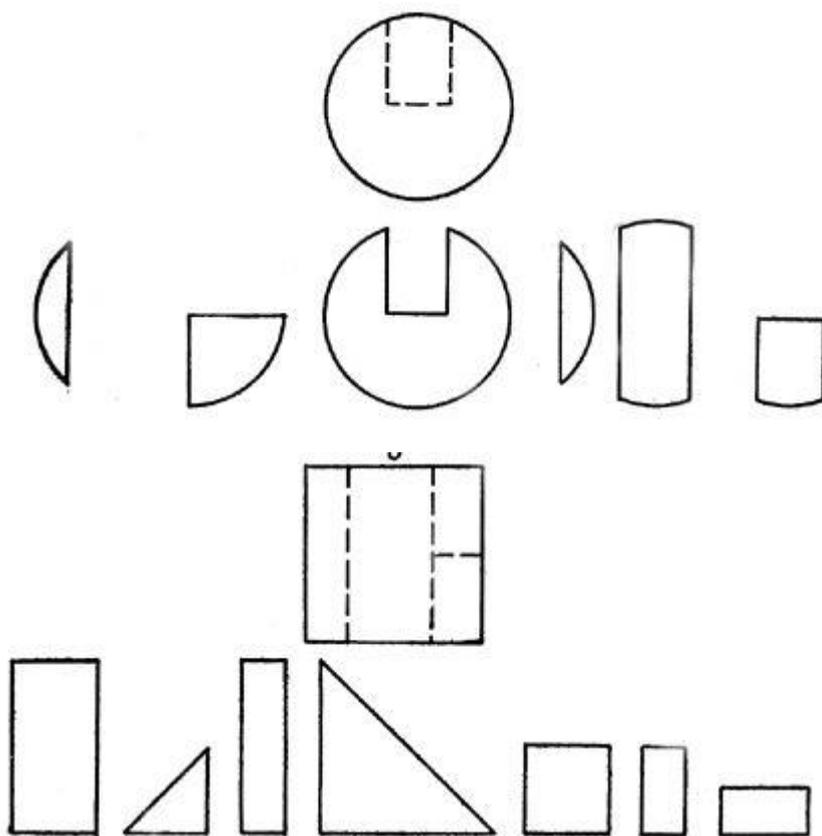


Рис. 1. Примеры задания вводного этапа

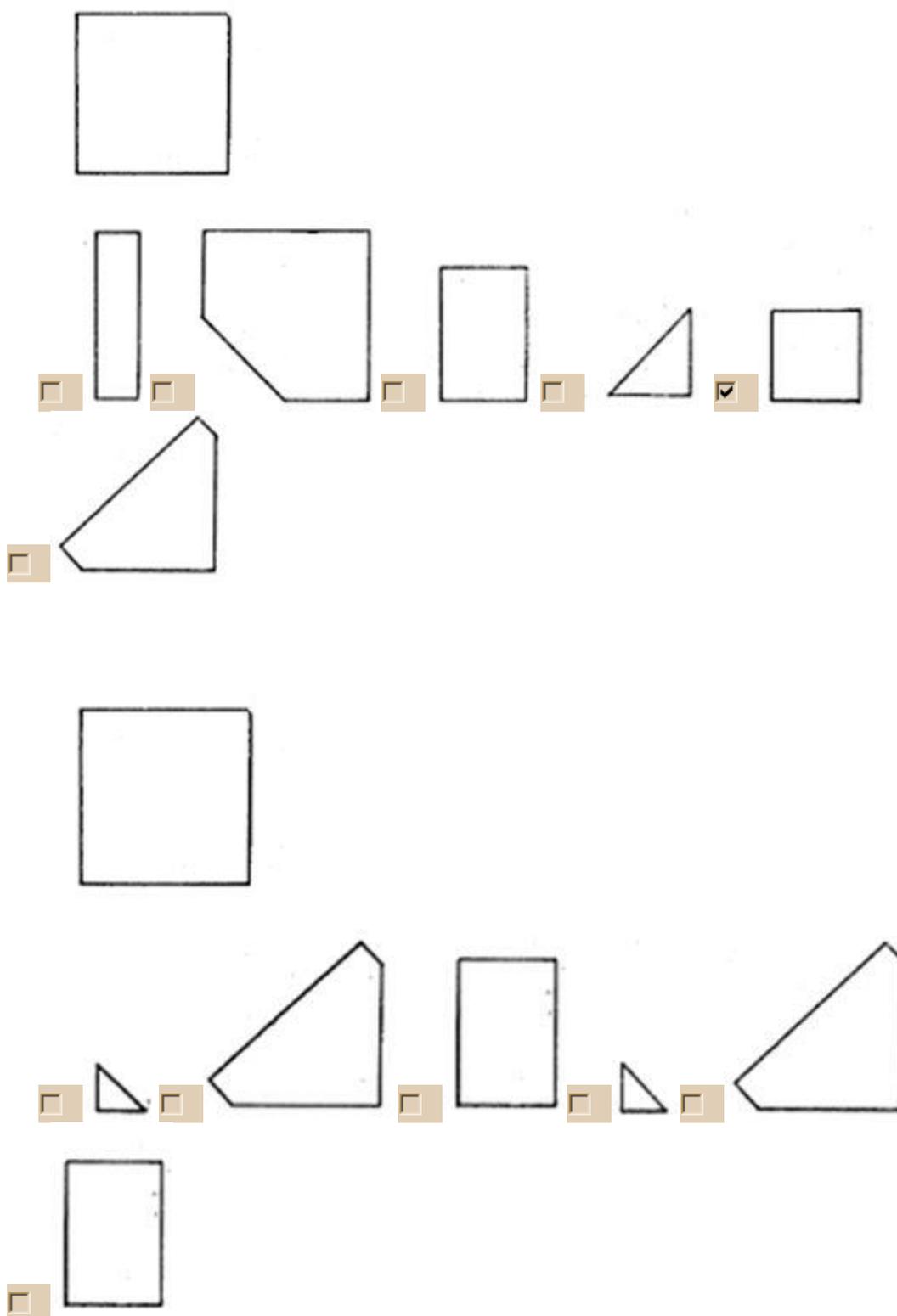


Рис. 2. Примеры заданий основного этапа

Информация об авторах

Чумаченко Дмитрий Валерьевич, младший научный сотрудник Научно-практического

центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); психолог кафедры методологии психологии факультета психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkov@mgppu.ru

Ягловская Елена Константиновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Information about the authors

Dmitry V. Chumachenko, junior research assistant Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research «PsyDATA», Moscow State University of Psychology & Education; Psychologist, Psychology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1007-5458>, e-mail: chumachenkov@mgppu.ru

Elena K. Yaglovskaya, PhD in Psychology, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Получена 09.04.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 09.04.2024

Accepted 20.09.2024

Критериальное поле и диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации

Изотова Е.И.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР); ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-8332>, e-mail: teoretic@mail.ru

Бурлакова И.А.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР), ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Никифорова О.В.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР), ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru

Коршунова Н.С.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9971-042X>, e-mail: korshunova-nats@yandex.ru

Статья посвящена важной проблеме выявления эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях семьи и образовательной организации. На основе анализа существующих в отечественной психолого-педагогической науке подходов к данной проблеме авторами обозначено критериальное поле понятия «эмоциональное благополучие», которое представляет собой сложную уровневую структуру взаимосвязанных критериев и показателей: эмоциональный фон (проявление эмоций), способность управлять эмоциями (эмоциональная устойчивость) и эмоциональное восприятие ситуаций (эмоциональное отношение к ситуациям и событиям). Их проявления в поведении и деятельности ребенка в зависимости от условий его пребывания в семье или образовательной организации носят негативный или позитивный характер. Сложность самого понятия «эмоциональное благополучие» и критериального поля его выявления в детском возрасте требует комплексного подхода к разработке диагностического инструментария.

*Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коришунова Н.С.*
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

*Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.*
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

Авторами анонсирован разработанный комплект диагностических инструментов, в состав которого входят методы, позволяющие фиксировать внешние индикаторы эмоционального состояния детей, выявлять внутреннее эмоциональное отношение ребенка к происходящим или прогнозируемым событиям, а также дающие возможность получить внешнюю опосредованную оценку субъективного состояния ребенка и субъективного отношения ребенка к ситуациям в семье и образовательной организации. Отмечается, что анонсированные методики могут быть использованы в практике дошкольного образования с целью психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста, в том числе различных целевых групп обучающихся, а также адресной психологической помощи семьям с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие; психическое здоровье; социальные переживания; эмоциональное восприятие и отношение; дошкольный возраст.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания от 11.03.2024 № 124031100021-5 по теме научно-исследовательской работы «Факторы и модели обеспечения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях семьи и образовательной организации».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в подготовке статьи Г.Р. Хузееву, канд. психол. наук, ведущего научного сотрудника лаборатории дошкольного образования ФГБНУ ИРЗАР, доцента кафедры возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО МПГУ.

Для цитаты: *Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В., Коришунова Н.С.* Критериальное поле и диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 122–140. DOI:10.17759/psyedu.2024160308

Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the Emotional Well-Being of Preschool Children in the Family and Educational Organization

Elena I. Izotova

The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-8332>, e-mail: teoretic@mail.ru

Irina A. Burlakova

The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

*Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коршунова Н.С.*
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

*Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.*
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

Olga V. Nikiforova

The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru

Natalia S. Korshunova

The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9971-042X>, e-mail: korshunova-nats@yandex.ru

The article is devoted to the important problem of identification of the emotional well-being of preschool children in the family and educational organization. Basing on the analysis of existing approaches to this problem in Russian psychological and pedagogical science, the authors have identified the criteria field of the concept of "emotional well-being", which is a complex level structure of interrelated criteria and indicators: emotional background (manifestation of emotions), the ability to control emotions (emotional stability) and emotional perception of situations (emotional attitude to situations and events). Such manifestations in the behavior and activities of a child, depending on the conditions of his life in a family or educational organization, are negative or positive. The complexity of the concept of "emotional well-being" and the criteria field of its identification in childhood requires an integrated approach to the development of diagnostic tools. The authors announced a developed set of diagnostic tools, which includes methods that allow to record external indicators of the emotional state of a child, to identify the child's internal emotional attitude to current or predicted events, as well as to obtain an external indirect assessment of the child's subjective state and the child's subjective attitude to situations in the family and educational organization. It is noted that the announced methods can be used in the practice of preschool education in order to support psychological and pedagogical development of preschool children including various target groups, as well as in the targeted psychological assistance of families with preschool children.

Keywords: emotional well-being; mental health; social experiences; emotional perception and attitude; preschool age.

Funding. The article was prepared in the framework of the execution of State Assignment No. 124031100021-5 dated 11.03.2024 on the topic of research work "Factors and models for ensuring the emotional well-being of preschool children in the family and educational organization".

Acknowledgments. The authors are grateful for the assistance in preparing the article to G.R. Khuzeeva, psychology PhD, a leading researcher at The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation” (FSBSI “ICDHA”), associate professor of the Department of Age Psychology of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology MPGU.

Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коршунова Н.С.
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

For citation: Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V., Korshunova N.S. Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the Emotional Well-Being of Preschool Children in the Family and Educational Organization. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 122–140. DOI:10.17759/psyedu.2024160308 (In Russ.).

Введение

Социальные трансформации, влияние цифровых технологий, изменение института семьи и повышение роли государства в воспитании детей задают новые векторы развития ребенка дошкольного возраста.

Ситуация определения государственной политикой и профессиональным сообществом стратегии развития отечественного дошкольного образования, нормативные документы и результаты поисковых исследований в области дошкольного детства актуализируют цель развития дошкольного образования к 2030 году – «создание условий для доступного качественного ДО, направленного на разностороннее развитие и **эмоциональное благополучие** детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, образовательных потребностей и интересов в контексте единого образовательного пространства РФ» [4]. Эмоциональное благополучие является важным фактором благоприятного развития ребенка, становления его личности. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) сформулировано требование – обеспечение эмоционального благополучия обучающихся как одного из важных условий успешной реализации образовательной программы. Федеральная образовательная программа дошкольного образования в качестве основной цели образования детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов формулирует «разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций» [23, п. 14.1].

В настоящее время существенно поменялись биологические, анатомо-физиологические предпосылки созревания и формирования нервной системы детей в связи с сохранением жизни детям с различными патологиями пренатального развития и раннего онтогенеза. В то же время благодаря повышению качества жизни, образования, роста психолого-педагогической культуры населения благоприятные условия развития детей дошкольного возраста активизируют темпы созревания и потенциал детского развития. В этой связи родительским сообществом актуализирован запрос на психолого-педагогическое сопровождение обеспечения эмоционально комфортных условий семейного взаимодействия. На фоне снижения эмоциональной устойчивости детей, способности к совладанию и эмоциональной регуляции, опыта негативных переживаний как в широком социальном пространстве, включая и цифровую среду, так и в образовательной организации родители дошкольников ставят перед системой дошкольного образования задачи сохранения психического здоровья и эмоционального благополучия своих детей.

Острая необходимость инструментального решения данной проблемы актуализирует обозначенную цель исследования.

Цель исследования: методологическое обоснование критериального поля понятия

«эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста», разработка психолого-педагогического инструментария определения степени эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях семьи и образовательной организации.

К понятию «эмоциональное благополучие»

Совокупно эмоциональное благополучие личности подразумевает предельный для нормального функционирования уровень личностной и ситуативной тревоги; оптимальный уровень работоспособности и активности; готовность регулировать свое поведение в различных эмоциогенных ситуациях, дифференцированную и адекватную самооценку и удовлетворение коммуникативной потребности.

Под влиянием социальных условий жизни, воспитания структура детских эмоций меняется, расширяется, приобретая все более глубокое содержание, оказывая неоспоримое влияние на формирование мотивов, потребностей, на эффективность любого рода деятельности, на характер общения со взрослыми и сверстниками. Переживание ребенком дошкольного возраста эмоционального благополучия является детерминантой его гармоничного развития и психического здоровья.

В современной психологии детства, экологии личности довольно большое количество исследователей обращалось к интерпретации данного понятия и обозначению его структуры, при этом совокупность критериев эмоционального здоровья относительно детской возрастной группы у каждого из исследователей имеет различную представленность [20].

Вопросы эмоционального благополучия широко представлены в исследованиях учеников и последователей А.В. Запорожца (А.Д. Кошелева, Л.А. Абрамян, Г.Г. Филиппова и др.). Данный психологический феномен понимается ими как «эмоциональное мироощущение ребенка», а само понятие соотносится с понятиями «настроение» и «эмоциональное самочувствие». С точки зрения авторов, различные значимые события или ситуации в жизни ребенка эмоционально переживаются им, что приводит к ощущению эмоционального комфорта или дискомфорта, возникновению определенного эмоционального фона, в разной степени осознаваемому психическому состоянию [16].

Безусловно, характер эмоциональных проявлений ребенка дошкольного возраста раскрывает степень его «эмоционального благополучия», которое, по мнению Г.Г. Филипповой [24], является показателем оптимальности общего психического развития, психологического здоровья. Так как эмоциональное благополучие ребенка, какими бы индивидуальными особенностями он ни обладал, свидетельствует о его положительной оценке мира и себя в нем.

Субъективная оценка психического здоровья традиционно опирается на три базовых показателя, центральным из которых является эмоциональное благополучие:

1. *Переживание ребенком эмоционального комфорта и благополучия.* Оно отражается в общем позитивном эмоциональном фоне ребенка, положительном отношении к самому себе, принятии самого себя.

2. *Положительное отношение к действительности.* Оно отражается в открытости ребенка к окружающей действительности, позитивном прогнозе ее познания и взаимодействия с ней.

3. *Адекватная самооценка.* Она отражается в адекватном отношении ребенка к себе, оценке своих возможностей и достижений.

На формирование перечисленных субъективных показателей психического здоровья определяющее влияние оказывает взрослый. Очень многое в развитии ребенка закладывается через положительное отношение, участие и сотрудничество взрослого. Каждый ребенок реализует себя в той степени, в какой дали ему возможность развиваться взрослые [13].

Таким образом, можно сказать, что *эмоциональное благополучие* – это многомерное понятие, определяющее положительное самочувствие, которое является показателем успешного осуществления эмоциональной регуляции, что является условием полноценного психического развития личности. В дошкольном возрасте оно характеризуется доминированием положительных по содержанию эмоций, позитивным эмоциональным фоном, завышенной по возрасту самооценкой и умеренной ситуативной тревожностью, выраженным эмоциональным предвосхищением и эмоциональной децентрацией, соответствием эмоциональных переживаний содержанию деятельности, мотивацией на общение со сверстниками и взрослыми.

При этом Г.Г. Филиппова выделяет несколько составляющих эмоционального благополучия-неблагополучия, которые «представляют собой континуум между положительным и отрицательным полюсами:

- ✓ эмоция удовольствия-неудовольствия как содержание преимущественного фона настроения;
- ✓ переживание успеха-неуспеха достижения целей;
- ✓ переживание комфорта как отсутствия внешней угрозы и физического дискомфорта;
- ✓ переживание комфорта в присутствии других людей и ситуации взаимодействия с ними;
- ✓ переживание оценки другими результатов активности ребенка» [24, с. 29].

Сдвиг одного или нескольких показателей к отрицательному значению полюса свидетельствует о наличии у ребенка эмоционального неблагополучия.

Широкий ряд исследователей эмоциональной сферы детей (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, Е.И. Изотова и др.) отмечают, что дошкольное детство можно считать периодом повышенного риска возникновения эмоционального неблагополучия, которое характеризуется тревожностью, наличием страхов, заниженной самооценкой, неадекватностью эмоционального реагирования и окрашивается общим негативным эмоциональным состоянием [12].

К личностно-эмоциональным составляющим психоземotionalного неблагополучия ребенка вполне обоснованно можно добавить физиологические и моторные симптоматические проявления. Так, В.Г. Алямовская считает, что к признакам эмоционального неблагополучия необходимо отнести нарушение сна, которое проявляется в том, что ребенок плохо и беспокойно засыпает, наличие усталости,

несоответствующей нагрузке, а также нарушение внимания, рассеянность, беспокойство, непоседливость [2, с. 4-5].

В то же время Е.В. Горшкова [6] выделяет ряд показателей выразительной моторики, по характеристикам которой можно судить об эмоциональном состоянии ребенка – это осанка, походка, поза, мимика, выражение лица, жестикуляция, речь.

Обобщая существующие подходы в отечественной психолого-педагогической науке к изучаемой проблеме, мы обозначили критериальное поле для выявления эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста. Понимая данный психологический феномен как эмоциональное мироощущение (А.Д. Кошелева) и учитывая то, что его валентность определяется мерой удовлетворения потребностей ребенка, в качестве ключевых критериев можно выделить эмоциональный фон, способность управлять эмоциями и эмоциональное восприятие ситуаций. Каждый из критериев раскрывается через показатели:

- эмоциональный фон – преобладающие эмоции;
- способность управлять эмоциями – эмоциональная устойчивость;
- эмоциональное восприятие ситуаций – активность и продуктивность в деятельности, предпочтения в формах активности (в том числе в общении) (рис. 1).

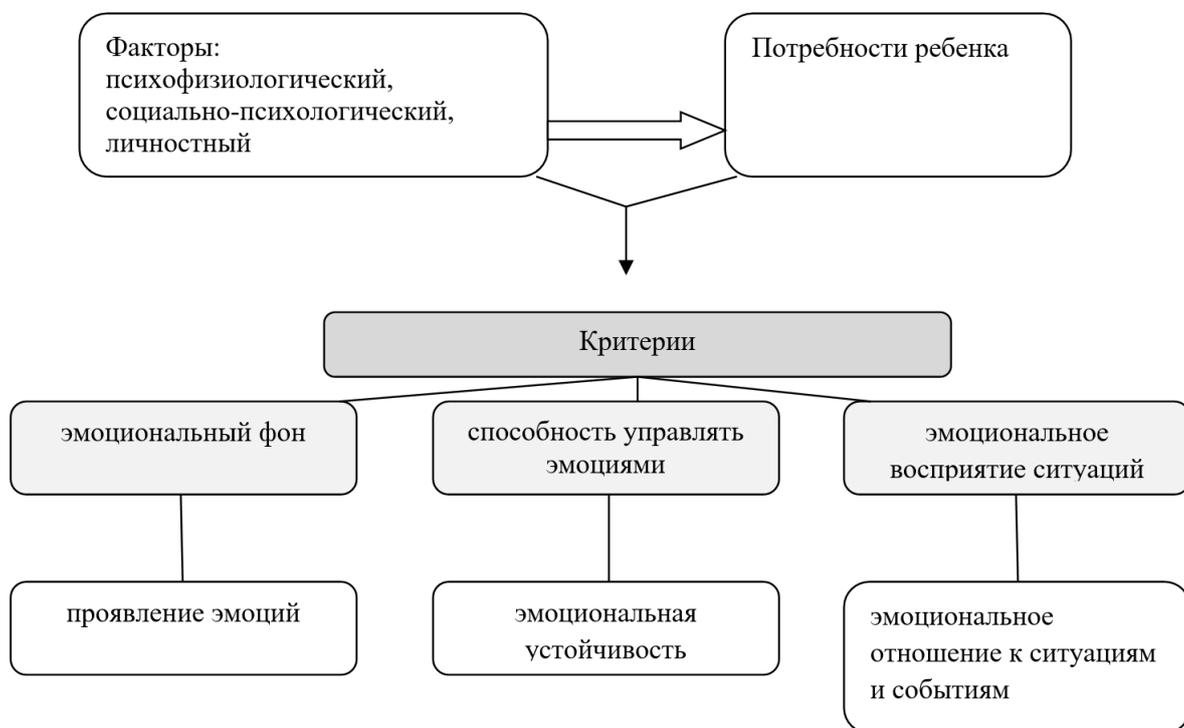


Рис. 1. Критериальное поле для оценки эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в условиях семьи и образовательной организации

Непосредственное проявление показателей в деятельности и поведении ребенка зависит от факторов, влияющих на восприятие ребенком окружающей действительности. Выделенные критерии и показатели как бы преломляются под действием этих факторов и имеют конкретное воплощение в жизнедеятельности ребенка и его качествах. Таких факторов три: психофизиологический, социально-психологический и личностный (см. таблицу).

Влияние психофизиологического фактора отражается в настроении ребенка, качестве сна и аппетита. Социально-психологический – в характере и качестве его взаимодействия со взрослыми и сверстниками, а личностный – в самовосприятии и самооценке.

В зависимости от меры/степени удовлетворения существующих у ребенка потребностей эти проявления носят позитивный или негативный характер. Так, при негативном влиянии социально-психологического фактора у ребенка нарушены взаимоотношения в группе сверстников, наблюдаются проявления повышенной агрессивности или тревожности.

Таким образом, критериальное поле для оценки эмоционального благополучия включает критерии и показатели, конкретное воплощение которых в реальном поведении и деятельности ребенка, их валентность зависят от степени удовлетворенности детских потребностей и характера влияния обозначенных факторов. Соответственно, качественные и количественные характеристики эмоционального благополучия ребенка будут разнообразны и находиться в позиции «полутон» между крайними – позитивными и негативными – проявлениями. Однако субъективно ситуация для ребенка будет неблагоприятной/благополучной, с той или иной степенью выраженности.

Таблица

Проявление показателей эмоционального благополучия/неблагополучия в жизнедеятельности и поведении детей дошкольного возраста

Фактор	Критерий	Показатель	Конкретные проявления показателя (позитивные – негативные)
Психофизиологический	Эмоциональный фон	Проявление эмоций	Доминирование позитивных по содержанию/модальности переживаний – Доминирование негативных по содержанию/модальности переживаний
			Здоровый сон, аппетит – Нарушения сна, аппетита (нарушение пищевого поведения)
	Способность управлять эмоциями	Эмоциональная устойчивость	Психомоторная регуляция (сдерживание проявления негативных реакций) –

			Психомоторная неустойчивость/фактор эмоциональной напряженности (спонтанность, реактивность в эмоциональных проявлениях, агрессивность, тревожность)
Социально-психологический и личностный	Эмоциональное восприятие ситуаций	Эмоциональное отношение к ситуациям и событиям	Активность и продуктивность в деятельности, предпочтения в выборе деятельности – Отказ от деятельности, отсутствие инициативы
			Позитивные отношения со сверстниками в группе детского сада – Нарушение отношений со сверстниками в группе детского сада
			Доверительное отношение к взрослым и построение адекватного возраста общения – Нарушенные отношения со взрослыми
			Нормальная (завышенная) самооценка и уровень притязаний – Заниженная самооценка и низкий уровень притязаний

Центральным, базовым критерием, по сути, ядром эмоционального благополучия является **эмоциональный фон**, который определяется по преобладающим эмоциям и их валентности. Положительные эмоциональные состояния связаны с позитивным отражением окружающей действительности, принятием себя. Преобладание отрицательных эмоций выступает свидетельством негативного отражения и неконструктивного отношения к себе. «Отсутствие» выраженного отношения к себе и окружению связывают с нейтральным фоном и тоже причисляют, как и негативное, к нарушенному отражению.

Наряду со знаком эмоционального фона важно учитывать *модальностное содержание преобладающих у ребенка эмоций* (радость, печаль, гнев, страх, отвращение, стыд или вина, презрение, удивление). Преобладание одной модальности или их устойчивого сочетания позволяет говорить о закреплённом эмоциональном фоне ребенка.

Следующим немаловажным критерием эмоционального благополучия можно назвать **эмоциональную устойчивость** ребенка, которая связана со **способностью ребенка управлять своими эмоциями**. С точки зрения Л.М. Аболина, эмоциональная устойчивость – «результат функционирования целостной системы саморегуляции, интегрально характеризующей особенности отражения и результаты этого отражения в деятельности» [1, с. 141]. Следовательно, главным критерием эмоциональной устойчивости в контексте концепции Л.М. Аболина становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации [1]. Отсюда, выраженность эмоциональной устойчивости обусловлена промежутком времени между воздействием эмоциогенного фактора и эмоциональным реагированием ребенка.

Необходимо отметить, что совокупность интенсивности, длительности и направленности негативного эмоциогенного воздействия может снизить эмоциональную устойчивость ребенка и способствовать его невротизации.

Таким образом, в основе индивидуальных различий детской эмоциональной устойчивости лежат особенности функционирования нервной системы, механизмов эмоциональной саморегуляции, а также содержание эмоционального опыта ребенка (негативного и позитивного) [12].

Конструируя критериальное поле эмоционального благополучия, нельзя обойти вниманием сигналы эмоционального неблагополучия и негативного эмоционального восприятия окружающего, которые могут проявляться в эмоциональных состояниях и поведении детей. Речь идет о **факторе эмоциональной напряженности**, под которым понимается проявление в повседневном поведении ребенка **эмоциональной возбудимости, эмоциональной заторможенности** или **ситуативной реактивности**. Учитываются реакции, повторяющиеся с определенной периодичностью и характеризующие состояния беспокойства, тревоги, страха. Этот показатель непосредственно связан с критерием способности управления собственными эмоциями.

Повышенная эмоциональная возбудимость проявляется в необоснованных и длительных эйфорических настроениях, которые часто сопровождаются высокой двигательной или вербальной активностью, переходящих в навязчивые двигательно-речевые комплексы.

Эмоциональная заторможенность проявляется в полном или частичном отсутствии эмоциональных реакций, адекватных для детей данного возраста. В некоторых случаях эмоциональная заторможенность (частичная) выражает скрытую агрессию и сопровождается немотивированными негативными поведенческими действиями ребенка.

Ситуативная реактивность проявляется в ярком и относительно кратковременном эмоциональном реагировании ребенка на конкретные ситуации, связанные с его негативными переживаниями, например, с животными, темными помещениями, водой и высотой, запретами и наказаниями, болезнями и несчастными случаями и др.

Эмоциональное благополучие подразумевает отсутствие фактора эмоциональной напряженности, что проявляется в преобладании **позитивного восприятия действительности** при переживании житейских событий в детском саду и семье. Ребенок проявляет активность, инициативу в деятельности и общении, стремится быть продуктивным в детской деятельности.

Таким образом, интегрируя обозначенные выше группы критериев в системе

объективной и субъективной оценок эмоционального благополучия, можно проиллюстрировать соответствие инструментов выявления ЭБ детей дошкольного возраста обозначенному выше критериальному полю (рис. 2).



Рис. 2. Критериальное поле и инструменты выявления эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации

Для обеспечения наиболее благоприятных условий для развития ребенка важно, в первую очередь, определить субъективное восприятие ребенком сложившей социальной ситуации. Именно различные стороны эмоциональной сферы ребенка, их характеристики могут свидетельствовать о том, переживает ребенок эмоциональное благополучие или нет. Определить это можно с помощью методик субъективной оценки.

Внешние проявления дискомфорта, которые доступны наблюдению, нередко становятся индикаторами психического нездоровья и ситуации неблагополучия, в том числе эмоционального. Однако для определения факторов и условий эмоционального благополучия/неблагополучия ребенка необходимо сочетание объективной (внешней, опосредованной) и субъективной оценок. Предлагаемые ниже методики специально разработаны или модифицированы для выявления и анализа эмоционального благополучия ребенка в семье и детском саду.

Диагностические инструменты определения эмоционального благополучия детей дошкольного возраста в семье и образовательной организации

Методики, которые дают возможность получить внешнюю опосредованную оценку субъективного состояния ребенка:

1. Модифицированный опросник для родителей Е.И. Изотовой (разработан в 2004 году, модифицирован в 2024 году) [14] направлен на выявление осведомленности родителей об эмоциональной реальности ребенка и чувствительности к его эмоциональному самочувствию. Родителей просят ответить на несколько вопросов о том, как часто у ребенка наблюдается определенное настроение, проявляются определенные эмоции, в чем они видят причины таких эмоциональных состояний, насколько они длительны и устойчивы. С помощью полученных данных можно получить информацию об эмоциональном фоне ребенка дома и выявить/исключить наличие фактора эмоциональной напряженности как показателя эмоционального неблагополучия.

2. Модифицированный опросник для педагогов ДО Е.И. Изотовой (разработан в 2004 году, модифицирован в 2024 году) [14] направлен на выявление осведомленности педагогов об эмоциональной реальности ребенка и чувствительности к его эмоциональному самочувствию. Педагогов просят на основе наблюдений за ребенком в группе детского сада ответить на несколько вопросов о том, как часто у ребенка наблюдается определенное настроение, проявляются определенные эмоции, в чем они видят причины таких эмоциональных состояний, насколько они длительны и устойчивы. С помощью полученных данных можно получить информацию об эмоциональном фоне ребенка в детском саду и выявить/исключить наличие фактора эмоциональной напряженности как показателя эмоционального неблагополучия.

3. Модифицированная схема наблюдения за эмоциональными проявлениями ребенка в условиях ДОО Е.И. Изотовой, Н.Б. Фахрутдиновой (разработана в 2014 году, модифицирована в 2024 году) [12] позволяет дифференцировать эмоциональный фон ребенка в детском саду, его способность к эмоциональной регуляции и отношение к различным эмоциогенным ситуациям. Наблюдение осуществляется в ситуациях, типичных для детей дошкольного возраста, посещающих детский сад (режимные моменты, расставание/встреча с родителями, взаимодействие со сверстниками и педагогами/воспитателями). Наблюдаемые и зафиксированные эмоциональные проявления дифференцируются по интенсивности (все группы экспрессивных средств), модальности (содержанию) и валентности (знаку). Кроме того, учитывается временная длительность проявлений. Совокупность значений показателей позволяет констатировать статус ребенка по шкале эмоциональное благополучие-эмоциональное неблагополучие в детском саду.

Методики, которые позволяют выявить субъективное отношение ребенка к ситуациям в семье и образовательной организации:

1. Модифицированная методика Г.Р. Хузеевой «Я в детском саду/Я дома» (разработана в 2012 году, модифицирована в 2024 году) [25] выявляет особенности эмоционального восприятия и отношения ребенка к ситуациям в семье и образовательной организации, его эмоциональный фон в детском саду и в семье. В инструкции ребенка просят нарисовать себя дома и в детском саду. Сравнительный анализ рисунков по формальным (цвет, нажим, прорисовка, штриховка, размер, пропорции) и содержательным характеристикам (деятельностный аспект, наличие окружения и пр.) дает возможность определить степень эмоционального благополучия ребенка в двух разных социальных контекстах и сравнить их.

2. Модифицированная методика И.А. Бурлаковой, Е.М. Муратовой «Три коробочки» дает возможность выявить валентность/характер эмоционального восприятия

действительности и переживания ребенком житейских событий в детском саду (разработана и обоснована в 2024 году) [21]. Ребенка просят разложить карточки с изображением ситуаций, типичных для жизни в детском саду, по трем коробочкам разного цвета, символизирующим позитивное, нейтральное и негативное отношение к ним. Наполненность картинками коробочки определенного цвета по отношению к двум другим свидетельствует о степени эмоционального благополучия/неблагополучия ребенка в детском саду.

Анонсированные в статье диагностические инструменты могут быть использованы в образовательной практике организаций, реализующих программы дошкольного образования, в системе психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста, в том числе различных целевых групп обучающихся, а также в системе адресной психологической помощи семьям с детьми дошкольного возраста.

В том числе:

- в проектировании вариативной части образовательной программы дошкольного образования ОО;
- в разработке дорожных карт и методических рекомендаций по реализации задач психолого-педагогического сопровождения и адресной помощи обучающимся дошкольного возраста различных целевых групп;
- в проведении мониторинга психолого-педагогических условий обеспечения психического здоровья и эмоционального благополучия детей раннего и дошкольного возраста в условиях образовательной организации;
- в разработке дорожных карт и методических рекомендаций по работе с семьей и профилактике эмоциональных отклонений в развитии детей раннего и дошкольного возрастов;
- в реализации задач просветительской деятельности педагогов дошкольных учреждений, направленной на психическое здоровье семьи и эмоциональное благополучие детей раннего и дошкольного возрастов.

Литература

1. *Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // Вопросы психологии. 1989. № 4. С. 141–149.
2. *Алямовская В.Г., Петрова С.Н.* Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. М.: Скрипторий, 2002. 80 с.
3. *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская [и др.]. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 416 с.*
4. *Гогоберидзе А.Г., Изотова Е.И., Новицкая В.А., Езопова С.А.* Концепция развития дошкольного образования до 2030 года: задачи и инструменты реализации в условиях единого образовательного пространства // Современное дошкольное образование. 2023. № 4(118). С. 22–34.
5. *Гокова А.В.* Психологические особенности эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном

*Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коришнунова Н.С.*
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

*Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.*
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

образовательном пространстве мегаполиса» (Москва, 07 апреля 2023 г.). / Отв. редактор А.И. Савенков. М.: Московский городской педагогический университет, 2023. С. 60–67.

6. *Горшкова Е.В.* Развитие двигательной сферы ребенка и проявление в ней эмоциональных состояний // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном-пресс, 1999. С. 45–55.

7. *Дубровина И.В.* Практическая психология образования в Психологическом институте // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 42–53.

8. *Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.* Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 2. С. 23–35.

9. *Иванова Е.В., Шаповаленко И.В.* Проблема психологического и эмоционального благополучия детей и жизнестойкости их родителей в современных зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 52–63. DOI:10.17759/jmfp.2023120305

10. *Изотова Е.И.* «Психоэмоциональный статус» и эмоциональное благополучие как компоненты психического здоровья ребенка дошкольного возраста // Медработник дошкольного образовательного учреждения. 2020. № 5. С. 64–72.

11. *Изотова Е.И.* Психоэмоциональное благополучие – первоочередная задача системы образования // Медработник дошкольного образовательного учреждения. 2020. № 5. С. 6–9.

12. *Изотова Е.И.* Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков. М.: МПГУ, 2014. 202 с.

13. *Изотова Е.И.* Психологическая служба в системе образования. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 304 с.

14. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. М.: Академия, 2004. 304 с.

15. *Калюжин П.В., Сироткина Т.Ю.* Особенности эмоционального благополучия детей дошкольного возраста: современные теоретические основания. М.: Грифон, 2014. С. 31–50.

16. *Кошелева А.Д.* Эмоциональное развитие дошкольников / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. М.: Академия, 2003. 176 с.

17. *Кукушкина М.Д.* Показатели эмоционального благополучия дошкольника [Электронный ресурс] // Педагогический ИМИДЖ. 2023. № 2(59). DOI:10.32343/2409-5052-2023-17-2-261-272

18. *Лебедева О.В., Сидорина Е.В., Шильникова Е.Н.* Преодоление негативных эмоциональных проявлений как условие эмоционального благополучия старших дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80-4. С. 309–312.

19. *Литвинова Н.Ю.* Эмоциональное благополучие ребенка дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 143–146.

20. *Матвеева О.Н.* Эмоциональное благополучие дошкольника в контексте его психологического здоровья // Мировая наука. 2021. № 10(55). С. 41–46.

21. *Муратова Е.М.* Условия эмоционального благополучия старших дошкольников в детском саду: магист. дисс. М.: Московский государственный психолого-

Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коришнунова Н.С.
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

педагогический университет, 2024. 95 с. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека МГППУ. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=491966> (дата обращения: 20.08.2024).

22. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье личности в дошкольном и школьном возрасте. СПб.: Питер, 2006. 240 с.

23. Рояк А.А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. 1977. № 2. С. 54–56.

24. Серякова А.А., Майорова Ю.В., Панова К.В. Общение дошкольников со сверстниками – фактор эмоционального благополучия в ДОО // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2024. № 1. С. 58–63.

25. Социализация детей и подростков. Методический комплекс / Марцинковская Т.Д., Авдулова Т.П., Изотова Е.И., Костяк Т.В., Хузева Г.Р. М.: МПГУ, 2013. 100 с.

26. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс] // Портал официально опубликованных правовых актов. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 09.06.2024).

27. Филиппова Г.Г. Эмоциональное благополучие ребенка и его изучение в психологии // Детский практический психолог: программы и методические материалы: учеб. пособие для студентов высших пед. уч. зав. / под. ред. Шаграевой О.А., Козловой С.А. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 356 с.

28. Чорная Ю.В. Особенности эмоционального благополучия старших дошкольников с разным социометрическим статусом // Студенческий вестник. 2023. № 23-1(262). С. 63–64.

References

1. Abolin L.M. Emotsional'naya ustoichivost' i puti ee povysheniya [Emotional stability and ways to improve it]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1989, no. 4, pp. 141–149 (In Russ.).

2. Alyamovskaya V.G., Petrova S.N. Preduprezhdenie psikhoemotsional'nogo napryazheniya u detei doshkol'nogo vozrasta [Prevention of psychoemotional stress in preschool children]. Moscow: Skriptorii, 2002. 80 p. (In Russ.).

3. Burmenskaya G.V. et al. Vozrastno-psikhologicheskii podkhod v konsul'tirovanii detei i podrostkov [Age-related psychological approach in counseling children and adolescents]. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenii [Textbook for students. higher. studies. establishments]. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2002. 16 p. (In Russ.).

4. Gogoberidze A.G., Izotova E.I., Novitskaya V.A., Ezopova S.A. Kontseptsiya razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya do 2030 goda: zadachi i instrumenty realizatsii v usloviyakh edinogo obrazovatel'nogo prostranstva [The concept of preschool education development until 2030: tasks and tools for implementation in a single educational space]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2023, no. 4(118), pp. 22–34. (In Russ.).

5. Gokova A.V. Psikhologicheskie osobennosti emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov v usloviyakh doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Psychological features of the emotional well-being of older preschoolers in the conditions of a preschool educational organization]. Materialy X Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Rebenok v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve megapolisa» [Materials of the X All-Russian scientific and practical conference "The child in the modern educational space of the

Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коршунова Н.С.
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

- metropolis"] A.I. Savenkov (eds.). Moscow: Moskovskii gorodskoi pedagogicheskii universitet, 2023, pp. 60–67. (In Russ.).
6. Gorshkova E.V. Razvitie dvigatel'noi sfery rebenka i proyavlenie v nei emotsional'nykh sostoyanii [The development of the child's motor sphere and the manifestation of emotional states in it]. Dnevnik vospitatelya: razvitie detei doshkol'nogo vozrasta [Teacher's diary: the development of preschool children]. In O.M. D'yachenko, T.V. Lavrent'evoi (ed.). Moscow: Gnom-press, 1999, pp. 45–55. (In Russ.).
 7. Dubrovina I.V. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya v Psikhologicheskom institute. [Practical psychology of education at the Psychological Institute]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2004, no. 2, pp. 42–53. (In Russ.).
 8. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. Kompleksnaya otsenka emotsional'nogo blagopoluchiya doshkol'nika [Comprehensive assessment of a preschooler's emotional well-being]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2016, no. 2, pp. 23–35. (In Russ.).
 9. Ivanova E.V., Shapovalenko I.V. The problem of psychological and emotional well-being of children and the resilience of their parents in modern foreign studies [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 52–63. DOI:10.17759/jmfp.2023120305 (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Izotova E.I. «Psikhoemotsional'nyi status» i emotsional'noe blagopoluchie kak komponenty psikhicheskogo zdorov'ya rebenka doshkol'nogo vozrasta. *Medrabotnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*, 2020, no. 5, pp. 64–72. (In Russ.).
 11. Izotova E.I. Psikhoemotsional'noe blagopoluchie – pervoocherednaya zadacha sistemy obrazovaniya ["Psychoemotional status" and emotional well-being as components of a preschool child's mental health]. *Medrabotnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [A medical worker at a preschool educational institution], 2020, no. 5, pp. 6–9. (In Russ.).
 12. Izotova E.I. Zakonomernosti i invarianty emotsional'nogo razvitiya detei i podrostkov [Patterns and invariants of emotional development of children and adolescents]. Moscow: MPGU, 2014. 202 p. (In Russ.).
 13. Izotova E.I. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme obrazovaniya [Psychological service in the education system]. 3-e izd. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2012. 304 p. (In Russ.).
 14. Izotova E.I., Nikiforova E.V. Emotsional'naya sfera rebenka. Teoriya i praktika [The emotional sphere of the child. Theory and practice]. Moscow: Akademiya, 2004. 304 p. (In Russ.).
 15. Kalyuzhin P.V., Sirotkina T.Yu. Osobennosti emotsional'nogo blagopoluchiya detei doshkol'nogo vozrasta: sovremennye teoreticheskie osnovaniya [Features of emotional well-being of preschool children: modern theoretical foundations]. Moscow: Grifon, 2014, pp. 31–50. (In Russ.).
 16. Kosheleva A.D. Emotsional'noe razvitie doshkol'nikov [Emotional development of preschoolers]. A.D. Kosheleva, V.I. Pereguda, O.A. Shagraeva. Moscow: Akademiya, 2003. 176 p. (In Russ.).
 17. Kukushkina M.D. Indicators of the Emotional Well-Being of Preschool Students [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskii IMIDZh*, 2023, no. 2(59). DOI:10.32343/2409-5052-2023-17-2-261-272 (In Russ.).
 18. Lebedeva O.V., Sidorina E.V., Shil'nikova E.N. Preodolenie negativnykh emotsional'nykh proyavlenii kak uslovie emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov [Overcoming

negative emotional manifestations as a condition for the emotional well-being of older preschoolers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [*Problems of modern pedagogical education*], 2023, no. 80-4, pp. 309–312. (In Russ.).

19. Litvinova N.Yu. Emotsional'noe blagopoluchie rebenka doshkol'nogo vozrasta [Emotional well-being of a preschool child]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*The world of science, culture, and education*], 2023, no. 1(98), pp. 143–146. (In Russ.).

20. Matveeva O.N. Emotsional'noe blagopoluchie doshkol'nika v kontekste ego psikhologicheskogo zdorov'ya [Emotional well-being of a preschool child]. *Mirovaya nauka* [*The world of science, culture, and education*], 2021, no. 10(55), pp. 41–46. (In Russ.).

21. Muratova E.M. Usloviya emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov v detskom sadu [Conditions for the emotional well-being of older preschoolers in kindergarten]: Magist. dis. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2024. 95 p. [Elektronnyi resurs]. Elektronnaya biblioteka MGPPU [Digital Library MGPPU]. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=491966> (Accessed 20.08.2024).

22. Pakhal'yan V.E. Razvitie i psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti v doshkol'nom i shkol'nom vozraste [Personal development and psychological health in preschool and school age]. SPb.: Piter, 2006. 240 p. (In Russ.).

23. Royak A.A. Emotsional'noe blagopoluchie rebenka v gruppe detskogo sada [Emotional well-being of a child in a kindergarten group]. *Doshkol'noe vospitanie* [*Preschool education*], 1977, no. 2, pp. 54–56. (In Russ.).

24. Seryakova A.A., Maiorova Yu.V., Panova K.V. Obshchenie doshkol'nikov so sverstnikami – faktor emotsional'nogo blagopoluchiya v DOO [Communication of preschoolers with their peers is a factor of emotional well-being in a preschool educational organization]. *Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem* [*Management of a preschool educational institution*], 2024, no. 1, pp. 58–63. (In Russ.).

25. Sotsializatsiya detei i podrostkov. Metodicheskii kompleks [Socialization of children and adolescents. Methodical complex]. Martsinkovskaya T.D., Avdulova T.P., Izotova E.I., Kostyak T.V., Khuzeeva G.R. Moscow: MPGU, 2013. 100 p.

26. Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The Federal educational program of preschool education]. Portal ofitsial'no opublikovannykh pravovykh aktov [Portal of officially published legal acts]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (Accessed 09.06.2024). (In Russ.).

27. Filippova G.G. Emotsional'noe blagopoluchie rebenka i ego izuchenie v psikhologii [The emotional well-being of a child and its study in psychology]. *Detskii prakticheskii psikholog: programmy i metodicheskie materialy: ucheb. posobie dlya studentov vysshikh ped. uch. zav.* [Children's practical psychologist: programs and methodological materials: studies. a manual for students of higher education]. In Shagraevoi O.A. (eds.). Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2001. 356 p. (In Russ.).

28. Chornaya Yu.V. Osobennosti emotsional'nogo blagopoluchiya starshikh doshkol'nikov s raznym sotsiometricheskim statusom [Features of the emotional well-being of older preschoolers with different sociometric status]. *Studencheskii vestnik* [*Student Bulletin*], 2023, no. 23-1(262), pp. 63–64. (In Russ.).

*Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коршунова Н.С.*
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

*Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.*
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

Информация об авторах

Изотова Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий лабораторией дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР); заведующий кафедрой возрастной психологии факультета дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-8332>, e-mail: teoretic@mail.ru

Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР); заведующий кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Никифорова Ольга Владимировна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР); доцент кафедры дошкольной педагогики Факультета дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru

Коршунова Наталья Сергеевна, младший научный сотрудник лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ ИРЗАР), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9971-042X>, e-mail: korshunova-nats@yandex.ru

Information about the authors

Elena I. Izotova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Head of the Department of Age Psychology of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3115-8332>, e-mail: teoretic@mail.ru

Irina A. Burlakova, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher at the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Head of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology of the Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: iaburlakova@mail.ru

Olga V. Nikiforova, Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”; Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0226-6841>, e-mail: nikiforova-ov@yandex.ru

*Изотова Е.И., Бурлакова И.А., Никифорова О.В.,
Коршунова Н.С.*
Критериальное поле и диагностические
инструменты определения эмоционального
благополучия детей дошкольного возраста в семье и
образовательной организации
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 122–140.

*Izotova E.I., Burlakova I.A., Nikiforova O.V.,
Korshunova N.S.*
Criteria Field and Diagnostic Tools for Determining the
Emotional Well-Being of Preschool Children in the
Family and Educational Organization
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 122–140.

Natalia S. Korshunova, Junior researcher at the Laboratory of Preschool Education, The Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of child development, health and adaptation”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9971-042X>, e-mail: korshunova-nats@yandex.ru

Получена 14.06.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 14.06.2024

Accepted 20.09.2024

Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов

Сафронова М.А.

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

Лисицына А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7907-2327>, e-mail: lisitsynaaa@mgppu.ru

В статье описана методика определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования. Методика включает сбор мнений разных субъектов деятельности площадки для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена в педагогических университетах: руководителя площадки, заведующих выпускающими кафедрами, студентов бакалавриата (будущих педагогов-психологов). Анкеты содержат два блока вопросов: условия практической подготовки педагогов-психологов системы образования, готовность педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов. Представлены результаты апробации методики в МГППУ, в которой приняли участие: руководитель площадки, три заведующих выпускающими кафедрами, 61 студент бакалавриата четвертого курса очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Полученные результаты позволяют говорить о том, что в университете созданы организационно-методические, кадровые и материально-технические условия организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников бакалавриата, будущих педагогов-психологов. Студенты освоили каждое изученное направление деятельности (трудовую функцию) педагога-психолога как отдельно по элементам профессионально ориентированного модуля (дисциплины, практика), так и в целом по модулю, имеют опыт сдачи промежуточной аттестации в форме профессионального (демонстрационного) экзамена.

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Ключевые слова: педагог-психолог; практическая подготовка; деятельностный подход; профессиональный (демонстрационный) экзамен; психолого-педагогическое образование.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Мониторинг готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в сборе данных Л.М. Прокопьеву, начальника отдела мониторинга качества профессионального образования ФГБОУ ВО МГППУ.

Для цитаты: *Сафронова М.А., Лисицына А.А.* Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155. DOI:10.17759/psyedu.2024160309

Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists

Maria A. Safronova

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

Alexandra A. Lisitsyna

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7907-2327>, e-mail: lisitsynaana@mgppu.ru

The article describes a methodology for determining the readiness of a university to conduct a professional (demonstration) exam for graduates of training programs for educational psychologists. The methodology includes collecting the opinions of different subjects of the site for conducting a professional (demonstration) exam at pedagogical universities: the head of the site, heads of departments, undergraduate students (future educational psychologists). The questionnaires contain two sets of questions: the conditions for practical training of educational psychologists, the readiness of pedagogical universities to introduce a professional (demonstration)

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

exam for graduates of educational psychologists. The results of testing the methodology at MSUPE were presented, in which the following participants took part: the head of the site, three heads of departments, 61 fourth-year undergraduate students of full-time study in the direction of 44.03.02 Psychological and Pedagogical Education. The results obtained allow us to say that the university has created organizational, methodological, personnel and material and technical conditions for organizing and conducting a professional (demonstration) exam for undergraduate students. Students mastered each studied area of activity (labor function) of an educational psychologist, both separately in the elements of a professionally oriented module (disciplines, practice) and in the module as a whole. Students have experience passing such an exam in the form of an intermediate certification before the state exam.

Keywords: educational psychologist; practical training; activity approach; professional (demonstration) exam; psychological and pedagogical education.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00037-24-01 dated 02/09/2024 “Monitoring the readiness of pedagogical universities to introduce a professional exam for graduates of training programs for educational psychologists of the educational system”.

Acknowledgements. The authors thank L.M. Prokopyeva, head of the Department for monitoring the quality of vocational education of the MSUPE, for her assistance in collecting data.

For citation: Safronova M.A., Lisitsyna A.A. Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155. DOI:10.17759/psyedu.2024160309 (In Russ.).

Введение

В данной статье авторами предложена методика определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования (далее – Методика). Методика опирается на деятельностный подход в психологии, применяемый ранее в системе высшего педагогического образования в ходе реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) [5-8]. Методика включает сбор мнений разных субъектов деятельности площадки для проведения профессионального (демонстрационного) экзамена в педагогических университетах: руководителя площадки, заведующих выпускающими кафедрами, осуществляющих подготовку по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [11], студентов бакалавриата (будущих педагогов-психологов).

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Мониторинг готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования направлен на изучение соответствия опыта вузов в практико-ориентированной подготовке будущих специалистов педагогов-психологов требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [10]. Мониторинг опирается на положения таких документов, как Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Минобрнауки России от 19.12.2017) [3], Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р) [4], Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки Министерства просвещения Российской Федерации [9], направления совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в современных условиях развития системы образования [12].

Проведение мониторинга позволяет получить информацию о том, как в подготовку педагогов-психологов системы образования встроена процедура проведения профессионального (демонстрационного) экзамена как формы промежуточной аттестации по дисциплине/модулю или практике в соответствии с трудовыми функциями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и государственной итоговой аттестации в форме государственного экзамена.

В рамках комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014-2017 гг.) [8] была разработана и апробирована концепция профессионально ориентированного модуля как единицы основной профессиональной образовательной программы. «Концептуальной “клеточкой” (в понимании В.В. Давыдова) <...> такой деятельностной программы, играющей роль основной образовательной единицы в рамках разрабатываемого нами подхода, является понятие “Профессионально ориентированного модуля” <...> каждый модуль оказывается интегрированной практико-теоретической единицей, направленной на формирование определенного набора профессиональных действий, соответствующих Профессиональному стандарту педагога» [8, с. 13]. В рамках обучения студентов по новым модульным образовательным программам дважды была проведена независимая оценка сформированности компетенций студентов [5; 7]. Вместе с тем на момент завершения проекта А.А. Марголис писал, что «ключевой нерешенной проблемой, связанной с итогами проекта, на наш взгляд, является отсутствие введения профессионального экзамена для выпускников программ педагогического образования» [8, с. 22].

В настоящее время в педагогических университетах Министерства просвещения Российской Федерации созданы площадки для проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов, изданы Методические рекомендации по организации и

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки Министерства просвещения Российской Федерации [9], начат процесс внедрения профессиональных (демонстрационных) экзаменов как формы промежуточной и государственной итоговой аттестации.

Программа исследования

Мониторинговое исследование запланировано в целях описания готовности педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов и анализа условий практической подготовки педагогов-психологов системы образования с позиций разных субъектов деятельности.

В апреле 2024 года была проведена апробация методики определения готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников педагогов-психологов в Центре проведения демонстрационного экзамена МГППУ и на трех факультетах МГППУ: «Психология образования», «Клиническая и специальная психология», «Социальная психология».

В анкетировании приняли участие руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников МГППУ, три заведующих выпускающими кафедрами, студенты бакалавриата, обучающиеся на четвертом курсе очной формы обучения по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, общей численностью 61 человек.

Анкета для руководителя площадки проведения профессионального (демонстрационного) экзамена включала один блок вопросов: готовность педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов. Анкеты для заведующих выпускающими кафедрами и студентов бакалавриата – будущих педагогов-психологов включали два блока вопросов: условия практической подготовки педагогов-психологов системы образования и готовность педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов.

Анкетирование проводилось с использованием AnketologBox в онлайн-формате. Доступ респондентов к анкетам осуществлялся по ссылкам. Опрос студентов осуществлялся анонимно.

Результаты

1. Готовность педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов

Рассмотрим вопрос готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена с позиции руководителя Площадки. В МГППУ создана Площадка, информация о ней размещена на официальном сайте университета, утвержден «Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

основным профессиональным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки». В порядок включены примерные **критерии оценивания психолого-педагогического занятия**: научная грамотность, психолого-педагогическая грамотность, инструментальная грамотность, коммуникативно-цифровая грамотность (согласно Методическим рекомендациям [9]). Создано отдельное структурное подразделение для проведения демонстрационного экзамена, назначен его руководитель. Созданы дополнительные демонстрационные кабинеты для педагога-психолога: индивидуального консультирования; тренинговой и проектной работы; профилактической, диагностической и коррекционно-развивающей работы. Закуплено специальное оборудование и учебно-методическое обеспечение.

Заведующие выпускающими кафедрами отметили, что разработаны оценочные материалы профессионального (демонстрационного) экзамена для педагога-психолога. Демонстрационная версия оценочных материалов размещена в открытом доступе на сайте МГППУ. В 2024 году в МГППУ для студентов бакалавриата, обучающихся по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, с января по июнь были проведены профессиональные (демонстрационные) экзамены как форма промежуточной аттестации по 8 модулям (166 чел.), 3 профессиональных (демонстрационных) экзамена как форма государственного экзамена в рамках государственной итоговой аттестации (65 чел.). Всего было проведено 11 профессиональных (демонстрационных) экзаменов для 231¹ студента. Заведующие выпускающими кафедрами указали, что эти экзамены в целом у разных групп студентов охватили все семь трудовых функций обобщенной трудовой функции А «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» профессионального стандарта педагога-психолога. Дополнительно был задан вопрос о том, проводился ли профессиональный экзамен для выпускников программ магистратуры. Заведующие выпускающими кафедрами сообщили, что добровольный профессиональный экзамен выпускники программ магистратуры, будущие педагоги-психологи, сдавали в традиционной для МГППУ форме тестирования и решения кейс-заданий [2].

Таким образом, с позиции руководителя Площадки и заведующих выпускающими кафедрами в МГППУ созданы организационно-методические, кадровые и материально-технические условия организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников бакалавриата – будущих педагогов-психологов.

Рассмотрим вопрос готовности университета к проведению демонстрационного экзамена с позиции студентов. Большинство опрошенных студентов (69%) считают полностью достаточной свою осведомленность о проведении профессионального (демонстрационного) экзамена для педагога-психолога и 31% – частичной.

98% опрошенных студентов отметили, что ознакомлены с оборудованием для проведения

¹ Группа студентов могла принимать участие и в промежуточной, и в государственной итоговой аттестации. Указано общее число сданных профессиональных (демонстрационных) экзаменов студентами.

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

профессионального (демонстрационного) экзамена.

90% опрошенных студентов ответили, что сдавали профессиональный (демонстрационный) экзамен в ходе освоения образовательной программы. Из них 87% студентов ответили, что сдавали профессиональный (демонстрационный) экзамен как форму промежуточной аттестации по модулю, 11% – как форму промежуточной аттестации по дисциплине, 9% – как форму промежуточной аттестации по практике (множественный выбор).

На вопрос «На сайте университета размещена информация о проведении профессионального (демонстрационного) экзамена, которая была использована Вами при подготовке к профессиональному (демонстрационному) экзамену для педагога-психолога» 69% студентов дали положительный ответ.

Большинство опрошенных студентов (84%), отвечая на вопрос: «Вам выдается отдельный сертификат о сдаче профессионального (демонстрационного) экзамена в Центре проведения демонстрационных экзаменов Вашего университета?», дали положительный ответ.

66% опрошенных студентов отметили, что сертификат о сдаче профессионального (демонстрационного) экзамена загружен в цифровое портфолио на ресурсах МГППУ.

91% опрошенных студентов отметили, что демонстрировали владение навыками разработки и применения цифровых учебных, воспитательных, развивающих материалов в ходе сдачи профессионального (демонстрационного) экзамена.

Таким образом, студенты четвертого курса бакалавриата, будущие педагоги-психологи, подтвердили, что знакомы с процедурой сдачи профессионального (демонстрационного) экзамена, имеют опыт сдачи такого экзамена как формы промежуточной аттестации в преддверии государственного экзамена.

После анкетирования, в ходе рефлексии по результатам сдачи профессионального (демонстрационного) экзамена как формы государственного экзамена студенты отметили, что профессиональный (демонстрационный) экзамен им позволил: «Строить выступление в ограниченный отрезок времени, наполняя его максимальным смыслом. Смотреть на ситуацию с различных сторон (разные роли). Выступать перед комиссией с учетом определенных критериев», «Глобально подходить к ситуации, рассматривая все ее возможные грани».

2. Условия практической подготовки педагогов-психологов системы образования

Второй блок вопросов анкет касался изучения условий практической подготовки педагогов-психологов системы образования. Поскольку в ходе профессионального (демонстрационного) экзамена студент показывает фрагмент профессиональной деятельности в модельных условиях при помощи волонтеров, то практический опыт и его рефлексия могут помочь студенту приблизить свои действия к реальной деятельности в заданной ситуации.

Участники исследования обучаются по модульным практико-ориентированным образовательным программам бакалавриата [8]. Профессионально ориентированные модули включают: теоретические дисциплины, распределенные практики, экзамен по модулю.

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
 Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов
 Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
 Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Объем подготовки по модулю составляет в среднем 12 з.е., включая 3 з.е. распределенной практики, 1 з.е. отводится на экзамен по модулю. Ответы студентов на вопрос: «Какие направления деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) Вы освоили в процессе обучения?» представлены в таблице (множественный выбор).

Таблица

Ответы студентов о направлениях деятельности педагога-психолога, которые ими освоены в ходе обучения по элементам модуля и в целом по модулю

Трудовая функция профессионального стандарта педагога-психолога	Дисциплины (%)	Практика (%)	Профессионально ориентированный модуль (%)	Сдан профессиональный (демонстрационный) экзамен* (%)
Трудовая функция 1. Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ	85,2	63,9	72,1	36,1
Трудовая функция 2. Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций	86,9	54,1	65,6	24,6
Трудовая функция 3. Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса	83,6	60,7	65,6	29,5
Трудовая функция 4. Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации	88,5	57,4	70,5	29,5
Трудовая функция 5. Психологическая диагностика детей и обучающихся	83,6	73,8	73,8	29,5
Трудовая функция 6. Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса	83,6	65,6	68,9	21,3
Трудовая функция 7. Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья)	86,9	62,3	68,9	24,6

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
 Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
 Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)				
--	--	--	--	--

Рассмотрим ответы студентов по каждому направлению деятельности педагога-психолога. **Студенты ответили, что освоили каждое изученное направление деятельности (трудовую функцию) педагога-психолога как по элементам профессионально ориентированного модуля (дисциплины, практика), так и в целом по модулю.** Для сравнения освоения трудовых функций по элементам модуля и модулю в целом был использован непараметрический критерий Фридмана, который показал, что статистически значимых различий не обнаружено ($p > 0,005$). Сдачу профессионального (демонстрационного) экзамена по модулям в соответствии с трудовыми функциями отметили около 30% студентов, поскольку данный экзамен начал внедряться в МГППУ с апреля 2023 года (на 3 курсе обучения студентов). При подготовке к профессиональному (демонстрационному) экзамену для педагога-психолога 36% опрошенных студентов использовали видеокейсы, записанные на базе Центра проведения демонстрационных экзаменов.

Обсуждение результатов

Ограничением исследования является то, что в нем принимали участие студенты трех программ бакалавриата направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование разных направленностей, студенты одной программы учатся по профилю «Психология образования (педагог-психолог)», поэтому разработчики образовательных программ не планировали охват всех трудовых функций по каждому из элементов профессионально ориентированного модуля.

Ответы студентов также говорят о том, что освоение такой сложной трудовой функции, как психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций [1], может являться пространством для дальнейшего профессионального роста молодого педагога-психолога, например, на уровне магистратуры.

Результаты данного исследования носят предварительный характер, поскольку охватывают обучающихся бакалавриата по одному направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в отношении их готовности в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога-психолога. Проведение мониторинга готовности педагогических университетов к введению профессионального экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования по результатам апробации данной методики является перспективой дальнейшего исследования.

Вместе с тем исследователи разных стран поднимают вопрос о том, что инструмент оценки готовности к профессиональной деятельности может быть как инструментом развития будущего специалиста, так и ориентировать всех участников на требование «соответствия». Оценка эффективности педагогической деятельности учителей (the Educative

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методик определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Teacher Performance Assessment (edTPA)) внедрялась в качестве инструмента для укрепления профессионализации учителей в США. Исследователи отмечают, что как разработка образовательной политики, так и программные различия влияют на то, как заинтересованные стороны воспринимали и внедряли edTPA – либо как основу для исследования, либо как «соответствие» [15]. Исследователи поднимают вопрос среды обучения, в частности, данные свидетельствуют о том, что кандидаты получают более высокие баллы, когда их наставляет сотрудничающий учитель, который лучше знаком с оценками эффективности [13]. Исследователи также отмечают организационную сложность, связанную с различными интерпретациями требований в системе оценки edTPA преподавателями и будущими учителями [14]. Исследование оценки эффективности преподавания будущих учителей в Австралии (the Teaching Performance Assessment (TPA)), которое включает анализ видеозаписей преподавания, показывает, что такая система оценки может способствовать образовательному росту будущих учителей, но также несет риски перенаправления цели на тактику соответствия [16].

Таким образом, мониторинг оценки профессиональных компетенций педагогов-психологов на основе профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» важен как для системы высшего образования, так и для практической службы психологии образования [12].

Выводы

1. Разработана методика определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов системы образования, которая включает сбор мнений разных субъектов деятельности: руководителя площадки, заведующих выпускающими кафедрами, студентов бакалавриата (будущих педагогов-психологов). Анкеты содержат два блока вопросов: условия практической подготовки педагогов-психологов системы образования, готовность педагогических университетов к введению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников педагогов-психологов.

2. Анкетирование руководителя Площадки и заведующих выпускающими кафедрами показало, что в МГППУ созданы организационно-методические, кадровые и материально-технические условия организации и проведения профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников бакалавриата, будущих педагогов-психологов. Студенты четвертого курса бакалавриата, будущие педагоги-психологи, также подтвердили, что знакомы с процедурой сдачи профессионального (демонстрационного) экзамена, имеют опыт сдачи такого экзамена в форме промежуточной аттестации в преддверии государственного экзамена.

3. Студенты ответили, что освоили каждое изученное направление деятельности (трудовую функцию) педагога-психолога как отдельно по элементам профессионально ориентированного модуля (дисциплины, практика), так и в целом по модулю. Подготовка по такой сложной трудовой функции, как психологическая экспертиза (оценка) комфортности и

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методик определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

безопасности образовательной среды образовательных организаций, может являться пространством для дальнейшего профессионального роста молодого педагога-психолога, например, на уровне магистратуры.

4. Полагаем, что разработка и внедрение в подготовку психолого-педагогических кадров видеокейсов (в том числе подготовленных в профильных организациях – базах практики и на площадке проведения профессионального (демонстрационного) экзамена) по направлениям профессиональной деятельности педагога-психолога является перспективой дальнейшего развития и послужит повышению качества подготовки студентов по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование в университете.

Литература

1. Васягина Н.Н., Минюрова С.А., Пестова И.В. Опыт апробации и целевые ориентиры внедрения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 48–60. DOI:10.17759/psyedu.2017090306
2. Захарова И.М. Кейс-задания как инструмент оценки профессиональной компетенции будущего педагога / И.М. Захарова, С.И. Грахова, Н.Г. Хакимова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 98–101.
3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=287411&cacheid=9511C3BCAF1959AF40151097F80E4088&mode=splus&rnd=tQTkEGUbYyDIAWwF#VuokEGUyD1eXxDQp2> (дата обращения: 18.06.2024).
4. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 № 1688-р) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=420869&cacheid=4916C3971E5C843F6ACD59FDC2BB3344&mode=splus&rnd=tQTkEGUbYyDIAWwF#XG5IEGUoRPV3sLyp> (дата обращения: 18.06.2024).
5. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 77–92. DOI:10.17759/pse.2015200507
6. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101
7. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишлянникова Л.М. Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64–81.

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

DOI:10.17759/pse.2018230106

8. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301

9. Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: приложение к письму Минпросвещения России № 08-1265 от 04.08.2022. М., 2022.

10. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Банк Документов. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 (дата обращения: 18.06.2024).

11. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 122 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50364) [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «КонсультантПлюс». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=440854#LvFd3GUU2c8ZDbnR> (дата обращения: 18.06.2024).

12. Рубцов В.В., Леонова О.И. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 5–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (дата обращения: 18.06.2024).

13. Bastian K.C., Lys D.B., Whisenant W.R.L. Does Placement Predict Performance? Associations Between Student Teaching Environments and Candidates’ Performance Assessment Scores // Journal of Teacher Education. 2023. Vol. 74. № 1. P. 40–54. DOI:10.1177/00224871221105814

14. Cohen J., Hutt E., Berlin R.L., Mathews H.M., McGraw J.P., Gottlieb J. Sense Making and Professional Identity in the Implementation of edTPA // Journal of Teacher Education. 2020. Vol. 71. № 1. P. 9–23. DOI:10.1177/0022487118783183

15. De Voto C., Olson J.D., Gottlieb J.J. Examining Diverse Perspectives of edTPA Policy Implementation Across States: The Good, the Bad, and the Ugly // Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 72. № 1. P. 42–55. DOI:10.1177/0022487120909390

16. Kriewaldt J., Ziebell N., Tan K., Crane N. Insights into an Australian practice-oriented teaching performance assessment for prospective teachers: benefits and complexities // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2023. Vol. 52. № 1. P. 101–116. DOI:10.1080/1359866X.2023.2231861

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности
университета к проведению профессионального
(демонстрационного) экзамена для выпускников
программ подготовки педагогов-психологов
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the
Readiness of a University to Conduct a Professional
(Demonstration) Exam for Graduates of Training
Programs for Educational Psychologists. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

References

1. Vasyagina N.N., Minyurova S.A., Pestova I.V. Opyt aprobatsii i tselevye orientiry vnedreniya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)» v Sverdlovskoi oblasti [Experience of Approbation and Target Reference Points of Introduction of the Professional Standard "Pedagogue-Psychologist (Educational psychologist)" in Sverdlovsk Region] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 48–60. DOI:10.17759/psyedu.2017090306 (In Russ.).
2. Zakharova I.M. Keis-zadaniya kak instrument otsenki professional'noi kompetentsii budushchego pedagoga [Case Assignments as a Tool for Assessing the Professional Competence of a Future Teacher] / I.M. Zakharova, S.I. Grakhova, N.G. Khakimova. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Teacher Education]*, 2020, no. 66-4, pp. 98–101.
3. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (utverzhdena Minobrnauki Rossii ot 19.12.2017) [Elektronnyi resurs]. Informatsionno-pravovoi portal «Konsul'tantPlyus». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=287411&cacheid=9511C3BCAF1959AF40151097F80E4088&mode=splus&rnd=tQTkEGUbYyDIAWwF#VuokEGUyD1eXxDQp2> (Accessed 18.06.2024).
4. Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 24.06.2022 N 1688-r) [Elektronnyi resurs]. Informatsionno-pravovoi portal «Konsul'tantPlyus». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=420869&cacheid=4916C3971E5C843F6ACD59FDC2BB3344&mode=splus&rnd=tQTkEGUbYyDIAWwF#XG5IEGUoRPV3sLyp> (Accessed 18.06.2024).
5. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Testing of Assessment Tools of Future Teachers Professional Competence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 77–92. DOI:10.17759/pse.2015200507 (In Russ.).
6. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014–2017 gg.) [The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014–2017]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5–24. DOI:10.17759/pse.2018230101 (In Russ.).
7. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova L.M. Itogi nezavisimoi otsenki sformirovannosti obshcheprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [Outcomes of Independent Evaluation of General Professional Competencies in Future Teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106 (In Russ.).
8. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and*

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Education, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).

9. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu professional'nykh (demonstratsionnykh) ekzamenov po osnovnym obrazovatel'nym programmam vysshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki: prilozhenie k pis'mu Minprosveshcheniya Rossii № 08-1265 ot 04.08.2022). Moscow, 2022.

10. Prikaz Mintruda Rossii ot 24 iyulya 2015 g. № 514n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)”» [Elektronnyi resurs]. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity RF. Bank Dokumentov. URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=57963 (Accessed 18.06.2024).

11. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 N 122 (red. ot 27.02.2023) "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 15.03.2018 N 50364) [Elektronnyi resurs]. Informatsionno-pravovoi portal «Konsul'tantPlyus». URL: <https://cloud.consultant.ru/cloud/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=440854#LvFd3GUU2c8ZD6nR> (Accessed 18.06.2024).

12. Rubtsov V.V., Leonova O.I. Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii segodnya: nereshennye problemy i osnovnye napravleniya razvitiya: doklad, predstavlenyi na Vserossiiskom s"ezde psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Psychological Service of Education in the Russian Federation Today: Unresolved Problems and Main Directions of Development: Report Presented at the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Psychological Practice in Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 5–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (Accessed 18.06.2024).

13. Bastian K.C., Lys D.B., Whisenant W.R.L. Does Placement Predict Performance? Associations Between Student Teaching Environments and Candidates' Performance Assessment Scores. *Journal of Teacher Education*, 2023. Vol. 74, no. 1, pp. 40–54. DOI:10.1177/00224871221105814

14. Cohen J., Hutt E., Berlin R.L., Mathews H.M., McGraw J.P., Gottlieb J. Sense Making and Professional Identity in the Implementation of edTPA. *Journal of Teacher Education*, 2020. Vol. 71, no. 1, pp. 9–23. DOI:10.1177/0022487118783183

15. De Voto C., Olson J.D., Gottlieb J.J. Examining Diverse Perspectives of edTPA Policy Implementation Across States: The Good, the Bad, and the Ugly. *Journal of Teacher Education*, 2021. Vol. 72, no. 1, pp. 42–55. DOI:10.1177/0022487120909390

16. Kriewaldt J., Ziebell N., Tan K., Crane N. Insights into an Australian practice-oriented teaching performance assessment for prospective teachers: benefits and complexities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2023. Vol. 52, no. 1, pp. 101–116. DOI:10.1080/1359866X.2023.2231861

Сафронова М.А., Лисицына А.А.
Апробация методики определения готовности университета к проведению профессионального (демонстрационного) экзамена для выпускников программ подготовки педагогов-психологов. Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 141–155.

Safronova M.A., Lisitsyna A.A.
Approbation of a Methodology for Determining the Readiness of a University to Conduct a Professional (Demonstration) Exam for Graduates of Training Programs for Educational Psychologists. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 141–155.

Информация об авторах

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

Лисицына Александра Андреевна, кандидат психологических наук, и.о. проректора по профессиональному образованию, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7907-2327>, e-mail: lisitsynaaa@mgppu.ru

Information about the authors

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

Alexandra A. Lisitsyna, Candidate of Psychological Sciences, Acting Vice-Rector for Professional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7907-2327>, e-mail: lisitsynaaa@mgppu.ru

Получена 26.06.2024

Received 26.06.2024

Принята в печать 20.09.2024

Accepted 20.09.2024

Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся

Фомина Т.Г.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Е.В.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profstest@gmail.com

Моросанова В.И.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Представлены результаты эмпирического исследования в рамках актуальной проблемы поиска психологических ресурсов субъективного благополучия школьников. Теоретическим основанием служил ресурсный подход к изучению осознанной саморегуляции достижения целей (В.И. Моросанова). Цель исследования состояла в определении вклада осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности как ресурсов субъективного благополучия обучающихся 5-11 классов (N=718). Использовались опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности» (Т.Г. Фомина, В.И. Моросанова), а также методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» (ССУД-М) и «Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью» (О.А. Сычев и др.). Установлено, что уровень развития осознанной саморегуляции и уровень школьной вовлеченности вносят значимый вклад в поддержание субъективного благополучия обучающихся в образовательной среде. Получены новые данные о том, что общий уровень развития осознанной саморегуляции и отдельные регуляторные компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов) являются медиаторами влияния вовлеченности на школьное субъективное благополучие.

Расширяя понимание детерминант субъективного благополучия обучающихся, полученные результаты предоставляют новые аргументы в пользу ранее развитого представления о том, что осознанная саморегуляция как метаресурс не только вносит вклад в успешность решения различных жизненных проблем, но и усиливает влияние на нее других психологических ресурсов.

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

В практическом плане результаты исследования обосновывают продуктивность психолого-педагогических интервенций, направленных на развитие осознанной саморегуляции и поддержание школьной вовлеченности как значимых ресурсов субъективной удовлетворенности образовательной средой обучающихся подросткового возраста.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; субъективное благополучие; школьная вовлеченность; ресурсный подход.

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

Для цитаты: *Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность как ресурсы субъективного благополучия обучающихся [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 156–173. DOI:10.17759/psyedu.2024160310

Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students' Subjective Well-being

Tatiana G. Fomina

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Elena V. Filippova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: profest@gmail.com

Varvara I. Morosanova

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

The results of an empirical study are presented within the framework of a topical problem of searching for psychological resources for the schoolchildren' subjective well-being. The resource approach to the study of conscious self-regulation (SR) of achieving goals (V.I. Morosanova) served as the theoretical basis for research. The study had its purpose to assess the contribution of conscious SR and school engagement as resources for the subjective well-being of the 5-11 grade students (N=718).

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

The study implemented the “Multidimensional scale of school engagement” (T.G. Fomina, V.I. Morosanova), Morosanova’s “Self-Regulation Profile of Learning Activity Questionnaire”, and “Multidimensional Students’ Life Satisfaction Scale” (O.A. Sychev et al.). It has been established that the level of conscious SR development and the level of school engagement make a significant contribution to maintaining the students’ subjective well-being in the educational environment. New data have been obtained to clarify that general level of conscious SR development and individual regulatory competencies (planning, modeling, programming, results evaluation) serve as the mediators of the school engagement influence on the students’ subjective well-being. Expanding the understanding of the determinants of students’ subjective well-being, the results obtained provide new arguments in favor of the previously developed idea that conscious SR as a meta-resource not only contributes to the success of solving various life problems, but also enhances the influence of other psychological resources on it. In practical terms, the study results substantiate the productivity of psychological and pedagogical interventions aimed at developing conscious SR and maintaining school engagement as significant resources for subjective satisfaction with the educational environment in adolescent students.

Keywords: conscious self-regulation; subjective well-being; school engagement; resource approach.

Funding. The reported study was funded by the Russian Science Foundation according to the research project № 20-18-00470 “Self-regulation and school engagement as psychological resources of academic success: a longitudinal study”.

For citation: Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Conscious Self-regulation and School Engagement as Resources for Students’ Subjective Well-being. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173. DOI:10.17759/psyedu.2024160310 (In Russ.).

Введение

Выявление значимых ресурсов субъективного благополучия детей и подростков в образовательной среде остается актуальной задачей теоретических и прикладных исследований. Основной запрос к таким исследованиям состоит в том, чтобы выявить такие механизмы, которые, с одной стороны, являются универсальными для обучающихся разного возраста, а с другой – поддаются развитию в рамках реализации учебной деятельности. С этой точки зрения саморегуляция и школьная вовлеченность отвечают данным условиям. При этом развитие регуляторных компетенций предусмотрено образовательными стандартами, а школьная вовлеченность является внешним (видимым) индикатором академической мотивации, на который можно воздействовать в рамках педагогического взаимодействия.

Цель настоящего исследования состоит в выявлении характера взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности и специфики их вклада в субъективное благополучие обучающихся в средней школе. В качестве теоретического

основания исследования выступает ресурсный подход к осознанной саморегуляции произвольной активности человека (В.И. Моросанова). Осознанная саморегуляция рассматривается как многоуровневая и динамическая система процессов, свойств и состояний, являющаяся инструментом инициации, поддержания произвольной активности и управления ею [3]. Структурно она представляет собой систему регуляторно-когнитивных компетенций в планировании целей, моделировании значимых условий их достижения, программировании действий, оценивании результатов, а также регуляторно-личностных свойств, таких как гибкость, надежность, настойчивость, ответственность. Ранее теоретически было обосновано и эмпирически подтверждено, что осознанная саморегуляция является метаресурсом: ее общий уровень и структурные компоненты вносят непосредственный значимый вклад в успешность достижения широкого спектра проблем жизнедеятельности; она также взаимосвязана с другими психологическими ресурсами, являясь фактором интеграции, модерации и медиации их влияния на достижение целей [3]. Применение этого подхода к анализу учебной деятельности позволяет анализировать ресурсную роль как общего уровня осознанной саморегуляции, так и отдельных регуляторных компетенций по отношению к широкому спектру значимых индикаторов учебной деятельности: мотивации, академической успешности, отношению к учению, психологическому благополучию [7].

Школьная вовлеченность выступает как многомерный конструкт, отражающий активное, направленное и устойчивое участие школьников в учебной деятельности, школьных делах, общении [18]. Выделяется три компонента вовлеченности: когнитивный, поведенческий, эмоциональный. Когнитивная вовлеченность отражает степень, в которой учащиеся используют сложные когнитивные и метакогнитивные стратегии при изучении учебных дисциплин. Поведенческая вовлеченность проявляется в дисциплинированности, соблюдении школьных правил, активном участии во всех формах учебной активности. Эмоциональная вовлеченность предполагает удовольствие от процесса получения знаний, положительные эмоциональные состояния, переживаемые в образовательной среде. Последние исследования обосновывают выделение еще одного компонента вовлеченности – социального. Вовлеченность в социальный контекст отражает качество участия обучающихся в различных социальных взаимодействиях со сверстниками и значимыми взрослыми в рамках образовательной системы в целом [31; 34].

На сегодня накоплен значительный эмпирический материал, свидетельствующий о значимой связи с субъективным благополучием обучающихся как саморегуляции [17; 25; 29], так и школьной вовлеченности [15; 36]. Значительно меньшее количество исследований конкретизируют особенности взаимосвязи всех трех переменных: благополучия, саморегуляции и вовлеченности. Вместе с тем актуальным трендом выступает изучение опосредствующих факторов во взаимосвязи школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции с благополучием школьников [15].

Ранее было показано, что осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим влияние школьной вовлеченности на успеваемость [1; 10]. Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и зависят от возраста обучающихся. Что касается субъективного благополучия, то здесь также получены данные о значимости саморегуляции в поддержании

благополучия детей и подростков [6; 24; 28]. Так, было показано, что активность в достижении значимой цели способствует формированию автономии и ведет к субъективным позитивным ощущениям; в то же время достигнутая цель формирует чувство самоэффективности. В свою очередь, решению субъективных эмоциональных и поведенческих проблем, возникающих в процессе достижения учебных целей, может способствовать актуализация регуляторных ресурсов, таких, например, как умение определять условия, значимые для достижения целей, и настойчивость в их достижении, своевременное оценивание и коррекция достигаемых результатов и пр. Есть основания полагать, что развитие таких компетенций будет способствовать субъективному благополучию. Многие исследователи отмечают, что технологии, направленные на формирование у подростков регуляторных компетенций, могут положительно влиять как на их психическое здоровье (улучшая эмоциональную регуляцию), так и на достижение личных и учебных целей [32].

В настоящем исследовании мы предполагали ответить на ряд вопросов:

- 1) Каковы особенности взаимосвязи осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности с субъективным благополучием обучающихся средней школы?
- 2) Каков совместный вклад осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие подростков?
- 3) Является ли уровень развития осознанной саморегуляции и отдельные регуляторные компетенции медиаторами во взаимосвязи школьной вовлеченности и субъективного благополучия?

Программа исследования

В исследовании приняли участие 718 обучающихся 5-8-ых классов общеобразовательных школ (52% – девочки) из трех регионов Российской Федерации; $M=12,54$ лет, $SD=1,16$.

Использовались следующие диагностические методики.

«Многомерная шкала школьной вовлеченности», адаптированная на русскоязычной выборке Т.Г. Фоминой, В.И. Моросановой [9; 34]. Методика включает утверждения, которые оцениваются испытуемыми по 5-балльной шкале Ликерта от 1 – «совсем не похоже на меня» до 5 – «очень похоже на меня». Опросник позволяет оценить четыре компонента школьной вовлеченности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) и аналогичные им компоненты школьной безучастности. Общий показатель вовлеченности/безучастности рассчитывается как сумма баллов по всем компонентам.

Опросная методика Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» [5] позволяет диагностировать как общий уровень развития осознанной саморегуляции (интегративный показатель), так и уровень развития отдельных регуляторных компетенций (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов), а также регуляторно-личностных свойств (надежности, гибкости, инициативности, ответственности).

«Многомерная детская шкала удовлетворенности жизнью – ШУДЖИ» [8] представляет собой русскоязычную адаптацию опросника MSLSS Е.С. Хьюбнера (авторы адаптации О.А. Сычев, Т.О. Гордеева, М.В. Лункина, Е.Н. Осин, А.Н. Сиднева).

Удовлетворенность жизнью школьников оценивается по трем шкалам: «Семья» (удовлетворенность взаимоотношениями в семье), «Школа» (удовлетворенность детей школьной жизнью с точки зрения поддержки их интересов и общего отношения к школе и учебной деятельности) и «Я сам» (удовлетворенность самим собой, позитивное отношение к себе и мнениям других людей). Общий уровень благополучия рассчитывается как сумма баллов по всем шкалам.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 27.0 (описательная статистика, корреляционный, дисперсионный, регрессионный анализы). Медиаторный анализ выполнен с использованием программного пакета PROCESS, version 4 для SPSS, и реализован в соответствии с алгоритмами, предложенными К. Причером и Э. Хейесом [26].

Результаты

В контексте задач настоящего исследования на первом этапе были изучены взаимосвязи показателя удовлетворенности школой (школьное субъективное благополучие, $M=18,27$; $SD=5,17$) с характеристиками саморегуляции (общий уровень, отдельные регуляторные компетенции и свойства), а также школьной вовлеченности (общий уровень и ее четыре компонента). В табл. 1 приведены результаты корреляционного анализа.

Таблица 1

Описательная статистика и корреляционный анализ показателей осознанной саморегуляции и школьной вовлеченности с уровнем школьного субъективного благополучия (N=718)

Переменные	Описательная статистика		Школьное субъективное благополучие
	М	Станд. откл.	
Планирование	3,58	1,71	0,435**
Моделирование	3,34	1,76	0,217**
Программирование	3,68	1,66	0,265**
Оценка результата	2,95	1,71	0,244**
Гибкость	2,88	1,48	0,298**
Самостоятельность	3,05	1,58	0,333**
Надежность	3,08	1,63	0,328**
Ответственность	3,34	1,80	0,464**
Общий уровень саморегуляции	25,90	8,47	0,510**
Поведенческая вовлеченность	12,90	3,18	0,464**
Когнитивная вовлеченность	18,07	4,10	0,510**
Эмоциональная вовлеченность	18,32	4,13	0,517**
Социальная вовлеченность	17,70	4,22	0,474**
Общий уровень школьной вовлеченности	66,99	12,63	0,685**

Примечания: М – среднее арифметическое, SD – стандартное отклонение, ** – корреляция

значима на уровне $p \leq 0,01$.

Корреляционный анализ, как и ожидалось, показал значимые взаимосвязи всех исследуемых переменных. При этом можно заметить, что школьная вовлеченность имеет более тесные связи с удовлетворенностью школой. Несмотря на то, что обозначенные феномены характеризуются определенной динамикой на протяжении школьного обучения, мы можем констатировать, что, независимо от возраста обучающихся, эти связи остаются достаточно стабильными. Данный факт также фиксируется во многих исследованиях [2; 35].

Вторая задача исследования решалась с помощью метода регрессионного анализа (табл. 2). Зависимой переменной выступал уровень удовлетворенности школой (школьное субъективное благополучие). Были построены две регрессионные модели. В первую модель в качестве независимых переменных (предикторов) были включены интегральные показатели уровня школьной вовлеченности и осознанной саморегуляции соответственно. Вторая модель позволила проанализировать вклад частных показателей вовлеченности и осознанной саморегуляции (отдельных компонентов вовлеченности и регуляторных компетенций).

Таблица 2

**Значимые предикторы школьного субъективного благополучия обучающихся
 (N=715)**

Зависимая переменная	R ² (скорр.)	F	Значимые предикторы	β	Значимость p
Модель 1. Регрессионный анализ с включением интегральных показателей					
Школьное субъективное благополучие	0,469	316,76	Общий уровень школьной вовлеченности	0,554	0,000
			Общий уровень саморегуляции	0,200	0,000
Модель 2. Регрессионный анализ с включением частных показателей					
Школьное субъективное благополучие	0,525	199,529	Эмоциональная вовлеченность	0,532	0,000
			Поведенческая вовлеченность	0,163	0,000
			Планирование	0,143	0,000
			Оценивание результатов	0,075	0,005

Примечания: R²(скорр.) – коэффициент детерминации, F – критерий Фишера, β – стандартизированный регрессионный коэффициент.

Первая модель свидетельствует о значимом вкладе в школьное субъективное благополучие интегральных показателей вовлеченности и саморегуляции. Вторая модель демонстрирует, что в большей степени на показатель субъективного благополучия влияют эмоциональная и поведенческая вовлеченность, а также регуляторные компетенции

планирования и оценивания результатов. Можно также отметить, что процент объясненной дисперсии для второй модели выше, чем для первой. Частные показатели объясняют 52% в вариации зависимой переменной, в то время как интегральные показатели – 47%.

Решение третьей исследовательской задачи состояло в верификации гипотезы об опосредствующем влиянии уровня развития осознанной саморегуляции и отдельных регуляторных компетенций на взаимосвязь школьной вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся. Для этого использовался метод медиаторного анализа. Медиаторный анализ осуществлялся при помощи макроса PROCESS version 4 для SPSS. Использовалась модель с одним медиатором [20]. В нашем исследовании в качестве зависимой переменной рассматривался показатель школьного субъективного благополучия, медиаторами выступали отдельные регуляторные компетенции (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), регуляторно-личностные свойства (гибкость, самостоятельность, надежность) и общий уровень саморегуляции, а независимой переменной – компоненты школьной вовлеченности и также ее общий уровень. Выдвижение данной гипотезы обосновывается логикой ресурсного подхода к осознанной саморегуляции достижения целей, а также особенностями исследуемых конструктов. Акцент именно на такой направленности связей в медиаторном анализе в том числе продиктован уже полученными результатами и призван раскрыть действенные ресурсы школьного благополучия подростков. В результате анализа было проверено значительное количество медиаторных моделей, проведен сравнительный анализ медиаторных эффектов. В настоящей работе мы приводим те из них, в которых медиаторный эффект был наиболее выражен.

О наличии медиаторного эффекта, согласно алгоритму расчетов, говорит снижение регрессионного коэффициента независимой переменной при введении в модель медиатора, а также статистическая значимость коэффициента Собея. Более значительный медиаторный эффект зафиксирован для моделей, которые включали в качестве независимой переменной общий уровень вовлеченности и регуляторные характеристики, включая общий уровень саморегуляции. Именно для таких моделей в табл. 1 представлены результаты расчета теста Собея, а на рисунке приведена итоговая медиаторная модель с включением интегральных уровней и с указанием регрессионных коэффициентов.

Таблица 3

Статистические показатели медиаторных моделей

Медиаторная модель	Тест Собея	
	Z	p
Общий уровень вовлеченности – Общий уровень СР – Школьное благополучие	11,07	0,000
Общий уровень вовлеченности – Планирование – Школьное благополучие	9,93	0,000
Общий уровень вовлеченности – Моделирование – Школьное благополучие	4,28	0,000
Общий уровень вовлеченности – Программирование – Школьное благополучие	5,90	0,000
Общий уровень вовлеченности – Оценка результата – Школьное	4,89	0,000

благополучие		
--------------	--	--

Оценка медиаторных эффектов была произведена с помощью процедуры бутстрепа (N=5000). Эффекты считаются значимыми, если 95%-ые доверительные интервалы не включают ноль. Статистические показатели для модели с медиатором «общий уровень саморегуляции»: не прямой эффект влияния $ab=0,110$; $SE=0,023$; 95% CI [0,066, 0,157]; для модели с медиатором «планирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,04$; $SE=0,018$; 95% CI [0,005, 0,073]; для модели с медиатором «моделирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,04$; $SE=0,010$; 95% CI [0,019, 0,058]; для модели с медиатором «программирование»: не прямой эффект влияния $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,036]; для модели с медиатором «оценка результата»: не прямой эффект влияния $ab=0,03$; $SE=0,010$; 95% CI [0,011, 0,051].



Рис. Медиаторная модель влияния школьной вовлеченности на субъективное благополучие, опосредуемого общим уровнем саморегуляции

Проанализируем полученные результаты. Так, наиболее выраженный опосредствующий эффект наблюдается в тех моделях, где в качестве медиатора были включены общий уровень осознанной саморегуляции и регуляторная компетенция планирования. Планирование связано с осознанным выдвижением целей учебной деятельности. Именно цель направляет усилия, создает условия для проявления интереса и вовлеченности, формирует понимание того, для чего и зачем ученику необходимо включаться в решение учебных задач. Без цели вовлеченность может быть малопродуктивной, и, более того, – усилия обучающихся могут растрачиваться впустую. При этом субъективное благополучие является следствием как эффективных стратегий саморегуляции, так и школьной вовлеченности.

Обсуждение

В настоящем исследовании получены результаты, позволяющие раскрыть особенности взаимосвязи субъективного благополучия обучающихся средней школы с осознанной саморегуляцией и школьной вовлеченностью. В рамках поставленных задач выявлены значимые связи исследуемых феноменов, а также установлен вклад осознанной

саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие школьников. Современные исследования свидетельствуют о том, что различные проявления вовлеченности связаны с субъективным благополучием на уровне 0,31-0,40, при этом более тесная связь наблюдается для эмоционального компонента вовлеченности [28]. В настоящем исследовании получены аналогичные результаты. Ученые также говорят о том, что у подростков со сниженной поведенческой и эмоциональной вовлеченностью фиксируются более выраженные уровни стресса, рискованного поведения, нарушения психического здоровья [33]. В качестве объяснения данной взаимосвязи часто используется теория самодетерминации, согласно которой учебная деятельность будет в большей мере способствовать благополучию, если она удовлетворяет три базовые потребности детей: в автономии, в компетентности и связанности с другими. Не менее важным аспектом исследований является изучение направленности выявленной взаимосвязи. Здесь описывается три возможных варианта. Первый связан с тем, что субъективное благополучие способствует вовлеченности обучающихся. В первую очередь, это происходит благодаря позитивным эмоциям [21]. Второй вариант заключается в том, что школьная вовлеченность положительно предсказывает благополучие. Например, на выборке студентов показано, что более вовлеченные и заинтересованные в учебе студенты реже страдают от выгорания и депрессии. Наконец, третий вариант описывает взаимосвязь исходя из гипотезы «восходящей спирали» [19]: благополучие способствует развитию устойчивых ресурсов, которые, в свою очередь, приводят к более высоким уровням вовлеченности, она же способствует поддержанию благополучия и т.д.

Однако сегодня исследования в большей мере сконцентрированы на вопросе о том, какие ресурсы обучающихся одновременно поддерживают и вовлеченность, и благополучие. Согласно данным исследователей, в современных условиях развития образования саморегуляция становится ведущей компетенцией обучающихся, не только поддерживающей когнитивную сторону обучения, но и в значительной степени обеспечивающей школьную вовлеченность и благополучие. Важность развития регуляторных компетенций также прописана в современных образовательных стандартах, где они рассматриваются в качестве основы универсальных учебных действий. Вместе с тем таких работ пока немного, что обуславливает актуальность их проведения.

Вполне ожидаемым в контексте настоящего исследования оказался результат о наличии совместного значимого вклада саморегуляции и школьной вовлеченности в субъективное благополучие обучающихся. Исследования, в том числе и метаанализы, демонстрируют устойчивую связь саморегуляции как с вовлеченностью, так и с субъективным благополучием. Это обосновывает актуальность раскрытия ресурсной роли саморегуляции по отношению к широкому кругу значимых для успешного и благоприятного обучения характеристик. Показано, что подростки с высокой школьной вовлеченностью лучше учатся, характеризуются более продуктивными стратегиями обучения и самоорганизацией [16]. При этом, однако, не так просто ответить на вопрос, что из рассмотренного может исследоваться в качестве зависимой переменной. Ранее было показано, что осознанная саморегуляция выступает фактором, опосредствующим влияние на успеваемость школьной вовлеченности [1; 10]. Установлено, что медиаторные эффекты осознанной саморегуляции специфичны в отношении разных компонентов вовлеченности и

зависят от возраста обучающихся. В настоящем исследовании впервые рассматриваются опосредствующие эффекты саморегуляции во взаимосвязи вовлеченности и субъективного благополучия обучающихся. Общий уровень осознанной саморегуляции выступает более «сильным» медиатором, что представляется логичным и обоснованным. Процессы моделирования, программирования и оценивания результатов имеют не столь выраженный (хотя и значимый) медиаторный эффект. Стоит отметить, что разные регуляторные характеристики формируются гетерохронно в процессе обучения. Так, в частности, оценивание результатов предполагает сформированную способность к рефлексии собственных действий и, более того, – выраженную потребность анализировать собственные действия на предмет соответствия результатов поставленным задачам. Эти умения актуализируются, как правило, позднее остальных регуляторных компетенций, поэтому вероятно, что медиаторные эффекты могут модерироваться классом обучения. Пока немногочисленные лонгитюдные исследования в данной проблемной области свидетельствуют о том, что школьная вовлеченность/безучастность предсказывает отдаленные последствия для психологического благополучия, благоприятной адаптации, использования эффективных навыков преодоления трудностей [27]. Развитие осознанной саморегуляции особенно важно для подростков средней и старшей ступени обучения, где собственная инициатива и способности к самоорганизации являются как условием успешного обучения, так и существенным ресурсом удовлетворения потребности в автономии и компетентности [11; 22; 23]. Этот феномен особенно ярко проявился в период пандемии, когда большинство обучающихся учились дистанционно. Умения школьников регулировать свою учебную активность существенным образом сказались и на их вовлеченности, и на субъективном благополучии в изменившихся условиях образовательного процесса [29]. В настоящем исследовании менее выраженные медиаторные эффекты были обнаружены для регуляторно-личностных свойств (гибкость, самостоятельность, надежность). Возможно, что особенности проявления данных регуляторных характеристик имеют большую вариативность в разных классах, поэтому их опосредствующее влияние на взаимосвязь вовлеченности и благополучия имеет смысл изучать при контроле контекстуальных факторов (например, отношения к изучаемым дисциплинам, мотивации, самооффективности и т.п.).

Выводы

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность являются значимыми ресурсами субъективного благополучия обучающихся подросткового возраста в период обучения в средних и старших классах школы.
2. Общий уровень развития осознанной саморегуляции опосредствует влияние вовлеченности на субъективное благополучие школьников. Данный результат вносит значимый вклад в понимание того, что регуляторные компетенции не только обеспечивают успешность обучения, но и выступают действенными ресурсами благополучия подростков.
3. Полученные результаты вносят вклад в понимание детерминант субъективного благополучия обучающихся в образовательной среде. В практическом плане это обосновывает продуктивность психолого-педагогических интервенций, направленных на

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

развитие осознанной саморегуляции обучающихся и поддержание их школьной вовлеченности как значимых механизмов удовлетворенности образовательной средой.

Литература

1. Бондаренко И.Н., Ишмуратова Ю.А., Цыганов И.Ю. Проблемы взаимосвязи школьной вовлеченности и академических достижений у современных подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 4. С. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407
2. Лункина М.В., Гордеева Т.О., Дирюгина Е.Г., Пшеничнюк Д.В. Качество преподавания как предиктор учебной вовлеченности, благополучия и успеваемости школьников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2023. Том 20. № 3. С. 628–649. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649
3. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
4. Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3. С. 58–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Том 10. № 2. С. 27–37.
6. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Актуальные вопросы изучения осознанной саморегуляции как предиктора и медиатора взаимосвязи субъективного благополучия и академической успеваемости учащихся // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности / Отв. ред. В.В. Знаков, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2018. С. 1989–1995.
7. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Цыганов И.Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.
8. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601
9. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.09
10. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Медиаторные эффекты саморегуляции во взаимосвязи школьной вовлеченности и академической успешности учащихся разного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 4. С. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
11. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И. Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 30–42. DOI:10.17759/pse.2021260503

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

12. Archambault I., Janosz M., Goulet M., Dupéré V., Gilbert-Blanchard O. Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion // Handbook of student engagement interventions. Academic Press, 2019. P. 13–29.
13. Buzzai C., Sorrenti L., Costa S., Toffle M., Filippello P. The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement // School Psychology International. 2021. Vol 42. № 5. P. 497–519. DOI:10.1177/01430343211017170
14. Datu J.A.D., King R.B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study // Journal of school psychology. 2018. Vol. 69. P. 100–110. DOI:10.1016/j.jsp.2018.05.007
15. Demirci I. School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence // Child Indicators Research. 2020. Vol. 13. № 5. P. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
16. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning // Sustainability. 2021. Vol. 13. № 6. P. 3011. DOI:10.3390/su13063011
17. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study // Behavioral Sciences. 2020. Vol. 10. № 3. P. 67. DOI:10.3390/bs10030067
18. Fredricks J.A., Parr A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T., Brauer S. What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study // Journal of Adolescent Research. 2019. Vol. 34. № 5. P. 491–527. DOI:10.1177/0743558419830638
19. Fredrickson B.L. Positive emotions broaden and build // Advances in experimental social psychology. Academic Press. 2013. Vol. 47. P. 1–53. DOI:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
20. Hayes A.F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (3-rd ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2022. 494 p.
21. Heffner A.L., Antaramian S.P. The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement // Journal of Happiness Studies. 2016. Vol. 17. № 4. P. 1681–1701. DOI:10.1007/s10902-015-9665-1
22. Liu X., Flick R. The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China // Journal of Education for Business. 2019. Vol. 94. № 6. P. 408–417. DOI:10.1080/08832323.2018.1541855
23. Molinari L., Mameli C. Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency // Social Psychology of Education. 2018. Vol. 21. P. 157–172. DOI:10.1007/s11218-017-9410-1
24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents // Psychology in Russia: State of the Art. 2023. Vol. 16. № 3. P. 168–188. DOI:10.11621/pir.2023.0312
25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective

- well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study // *Psychology in Russia State of the Art*. 2021. Vol. 14. № 3. P. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
26. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models // *Behavior research methods, instruments, & computers*. 2004. Vol. 36. P. 717–731. DOI:10.3758/BF03206553
27. Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J., Antaramian S. Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning // *Psychology in the Schools*. 2008. Vol. 45. № 5. P. 419–431. DOI:10.1002/pits.20306
28. Rodriguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020 // *Sustainability*. 2022. Vol. 14. № 4. P. 2346. DOI:10.3390/su14042346
29. Salmela-Aro K., Tang X., Symonds J., Upadaya K. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020 // *Journal of Research on Adolescence*. 2021. Vol. 31. № 2. P. 256–272. DOI:10.1111/jora.12619
30. Stan M.M., Topală I.R., Necșoi D.V., Cazan A.-M. Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic // *Frontiers in psychology*. 2022. Vol. 13. P. 867122. DOI:10.3389/fpsyg.2022.867122
31. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis // *Educational Psychology*. 2022. Vol. 42. № 4. P. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
32. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis // *Health psychology review*. 2017. Vol. 11. № 1. P. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
33. Wang M.-T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school // *Adolescent Research Review*. 2020. Vol. 5. № 4. P. 419–433. DOI:10.1007/s40894-019-00115-z
34. Wang Y., Tian L., Huebner E. Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 56. P. 130–139. DOI:10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003
35. Wong Z.Y., Liem G.A.D., Chan M., Datu J.A.D. Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2023. Vol. 116. № 1. P. 48–75. DOI:10.1037/edu0000833

References

1. Bondarenko I.N., Ishmuratova Yu.A., Tsyganov I.Yu. Problemy vzaimosvyazi shkol'noi вовлеченности i akademicheskikh dostizhenii u sovremennykh podrostkov [Problems of the relationship between school engagement and academic achievements in modern teenagers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 4, pp. 77–88. DOI:10.17759/jmfp.2020090407 (In Russ.).
2. Lunkina M.V., Gordeeva T.O., Diryugina E.G., Pshenichnyuk D.V. Kachestvo prepodavaniya kak prediktor uchebnoi вовлеченности, blagopoluchiya i uspevaemosti shkol'nikov [Teaching Quality as Predictor of Student Engagement, Well-Being and Performance]. *Vestnik*

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

- Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika [RUDN Journal of Psychology and Pedagogics]*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 628–649. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-628-649 (In Russ.).
3. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2021. Vol. 1, pp. 3–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
 4. Morosanova V.I. Psikhologiya osoznannoi samoregulyatsii: ot istokov k sovremennym issledovaniyam [Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 3, no. 15, pp. 57–82. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-57-82 (In Russ.).
 5. Morosanova V.I., Bondarenko I.N. Diagnostika osoznannoi samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti: novaya versiya oprosnika SSUD-M [Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the SRPLAQ questionnaire]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 2, pp. 27–37. (In Russ.).
 6. Morosanova V.I., Fomina T.G. Aktual'nye voprosy izucheniya osoznannoi samoregulyatsii kak prediktora i mediatora vzaimosvyazi sub"ektivnogo blagopoluchiya i akademicheskoi uspevaemosti uchashchikhsya [Topical issues of the study of conscious self-regulation as a predictor and mediator of the relationship between subjective well-being and academic performance of students]. In Znakov V.V., Zhuravlev A.L. (eds.). *Psikhologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatel'nosti [Human psychology as a subject of cognition, communication and activity]*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2018, pp. 1989–1995. (In Russ.).
 7. Morosanova V.I., Fomina T.G., Tsyganov I.Yu. Osoznannaya samoregulyatsiya i otnoshenie k ucheniyu v dostizhenii uchebnykh tselei [Conscious self-regulation and attitude to learning in achieving educational goals]. Moscow; Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2017. 380 p. (In Russ.).
 8. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 6, pp. 5–15. DOI:10.17759/pse.2018230601 (In Russ.).
 9. Fomina T.G., Morosanova V.I. Adaptatsiya i validizatsiya shkal oprosnika “Mnogomernaya shkala shkol'noi vovlechnosti” [Russian adaptation and validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2020. Vol. 3, pp. 194–213. DOI:10.11621/vsp.2020.03.092018230601 (In Russ.).
 10. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noi vovlechnosti i akademicheskoi uspehnosti uchashchikhsya raznogo vozrasta [Mediation Effects of Self-Regulation in the Relationship between School Engagement and Academic Success of Students of Different Ages]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly*

- ekonomiki [*Psychology. Journal of the Higher School of Economics*], 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-8462018230601 (In Russ.).
11. Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I. Longitudinal study of the relationship between conscious self-regulation, school engagement and student academic achievement. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 30–42. DOI:10.17759/pse.20212605032018230601 (In Russ.).
 12. Archambault I., Janosz M., Goulet M., Dupéré V., Gilbert-Blanchard O. Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press, 2019, pp. 13–29.
 13. Buzzai C., Sorrenti L., Costa S., Toffle M., Filippello P. The relationship between school-basic psychological need satisfaction and frustration, academic engagement and academic achievement. *School Psychology International*, 2021. Vol. 42, no. 5, pp. 497–519. DOI:10.1177/01430343211017170
 14. Datu J.A.D., King R.B. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of school psychology*, 2018. Vol. 69, pp. 100–110. DOI:10.1016/j.jsp.2018.05.007
 15. Demirci I. School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 2020. Vol. 13, no. 5, pp. 1573–1595. DOI:10.1007/s12187-020-09722-y
 16. Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. School engagement, academic achievement, and self-regulated learning. *Sustainability*, 2021. Vol. 13, no. 6, pp. 3011. DOI:10.3390/su13063011
 17. Fomina T., Burmistrova-Savenkova A., Morosanova V. Self-regulation and psychological well-being in early adolescence: A two-wave longitudinal study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067
 18. Fredricks J.A., Parr A.K., Amemiya J.L., Wang M.-T., Brauer S. What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 2019. Vol. 34, no. 5, pp. 491–527. DOI:10.1177/0743558419830638
 19. Fredrickson B.L. Positive emotions broaden and build. *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 2013. Vol. 47, pp. 1–53. DOI:10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2
 20. Hayes A.F. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based perspective (3-rd ed.). New York, NY: The Guilford Press, 2022. 494 p.
 21. Heffner A.L., Antaramian S.P. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 2016. Vol. 17, no. 4, pp. 1681–1701. DOI:10.1007/s10902-015-9665-1
 22. Liu X., Flick R. The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 2019. Vol. 94, no. 6, pp. 408–417. DOI:10.1080/08832323.2018.1541855

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

23. Molinari L., Mameli C. Basic psychological needs and school engagement: A focus on justice and agency. *Social Psychology of Education*, 2018. Vol. 21, pp. 157–172. DOI:10.1007/s11218-017-9410-1
24. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol. 16, no. 3, pp. 168–188. DOI:10.11621/pir.2023.0312
25. Morosanova V.I., Fomina T.G., Bondarenko I.N. The dynamics of the interrelationships between conscious self-regulation, psychological well-being and school-related subjective well-being in adolescents: A three-year cross-lagged panel study. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 34–49. DOI:10.11621/pir.2021.0303
26. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 2004. Vol. 36, pp. 717–731. DOI:10.3758/BF03206553
27. Reschly A.L., Huebner E.S., Appleton J.J., Antaramian S. Engagement as flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 2008. Vol. 45, no. 5, pp. 419–431. DOI:10.1002/pits.20306
28. Rodríguez S., González-Suárez R., Vieites T., Piñeiro I., Díaz-Freire F.M. Self-regulation and student well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, 2022. Vol. 14, no. 4, pp. 2346. DOI:10.3390/su14042346
29. Salmela-Aro K., Tang X., Symonds J., Upadyaya K. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 2021. Vol. 31, no. 2, pp. 256–272. DOI:10.1111/jora.12619
30. Stan M.M., Topală I.R., Necșoi D.V., Cazan A.-M. Predictors of learning engagement in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 2022. Vol. 13, pp. 867122. DOI:10.3389/fpsyg.2022.867122
31. Tao Y., Meng Y., Gao Z., Yang X. Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 2022. Vol. 42, no. 4, pp. 401–420. DOI:10.1080/01443410.2022.2033168
32. van Genugten L., Dusseldorp E., Massey E.K., van Empelen. Effective self-regulation change techniques to promote mental wellbeing among adolescents: a meta-analysis. *Health psychology review*, 2017. Vol. 11, no. 1, pp. 53–71. DOI:10.1080/17437199.2016.1252934
33. Wang M.-T., Hofkens T.L. Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review*, 2020. Vol. 5, no. 4, pp. 419–433. DOI:10.1007/s40894-019-00115-z
34. Wang Y., Tian L., Huebner E. Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 2019. Vol. 56, pp. 130–139. DOI:10.1016/J.CEDPSYCH.2019.01.003
35. Wong Z.Y., Liem G.A.D., Chan M., Datu J.A.D. Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 2023. Vol. 116, no. 1, pp. 48–75. DOI:10.1037/edu0000833

Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Моросанова В.И.
Осознанная саморегуляция и школьная вовлеченность
как ресурсы субъективного благополучия
обучающихся
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 156–173.

Fomina T.G., Filippova E.V., Morosanova V.I.
Conscious Self-regulation and School Engagement as
Resources for Students' Subjective Well-being
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 156–173.

Информация об авторах

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Филиппова Елена Валерьевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proftest@gmail.com

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Information about the authors

Tatiana G. Fomina, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Department of Psychology of Self-Regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

Elena V. Filippova, Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Department of Psychology of Self-regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proftest@gmail.com

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Psychology), Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Получена 04.06.2024
Принята в печать 20.09.2024

Received 04.06.2024
Accepted 20.09.2024

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование

Ульянина О.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Юрчук О.Л.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Тукфеева Ю.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Филатова Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2169-7234>, e-mail: filatovann@mgppu.ru

Рыжова И.Д.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-3588>, e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru

В статье представлены результаты мониторингового исследования функций психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации, цель которого – оценить актуальное состояние деятельности по обеспечению обучающихся психолого-педагогической помощью. Исследование проведено с марта по апрель 2024 г. в 8 субъектах Российской Федерации, в нем участвовали педагоги-психологи дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (численность выборки – 2288 человек). В статье обобщаются результаты в части организационно-правового регулирования деятельности по психолого-педагогическому сопровождению и направлений деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. Исследование позволило комплексно представить актуальное состояние психологической службы, ресурсы ее развития и направления совершенствования. Данное исследование станет основой для дальнейшей разработки проекта

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования, а также вариативных моделей ее организации.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение; психологическая служба в системе общего образования и среднего профессионального образования; функциональная модель психологической службы; организационно-правовое регулирование; направления деятельности психологической службы.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание № 073-00037-24-01 от 9 февраля 2024 г. на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет»: «Разработка примерного проекта функциональной модели психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования, предусматривающего ее реализацию на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях (в разрезе типов образовательных организаций), а также вариативные модели организации психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования».

Для цитаты: Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д. Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196. DOI:10.17759/psyedu.2024160311

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Olga L. Yurchuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

Julia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Natalia N. Filatova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2169-7234>, e-mail: filatovann@mgppu.ru

Irina D. Ryzhova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-3588>, e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru

The article presents the results of a monitoring study of the functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education. The purpose of the monitoring is to study variable approaches to the implementation of psychological and pedagogical support in various regions of the Russian Federation. The study was conducted from March to April 2024 in 8 constituent entities of the Russian Federation, and involved educational psychologists (educational psychologists) from preschool, general education and professional educational organizations. The total sample size was 2288 people. The article discusses the analysis of the results obtained in accordance with the identified functional blocks: organizational and legal regulation of psychological and pedagogical support activities and areas of activity of psychological services in the system of general education and secondary vocational education. The study made it possible to comprehensively present the current state of the psychological service, its development resources and areas of improvement. This study will become the basis for further development of a draft functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education, as well as variable models of its organization.

Keywords: psychological and pedagogical support; psychological service in the system of general education and secondary vocational education; functional model of psychological service; organizational and legal regulation; areas of activity of the psychological service.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, state task No. 073-00037-24-01 dated 02.09.2024 for 2024 and for the planning period of 2025 and 2026 of the Federal State budgetary educational institution of Higher Education “Moscow State University of Psychology & Education”: “Development of an approximate project of a functional model of psychological service in the system of general education and secondary vocational education, providing for its implementation at the federal, regional, municipal and institutional levels (in terms of types educational organizations), as well as variable models of the organization of psychological services in the system of general education and secondary vocational education”.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

For citation: Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D. Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196. DOI:10.17759/psyedu.2024160311 (In Russ.).

Введение

Понятие «психологическая служба», широко используемое профессиональным сообществом психологов в сфере образования, до настоящего момента не имеет единого определения. В многочисленных исследованиях, посвященных деятельности психологической службы, выделяются три ключевых подхода, условно определяемые как содержательный, организационный и комплексный. С позиции содержательного аспекта М.Р. Битянова, Д.В. Лубовский, Е.И. Метелькова, В.Э. Пахальян, П.В. Путивцев осмысливают психологическую службу как непосредственно оказание психологической помощи участникам образовательных отношений, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, деятельность педагогов-психологов в соответствии с уровнем их подготовки и квалификации [2; 11; 13; 14; 19]. Рассматривая психологическую службу через призму организационного аспекта, Ю.М. Забродин, В.В. Рубцов, Л.П. Фальковская обращают внимание на ее организационно-управленческую структуру с четким выделением элементов, их функционалом и характером взаимодействия [1; 5]. Одновременно упомянутые и иные исследователи отмечают комплексный характер психологической службы, что наиболее полно выразила в своих работах И.В. Дубровина, описав психологическую службу как единство научного, прикладного, практического и организационного аспектов, компонент целостной системы образования, деятельность которого направлена на обеспечение психического и психологического здоровья детей [4].

Несогласованность подходов к определению рассматриваемого понятия проецируется на сферу нормативного регулирования. Так, План основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года предусматривает развитие психологической службы в системе образования. Вместе с тем в Федеральном законе об образовании в Российской Федерации дефиниция «психологическая служба» не представлена, но одновременно закреплено академическое право обучающихся на получение социально-педагогической и психологической помощи и определены полномочия органов государственной власти субъектов Российской Федерации по организации предоставления обучающимся указанной помощи.

Принимаемые на федеральном и региональном уровнях меры в сфере управления образованием позволяют формировать единое пространство психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, отвечать на современные социальные вызовы [3; 7; 12; 15; 16; 20]. Выявленная на основе анализа упомянутых исследований проблематика отсутствия единого определения психологической службы и потребность в создании условий для всестороннего развития обучающихся предполагают также необходимость предвидеть и своевременно предотвращать риски, угрожающие психологическому здоровью детей, что достигается применением эффективных управленческих инструментов [6]. Таким инструментом может стать использование функционального подхода к развитию системы

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeveva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

оказания психолого-педагогической помощи в сфере образования.

Функциональная модель психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования

Система образования в ракурсе функционального подхода может быть описана как освоение человеком, выступающим в роли саморазвивающейся системы, общественной культуры под влиянием внешних детерминант – основополагающих законов педагогики. В этом контексте основу функциональной модели составляют входящие в него функции (воспитание, обучение, развитие), которые, будучи отдельными, тесно взаимодействуют, определяя своим соотношением конечный результат [8; 24; 25].

С опорой на такое понимание функциональной модели и накопленный психологической наукой опыт специалисты Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее соответственно – ФКЦ, МГППУ) предлагают рассматривать психологическую службу как функциональную модель – управленческий инструмент регулирования деятельности по обеспечению доступности и качества психологической помощи в системе образования.

Деятельность психологической службы с позиции функциональной модели предполагает реализацию комплекса работ по различным направлениям психолого-педагогического сопровождения обучающихся, учитывает согласованность усилий специалистов различных органов и организаций на внутриведомственном и межведомственном уровнях, включая специалистов центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее – ППМС-центр) [9; 17].

Описывая деятельность психологической службы как функциональной модели, специалисты ФКЦ выделяют три функциональных блока:

– организационно-правовое регулирование деятельности по психолого-педагогическому сопровождению (объединяет функции по нормативному и правовому регулированию оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, реализации внутри- и межведомственного взаимодействия, материально-техническому обеспечению, оплате труда педагогов-психологов и иное);

– кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения (рассматривает функции по обеспечению качества профессиональной подготовки педагогов-психологов и повышению уровня их квалификации; по реализации системы наставничества молодых специалистов; проведению конкурсов профессионального мастерства; восполнению кадрового дефицита образовательных организаций в педагогах-психологах и иное);

– направления деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования (группирует функции по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся; повышению престижа деятельности педагога-психолога и уровня доверия участников образовательных отношений к получению психолого-педагогической помощи; методическому сопровождению деятельности

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

психологической службы; проведению мониторинговых исследований; внедрению в работу психологической службы цифровых инструментов и иное).

Каждый из функциональных блоков в части управления психологической службой, содержания ее деятельности и организации межведомственного взаимодействия предлагается рассматривать на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях [10; 23].

Цель, задачи, методы исследования

В марте-апреле 2024 года ФКЦ организовано и проведено исследование в формате мониторинга функций психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования (далее – Мониторинг), цель которого – оценить актуальное состояние деятельности по обеспечению участников образовательных отношений психолого-педагогической помощью на уровне субъекта Российской Федерации. Задачами исследования определены: выявление сходств и различий в деятельности региональных, муниципальных органов управления образованием, образовательных организаций в рассматриваемой сфере, а также определение обоснованности выделения функциональных блоков в модели психологической службы на основе обобщения результатов Мониторинга.

Для реализации Мониторинга разработаны специальные анкеты, вопросы которых сгруппированы в соответствии с представленными выше функциональными блоками психологической службы. Получение и обобщение информации осуществлено в режиме онлайн с применением российской системы опросов и анкетирования AnketologBOX, оператором которой является МГППУ.

В рамках исследования применены методы стратификации (выделение из каждого федерального округа одного субъекта Российской Федерации для дальнейшего исследования), описательной статистики (представление полученных данных в виде таблиц, диаграмм), сравнения (сопоставление результатов субъектов Российской Федерации по каждому из выделенных функциональных блоков), контент-анализа (определение частоты использования респондентами терминов и понятий для описания деятельности психологической службы в рамках выделенных функциональных блоков).

Для исследования выбраны из каждого федерального округа по 1 субъекту Российской Федерации: Республика Дагестан, Пермский край, Хабаровский край, Ленинградская, Новосибирская, Ростовская, Свердловская и Ярославская области.

В Мониторинге участвовали педагоги-психологи образовательных организаций и ППС-центров: в Республике Дагестан – 284 чел., в Пермском крае – 153 чел., в Хабаровском крае – 182 чел., в Ленинградской области – 404 чел., в Новосибирской области – 388 чел., в Ростовской области – 531 чел., в Свердловской области – 178 чел., в Ярославской области – 168 человек. Общая численность респондентов составила 2288 чел. из 1979 организаций (из дошкольных образовательных организаций – 670 чел. (29,3%), из общеобразовательных организаций – 1336 чел. (58,4%), из профессиональных образовательных организаций – 215 чел. (9,4%), из ППС-центров – 67 чел. (2,9%)).

Настоящая статья содержит описание результатов Мониторинга в части функций,

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

отнесенных к функциональным блокам «Организационно-правовое регулирование деятельности по психолого-педагогическому сопровождению» и «Направления деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования», реализуемых на региональном, муниципальном и институциональном уровнях.

Результаты

Из принявших участие в Мониторинге 8 субъектов Российской Федерации в 5 – действуют нормативные правовые акты, утверждающие концепцию развития психологической службы на региональном уровне (Пермский, Хабаровский края, Ленинградская, Новосибирская, Ярославская области), в 1 субъекте Российской Федерации (Ростовская область) приказом утвержден базовый компонент деятельности педагога-психолога образовательных организаций, в 2 субъектах Российской Федерации (Республика Дагестан, Свердловская область) психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса рассматривается в контексте документов, определяющих развитие региональной системы образования и утвержденных высшими исполнительными органами власти указанных субъектов Российской Федерации.

Респондентами отмечены нормативные акты соответствующих региональных органов управления образованием, которыми руководствуются педагоги-психологи в субъекте Российской Федерации (Положение о психолого-медико-педагогической комиссии, Порядок деятельности ППМС-центра, Комплекс мер по развитию психологической службы и иные), а также выделены документы, в том числе межведомственного характера, регулирующие профилактику суицидального поведения несовершеннолетних. Дополнительно отмечены документы методического характера (рекомендации, указания и иные), разработанные и применяемые на региональном уровне. Общее количество документов регионального уровня в 8 субъектах Российской Федерации составило 214 наименований, муниципального уровня – 423 наименования. Контент-анализ ответов респондентов свидетельствует о фактах синхронизации документов, утверждаемых органами местного самоуправления, с документами регионального уровня. Так, в 5 указанных выше субъектах Российской Федерации, где правовыми актами утверждены документы по развитию психологической службы, действуют соответствующие акты, утвержденные органами местного самоуправления. Кроме того, органами местного самоуправления разработаны и утверждены документы о территориальных психолого-медико-педагогических комиссиях (далее – ПМПК) и (или) ППМС-центрах, о муниципальной модели психологической службы, кабинетах педагога-психолога, профилактике отдельных негативных проявлений у обучающихся (девиантного, суицидального, агрессивного, зависимого поведения и иное) на территории муниципалитета.

Положения документов регионального и муниципального уровня развиваются на институциональном уровне с учетом деятельности образовательной организации и профессиональных обязанностей педагога-психолога. Результаты контент-анализа ответов респондентов на вопросы об используемых локальных нормативных актах приведены в табл.

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

1.

Таблица 1

Наличие в образовательной организации локальных нормативных актов педагогов-психологов

Нормативные правовые акты педагогов-психологов на локальном уровне	Общее число выборов	%
Должностная инструкция педагога-психолога	616	19,7
Положение о психолого-педагогическом консилиуме/ПМПК	543	17,3
Положение/устав о психологической службе/психолого-педагогической/социально-психологической службе/деятельности педагога-психолога	515	16,4
Устав образовательной организации	339	10,8
Годовой/перспективный/календарный план работы педагога-психолога/психологической службы	273	8,7
Коррекционно-развивающая/рабочая программа педагога-психолога	91	2,9
Трудовой договор	78	2,5
Положение о службе медиации/примирения	58	1,9
Приказ руководителя образовательной организации о создании психологической/психолого-педагогической службы и утверждении состава службы	54	1,7
График работы педагога-психолога	53	1,7
Положение о Совете профилактики	45	1,4
Приказ руководителя образовательной организации о работе психолого-педагогического консилиума/ПМПК	36	1,1
Циклограмма распределения рабочего времени педагога-психолога	36	1,1

Наличие на институциональном уровне положения/устава о психологической службе образовательной организации в разрезе субъектов Российской Федерации представлено в табл. 2.

Таблица 2

Наличие в образовательной организации положения/устава о психологической службе в разрезе субъектов Российской Федерации

Субъект Российской Федерации	Положение/устав о психологической службе		
	Имеется	На стадии разработки	Не имеется

Федерации	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
1	2	3	4	5	6	7
Ярославская область	88	52,3	29	17,3	51	30,4
Ленинградская область	239	59,1	71	17,6	94	23,3
Ростовская область	413	77,8	66	12,4	52	9,8
Республика Дагестан	193	68,0	45	15,8	46	16,2
Пермский край	119	77,8	12	7,8	22	14,4
Свердловская область	100	56,2	32	18,0	46	25,8
Новосибирская область	273	70,4	61	15,7	54	13,9
Хабаровский край	138	75,8	19	10,5	25	13,7
Всего	1 563	68,3	335	14,7	390	17,0

Одним из основных аспектов материально-технической обеспеченности выступает рабочее место педагога-психолога. Ответы респондентов об организации рабочего места приведены в разрезе субъектов Российской Федерации в табл. 3.

Таблица 3

Сведения о наличии кабинета/рабочего места педагога-психолога в образовательных организациях в разрезе субъектов Российской Федерации

Субъект Российской Федерации	Рабочее место для осуществления психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений
------------------------------	--

Федерации	Отдельный кабинет		Отдельное рабочее место в кабинете с другими сотрудниками психологической службы		Отдельное рабочее место в кабинете с другими педагогическими работниками		Нет отдельного рабочего места	
	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%	число выборов	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ярославская область	94	56,0	31	18,5	27	16,1	16	9,4
Ленинградская область	289	71,5	48	11,9	56	13,9	11	2,7
Ростовская область	351	66,1	82	15,4	69	13,0	29	5,5
Республика Дагестан	100	35,2	57	20,1	81	28,5	46	16,2
Пермский край	104	68,0	32	20,9	15	9,8	2	1,3
Свердловская область	128	71,9	20	11,2	21	11,8	9	5,1
Новосибирская область	225	58,0	69	17,8	61	15,7	33	8,5
Хабаровский край	113	62,1	22	12,1	34	18,7	13	7,1
Всего	1404	61,4	361	15,8	364	15,9	159	6,9

Данные Мониторинга свидетельствуют о неравномерности нормативного регулирования вопроса об оснащении кабинета педагога-психолога как в субъектах Российской Федерации, так и в разрезе уровней образования. Так, нормативный акт о кабинете педагога-психолога в отдельных субъектах Российской Федерации может быть утвержден на региональном и муниципальном уровне, но не поддерживаться локальными нормативными актами образовательных организаций или поддерживаться только общеобразовательными организациями и не разрабатываться профессиональными образовательными организациями.

Одним из условий повышения эффективности работы педагога-психолога является материально-техническое и методическое обеспечение его профессиональной деятельности.

По результатам Мониторинга, большинство респондентов отметили, что обеспечены методическими материалами – 85,1% и техническим оборудованием – 69,7%. Меньшее

количество респондентов обеспечены необходимым количеством рабочих зон для реализации основных трудовых функций – 53,9%, специализированной мебелью и системами хранения – 49,4% и мультимедийными интерактивными ресурсами (презентации, видеоматериалы, тренажеры) – 45,1%. В графическом виде ответы респондентов представлены на рис. 1.

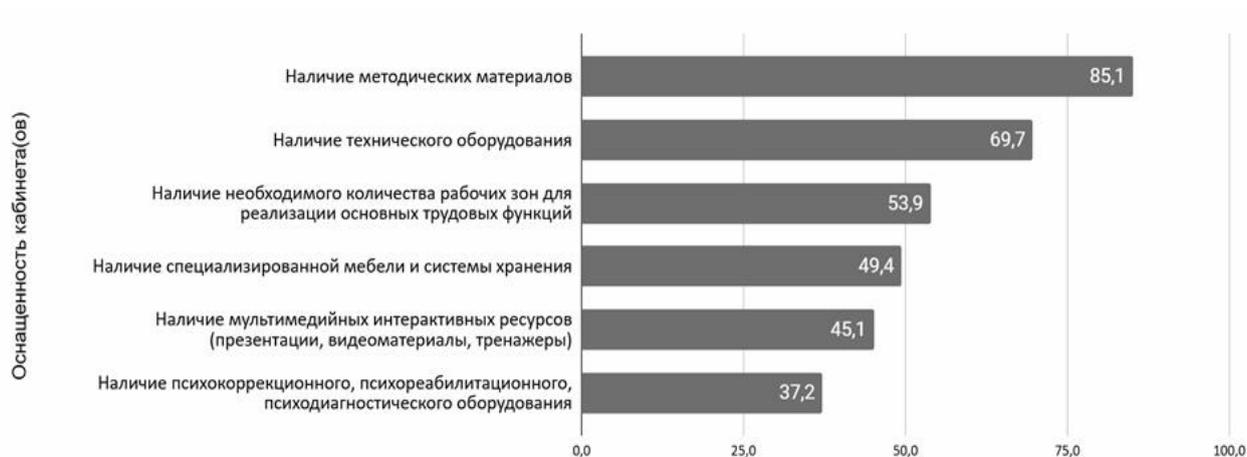


Рис. 1. Распределение ответов о содержании оснащенности кабинета (кабинетов) педагога-психолога в образовательной организации

Кроме того, респондентами отмечается недостаток психокоррекционного, психореабилитационного, психодиагностического оборудования: только 37,2% респондентов отметили, что их кабинеты оснащены данным оборудованием.

В рамках Мониторинга рассмотрены также функции по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях, по реализации внутри- и межведомственного взаимодействия, а также по участию в проведении мониторинговых исследований оказания психолого-педагогической помощи.

Респонденты оценили в процентах время, затрачиваемое ими на реализацию основных видов деятельности: более четверти времени – на коррекционно-развивающую работу (26,9%), немногим меньше – на психологическое консультирование (23,3%) и диагностику (20,9%), на психологическое просвещение и психопрофилактику – 14,4% и 13,2% соответственно. Менее всего времени – 1,3% – остается у педагогов-психологов для методической работы.

Обобщенно процентное соотношение времени представлено на рис. 2.



Рис. 2. Распределение затрат времени респондентов на реализацию основных видов деятельности

В разрезе типов образовательных организаций процентное соотношение времени, которое респонденты затрачивают на реализацию основных видов деятельности, представлено в табл. 4.

Таблица 4

Процентное соотношение времени, которое респонденты затрачивают на реализацию основных видов деятельности, по типам организаций

Тип организации	Доля времени, затрачиваемого на реализацию основных видов деятельности (%)					
	Психологическая диагностика	Коррекционно-развивающая работа	Психологическое консультирование	Психологическое просвещение	Психопрофилактика	Методическая работа
1	2	3	4	5	6	7
Дошкольная образовательная организация	20,9	35,0	18,7	13,0	11,2	1,2
Общеобразовательная организация	22,0	27,6	21,1	13,9	13,8	1,6

Профессиональная образовательная организация	21,4	19,2	28,8	15,5	14,6	0,5
ППМС-центр	18,4	25,6	25,7	15,0	13,6	1,7
Общая средняя доля, в %	20,9	26,9	23,3	14,4	13,2	1,3

Принцип доступности психолого-педагогической помощи обучающимся обеспечивается в том числе развитием системы экстренной, кризисной помощи участникам образовательных отношений. В этой связи в рамках Мониторинга изучены региональные механизмы реализации экстренной, кризисной психологической помощи. Распределение ответов респондентов представлено на рис. 3.



Рис. 3. Распределение способов осуществления экстренной и кризисной психологической помощи

Указанные направления деятельности реализуются на институциональном уровне и поддерживаются нормативными актами, иными документами на региональном и муниципальном уровнях.

Кроме того, отдельными респондентами в перечне направлений своей профессиональной деятельности отмечено участие в работе служб медиации, служб ранней помощи, однако в перечне документов, регламентирующих указанную деятельность на региональном и (или) муниципальном уровнях, соответствующих актов не представлено.

Комплексное психолого-педагогического сопровождение обучающихся целевых групп

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

осуществляется в рамках межведомственного взаимодействия преимущественно с сотрудниками: органов опеки и попечительства (58,5%), медицинских организаций (47,9%), территориальных правоохранительных органов (46,0%), органов управления социальной защиты населения, организаций социального обслуживания (38,8%) и центров социальной помощи семьям (33,4%).

Обсуждение результатов

Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Минпросвещения России 18.06.2024 № СК-13/07вн (далее – Концепция), определяет разработку и совершенствование организационно-управленческой, нормативной правовой, научно-методической и информационной базы системы оказания психолого-педагогической помощи в ряду приоритетных задач. Утверждение в субъекте Российской Федерации нормативного правового акта о деятельности психологической службы и (или) системе оказания психолого-педагогической помощи свидетельствует о готовности региональных органов управления образованием планировать, организовывать, контролировать и поддерживать эту деятельность с соблюдением принципа единства подходов к обеспечению участников образовательных отношений доступной качественной психолого-педагогической помощью.

В части организационно-правового регулирования деятельности по психолого-педагогическому сопровождению результаты Мониторинга показали, что утвержденные в субъектах Российской Федерации документы, регламентирующие работу психологической службы и педагогов-психологов, не во всех случаях синхронизированы и более вариативны на муниципальном уровне. Комплексное оснащение кабинетов педагогов-психологов характеризуется преимущественной представленностью отдельного кабинета педагога-психолога с единой рабочей зоной для всех видов деятельности, нерегламентированными требованиями к нему как на муниципальном, так и на региональном уровнях, высокой обеспеченностью методическими материалами при недостатке психокоррекционного, психореабилитационного, психодиагностического оборудования.

В части направлений деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования результаты Мониторинга позволили выявить, что психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях характеризуется: равномерностью распределения рабочего времени по основным направлениям деятельности педагогов-психологов в субъектах Российской Федерации при выраженном дефиците времени на методическую работу; осуществлением экстренной и кризисной психологической помощи в образовательной организации; участием в работе служб медиации и ранней помощи; реализацией внутриведомственного взаимодействия с ППМС-центрами и межведомственного взаимодействия с институтами, органами и организациями-социальными партнерами для обеспечения комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся целевых групп; участием в мониторинговых исследованиях по вопросам деятельности

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

психологической службы на региональном и муниципальном уровнях.

Выводы, заключение

Таким образом, функциональная модель психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования рассматривается как описание системы психолого-педагогической помощи и включенных в нее функций, учитывающее средства, ресурсы и условия для достижения результата – обеспечение участников образовательных отношений доступной и качественной психолого-педагогической помощью [18; 21; 22]. Изучение деятельности психологической службы с позиции ее функций, сгруппированных в тематические блоки, позволяет получить комплексное представление об актуальном ее состоянии, ресурсах развития и направлениях совершенствования. Выделение функциональных блоков для описания модели психологической службы позволяет не только установить характер взаимосвязи ее элементов, но и на основе понимания механизма их взаимодействия управлять процессом развития психолого-педагогического сопровождения в системе образования.

Так, нормативное обеспечение отдельных направлений деятельности педагога-психолога, фактически им осуществляемых (оказание экстренной психологической помощи, участие в работе служб ранней помощи, медиации и иное), недостаточно развито не только на региональном, муниципальном, но и на федеральном уровне. Испытываемые педагогами-психологами дефициты в оснащении инструментарием для психодиагностики, психокоррекции, психореабилитации, а также выраженная потребность в выделении достаточного времени для методической подготовки могут стать основанием для принятия управленческих решений в области научного и кадрового обеспечения психологической службы. Результаты Мониторинга также показывают необходимость развития межведомственного взаимодействия для осуществления комплексной психолого-педагогической помощи обучающимся по различным направлениям (не только в вопросах профилактики суицидального поведения несовершеннолетних).

Полнота данных, полученных в ходе Мониторинга, дает основания для использования функционального подхода при дальнейшей разработке проекта функциональной модели психологической службы. Стратегическая роль такой модели – в ее возможности организационно структурировать целостную, соответствующую современным вызовам систему оказания психолого-педагогической помощи. Перспективой дальнейшего исследования в соответствии с Концепцией является анализ и сопоставление ежегодных результатов мониторинга эффективности оказания участникам образовательных отношений в сфере общего образования и среднего профессионального образования психолого-педагогической помощи с применением функционального подхода.

Литература

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Электронный ресурс] // Психолого-

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 116–128.
DOI:10.17759/psyedu.2017090312

2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с. ISBN 5-89441-007-X.

3. Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации как единое пространство, объединяющее профессионалов / О.А. Ульянина [и др.] [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 148–161. DOI:10.17759/bpre.2024210112

4. *Дубровина И.В.* Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию Психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–32. DOI:10.17759/bpre.2022190102

5. *Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В.* Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 1–15. DOI:10.17759/psyedu.2016080301

6. *Зикунова Н.В.* Психологическая служба в механизме государства [Электронный ресурс] // Евразийский юридический журнал. 2023. № 10(185). С. 63–66. URL: https://www.dipacademy.ru/documents/7787/Block_10_185_2023_NEW.pdf?ysclid=izwrlitmvk839474956 (дата обращения: 23.07.2024).

7. *Качмазова И.У.* Об актуальных проблемах школьной психологической службы [Электронный ресурс] // Инновационные технологии в образовании. 2020. № 3(5). С. 91–96. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44696413_88704354.pdf (дата обращения: 23.07.2024).

8. *Кобзев А.М., Родионова Л.Н.* Применение функционального подхода в системе управления предприятием [Электронный ресурс] // Sciences of Europe. 2021. № 77. С. 11–14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-funktsionalnogo-podhoda-v-sisteme-upravleniya-predpriyatiem/viewer> (дата обращения: 23.07.2024).

9. *Лохова Е.А., Теплякова Л.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи // Материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием «Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия» (г. Кострома, 12–16 октября 2020 г.). Кострома: Костромской государственный университет, 2020. С. 122–128.

10. *Макарова Ю.А.* Необходимость психологических служб // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. 2023. № 2. С. 134–140.

11. *Метелькова Е.И.* Эффективность работы психолога в образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2007. Том 4. № 1. С. 64–69. URL: https://psyjournals.ru/journals/bpre/archive/2007_n1/28692 (дата обращения: 10.09.2024).

12. Организация деятельности по оказанию экстренной психологической помощи обучающимся в системе образования: Учебно-методическое пособие / А.В. Ермолаева [и др.]. М.: Издательский дом «Научная библиотека», 2022. 68 с. ISBN 978-5-907672-03-1. DOI:10.36871/978-5-907672-03-1

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

13. Организация психологической службы: учебное пособие / П.В. Путивцев; Министерство образования Московской области; Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет». М.: МГОУ, 2018. 179 с. ISBN 978-5-7017-2876-7.

14. Пахальян В.Э. Служба практической психологии образования в России – 2015: «Куда идем мы с?..» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2015. Том 12. № 2. С. 37–42. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Pachalian (дата обращения: 11.09.2024).

15. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 120 с. ISBN 978-5-94051-250-9.

16. Рубцов В.В., Леонова О.И. Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 5–13. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (дата обращения: 23.07.2024).

17. Саранчин Н.Н., Можейко А.В., Иванова Е.С. Роль Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в психолого-педагогическом сопровождении детей [Электронный ресурс] // ОБЖ: Основы безопасности жизни. 2021. № 2. С. 42–46.

18. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации / Е.Г. Артамонова [и др.] // Образование личности. 2021. № 3–4. С. 95–137. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_47864977_38763253.pdf (дата обращения: 23.07.2024).

19. Технологии психолого-педагогического сопровождения, обеспечивающие преемственность организации образовательного процесса в условиях реализации современных ФГОС общего образования: методическое пособие для педагогических работников образовательных организаций общего образования / Д.В. Лубовский, И.Б. Умняшова, А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова; под ред. С.В. Алехиной. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 168 с. ISBN: 13978-5-88687-234-7.

20. Тихомандрицкая О.А., Рикель А.М. (Не)взрослое поколение: модель исследования поколенческой относительности оценки взрослости [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Том 19. № 2. С. 209–232. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232

21. Ульянина О.А., Тукфеева Ю.В., Семенова К.Г. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 90–101. DOI:10.17759/bppe.2023200307

22. Федореева Е.В. Развитие психологической службы в образовательном учреждении как основы безопасной психологической среды [Электронный ресурс] // Материалы VII краевого педагогического форума «Воспитывающая среда для обучающихся с ОВЗ: теоретические основы, практики становления и развития» (г. Красноярск, 8 декабря 2022 г.). Красноярск:

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 10–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53735658> (дата обращения: 23.07.2024).

23. Федорева Е.В., Сафонова М.В. Ресурсы и перспективы развития психологической службы в системе образования Красноярского края (по данным муниципальных органов управления образованием) [Электронный ресурс] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2022. № 3(61). С. 159–171. DOI:10.25146/1995-0861-2022-61-3-360

24. Якимов С.П. Особенности функциональной модели образования на дописьменном этапе развития общества [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2013. № 4(99). С. 63–69. URL: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/206/208> (дата обращения: 23.07.2024).

25. Якимов С.П. Функциональная модель процесса образования [Электронный ресурс] // Открытое образование. 2012. № 5. С. 48–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-model-protsesta-obrazovaniya> (дата обращения: 23.07.2024).

References

1. Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Mezhdvomedstvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Interdepartmental cooperation as a mechanism for the development of psychological services in education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 116–128. DOI:10.17759/psyedu.2017090312 (In Russ.).
2. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]. Moscow: Publ. "Sovershenstvo", 1997. 298 p. ISBN 5-89441-007-X. (In Russ.).
3. Ulyanina O.A. et al. Vserossiiskii s"ezd psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii kak edinoe prostranstvo, ob"edinyayushchee professionalov [The All-Russian Congress of Psychological Services in the Education system of the Russian Federation as a single space uniting professional]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 148–161. DOI:10.17759/bppe.2024210112 (In Russ.).
4. Dubrovina I.V. Predystoriya razvitiya shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby (k 110-letnemu yubileyu Psikhologicheskogo instituta RAO) [Psychological service on the way of its development (on the 110th anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–32. DOI:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).
5. Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubtsov V.V. Kontseptsiya i organizatsionno-strukturnye modeli psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The concept and organizational and structural models of the psychological education service]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru = Psychological science and education psyedu.ru*, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1–15. DOI:10.17759/psyedu.2016080301 (In Russ.).
6. Zikunova N.V. Psikhologicheskaya sluzhba v mekhanizme gosudarstva [Psychological service in the mechanism of the state]. *Evrasiiskii yuridicheskii zhurnal [Eurasian Law Journal]*, 2023, no. 10(185), pp. 63–66. Available at:

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

https://www.dipacademy.ru/documents/7787/Block_10_185_2023_NEW.pdf?ysclid=lzwr1itmvk839474956 (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

7. Kachmazova I.U. Ob aktual'nykh problemakh shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby [About the current problems of the school psychological service]. *Innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii* [Innovative technologies in education], 2020, no. 3(5), pp. 91–96. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44696413_88704354.pdf (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

8. Kobzev A.M., Rodionova L.N. Primenenie funktsional'nogo podkhoda v sisteme upravleniya predpriyatiem [Application of the functional approach in the enterprise management system]. *Sciences of Europe*, 2021, no. 77, pp. 11–14. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-funktsionalnogo-podhoda-v-sisteme-upravleniya-predpriyatiem/viewer> (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

9. Lokhova E.A., Teplyakova L.A. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh Tsentra psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi [Psychological and pedagogical support for children with disabilities in the conditions of the Center for Psychological, pedagogical, medical and social assistance]. *Materialy VI Mezhhregional'noi zaochnoi nauchno-prakticheskoi internet- konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem "Psikhologo-pedagogicheskaya deyatel'nost': sfery sotrudnichestva i vzaimodeistviya"* (g. Kostroma, 12–16 oktyabrya 2020 g.). [Proceedings of the VI Interregional correspondence scientific and practical Internet conference with international participation "Psychological and pedagogical activity: areas of cooperation and interaction"]. Kostroma: Publ. Kostromskoi gosudarstvennyi universitet, 2020, pp. 122–128. (In Russ.).

10. Makarova Yu.A. Neobkhodimost' psikhologicheskikh sluzhb [The need for psychological services]. *Psikhologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya* [Psychology and pedagogy in Crimea: ways of development], 2023, no. 2, pp. 134–140. (In Russ.).

11. Metel'kova E.I. Effektivnost' raboty psikhologa v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Elektronnyi resurs] [The effectiveness of the work of a psychologist in an educational institution]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2007. Vol. 4, no. 1, pp. 64–69. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2007_n1/28692 (Accessed 10.09.2024). (In Russ.).

12. Ermolaeva A.V. et al. Organizatsiya deyatel'nosti po okazaniyu ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi obuchayushchimsya v sisteme obrazovaniya: Uchebno-metodicheskoe posobie [Organization of activities to provide emergency psychological assistance to students in the education system: educational and methodical manual]. Moscow: Publ. "Nauchnaya biblioteka", 2022. 68 p. DOI:10.36871/978-5-907672-03-1. ISBN 978-5-907672-03-1. (In Russ.).

13. Putivtsev P.V. Organizatsiya psikhologicheskoi sluzhby: uchebnoe posobie [Organization of psychological services: a textbook]. Ministerstvo obrazovaniya Moskovskoi oblasti, Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoi oblasti Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet. [The Ministry of Education of the Moscow Region, the State Educational Institution of Higher Education of the Moscow region, Moscow State Regional University]. Moscow: Publ. Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi universitet, 2018. 179 p. ISBN 978-5-7017-2876-7. (In Russ.).

14. Pakhal'yan V.E. Sluzhba prakticheskoi psikhologii obrazovaniya v Rossii – 2015: "Kuda idem

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

my s?..” [The Service of Practical Psychology of Education in Russia – 2015: “Where are we going with?..”]. [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2015. Vol. 12, no. 2, pp. 37–42. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2015_n2/Pachalian (Accessed 10.09.2024). (In Russ.).

15. Rubtsov V.V. et al. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii [The system of functioning of psychological services in general education organizations: methodological recommendations]. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2020. 120 p. ISBN 978-5-94051-250-9. (In Russ.).

16. Rubtsov V.V., Leonova O.I. Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii segodnya: nereshennye problemy i osnovnye napravleniya razvitiya: doklad, predstavlenyi na Vserossiiskom s"ezde psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Psychological Education Service in the Russian Federation today: unresolved problems and main directions of development: a report presented at the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 5–13. Available at: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Rubtsov_Leonova (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

17. Saranchin N.N., Mozheiko A.V., Ivanova E.S. Rol' Tsentra psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi v psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detei [The role of the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance in psychological and pedagogical support of children]. *OBZh: Osnovy bezopasnosti zhizni [OBZH: The basics of life safety]*, 2021, no. 2, pp. 42–46. (In Russ.).

18. Artamonova E.G. et al. Sozdanie i obespechenie sistemy ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi v sostave psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Creation and provision of a system of emergency psychological assistance as part of a psychological service in the education system of the Russian Federation]. *Obrazovanie lichnosti [Personality education]*, 2021, no. 3-4, pp. 95–137. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_47864977_38763253.pdf (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

19. Lubovskii D.V., Umnyashova I.B., Shemanov A.Yu., Samsonova E.V. In: Alekhina S.V. (ed.). Tekhnologii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya, obespechivayushchie preemstvennost' organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh realizatsii sovremennykh FGOS obshchego obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya pedagogicheskikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii obshchego obrazovaniya [Technologies of psychological and pedagogical support that ensure the continuity of the organization of the educational process in the context of the implementation of modern Federal State Educational Standards of general education: a methodological guide for teaching staff of educational organizations of general education]. Moscow: Publ. FGBOU VO MGPPU, 2017. 168 p. ISBN: 13978-5-88687-234-7. (In Russ.).

20. Tikhomandritskaya O.A., Rikel' A.M. (Ne)vzrosloe pokolenie: model' issledovaniya pokolencheskoi otnositel'nosti otsenki vzroslosti [Elektronnyi resurs] [(Non)adult generation: a model for the study of generational relativity of the assessment of adulthood]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy]*, 2022. Vol. 19, no. 2, pp. 209–232. DOI:10.22363/2313-1683-2022-19-2-209-232 (In Russ.).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

21. Ul'yanina O.A., Tukfeeva Yu.V., Semenova K.G. Aktualizatsiya professional'nogo standarta «Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)»: sodержatel'nyi analiz [Elektronnyi resurs] [Updating the professional standard "Teacher psychologist (psychologist in the field of education)": meaningful analysis]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 90–101. DOI:10.17759/bppe.2023200307 (In Russ.).
22. Fedoreeva E.V. Razvitie psikhologicheskoi sluzhby v obrazovatel'nom uchrezhdenii kak osnovy bezopasnoi psikhologicheskoi sredy [Elektronnyi resurs] [Development of psychological service in an educational institution as the basis of a safe psychological environment]. *Materialy VII kraevogo pedagogicheskogo foruma "Vospityvayushchaya sreda dlya obuchayushchikhsya s OVZ: teoreticheskie osnovy, praktiki stanovleniya i razvitiya"* (g. Krasnoyarsk, 8 dekabrya 2022 g.) [Proceedings of the VII regional pedagogical forum "Educational environment for students with disabilities: theoretical foundations, practices of formation and development"]. Krasnoyarsk: Krasnoyarskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. V.P. Astaf'eva, 2023, pp. 10–14. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53735658> (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).
23. Fedoreeva E.V., Safonova M.V. Resursy i perspektivy razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Krasnoyarskogo kraja (po dannym munitsipal'nykh organov upravleniya obrazovaniem) [Elektronnyi resurs] [Resources and prospects for the development of psychological services in the education system of the Krasnoyarsk Territory (according to municipal education authorities)]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KGPU) [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (Bulletin of the KSPU)]*, 2022, no. 3(61), pp. 159–171. DOI:10.25146/1995-0861-2022-61-3-360 (In Russ.).
24. Yakimov S.P. Osobennosti funktsional'noi modeli obrazovaniya na dopis'mennom etape razvitiya obshchestva [Elektronnyi resurs] [Features of the functional model of education at the pre-written stage of the development of society]. *Otkrytoe obrazovanie [Open education]*, 2013, no. 4(99), pp. 63–69. Available at: <https://openedu.rea.ru/jour/article/view/206/208> (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).
25. Yakimov S.P. Funktsional'naya model' protsessa obrazovaniya. [Elektronnyi resurs] [Functional model of the education process]. *Otkrytoe obrazovanie [Open education]*, 2012, no. 5, pp. 48–54. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-model-protsesta-obrazovaniya> (Accessed 23.07.2024). (In Russ.).

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Юрчук Ольга Леонидовна, кандидат психологических наук, заместитель руководителя по научно-методической работе Федерального координационного центра по обеспечению

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в системе образования: направления деятельности и ее организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova N.N., Ryzhova I.D.

Functional Model of Psychological Service in the Education System: Areas of Activity and Its Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Тукфеева Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, начальник отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Филатова Наталья Николаевна, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2169-7234>, e-mail: filatovann@mgppu.ru

Рыжова Ирина Дмитриевна, педагог-психолог отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-3588>, e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina, D.Sc. (Psychology), Corresponding Member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Olga L. Yurchuk, PhD of Psychological Sciences, Deputy Head of Scientific and Methodological Work, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Julia V. Tukfeeva, PhD of Pedagogic Sciences, Head of Department of Monitoring and Coordination of the Activities of the Psychological Service in the Education System of the Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Nataliya N. Filatova, Leading Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Филатова
Н.Н., Рыжова И.Д.

Функциональная модель психологической службы в
системе образования: направления деятельности и ее
организационно-правовое регулирование
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 174–196.

*Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Filatova
N.N., Ryzhova I.D.*

Functional Model of Psychological Service in the
Education System: Areas of Activity and Its
Organizational and Legal Regulation
Psychological-Educational Studies.
2024. Vol. 16, no. 3, pp. 174–196.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2169-7234>, e-mail: filatovann@mgppu.ru

Irina D. Ryzhova, Teacher-Psychologist of the Department for Monitoring and Coordinating the Activities of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Service in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-3588>, e-mail: ryzhovaid@mgppu.ru

Получена 01.08.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 01.08.2024

Accepted 20.09.2024

Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения

Карнова Н.А.

РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Егорова А.В.

РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8451-8975>, e-mail: alenanamarina@yandex.ru

Захарова Е.С.

РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: [e-mail: elizabethetta@bk.ru](mailto:elizabethetta@bk.ru)

Шведовский Е.Ф.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Настоящая работа посвящена комплексному исследованию результативности программы обучения кулинарным навыкам молодых людей с ментальными нарушениями, организованному в условиях Гастрономической модельной площадки (ГАМП) РБОО «Центр лечебной педагогики». Гипотеза исследования состоит в том, что программа повышает сформированность профессиональных навыков студентов и степень их самостоятельности в социальных и бытовых навыках, что необходимо для успешной трудовой деятельности. В двухсрезовом исследовании динамики показателей сформированности профессиональных навыков и степени самостоятельности приняли участие 23 студента ГАМП с ментальными нарушениями разной степени выраженности. Результаты исследования подтвердили гипотезу о росте профессиональных навыков в процессе обучения в ГАМП ($t(21)=-2,97$; $p=0,007$). Хотя у некоторых студентов ГАМП показатели степени самостоятельности существенно возросли, гипотеза о повышении степени самостоятельности в процессе обучения статистически не подтвердилась, что, возможно, связано с тем, что у лиц с тяжелыми нарушениями рост самостоятельности на некоторых этапах можно отследить лишь в условиях взаимодействия с сопровождающим в знакомой среде.

Ключевые слова: молодые люди с ментальными нарушениями; трудовая деятельность; профессиональные навыки; самостоятельность; комплексное исследование; зона ближайшего развития.

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

Финансирование. Исследование проводится при финансовой поддержке Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». Договор ИС/09-2021 о предоставлении целевого гранта в рамках реализации благотворительной программы «Инклюзивная среда» от 5 октября 2021 г.

Дополнительные материалы: Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф. (2024). Эффективность обучения кулинарным навыкам и подготовки к трудовой деятельности молодых людей с психическими нарушениями в условиях Гастрономической модельной площадки: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. DOI:10.48612/MSUPE/k31g-zkk5-za4a

Для цитаты: *Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.* Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210. DOI:10.17759/psyedu.2024160312

Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects

Nadezhda A. Karpova

Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Alena V. Egorova

Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8451-8975>, e-mail: alenanamarina@yandex.ru

Elizaveta S. Zakharova

Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: elizabhetta@bk.ru

Evgenii F. Shvedovskii

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

This article presents a comprehensive study on the efficiency of a cooking skills training program for young adults with mental disabilities, conducted at the Gastronomic Model Platform (GAMP) of the Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogy". The study hypothesized that this training would enhance the professional skills and life independence of students with mental disorders, facilitating successful employment and participation in work activities. Twenty-three GAMP students with varying levels of mental disabilities participated in a pre-post test study to assess changes in professional competencies and independence.

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с
психическими нарушениями в рамках
гастрономической модельной площадки (ГАМП):
оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental
Disorders within the Framework of a Gastronomic
Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training
Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

The results confirmed the hypothesis regarding the improvement of professional skills during the GAMP training process ($t(21)=-2,97$; $p=0,007$). However, while indicators of independence significantly increased for some students, the overall hypothesis of increased independence was not statistically confirmed. This may be attributed to the fact that individuals with severe disabilities often show improvements in independence primarily in familiar environments and with the support of an accompanying person.

Keywords: young adults with mental disorders; work activities; professional skills; independence; comprehensive research; zone of proximal development.

Funding. The research is carried out with the financial support of the Sberbank Charitable Foundation "Investment to the Future". IS/09-2021 agreement on the provision of a targeted grant within the framework of the implementation of the charity program "Inclusive Environment" dated October 05, 2021.

Additional materials: Karpova N.A., Egorova A.V., Zakharova E.S., Shvedovskii E.F. (2024). The effectiveness of teaching culinary skills and preparing young people with mental disorders for work in the conditions of the Gastronomic Model Site: Data set. RusPsyData: Repository of psychological research and instruments. Moscow. DOI:10.48612/MSUPE/k31g-zkk5-za4a

For citation: Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F. Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210. DOI:10.17759/psyedu.2024160312 (In Russ.).

Введение. Описание модельной площадки ГАМП

В данной статье описываются результаты комплексного исследования результативности программы обучения кулинарным навыкам молодых людей с ментальными нарушениями, организованного в условиях Гастрономической модельной площадки (далее – ГАМП) РБОО «Центр лечебной педагогики».

Исследования показывают, что молодые люди с ментальными нарушениями часто имеют негативный опыт трудоустройства [12, с. 86]. Часто при столкновении с трудностями они отказываются от дальнейшего обучения или от варианта трудовой занятости. Это говорит об их недостаточной готовности к трудовой деятельности и недостаточно развитых компетенциях, обуславливающих эту готовность (не только профессиональных, но и социальных и коммуникативных, позволяющих эффективно разрешать проблемные ситуации, возникающие в процессе трудовой деятельности). Согласно обзору исследований, проведенному фондом «Обнаженные сердца», «одним из определяющих предикторов успеха при трудоустройстве человека с РАС и/или интеллектуальными нарушениями являются адаптивные навыки» [12, с. 53], к которым относятся: бытовые навыки, включая навыки личной гигиены, навыки регуляции поведения, социальные навыки (умение следовать социальным нормам и правилам), разговорные и коммуникативные навыки. В зарубежных

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

исследованиях также отмечается необходимость развития способности к более автономному функционированию в бытовой, коммуникативной и социальной сферах для повышения качества жизни людей с ментальными нарушениями [14; 18], а также важность развития самостоятельности как в повседневных, так и в социальных навыках (например, навыках преодоления трудностей) для вовлечения в трудовую занятость [17; 19].

Мы полагаем, что готовность молодых людей с ментальными нарушениями к трудовой деятельности тесно связана с тем, как организовано их обучение [2; 4; 5; 10]. В ГАМП студенты осваивают кулинарные навыки на профессиональной кухне в процессе, приближенном, насколько это возможно, к реальной профессиональной деятельности, но совместно со специалистами: профессиональными поварами, педагогами-психологами, специалистами сопровождения. В ГАМП обучаются студенты с разными нозологиями и разной выраженностью нарушений, все они включаются в единый процесс приготовления еды, в котором каждый выполняет посильную для себя часть работы: кто-то – целую цепочку операций, а кто-то – только одну, но важную для общего процесса. Такая организация учебного процесса способствует, с одной стороны, формированию устойчивой мотивации у обучающихся, которые чувствуют себя частью единой мастерской, а с другой стороны, позволяет индивидуализировать образовательный маршрут каждого студента с подбором для него заданий, лежащих в зоне его ближайшего развития. Формированию устойчивой мотивации способствует и сама специфика кулинарной мастерской, так как приготовление еды затрагивает разные потребности человека: и нейробиологические, и социокультурные [15; 16].

Обучение в ГАМП для каждого студента проходит с периодичностью от 1 до 4 раз в неделю по индивидуальному маршруту обучения, неразрывными составляющими которого являются обучение профессиональным навыкам и психолого-педагогическое сопровождение в процессе обучения. Обучение профессиональным навыкам начинается с освоения индивидуально подобранного для студента набора навыков с учетом его интересов и возможностей. Всего в ГАМП 4 направления обучения:

- обучение базовым кулинарным навыкам, необходимым для простых вспомогательных видов работ на кухне и для обслуживания себя в быту;
- обучение профессиональным (продвинутым) кулинарным навыкам: это более сложные кулинарные навыки, которые студенты осваивают по мере возможности, их освоение подготавливает студентов к работе на профессиональной кухне;
- обучение навыкам кондитера: это пекарские и кондитерские навыки, которые осваивает часть студентов ГАМП;
- обучение навыкам раздатчика: это навыки работы на линии раздачи, мытья посуды и уборки, которые также осваивает часть студентов ГАМП.

Программа психолого-педагогического сопровождения также разрабатывается индивидуально: студенту рекомендуется индивидуальное или групповое сопровождение в процессе учебной деятельности в мастерской, для развития жизненных компетенций студенту может быть рекомендовано участие в тренинге социальных навыков, индивидуальные психокоррекционные и/или дефектологические занятия.

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с
психическими нарушениями в рамках
гастрономической модельной площадки (ГАМП):
оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental
Disorders within the Framework of a Gastronomic
Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training
Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

Организация исследования

При поддержке фонда «Вклад в будущее» мы провели комплексное исследование, целью которого стало подтверждение эффективности программы обучения молодых людей с ментальными нарушениями в ГАМП для формирования необходимых профессиональных навыков и развития достаточно автономного функционирования в основных областях жизнедеятельности: бытовой, коммуникативной, социальной. Гипотеза исследования состоит в том, что обучение в ГАМП повышает данные характеристики у участников.

В исследовании приняли участие 23 человека с ментальными нарушениями, регулярно посещающих ГАМП (13 мужчин и 10 женщин), в возрасте от 19 до 42 лет. Десять из них проживают в семье, 13 – в учебно-тренировочных квартирах. Двадцать два человека имеют интеллектуальные нарушения разной степени выраженности – от легкой до тяжелой степени интеллектуальной недостаточности. В трех случаях нарушения интеллекта обусловлены генетическим синдромом. Два человека имеют расстройства шизофренического спектра; три – расстройства аутистического спектра; один – эпилепсию.

Исследование проводилось с весны 2022 года по лето 2023 года. Участники исследования прошли двухсрезовую оценку сформированности профессиональных навыков и двухсрезовое обследование степени их самостоятельности и степени необходимого сопровождения в основных областях жизнедеятельности.

Диагностика сформированности профессиональных навыков проводилась с помощью чек-листа, составленного специалистами ГАМП с опорой на разработанную в ГБОУ «Центр лечебной педагогики и дифференциального обучения» Псковской области систему показателей самостоятельности при выполнении оцениваемых действий [1]. Чек-лист состоит из трех основных и двух дополнительных разделов, каждый из которых оценивает выполнение пяти навыков. В основные разделы чек-листа входят навыки, которым обучались все 23 студента, принявших участие в исследовании (навыки техники безопасности, элементарные кулинарные навыки и профессиональные кулинарные навыки). Дополнительные разделы оценивают сформированность навыков работы по направлениям, по которым обучались лишь 11 из 23 участников исследования (это обучение навыкам работника линии раздачи и кондитерским навыкам). Для каждого конкретного навыка дана описательная оценка пяти уровней сформированности, соответствующих уровням самостоятельности в выполнении трудовых действий. Пример такой описательной оценки представлен в табл. 1.

Таблица 1

Описательная оценка уровней овладения навыком мытья овощей

Навык	Оценка	Пояснения
Раздел Б – элементарные (базовые) кулинарные навыки		

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
 Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
 Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
 Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
 Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

2Б. Мыть овощи	0 – не выполняет (отказ или отсутствие контакта и внимания к деятельности) 1 – со значительной помощью 2 – с частичной помощью 3 – самостоятельно, но с периодической (контролирующей) помощью 4 – самостоятельно	0 – не умеет мыть овощи 1 – моет овощи со значительной помощью (нужно физически помогать правильно брать и поворачивать овощ) 2 – моет овощи по инструкции педагога и с проверкой качества 3 – моет овощи самостоятельно, но нужна проверка качества (может пропустить грязное место) 4 – моет овощи самостоятельно
-----------------------	---	---

Определение степени самостоятельности в бытовой, коммуникативной и социальной сферах осуществлялось с помощью опросника «Оценка степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения», разработанного и апробированного ФБГУ «Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Альбрехта» Минтруда России [13]. Это единственный разработанный и используемый в Российской Федерации инструмент оценки самостоятельности, прошедший все этапы процесса апробации, результаты этой оценки положены в основу критериев Минтруда России по установлению нуждаемости инвалидов в сопровождаемом проживании [11]. Опросник оценивает степень нарушений функций из основных сфер жизнедеятельности человека (обучение и применение знаний, общение, мобильность, самообслуживание, бытовая жизнь, межличностные отношения, образование, работа, занятость, экономическая жизнь, общественная и гражданская жизнь). Три части опросника, используемого в формате полуструктурированного интервью, включают вопросы, адресованные респонденту, интервьюеру и людям, хорошо знающим респондента (родственникам, законным представителям, персоналу). После прохождения всех разделов методики определяется общая степень самостоятельности испытуемых в соответствии с четырьмя степенями выраженности затруднений автономии: незначительная (I степень), умеренная (II степень), выраженная (III степень) и значительно выраженная (IV степень). Может быть определена и полная самостоятельность респондента: отсутствие затруднений автономии. Для обеспечения возможностей непосредственного участия в опросе лиц, не использующих речь как основное средство коммуникации (в настоящее время в мастерской ГАМП двум студентам практически недоступно использование речи, а трое человек используют речь очень ограниченно), используется адаптированная версия опросника в форме презентации с символами, картинками, фотографиями.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с применением программного обеспечения Microsoft Excel 2013 и Jamovi 2.3.6. Применялись t-критерии для парных выборок (критерий Стьюдента), вероятность статистической ошибки оценивалась на уровне $p < 0,05$.

Результаты исследования

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с
психическими нарушениями в рамках
гастрономической модельной площадки (ГАМП):
оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental
Disorders within the Framework of a Gastronomic
Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training
Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

При сравнении результатов оценки сформированности профессиональных навыков по двум диагностическим срезам по суммарной шкале для трех основных разделов чек-листа положительная динамика была выявлена у 11 испытуемых из 23. При этом еще у 7 наблюдалась положительная динамика по дополнительным шкалам, поэтому положительную динамику хотя бы по одному из оцениваемых навыков продемонстрировали 18 из 23 человек [7].

Динамика показателей самостоятельности для 23 участников оказалась более неоднозначной. Из 23 участников исследования у 10 участников показатели улучшились, у 10 – ухудшились, у трех – не изменились.

Мы провели статистическое сравнение показателей исследуемых характеристик по первому и второму срезу для 22 испытуемых (результаты одного человека выбивались из общей тенденции и были исключены в соответствии с рекомендациями по работе с малыми выборками). Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты статистического анализа по переменным исследования (n=22)

Показатели	Первый срез	Второй срез	Результаты t-критерия Стьюдента
	Среднее ± стандартное отклонение		
Затруднений автономии	67,27 ± 21,24	64,23 ± 25,83	t(21)=0,80; p=0,431
Сформированности профессиональных навыков	42,86 ± 8,58	44,05 ± 8,01	t(21)=-2,97; p=0,007*

Из табл. 2 видно, что при сравнении средних значений по двум срезам исследования выраженность затруднений автономии снижается (67,27 при первом срезе и 64,23 при втором), а сформированность профессиональных навыков растет (42,86 при первом срезе и 44,05 при втором), что соответствует нашей гипотезе о динамике этих показателей.

Однако статистическое сравнение данных по двум срезам с применением t-критерия Стьюдента показывает, что изменения в показателях сформированности профессиональных навыков проявляются на уровне статистически значимых различий, а изменения в выраженности затруднений автономии не достигают уровня статистической значимости.

Таким образом, применение t-критерия Стьюдента подтверждает гипотезу о росте профессиональных навыков в результате воздействия нашей программы и не подтверждает гипотезу о влиянии программы на развитие более автономного функционирования ее участников.

Обсуждение результатов

Полученные результаты можно объяснить тем, что наша программа непосредственно

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

воздействует прежде всего на формирование профессиональных навыков. На динамику степени самостоятельности студентов воздействует множество факторов, поэтому мы и получили такие неоднозначные результаты.

Мы не отказались от гипотезы, что одним из таких факторов (в числе прочих) может быть воздействие нашей программы, и считаем, что существует связь между формированием профессиональных навыков и снижением затруднений автономии. С целью подтверждения этой связи мы провели корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона отдельно для первого и второго среза исследования переменных. Согласно результатам анализа, в обоих случаях наблюдается значимая обратная линейная корреляционная связь между показателями сформированности профессиональных навыков и степени затруднений автономии: $r=-0,54$ ($p=0,01$) в первом срезе и $r=-0,72$ ($p<0,001$) во втором срезе. Таким образом, применение критерия Пирсона подтверждает связь между ростом сформированности профессиональных навыков и снижением затруднений автономии или ростом самостоятельности.

Мы также предполагаем, что, возможно, неоднозначная динамика показателей самостоятельности и отсутствие их статистически значимого роста связаны с особенностями проведения методики. В отличие от чек-листа кулинарных навыков, который заполняется сопровождающим педагогом во время наблюдения за студентом в мастерской, методика «Оценка степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения» проводится приглашенным специалистом в беседе со студентом. Для некоторых студентов беседа с ранее неизвестным специалистом наедине была менее стрессогенной, чем для других. Они могли в такой ситуации сторонней экспертизы продемонстрировать высокий уровень развития навыков в социальной, бытовой и коммуникативной сферах. Но для студентов с более выраженными нарушениями ситуация взаимодействия с неизвестным ранее педагогом не располагала к раскрытию полного потенциала их возможностей, который специалисты психолого-педагогической поддержки наблюдали в структурированной и понятной студенту ситуации работы в мастерской.

Мы связываем это с тем, что уровень развития этих навыков находится у них в зоне ближайшего развития по Л.С. Выготскому (напомним, что к зоне актуального развития относятся те навыки, для выполнения которых не требуется сопровождение, а к зоне ближайшего развития – те, которые выполняются при поддержке сопровождающего [6], причем поддержка может принимать разные формы, в том числе заключаться в самом сопresутствии сопровождающего, выступающего культурной опорой [6; 9]).

В такой ситуации, когда навыки студента проявляются по-разному в ситуации обследования и ситуации, наблюдаемой сопровождающими специалистами в знакомой и менее стрессогенной обстановке, разработчики методики рекомендуют принимать «решение о присвоении баллов на основе консенсуса» специалистов [13, с. 127].

На решение в таком случае влияет сразу несколько факторов, которые могут претерпеть изменения при повторной диагностике (состав специалистов, принимающих решения, их взгляд на испытуемого, психоэмоциональное состояние студента во время прохождения методики). Не всегда оказывается возможным уравнивать влияние этих факторов, поэтому в

*Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.*

Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

*Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.*

Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

нашем исследовании динамика роста самостоятельности не всегда отслеживалась у студентов с более выраженными нарушениями развития, хотя в мастерской сопровождающие специалисты наблюдали эту динамику. В нашей статье в сборнике тезисов конференции «От инклюзивного образования к инклюзивному обществу» (ITIC-2024) [8] мы описали случай, когда студент за год обучения в ГАМП по-прежнему нуждался в постоянном сопровождении в процессе трудовой деятельности (и результаты методики «Оценка степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения» не выявили роста автономии), но при этом все сопровождающие отмечали, что он стал эффективнее вовлекаться в деятельность, коммуницировать, лучше регулировать свои эмоции, по-прежнему тем не менее нуждаясь в постоянной поддержке.

В то же время в других случаях у студентов с менее выраженными нарушениями методика выявляла значительный рост самостоятельности. У четырех наших студентов, участвующих в исследовании, выраженность затруднений автономии за год обучения сменилась с умеренной на незначительную. Одна из них смогла в результате трудоустроиться на открытом рынке труда (см. также [8]), что позволяет рассматривать выявленную методикой положительную динамику как предиктор трудоустройства.

Выводы

В целом по результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что реализация программы профессиональной подготовки в области кулинарии в условиях ГАМП непосредственно способствует развитию кулинарных навыков у молодых людей с ментальными нарушениями и опосредованно – снижению выраженности затруднений автономии и росту самостоятельности участников программы.

У некоторых студентов с выраженными нарушениями развития рост самостоятельности, который был виден сопровождающим специалистам внутри ситуации сопровождения в мастерской, не выявился в результате применения методики «Оценка степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения».

В тех же случаях, когда рост самостоятельности уверенно выявлялся в ситуации независимой экспертизы, можно говорить о росте социальных, коммуникативных и бытовых компетенций в зоне актуального развития. В этом случае мы можем планировать дальнейший профессиональный маршрут студента за пределами мастерской (стажировочные площадки, инклюзивные кафе, открытый рынок труда).

Литература

1. Вместе к самостоятельной жизни: Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области // Под ред. Царёва А.М. Псков: ПОИПКРО, 2014. 161 с.
2. Волкова О.О., Головина Г.А. Опыт профессионального обучения и социально-трудовой адаптации молодых людей с ТМНР в условиях колледжа // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 10: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2019. С. 128–136.

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

3. *Выготский Л.С.* Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2024. 281 с.
4. *Головина Г.А.* Профессиональная ориентация молодых людей с выраженными ментальными нарушениями // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 12: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2021. С. 276–286.
5. *Дименштейн Р.Р., Липес Ю.В.* Шаги к взрослению // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 12: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2021. С. 10–20.
6. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.
7. *Захарова Е.С., Карпова Н.А.* Формирование профессиональных кулинарных навыков в условиях инклюзивной мастерской // в сборнике «Актуальные вопросы обеспечения условий инклюзивного образования в Российской Федерации. Материалы VII Международной практической конференции». М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. С. 282–287.
8. *Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Колокольников В.Н.* Динамика сформированности профессиональных навыков и степени самостоятельности лиц с психическими нарушениями в инклюзивной кулинарной мастерской ГАМП («Гастрономическая модельная площадка») в РБОО «Центр лечебной педагогики». Описание случаев [Электронный ресурс] // *İnklüziv təhsildən inklüziv cəmiyyətə (İTİC-2024) II Beynəlxalq elmi-praktiki konfrans. Bakı, 2024. 424 səh.* URL: https://bsu.uni.edu.az/uploads/Meqaleler%20İnklüziv_Tehsil.pdf (дата обращения: 22.04.2024).
9. *Карпова Н.А.* Сопровождение трудовой деятельности молодых людей с нарушениями ментального развития. Взгляд сквозь призму культурно-исторической концепции Л.С. Выготского // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2021. С. 287–300.
10. *Липес Ю.В., Дименштейн Р.Р.* Невидимые возможности // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. Вып. 10: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2019. С. 137–146.
11. Приказ Минтруда России от 28.07.2023 № 606н «Об утверждении критериев, применяемых для установления нуждаемости инвалида в сопровождаемом проживании (с учетом ограничений жизнедеятельности и нарушенных функций организма), определения объема, периодичности и продолжительности предоставления услуг по сопровождаемому проживанию». [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=456988&ysclid=ltr7zl5yhn358301591> (дата обращения: 21.04.2024).
12. Программы сопровождаемого трудоустройства для людей с РАС и/или интеллектуальными нарушениями: обзор российского и международного опыта [Электронный ресурс] // Фонд «Обнаженные сердца». 2021. URL: <https://api.nakedheart.online/storage/literature/19/pdf-fe6471cbf53e5c5d69eb1901ec30a825.pdf> (дата обращения: 21.04.2024).
13. *Сиснёва М.Е., Евменчикова Т.Д., Битова А.Л., Островская М.И.* Разработка и апробация опросника степени самостоятельности лиц с нарушениями психических функций и необходимого им сопровождения // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи / Вып. 12: науч.-практ. сб. М.: Теревинф, 2021. С. 115–146.

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с
психическими нарушениями в рамках
гастрономической модельной площадки (ГАМП):
оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental
Disorders within the Framework of a Gastronomic
Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training
Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

14. Barisnikov K., Barisnikov K., Straccia C. Social adaptive skills and psychopathology in adults with intellectual disabilities of non-specific origin and those with Down syndrome // *Research in Developmental Disabilities*. 2019. Vol. 87. P. 31–42. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.010
15. Farmer N., Touchton-Leonard K., Ross A. Psychosocial Benefits of Cooking Intervention: A Systematic Review // *Health, Education and Behaviour*. 2018. Vol. 45. No. 2. P. 167–180. DOI:10.1177/1090198117736352
16. Garcia A. The Impact of Cooking Groups on One Individual's Transition to Independent Living [Электронный ресурс] // *Occupational Therapy Doctorate Capstone Projects*. URL: <https://encompass.eku.edu/otdcapstones/68> (дата обращения: 21.04.2024).
17. Simmons M.B., Chinnery G., Whitson S., Bostock S., Braybrook J., Hamilton M., Killackey E., Brushe M. Implementing a combined individual placement and support and vocational peer work program in integrated youth mental health settings // *Early Intervention in Psychiatry*. 2023. Vol. 17. No. 4. P. 412–421. DOI:10.1111/eip.13387
18. Stefánsdóttir G., Björnsdóttir K., Stefánsdóttir Á. Autonomy and People with Intellectual Disabilities Who Require More Intensive Support // *Scandinavian Journal of Disability Research*. 2018. Vol. 20. No. 1. P. 162–171. DOI:[10.16993/sjdr.21](https://doi.org/10.16993/sjdr.21)
19. Tophoven S., Reims N., Tisch A. Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities // *Journal of Occupational Rehabilitation*. 2019. Vol. 29. No. 1. P. 150–162. DOI:10.1007/s10926-018-9773-y

References

1. Vmeste k samostoyatel'noi zhizni: Opyt raboty Tsentra lechebnoi pedagogiki i differentsirovannogo obucheniya Pskovskoi oblasti [Together Towards Independent Living: Experience of the Center for Curative Pedagogics and Differential Education of the Pskov Region]. Tsarev A.M. (ed.). Pskov: POIPKRO, 2014. 161 p. (In Russ.).
2. Volkova O.O., Golovina G.A. Opyt professional'nogo obucheniya i sotsial'no-trudovoi adaptatsii molodykh lyudei s TMNR v usloviyakh kolledzha [The Experience of Vocational Training and Social and Labour Adaptation for Young Adults with Multiple Developmental Disorders]. *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 10* [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 10]. Moscow: Terevinf, 2019, pp. 128–136. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. *Psikhologiya razvitiya. Izbrannye raboty* [Developmental Psychology. Selected Works]. Moscow: Yurait, 2024. 281 p. (In Russ.).
4. Golovina G.A. Professional'naya orientatsiya molodykh lyudei s vyrazhennymi mental'nymi narusheniyami [The Career Guidance for Young Adults with Mental Disorders]. *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 12* [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 12]. Moscow: Terevinf, 2021, pp. 276–286. (In Russ.).
5. Dimenshtein R.R., Lipes Yu.V. Shagi k vzrosleniyu [Steps to Adulthood]. *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 12* [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 12]. Moscow: Terevinf, 2021, pp. 10–20. (In Russ.).
6. Zaretsky V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [The Zone of Proximal Development: What Vygotsky Did Not Have Time to Write...]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.).

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

- Russ.).
- Zakharova E.S., Karpova N.A. Formirovanie professional'nykh kulinarynykh navykov v usloviyakh inklyuzivnoi masterskoi [Formation of Professional Culinary Skills in an Inclusive Workshop]. In Aktual'nye voprosy obespecheniya uslovii inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii. Materialy VII Mezhdunarodnoi prakticheskoi konferentsii [Actual Problems of Inclusive Education in Russian Federation. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference]. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education, 2023, pp. 282–287. (In Russ.).
 - Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Kolokol'nikov V.N. Dinamika sformirovannosti professional'nykh navykov i stepeni samostoyatel'nosti lic s psicheskimi narusheniyami v inklyuzivnoj kulinarnej masterskoj GAMP («Gastronomicheskaya model'naya ploshchadka») v RBOO «Centr lechebnoj pedagogiki». Opisanie sluchaev [Elektronnyj resurs] [The dynamics of the formation of professional skills and the degree of independence of persons with mental disorders in the inclusive culinary workshop GAMP ("Gastronomic model site") in Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics". Case study]. Inklüziv təhsildən inklüziv cəmiyyətə (İTİC-2024) II Beynəlxalq elmi-praktiki konfrans [From inclusive education to inclusive society (ITIC-2024) II International scientific-practical conference]. Bakı, 2024. 424 p. URL: https://bsu-uni.edu.az/uploads/Meqaleler%20İnklüziv_Tehsil.pdf (Accessed 22.04.2024). (In Russ.).
 - Karpova N.A. Soprovozhdenie trudovoi deyatel'nosti molodykh lyudei s narusheniyami mental'nogo razvitiya. Vzgl'yad skvoz' prizmu kul'turno-istoricheskoi kontseptsii L.S. Vygotskogo [Support of the work activities of young people with mental disabilities. A look through the prism of L.S. Vygotsky's cultural and historical concept]. Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 12. [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 12]. Moscow: Terevinf, 2021, pp. 287–300. (In Russ.).
 - Lipes Yu.V., Dimenshtein R.R. Nevidimye vozmozhnosti [Unseen perspectives]. Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 10 [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 10]. Moscow: Terevinf, 2019, pp. 137–146. (In Russ.).
 - Prikaz Mintruda RF ot 28.07.2023 N 606n "Ob utverzhdenii kriteriev, primenyaemykh dlya ustanovleniya nuzhdaemosti invalida v soprovozhdaemom prozhivanii (s uchetom ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i narushennykh funktsii organizma), opredeleniya ob"ema, periodichnosti i prodolzhitel'nosti predostavleniya uslug po soprovozhdaemomu prozhivaniyu" [Elektronnyj resurs] [Order of the Ministry of Labor of the Russian Federation dated 07/28/2023 No. 606n "On approval of criteria used to establish the need for a disabled person in accompanied accommodation (taking into account the limitations of vital activity and impaired body functions), determining the volume, frequency and duration of the provision of services for accompanied accommodation"]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=456988&ysclid=ltr7zl5yhn358301591> (Accessed 21.04.2024). (In Russ.).
 - Programmy soprovozhdaemogo trudoustroistva dlya lyudei s RAS i/ili intellektual'nymi narusheniyami: obzor rossiiskogo i mezhdunarodnogo opyta [Elektronnyj resurs] [The programs of assisted employment for people with ASD and/or intellectual disabilities: an overview of

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С.,
Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с
психическими нарушениями в рамках
гастрономической модельной площадки (ГАМП):
оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S.,
Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental
Disorders within the Framework of a Gastronomic
Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training
Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

- Russian and international experience]. Naked Heart Foundation, 2021. URL:
<https://api.nakedheart.online/storage/literature/19/pdf-fe6471cbf53e5c5d69eb1901ec30a825.pdf> (Accessed 21.04.2024). (In Russ.).
13. Sisneva M.E., Evmenchikova T.D., Bitova A.L., Ostrovskaya M.I. Razrabotka i aprobatsiya oprosnika stepeni samostoyatel'nosti lits s narusheniyami psikhicheskikh funktsii i neobkhodimogo im soprovozhdeniya [Development and testing a questionnaire on the degree of independence of persons with impaired mental functions and the necessary support]. In *Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi. Vyp. 12.* [Special Child: Research and Experience of Support. Vol. 12]. Moscow: Terevinf, 2021, pp. 115–146. (In Russ.).
 14. Barisnikov K., Straccia C. Social adaptive skills and psychopathology in adults with intellectual disabilities of non-specific origin and those with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 2019. Vol. 87, pp. 31–42. DOI:10.1016/j.ridd.2019.01.010
 15. Farmer N., Touchton-Leonard K., Ross A. Psychosocial Benefits of Cooking Intervention: A Systematic Review [Elektronnyi resurs]. *Health, Education and Behaviour*, 2018. Vol. 45, no. 2, pp. 167–180. DOI:10.1177/1090198117736352
 16. Garcia A. The Impact of Cooking Groups on One Individual's Transition to Independent Living [Elektronnyi resurs]. Occupational Therapy Doctorate Capstone Projects, 68, 2020. URL: <https://encompass.eku.edu/otdcapstones/68> (Accessed 21.04.2024).
 17. Simmons M.B., Chinnery G., Whitson S., Bostock S., Braybrook J., Hamilton M., Killackey E., Brushe M. Implementing a combined individual placement and support and vocational peer work program in integrated youth mental health settings. *Early Intervention in Psychiatry*, 2023. Vol. 17, no. 4, pp. 412–421. DOI:10.1111/eip.13387
 18. Stefánsdóttir G., Björnsdóttir K., Stefánsdóttir Á. Autonomy and People with Intellectual Disabilities Who Require More Intensive Support. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2018. Vol. 20, no. 1, pp. 162–171. DOI:10.16993/sjdr.21
 19. Tophoven S., Reims N., Tisch A. Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 2019. Vol. 29, no. 1, pp. 150–162. DOI:10.1007/s10926-018-9773-y

Информация об авторах

Карпова Надежда Алексеевна, педагог-психолог, РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Егорова Алена Владимировна, кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог, РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8451-8975>, e-mail: alenamarina@yandex.ru

Захарова Елизавета Сергеевна, методист-координатор, РБОО «Центр лечебной педагогики» (РБОО ЦЛП), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: elizabhetta@bk.ru

Карпова Н.А., Егорова А.В., Захарова Е.С., Шведовский Е.Ф.
Подготовка к трудовой деятельности молодежи с психическими нарушениями в рамках гастрономической модельной площадки (ГАМП): оценка эффективности программы обучения
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 3. С. 197–210.

Karpova N.A., Egorova A.V., Zaharova E.S., Shvedovskii E.F.
Preparation for Employment of Youth with Mental Disorders within the Framework of a Gastronomic Model Platform (GAMP): Evaluation of the Training Program's Effects
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 3, pp. 197–210.

Шведовский Евгений Феликсович, научный сотрудник лаборатории Комплексного исследования речи у детей при аутизме и других нарушениях развития, методист Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Information about the authors

Nadezhda A. Karpova, Educational Psychologist, Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9662-371X>, e-mail: n.k.08@mail.ru

Alena V. Egorova, PhD in Education, Special Teacher, Speech Pathologist, Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8451-8975>, e-mail: alenanamarina@yandex.ru

Elizaveta S. Zakharova, Methodologist, Regional Non-commercial Organization "Center for Curative Pedagogics", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2154-1417>, e-mail: elizabetha@bk.ru

Evgenii F. Shvedovskii, Research Fellow of the Laboratory of Comprehensive Language Research in Children with Autism & Other Developmental Disorder, methodologist of the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2834-7589>, e-mail: shvedovskijef@mgppu.ru

Получена 31.08.2024

Принята в печать 20.09.2024

Received 31.08.2024

Accepted 20.09.2024