

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й ж у р н а л

**Психолого-педагогические
исследования**

**Psychological-Educational
Studies**

e l e c t r o n i c j o u r n a l

**2024. Том 16. № 4
2024. Vol. 16, no. 4**

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



<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Егорова М.А., Емельянова И.В. Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностическом инструментарии	3-19
Адашкина А.А., Зарецкая А.А. Диагностика понимания драматического произведения младшими подростками: обоснование критериев	20-34
Авдулова Т.П., Кротова Т.В., Хузеева Г.Р. Стратегии взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста и особенности представлений о родительстве	35-48
Гребенникова Н.В. Особенности ценностно-смыслового компонента психолого- педагогической культуры личности старшеклассников	49-60
Кулагина И.Ю., Голубев В.В. Динамика развития мотивационно-потребностной сферы во второй фазе младшего школьного возраста	61-75
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе	76-95
Шилова Н.П. Представления юношей и девушек о будущем и результаты государственной итоговой аттестации	96-108
Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В. Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом)	109-123

Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”

Vol. 16, #4-2024

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Egorova M.A., Emelyanova I.V. Psychological Well-Being of a Teenager: on the Issue of Diagnostic Tools	3-19
Adaskina A.A., Zaretskaya A.A. Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence: Validating Assessment Criteria	20-34
Avdulova T.P., Krotova T.V., Khuzeeva G.R. Strategies of Interaction between Parents and Preschool Children and Features of Ideas about Parenting	35-48
Grebennikova N.V. Features of the Value-Semantic Component of the Psychological and Pedagogical Culture of the Personality of High School Students	49-60
Kulagina I.Yu., Golubev V.V. Dynamics of Motivation Development in Second Phase of Primary School Age	61-75
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Y.A. A Pilot Study of Self-Assessment by Educational Psychologists of the Conditions and Deficits of their Professional Activities in an Inclusive School	76-95
Shilova N.P. The Ideas of Boys and Girls About the Future and the Results of the State Final Certification	96-108
Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V. Adolescents' Understanding of Electronic Educational Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext)	109-123

Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностическом инструментарии

Егорова М.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Емельянова И.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования содействие психологическому и социальному благополучию подростков сформулировано как профессиональная задача специалистов. В статье представлен анализ работы школьного психолога с базовыми характеристиками качества жизни подростков – психологическим благополучием и социометрическим статусом как надежным показателем социального благополучия обучающихся. Актуальность статьи определяется двумя аспектами – углублением знаний о психологическом и социальном благополучии современных подростков, а также обоснованием использования школьным психологом удобного диагностического кейса. Цель статьи – представить анализ применения компактного диагностического кейса, который может быть рекомендован педагогу-психологу для экспресс-диагностики психологического благополучия подростков, а также для выявления подростков группы социального риска. В данный кейс включены методики: социометрических измерений Я.Л. Морено, жизнестойкости С. Мадди, изучения доверия к себе Н.Б. Астаниной, шкала психологического благополучия (Варвик-Эдинбург). В исследовании участвовали 148 школьников 8-х классов г. Москвы, возраст – 14-15 лет. Рекомендуемый диагностический кейс отвечает значимым с точки зрения школьного психолога характеристикам, которые дополняют нормативные требования, в том числе соответствующие доказательному подходу в психодиагностике. К дополнительным характеристикам кейса отнесены: доступность методик для предъявления в различных форматах; комфортная по продолжительности и обработке результатов процедура исследования; корректность содержания и формулировок вопросов.

Ключевые слова: психологическое благополучие; социальное благополучие; качество жизни; социометрический статус; жизнестойкость; доверие к себе; диагностический кейс педагога-психолога; благополучие подростка.

Егорова М.А., Емельянова И.В.
Психологическое благополучие подростка: к вопросу
о диагностическом инструментарии
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 3–19.

Egorova M.A., Emelyanova I.V.
Psychological Well-Being of a Teenager: on the Issue of
Diagnostic Tools
Psychological-Educational Studies. 2020.
Vol. 16, no. 4, pp. 3–19.

Для цитаты: *Егорова М.А., Емельянова И.В.* Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностическом инструментарии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2024160401

Psychological Well-Being of a Teenager: on the Issue of Diagnostic Tools

Marina A. Egorova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Irina V. Emelyanova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

In the Federal State Educational Standard for Basic General Education, the promotion of the psychological and social well-being of adolescents is formulated as a professional task of specialists. The article presents an analysis of the work of a school psychologist with the basic characteristics of the quality of life of adolescents – psychological well-being and sociometric status as a reliable indicator of the social well-being of students. The relevance of the article is determined by two aspects – the deepening of knowledge about the psychological and social well-being of modern adolescents, as well as the justification for the use of a convenient diagnostic case by a school psychologist. The purpose of the article is to present an analysis of the use of a compact diagnostic case that can be recommended to a teacher–psychologist for rapid diagnosis of the psychological well-being of adolescents, as well as for identifying adolescents at social risk. The following methods are included in this case: sociometric measurements by J.L. Moreno, resilience by S. Muddy, scale of psychological well-being (Warwick-Edinburgh), self-confidence by N.B. Astanina. 148 schoolchildren of the 8th grades of Moscow, aged 14-15 years, participated in the study. The recommended diagnostic case meets the characteristics that are significant from the point of view of a school psychologist, which complement the regulatory requirements, including those corresponding to the evidence-based approach in psychodiagnostics. Additional characteristics of the case include: the availability of methods for presentation in various formats; a study procedure that is comfortable in terms of duration and processing of results; the correctness of the content and wording of the questions.

Keywords: psychological well-being; social well-being; quality of life; sociometric status; hardiness; self-confidence; diagnostic case of a psychologist; adolescent well-being.

For citation: Egorova M.A., Emelyanova I.V. Psychological Well-Being of a Teenager: on the Issue of Diagnostic Tools. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2024160401 (In Russ.).

Введение

*«... с точки зрения обыденной жизни очевидно одно: мы живем
для других людей – и более всего для тех, от чьих улыбок
и благополучия зависит наше собственное счастье»
Альберт Эйнштейн*

Проблема психологического и социального благополучия подростка в контексте факторов, обуславливающих качество жизни, конкретизирована в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО, Стандарт) в виде целей и задач реализации основной образовательной программы. В частности, в IV разделе «Требования к условиям реализации основной образовательной программы» в п. 20 речь идет о создании образовательной среды, которая должна гарантировать сохранение и укрепление физического здоровья, психологического и социального благополучия обучающихся [18]. Для реализации требований Стандарта в отношении изучения различных аспектов благополучия ребенка школьный психолог и педагоги нуждаются в компактном, удобном в применении психологическом инструментарии с доказанной эффективностью. В настоящее время в психодиагностическом портфолио школьного психолога кейс с данными характеристиками отсутствует. Проблема психодиагностического инструментария, вызывающего доверие профессионального сообщества, была включена в повестку Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации, состоявшегося в декабре 2023 года. Съезд рассмотрел и вынес соответствующие решения по вопросу «совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и развития целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся целевых групп, позволяющей обеспечить качество и доступность данной помощи» [19]. Это предопределило актуальность проведенного исследования и представленных в статье результатов.

Уточним ряд используемых нами понятий, выбрав из научного понятийного многообразия наиболее функциональные с точки зрения исследуемого вопроса.

«*Качество жизни*». Д.А. Леонтьев раскрывает междисциплинарный характер этого понятия, что обусловлено его центральным местом в исследованиях, проводимых в ряде областей экономики, социологии, психологии и медицины [9; 10; 12]. В данных исследованиях акцент сделан на социальных факторах психологического благополучия индивида [3; 7; 12; 27; 28]. Д.А. Леонтьев предлагает «различать две стороны качества жизни: социологическую, характеризующую меру благоприятности внешних социальных условий существования индивида для удовлетворения его потребностей и реализации потенциала, и психологическую, характеризующую меру успешности формируемых индивидом жизненных стратегий, позволяющих ему по-разному строить взаимодействие с объективными условиями жизни» [11, с. 22].

«*Благополучие*» – психологическое состояние, обеспечивающее индивиду возможность вести полноценный, социально одобряемый образ жизни [12]. «Благополучие ребенка

определенного возраста – это комплексный показатель, который включает психологическое, социальное благополучие, физическое здоровье и умственное развитие согласно возрасту. Благополучие ребенка исключает его противоправное, антисоциальное поведение, практики насилия и оскорбляющего отношения со стороны взрослых и сверстников» [1, с. 46].

«*Психологическое благополучие*». К. Рифф (американский ученый и психолог, занимающаяся изучением психологического благополучия и психологической устойчивости, профессор психологии в Университете Висконсин-Мэдисон) концептуально обосновала и эмпирически изучила предикторы благополучия индивида с позиции научной школы позитивной психологии [26]. К благам, необходимым для удовлетворенности человеком своей жизнью, «...исследователь отнесла базовые личностные ресурсы человека, генетические истоки которых формируются в детстве благодаря общению с психологически значимыми взрослыми, сверстниками и иными агентами социализации» [5, с. 74].

«*Социальное благополучие*» – удовлетворенность личности своим социальным статусом, межличностными отношениями [4]. Хотя «социальное благополучие» как самостоятельное понятие не введено в текст Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, его содержание в полной мере отражено в данном документе. В требованиях к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования в п.п. 43.2 и 43.3 об универсальных коммуникативных и регулятивных учебных действиях обозначены ключевые компетенции, овладение которыми характеризует социальное благополучие обучающихся. Например, в сфере общения – это способности осуществлять коммуникацию в различных сферах жизни, распознавать невербальные средства общения, понимать значение социальных знаков, аргументированно вести диалог, развернуто и логично излагать свою точку зрения. В совместной деятельности – это готовность организовывать и координировать действия по достижению цели совместной деятельности, предлагать новые проекты, быть инициативным. По мнению М.Е. Сачковой, «контактные группы окружают человека с момента его рождения и на протяжении всей жизни. Однако известно, группа становится необходимой для индивида только в том случае, когда с ней напрямую связана его мотивационная структура, направленность личности. Так, человек может стремиться просто принадлежать к какому-то сообществу, чтобы не испытывать чувства одиночества, либо он хочет быть признанным и принятым другими людьми, участвовать в совместных делах и разделять общие эмоции, развиваться и самосовершенствоваться благодаря другим членам группы» [21, с. 8].

«*Социометрический статус*» в группе – отражает отношение к человеку, степень его авторитета и социальную позицию в изучаемой группе. Показатели социометрического статуса достоверно предсказывают удовлетворенность жизнью и переживание положительных и отрицательных эмоций [22]. Социометрический статус как эмпирический показатель социального статуса в группе позволяет дать оценку социального благополучия индивида.

Анализ приведенных выше понятий показывает сложные диалектические связи трех конструктов – психологического благополучия, благополучия социального и качества жизни индивида. В частности, Т.А. Гурко обосновывает необходимость изучения «психологического благополучия подростков ... не только с точки зрения качества их жизни и склонности к саморазрушающему поведению, но и с точки зрения влияния на

окружающих». По результатам исследования автор сделала вывод, что «статистически значимо чаще участвуют в травле своих сверстников юноши и девушки с низким показателем психологического благополучия» [2, с. 132]. Изучение социометрического статуса подростков может стать прогностическим инструментом, выявляющим группы социального риска, так как предикторами статуса являются такие характеристики, как включенность в жизнь группы, адекватное восприятие себя и самоотношение, уверенность в себе и др.

Исследовательский вопрос, к решению которого мы обратились: каковы инструментальные диагностические возможности школьного психолога в работе с психологическим и социальным благополучием подростков, какой надежный и компактный диагностический кейс можно рекомендовать для оценки этих базовых показателей качества жизни обучающихся. На основе мнений психологов образования, имеющих опыт работы в школе более 4 лет, опыта практической психолого-педагогической деятельности авторов статьи, а также результатов проектно-исследовательской деятельности магистрантов программы «Психологическое благополучие в детско-юношеском возрасте» (Московский государственный психолого-педагогический университет) [17] были сформулированы требования к данному кейсу, которые дополняют нормативные требования к диагностическим процедурам:

1. Время проведения – в течение одного урока.
2. Вопросы в методиках должны быть сформулированы понятно, без необходимости пояснений психологом, не вызывать негативного отношения респондентов.
3. Обработка числовых результатов может быть проведена самими обучающимися без затруднений.
4. Методики должны быть доступны для психолога и в электронном, и в печатном форматах. Требование обосновано тем, что психодиагностическая информация на бумажном носителе дает более широкие возможности ее обсуждения и совместной с педагогом интерпретации, что позволяет осуществить более тонкий дифференцированный анализ результатов.

В предлагаемый диагностический кейс были включены известные надежные и валидные методики, отвечающие обозначенным выше требованиям и позволяющие углубленно провести качественный анализ ключевых маркеров психологического и социального благополучия подростка. Так, широко используемая методика «Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург» является подходящим инструментом для мониторинговых исследований психологического здоровья, однако не позволяет обозначить локальные проблемные источники неблагополучия подростков. В этой связи в кейс были включены дополнительные методики, расширяющие и уточняющие базовые характеристики психологического и социального благополучия старшеклассников (в частности, методики, изучающие жизнестойкость и доверие к себе).

Для решения исследовательского вопроса было проведено локальное эмпирическое исследование, цель которого состояла в апробации методики диагностики показателей психологического и социального благополучия обучающихся основной школы.

Методика исследования

В исследовании участвовали 148 школьников 8-х классов г. Москвы в возрасте 14-15 лет (57% – девочки и 43% – мальчики) ([17], результаты представлены частично).

Гипотеза: предлагаемый кейс методик отвечает требованиям, предъявляемым к диагностическому инструментарию школьного психолога, и позволяет выявить группы риска в отношении психологического и социального благополучия среди подростков. К группе социального риска мы относили подростков, характеризующихся психологическим неблагополучием, негативным эмоционально-личностным состоянием, не принимаемых сверстниками.

Методики:

1. Методика социометрических измерений Я.Л. Морено определяет социометрический статус каждого ученика в классе и направленность статуса – положительную или отрицательную, а также позволяет косвенно оценить уровень сформированности коммуникативных навыков у обучающихся [13]. Данная методика широко применяется школьными психологами, так как зарекомендовала себя как информативная и удобная в проведении. Критерии социометрического статуса понятны и адекватно воспринимаются современными подростками.

2. Методика жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина, Е.И. Рассказовой) позволяет определить готовность индивида конструктивно действовать в трудной ситуации, стрессоустойчивость [16]. Жизнестойкость является важным ресурсом психологического благополучия.

3. Шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург (адаптация С.К. Нартовой-Бочавер), в которой 14 утверждений относятся к чувствам и различным аспектам позитивного функционирования личности и комплексно отражают психологическое благополучие личности [14; 24].

4. Методика изучения доверия к себе как специфического отношения человека к своему внутреннему миру и субъектности как к ценности. Доверяющий себе человек воспринимает себя позитивно, исследует свои возможности в ситуациях неопределенности. Методика разработана Н.Б. Астаниной и позволяет изучить отношение подростка к себе и своей жизни как автору этой жизни, а также качество субъектной позиции личности, в частности, ценностные, эмоциональные, когнитивные, поведенческие составляющие субъектности [20].

5. Методы математической обработки данных: критерий Манна-Уитни, критерий χ^2 Пирсона, коэффициент корреляции Спирмена (программа SPSS, версия IBM SPSS Statistics 20, Excel).

Результаты

Результаты изучения социометрического статуса обучающихся. Были применены 3 социометрических критерия: эмоциональный («Кого ты пригласишь/не пригласишь на день рождения»), интеллектуальный («С кем бы ты хотел/не хотел делать совместный проект»), организационный («С кем бы ты хотел/не хотел готовить Новогодний вечер»). Также использованы две характеристики: позитивный выбор (С +) и негативный выбор (С -). Подросткам, принявшим участие в исследовании, было предложено сделать только три выбора из всех членов группы (класса). Данное ограничение значительно повышает надежность социометрических данных и облегчает статистическую обработку материала.

На основании мнения одноклассников для каждого ученика были подсчитаны социометрические индексы, положительные и отрицательные выборы, по трем критериям. Также был определен общий социометрический индекс каждого ученика. Применив к

результатам каждого испытуемого критерий «соотношение положительных и отрицательных выборов», мы выделили 4 группы подростков. В первую группу вошли *лидеры*, то есть подростки, имеющие максимальное количество положительных выборов и не имеющие отрицательных (5,49%). Ко второй группе были причислены *предпочитаемые*, то есть подростки, у которых положительных выборов значительно больше, чем отрицательных (36%). Третью группу составили *среднестатусные* подростки (31%), у которых примерно одинаковое количество положительных и отрицательных выборов. Четвертая, самая неблагоприятная группа объединила *отвергаемых* подростков, у которых преобладали отрицательные и практически отсутствовали положительные выборы (27%).

Рассмотрим распределение обучающихся по выделенным социометрическим критериям в табл. 1.

Таблица 1

Распределение выборки по социометрическому статусу (в %)

Социометрический статус	Социометрический критерий			
	Эмоциональный	Интеллектуальный	Организационный	Общий
Лидеры	4,39	1,1	3,3	5,49
Предпочитаемые	20,88	20,88	17,58	36,26
Среднестатусные	41,76	51,65	49,45	30,77
Отвергаемые	39,27	26,37	29,67	27,47

Как видно из табл. 1, в обследуемой выборке преобладают подростки со средним статусом по всем трем критериям, то есть имеющие как положительные выборы со стороны одноклассников, так и отрицательные. По *эмоциональному критерию* более трети подростков (39%) испытывают трудности в эмоционально-личностных взаимоотношениях с одноклассниками и, по сути, находятся в изоляции, что может являться негативным фактором их психологического благополучия. Исходя из результатов по *интеллектуальному критерию*, более четверти учеников класса (26%) не принимаются другими учениками. По *организационному критерию*, который характеризует совместную деятельность, ответственность, исполнительность и креативность как целой группы, так и ее членов, группа отвергаемых подростков составила около 30%. Это свидетельствует о том, что почти треть учеников по различным причинам не вовлечены в школьные мероприятия. Примерно столько же учеников находятся вне зоны взаимного принятия одноклассниками. Результаты данной методики позволили выделить подростков непопулярных и отвергаемых, что может указывать на их возможное социальное и психологическое неблагополучие. Эти подростки нуждаются в дополнительном внимании педагога и психолога.

Результаты оценки психологического благополучия обучающихся. В качестве показателей психологического благополучия подростков были выбраны: 1) жизнестойкость; 2) показатели по шкале психологического благополучия; 3) индекс доверия подростка к себе. *Жизнестойкость* была проанализирована по следующим показателям: общая жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска. Распределение обучающихся по показателям психологического благополучия представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение обучающихся по уровням показателей психологического благополучия (в %)

Уровень	Показатели психологического благополучия					
	Общая жизнестойко сть	Вовлечен ность	Контроль	Принятие риска	Шкала психоло гическо го благопо лучия	Доверие к себе
Высокий	9,23	15,38	10,77	9,23	1	18,46
Средний	60	50,77	69,23	61,54	85	67,69
Низкий	30,77	33,85	20	29,23	14	13,85

Анализ результатов по шкале психологического благополучия демонстрирует, что у значительной части подростков – средний уровень благополучия (85%), и они чувствуют себя вполне эмоционально комфортно. Обследуемые подростки имеют более высокие результаты по методике «доверие к себе» (18,46% – высокий; 67,69% – средний, 13,85% – низкий уровень). Это означает, что в целом подростки уверены в себе и воспринимают себя позитивно. Тем не менее более 30% обучающихся имеют низкий уровень жизнестойкости, то есть могут испытывать трудности в реализации своих планов и менее стрессоустойчивы в ситуациях неопределенности и повышенной сложности. Дополнительное сравнительное изучение показателей психологического благополучия обследованных мальчиков и девочек не показало значимых различий между ними (по критерию Манна-Уитни).

Нам было важно посмотреть, насколько выбранные показатели психологического благополучия подростка связаны между собой, то есть насколько эти показатели определяют «подростковое ядро» психологического благополучия. В целях сопоставления выбранных для изучения показателей психологического благополучия подростков был проведен корреляционный анализ этих показателей. Результаты по Шкале психологического благополучия тесно связаны с показателями жизнестойкости – как с общим уровнем ($r=0,67$, $p<0,01$), так и ее составляющими: вовлеченностью ($r=0,60$, $p<0,01$), контролем ($r=0,64$, $p<0,01$) и принятием риска ($r=0,60$, $p<0,01$) и имеют меньшую связь с доверием к себе ($r=0,36$, $p<0,05$). Результаты по методике «доверие к себе» слабо связаны с показателями жизнестойкости, особенно с вовлеченностью. В большей степени доверие к себе связано с показателем контроля, что отражает самопринятие подростка, его уверенность в себе, ответственность за свои поступки и решения.

Обобщая эти данные, мы предполагаем, что выделенные нами компоненты психологического благополучия, тесно связанные между собой, характеризуют в целом структуру психологического благополучия подростков. Опираясь на теоретико-эмпирические исследования [6; 20; 23; 25], мы предположили, что социальный статус подростка в ученической группе (классе) связан с его психологическим благополучием.

Результаты исследования связи психологического благополучия и социометрического статуса подростка. Для изучения связи показателей психологического благополучия подростка с его социометрическим статусом был проведен корреляционный анализ. Между

всеми показателями психологического благополучия: общим уровнем жизнестойкости, вовлеченностью, контролем, принятием риска, шкалой психологического благополучия и шкалой доверия к себе *отсутствуют корреляционные связи с отрицательным социометрическим статусом* по всем трем социометрическим критериям. Это говорит о том, что отрицательные выборы, то есть отвержение подростка одноклассниками, *не могут однозначно свидетельствовать о его психологическом неблагополучии*. Предполагаем, что данный непрогнозируемый результат может быть объяснен несколькими причинами:

1. Подросток с отрицательным социометрическим статусом не критично воспринимает свой статус.
2. Подросток компенсирует дефициты психологического благополучия за счет другой группы поддержки (сверстники не из ученической группы (класса), психологически значимые взрослые, например, учитель, спортивный тренер, родитель).
3. Личностными особенностями, например, выраженной интровертированностью или завышенной самооценкой.

В то же время выявлена слабая положительная корреляция между жизнестойкостью (общим уровнем, вовлеченностью, контролем и принятием риска) и положительным социометрическим статусом подростка. Общий положительный статус положительно связан с показателем вовлеченности (0,215), менее связан с общим уровнем (0,173) и принятием риска (0,145). Значимая положительная корреляция ($r=0,25$, $p<0,05$) выявлена между вовлеченностью и социометрическим статусом по эмоциональному критерию и менее выражена по организационному критерию. То есть эмоционально взаимодействовать и организовывать совместные мероприятия подростки предпочитают с теми одноклассниками, которые активны, вовлечены в деятельность, инициативны.

Сопоставляя корреляционные связи показателей психологического благополучия и трех критериев социометрического статуса, обратим внимание на третий критерий, организационный, который предполагает способность индивида организовать себя и других в общем мероприятии. В данном случае важными являются все показатели жизнестойкости, особенно «принятие риска» и «контроль», что незначимо в эмоциональном и интеллектуальном критериях социометрического статуса.

Показатели шкал психологического благополучия и доверия к себе не связаны с положительным и отрицательным социометрическим статусом, что указывает на то, что уверенность в себе, доверие к себе, субъективное переживание психологического благополучия напрямую у подростков 14-15 лет не связаны с их социометрическим статусом в классе. Меньшая связь «шкалы психологического благополучия» и «доверия к себе» в социальном статусе может свидетельствовать о том, что общий позитивный настрой подростка к себе и другим, положительное эмоциональное состояние могут обеспечиваться не его социальным статусом, а иными факторами – отношениями в семье, школьными достижениями. Исходя из этого перед школьным психологом стоит задача интерпретировать диагностические результаты комплексно и дифференцированно, сопоставляя все изучаемые показатели.

Разделив выборку на две половины по медианному критерию показателя общего социометрического статуса, мы провели расчет распределения обследованных в этих подгруппах по показателям психологического благополучия, то есть определили количество подростков (в %), имеющих высокий, средний и низкий уровни выделенных показателей.

Эти результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение показателей психологического благополучия обучающихся с низким и высоким социометрическим статусом (СС), в%

	Низкий СС	Высокий СС
Общий уровень жизнестойкости		
Низкий уровень	48.0	25.0
Средний уровень	40.0	67.5
Высокий уровень	12.0	7.5
Вовлеченность		
Низкий уровень	44.0	25.0
Средний уровень	44.0	57.5
Высокий уровень	12.0	17.5
Контроль		
Низкий уровень	20.0	20.0
Средний уровень	68.0	70.0
Высокий уровень	12.0	10.0
Принятие риска		
Низкий уровень	36.0	25.0
Средний уровень	52.0	67.5
Высокий уровень	12.0	7.5
Шкала психологического благополучия		
Низкий уровень	4.0	0
Средний уровень	88.0	82.5
Высокий уровень	8.0	17.5
Шкала доверия к себе		
Низкий уровень	12.0	15.0
Средний уровень	76.0	62.5
Высокий уровень	12.0	22.5

Как видно из табл. 3, подростки с низким социометрическим статусом имеют показатели психологического благополучия ниже, чем подростки с более высоким социометрическим статусом. Большинство различий не достигает уровня значимости (критерий χ^2 Пирсона). Значимые различия ($p < 0,05$) выявлены по общему уровню жизнестойкости: низкий уровень имеют 48% подростков с низким социометрическим статусом и 25% – с высоким уровнем общей жизнестойкости, средний уровень – 10% с низким социометрическим статусом и 67% – с высоким. То есть у подростков с низким социометрическим статусом преобладает низкий уровень жизнестойкости, а у подростков с высоким статусом – средний.

Более высокий уровень жизнестойкости, особенно по показателю «вовлеченность», у высокостатусных подростков дополняет результаты корреляционного анализа, описанного выше.

Обсуждение результатов исследования

В соответствии с целью исследования мы обобщили результаты по показателям психологического благополучия (жизнестойкость, шкалы психологического благополучия и шкалы доверия к себе), был подсчитан обобщенный показатель психологического благополучия подростков [17], принявших участие в исследовании. Выборка испытуемых распределилась следующим образом. Высокий уровень имеют 24,6% подростков, средний – 41,5% и низкий уровень – 33,9%, что говорит о том, что большинство обучающихся 8 класса воспринимают себя психологически благополучными: уверены в себе, в своем будущем. Относительно равномерное распределение подростков по суммарному показателю психологического благополучия, по нашему мнению, обусловлено тем, что дефициты по какому-либо показателю (жизнестойкость, шкалы психологического благополучия и шкалы доверия к себе) могут быть компенсированы другими, более сформированными компонентами психологического благополучия. У подростков в целом преобладают положительные эмоциональные состояния, обучающиеся способны противостоять трудностям и достаточно стрессоустойчивы (показатель – жизнестойкость).

Известно, что жизнестойкость является ресурсом стрессоустойчивого поведения в трудных жизненных ситуациях, гарантом достижения позитивных успехов [8; 15; 22]. В исследуемой выборке высокий уровень жизнестойкости имеют только 9,23% обучающихся, средний – 60%, а низкий – 30,77%. А также у трети испытуемых недостаточно сформированы все компоненты жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска). В этой связи в подростковом возрасте следует обращать внимание на формирование и развитие компонентов жизнестойкости, что особенно актуально для современных подростков, которые живут в трудной ситуации с высокой степенью неопределенности.

Обнаружены высоко значимые корреляционные связи между выделенными нами показателями психологического благополучия – жизнестойкость, шкалы психологического благополучия, доверия к себе. Это может свидетельствовать о том, что данные показатели являются «ядром» и одновременно характеристикой психологического благополучия в подростковом возрасте. Высокая корреляционная связь шкалы психологического благополучия со всеми компонентами жизнестойкости, а также шкалой доверия к себе свидетельствует о том, что шкала психологического благополучия может служить интегральным показателем психологического благополучия подростка.

Выводы

Используемый в нашем исследовании инструментарий (методики: социометрических измерений Я.Л. Морено; жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и др.; изучения доверия к себе как специфического отношения человека к своему внутреннему миру и субъектности как к ценности, автор Н.Б. Астанина; шкала психологического благополучия Варвик-Эдинбург в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер;) позволяет оценить разные аспекты психологического и социального благополучия обучающихся подросткового возраста, и поэтому может быть рекомендован педагогу-психологу для включения в кейс диагностики психологического благополучия.

При необходимости проведения скрининга или экспресс-диагностики психологического благополучия большого количества обучающихся (например, всех

школьников 6-11 классов) возможно, на наш взгляд, использование одной методики – шкалы психологического благополучия Варвик-Эдинбург, поскольку результаты по данной методике в целом отражают уровень психологического благополучия и значимо коррелируют с показателями других методик (в нашем исследовании – жизнестойкости и доверия к себе). Методика «Шкала психологического благополучия» имеет ряд преимуществ: ее возможно применять в бумажном и онлайн-форматах, она короткая (всего 14 вопросов), требует небольшого времени (5-10 минут) и удобна в обработке результатов (подсчитывается сумма баллов).

Рекомендуемый диагностический кейс отвечает значимым с точки зрения школьного психолога характеристикам, которые дополняют нормативные требования. К дополнительным характеристикам кейса отнесены: доступность методик для предъявления в различных форматах; комфортная по продолжительности и обработке результатов процедура исследования; корректность содержания и формулировок вопросов.

Применение предлагаемого нами инструментария целесообразно для расширенной (или уточняющей) диагностики психологического благополучия подростков группы социального риска, что позволяет наиболее точно определить «мишени» психолого-педагогического сопровождения и составить научно обоснованную программу поддержки обучающихся. В будущих исследованиях целесообразно, во-первых, рассмотреть опыт применения диагностического кейса на более широкой выборке обучающихся, во-вторых, изучить гендерные аспекты психологического и социального благополучия подростков группы риска в отношении позитивной социализации.

Перспективы исследования могут касаться в основном применения социометрического опроса по нескольким направлениям. Во-первых, модификация социометрических критериев в соответствии с конкретными целями и конкретной ситуацией в образовательной организации. Во-вторых, изучение «виртуального» социометрического статуса подростков, то есть их статуса в социальных сетях. В-третьих, определение ожидаемого социального статуса, то есть как сам подросток представляет свое социальное положение в группе (классе).

Литература

1. Гурко Т.А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубежных исследований [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2021. Том 61. № 1. С. 45–53. DOI:10.52452/18115942_2021_1_45
2. Гурко Т.А. Динамика жизнедеятельности и факторы благополучия подростков // Мир России. 2023. Том 32. № 4. С. 119–137. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
3. Дубровина И.В. Феномен «психологическое благополучие» в контексте социальной ситуации развития // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 3. С. 9–21. DOI:10.17759/bppe.2020170301
4. Духновский С.В. Психодиагностика: учебник и практикум для вузов. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 353 с.
5. Егорова М.А., Терехова А.М. Воспитательная деятельность как ресурс сохранения и укрепления психологического благополучия младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 71–80. DOI:10.17759/bppe.2023200107

6. *Ибдуллаева Г.М.* Психологические аспекты исследования социометрического статуса у подростков [Электронный ресурс] // Восточно-европейский научный журнал. 2021. № 3-4(67). С. 41–52. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45661856> (дата обращения: 31.08.2024).
7. Измерение показателей и постановка целевых ориентиров в области благополучия. Париж, Франция, 25–26 июня 2012 г. [Электронный ресурс] // World Health Organization Europe. URL: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (дата обращения: 31.08.2024).
8. *Кайипбекова И.У., Гагай В.В.* Жизнестойкость как основание преодоления трудных жизненных ситуаций подростками из семей мигрантов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Том 9. № 2. С. 1–11. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN221.pdf> (дата обращения: 31.08.2024).
9. *Лебедева А.А., Леонтьев Д.А.* Современные подходы к изучению качества жизни: от объективных контекстов к субъективным // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 4. С. 142–162. DOI:10.17759/sps.2022130409
10. *Леонтьев Д.А.* Качество жизни и благополучие: объективные, субъективные и субъектные аспекты // Психологический журнал. 2020. Том 41. № 6. С. 86–95. DOI:10.31857/S020595920012592-7
11. *Леонтьев Д.А.* Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. Том 155. № 1. С. 14–37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02
12. *Медведева Г.П., Шимановская Я.В.* Социальное благополучие, как смысл социальной деятельности [Электронный ресурс] // Право и практика. 2018. № 4. С. 293–299. URL: <https://helri.com/pip/pip-2018-4-soderjanie.pdf> (дата обращения: 31.08.2024).
13. *Морено Я.Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М.: Академический проект, 2001. 383 с.
14. *Нартова-Бочавер С.К., Подлипняк М.Б., Хохлова А.Ю.* Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2013. Том 2. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (дата обращения: 31.08.2024).
15. *Никитина Е.В.* Феномен жизнестойкости: концепция, современные взгляды и исследования [Электронный ресурс] // Academy. 2017. № 4(19). С. 100–103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznestoykosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya> (дата обращения: 31.08.2024).
16. *Осин Е.Н., Рассказова Е.И.* Краткая версия теста жизнестойкости: психометрические характеристики и применение в организационном контексте // Вестник Московского университета. Серия № 14. Психология. 2013. № 2. С. 147–165.
17. *Пантюшев И.Н.* Психологическое благополучие подростков с различным социометрическим статусом в классе [Электронный ресурс]: Автореф. выпускной квалификационной работы. М., 2019. 5 с. URL: https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/PantjushevIN_2019/PantjushevIN_9.pdf#page=1 (дата обращения: 31.08.2024)
18. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного

- общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 31.08.2024).
19. Решение Всероссийского съезда психологических служб в системе образования Российской Федерации. Москва, 09 декабря 2023 г. URL: https://mgppu.ru/resources/images/faculties/Rieshieniie_Siezda.pdf (дата обращения: 31.08.2024).
 20. Рунец О.В. Апробация личностного опросника Н.Б. Астаниной «Методика изучения доверия к себе» // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 4. С. 170–182. DOI:10.17759/sps.2015060413
 21. Сачкова М.Е. Психология среднестатусного учащегося: монография. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 202 с.
 22. Яроцук И.В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Том 33. № 1. С. 50–60.
 23. Cameron Anderson, Michael W. Kraus, Adam D. Galinsky, Dacher Keltner. The Local-Ladder Effect: Social Status and Subjective Well-Being // Psychological Science. 2012. Vol. 23. № 7. P. 764–771. DOI:10.1177/0956797611434537
 24. Dietrich L., Cohen J. Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality // International Journal of Bullying Prevention. 2021. Vol. 3. P. 34–47. DOI:10.1007/s42380-019-00059-x
 25. Marmara J., Zarate D., Vassallo J. et al. Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): measurement invariance across genders and item response theory examination // BMC psychology. 2022. Vol. 10. № 1. P. 1–17. DOI:10.1186/s40359-022-00720-z
 26. Moore S., Diener E. Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes // Journal of Positive Psychology & Wellbeing. 2019. Vol. 3. № 2. P. 112–118. URL: <https://journalppw.com/> (дата обращения: 31.08.2024)
 27. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
 28. Tagareva K. Социально-коммуникативни компетенции в предучилищна възраст // Pedagogika. 2023. Vol. 95. № 4. P. 40–48. DOI:10.53656/ped2023-4s.04

References

1. Gurko T.A. Blagopoluchie detei v razlichnykh semeinykh strukturakh: obzor rezul'tatov zarubezhnykh issledovaniy [Children's well-being in various family structures: a review of foreign research results] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki* [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 2021. Vol. 61, no. 1, pp. 45–53. DOI:10.52452/18115942_2021_1_45 (In Russ.).
2. Gurko T.A. Dinamika zhiznedeyatel'nosti i faktory blagopoluchiya podrostkov [The dynamics of life activity and factors of teenagers well-being]. *Mir Rossii* [Universe of Russia], 2023. Vol. 32, no. 4, pp. 119–137. DOI:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-13 (In Russ.).
3. Dubrovina I.V. Fenomen «psikhologicheskoe blagopoluchie» v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [The phenomena of “psychological well-being” in the context of the social situation of

- development]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 3, pp. 9–21. DOI:10.17759/bppe.2020170301 (In Russ.).
4. Dukhnovskii S.V. *Psikhodiagnostika: uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 353 p. (In Russ.).
 5. Egorova M.A., Terekhova A.M. Vospitatel'naya deyatel'nost' kak resurs sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo blagopoluchiya mladshikh shkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Educational activity as a resource for preserving and strengthening the psychological well-being of primary school children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 71–80. DOI:10.17759/bppe.2023200107 (In Russ.).
 6. Ibadullaeva G.M. Psikhologicheskie aspekty issledovaniya sotsiometricheskogo statusa u podrostkov [Elektronnyi resurs] [Psychological aspects of the study of sociometric status in adolescents]. *Vostochno-evropeiskii nauchnyi zhurnal Eastern european scientific journal*, 2021, no. 3-4(67), pp. 41–52. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45661856> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
 7. Izmerenie pokazatelei i postanovka tselevykh orientirov v oblasti blagopoluchiya. Parizh, Frantsiya, 25–26 iyunya 2012 g. [Elektronnyi resurs]. *World Health Organization Europe*. Available at: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/195511/e96732r.pdf (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
 8. Kaiipbekova I.U., Gagai V.V. Zhiznestoikost' kak osnovanie preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii podrostkami iz semei migrantov [Elektronnyi resurs] [Hardiness as the basis for overcoming difficult life situations by adolescents from migrant families]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya [World of Science. Pedagogy and psychology]*, 2021. Vol. 9, no. 2, pp. 1–11. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/33PSMN221.pdf> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
 9. Lebedeva A.A., Leont'ev D.A. Sovremennye podkhody k izucheniyu kachestva zhizni: ot ob"ektivnykh kontekstov k sub"ektivnym [Modern approaches to investigate the life quality from objective to subjective contexts]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 4, pp. 142–162. DOI:10.17759/sps.202213040 (In Russ.).
 10. Leont'ev D.A. Kachestvo zhizni i blagopoluchie: ob"ektivnye, sub"ektivnye i sub"ektivnye aspekty [Quality of life and well-being: objective, subjective and agentic aspects]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2020. Vol. 41, no. 6, pp. 86–95. DOI:10.31857/S020595920012592-7 (In Russ.).
 11. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya [Elektronnyi resurs] [Happiness and well-being: toward the construction of the conceptual field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny [Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes]*, 2020. Vol. 155, no. 1, pp. 14–37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.).
 12. Medvedeva G.P., Shimanovskaya Ya.V. Sotsial'noe blagopoluchie, kak smysl sotsial'noi deyatel'nosti [Elektronnyi resurs] [Social well-being as meaning of social activity]. *Pravo i praktika [The law and practice]*, 2018, no. 4, pp. 293–299. Available at: <https://helri.com/pip/pip-2018-4-soderjanie.pdf> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).

13. Moreno Ya.L. Sotsiometriya: Eksperimental'nyi metod i nauka ob obshchestve. Moscow: Akademicheskii proekt, 2001. 383 p.
14. Nartova-Bochaver S.K., Podlipnyak M.B., Khokhlova A.Yu. Vera v spravedlivyi mir i psikhologicheskoe blagopoluchie u glukhikh i slyshashchikh podrostkov i vzroslykh [Elektronnyi resurs] [Belief in a just world and mental well-being in deaf and hearing youth and adults]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2013. Vol. 2, no. 3. Available at: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
15. Nikitina E.V. Fenomen zhiznesteikosti: kontseptsiya, sovremennye vzglyady i issledovaniya [Elektronnyi resurs] [The phenomenon of hardiness: concept, modern views and research]. *Academy*, 2017, no. 4(19), pp. 100–103. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-zhiznesteikosti-kontseptsiya-sovremennye-vzglyady-i-issledovaniya> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
16. Osin E.N., Rasskazova E.I. Kratkaya versiya testa zhiznesteikosti: psikhometricheskie kharakteristiki i primenenie v organizatsionnom kontekste [Short version of the test of resilience: psychometric characteristics and application in an organizational context]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya № 14. Psikhologiya = Lomonosov Psychology Journal*, 2013, no. 2, pp. 147–165.
17. Pantyushev I.N. Psikhologicheskoe blagopoluchie podrostkov s razlichnym sotsiometricheskim statusom v klasse [Elektronnyi resurs]: Avtoref. vypusknoi kvalifikatsionnoi raboty. Moscow, 2019. 5 p. Available at: https://psychlib.ru/resource/pdf/studwork/PantyushevIN_2019/PantyushevIN_9.pdf#page=1 (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
18. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 05.07.2021 № 64101). Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
19. Reshenie Vserossiiskogo s"ezda psikhologicheskikh sluzhb v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii. Moskva, 09 dekabrya 2023 g. Available at: https://mgppu.ru/resources/images/faculties/Riesheniie_Siezda.pdf (Accessed in: 31.08.2024) (In Russ.).
20. Runets O.V. Aprobatsiya lichnostnogo oprosnika N.B. Astaninoi «Metodika izucheniya doveriya k sebe» [Approbation of personality questionnaire by n.b. astanina “a technique for exploring self-trust”]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2015. Vol. 6, no. 4, pp. 170–182. DOI:10.17759/sps.2015060413 (In Russ.).
21. Sachkova M.E. Psikhologiya srednestatusnogo uchashchegosya: monografiya [Psychology of the average student: monograph]. Moscow: Publ. Yurait, 2023. 202 p.
22. Yaroshchuk I.V. Psikhologiya zhiznesteikosti: obzor teoreticheskikh kontseptsii, empiricheskikh issledovaniy i metodik diagnostiki [The psychology of hardiness: a review of theoretical concepts, empirical research and diagnostic techniques]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty [SPbSIPSW Scientific Notes]*, 2020. Vol 33, no. 1, pp. 50–60 (In Russ.).
23. Cameron Anderson, Michael W. Kraus, Adam D. Galinsky, Dacher Keltner. The Local-Ladder Effect: Social Status and Subjective Well-Being. *Psychological Science*, 2012. Vol. 23, no. 7,

Егорова М.А., Емельянова И.В.
Психологическое благополучие подростка: к вопросу
о диагностическом инструментарии
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 3–19.

Egorova M.A., Emelyanova I.V.
Psychological Well-Being of a Teenager: on the Issue of
Diagnostic Tools
Psychological-Educational Studies. 2020.
Vol. 16, no. 4, pp. 3–19.

pp. 764–771. DOI:10.1177/0956797611434537

24. Dietrich L., Cohen J. Understanding Classroom Bullying Climates: the Role of Student Body Composition, Relationships, and Teaching Quality. *International Journal of Bullying Prevention*, 2021. Vol. 3, pp. 34–47. DOI:10.1007/s42380-019-00059-x
25. Marmara J., Zarate D., Vassallo J. et al. Warwick Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS): measurement invariance across genders and item response theory examination. *BMC psychology*, 2022. Vol. 10, no. 1, pp. 1–17. DOI:10.1186/s40359-022-00720-z
26. Moore S., Diener E. Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 2019. Vol. 3, no. 2, pp. 112–118. Available at: <https://journalppw.com/> (Accessed in: 31.08.2024)
27. Ryff C.D., Keyes C.L.M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. 69, no. 4, pp. 719–727. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719
28. Tagareva K. Sotsialno-komunikativni kompetentsii v preduchilishchna v"zrast. *Padagogika*, 2023. Vol. 95, no. 4, pp. 40–48. DOI:10.53656/ped2023-4s.04

Информация об авторах

Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Емельянова Ирина Викторовна, PhD в области педагогической и возрастной психологии, старший преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

Information about the authors

Marina A. Egorova, PhD in Education, Professor, Chair of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0716-6858>, e-mail: egorovama@mgppu.ru

Irina V. Emelyanova, PhD in pedagogical and age psychology, Senior Lecturer, Chair of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3006-1598>, e-mail: emerina@mail.ru

Получена 17.11.2023
Принята в печать 06.12.2024

Received 17.11.2023
Accepted 06.12.2024

Диагностика понимания драматического произведения младшими подростками: обоснование критериев

Адаскина А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Зарецкая А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ); ГБОУ «Школа № 91», г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>, e-mail: a.zaretskaia@mail.ru

Обзор трудов, посвященных проблемам понимания художественной литературы, показал, что диагностика и развитие понимания драматических произведений – самая недооцененная проблема в педагогических, филологических и психологических исследованиях. Авторы предлагают теоретическую модель понимания драматических текстов и обосновывают диагностическую методику, учитывающую родовую специфику драмы. Для обоснования показателей методики «Понимание драматического текста» был собран эмпирический материал, представленный ответами взрослых читателей в возрасте от 20 до 82 лет (37 человек) и школьников в возрасте 11-12 лет, обучающихся в 5-6 классах общеобразовательной школы г. Москвы (80 человек). Качественный анализ позволил выделить четыре показателя, каждый из которых обладает высоким, базовым и недостаточным уровнем: 1) Интерпретация паратекста; 2) Понимание эмоционального тона произведения; 3) «Воссоздание» образа героя; 4) Выявление авторской позиции. Высокому уровню соответствует «эталонная» модель прочтения пьесы, выработанная на основе интерпретаций взрослых читателей, профессионально связанных с литературой и искусством (17 человек). Валидность показателей была проверена путем сопоставления с результатами оценки читательской грамотности МЦКО и годовыми отметками по литературе. Также был рассчитан коэффициент конкордации, показавший высокую согласованность оценок трех экспертов.

Ключевые слова: понимание художественного произведения; понимание драматического произведения; драма; обучение литературе; диагностика читательских умений; младшие подростки.

Для цитаты: Адаскина А.А., Зарецкая А.А. Диагностика понимания драматического произведения младшими подростками: обоснование критериев [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 20–34. DOI:10.17759/psyedu.2024160402

Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence: Validating Assessment Criteria

Anna A. Adaskina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8802-0975>, e-mail: adaskinaaa@mgppu.ru

Anna A. Zaretskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>, e-mail: a.zaretskaia@mail.ru

Theoretical analysis showed that the evaluation and development of dramatic text understanding is the most underestimated problem in pedagogical, philological, and psychological research. The authors propose a theoretical model for understanding dramatic texts and substantiate a diagnostic assessment that takes into account the generic specificity of drama. A comprehensive empirical dataset was gathered, comprising responses from adult readers (37 participants) and students aged 11-12 (80 participants), to justify the assessment criteria. Qualitative analysis of reader interpretations allowed identifying four indicators of understanding dramatic text: 1) Paratext interpretation; 2) The ability to understand the emotional tone of the work; 3) The ability to “recreate” the image of a literary hero; 4) The ability to disclose the author’s claim. Each indicator is categorized into three levels: low, medium, and high. A high level of understanding was identified based on the responses of a reference group of readers consisting of specialists in the field of literature and art (17 participants). The validity of the indicators was checked by comparing them with the results of an independent assessment of reading literacy by the Moscow Center for the Quality of Education and annual grades in literature. The concordance correlation coefficient was also calculated, which showed high agreement between the assessments of the three experts.

Keywords: literary text understanding; dramatic text understanding; drama; teaching literature; reading skills evaluation; early adolescence.

For citation: Adaskina A.A., Zaretskaya A.A. Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence: Validating Assessment Criteria. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 20–34. DOI:10.17759/psyedu.2024160402 (In Russ.).

Введение

Понимание художественного текста – комплексное умение, предполагающее не только расшифровку логико-грамматических структур текста, но и извлечение подтекстовой информации [11]. Простого логического декодирования оказывается недостаточно для понимания художественного произведения: оно в значительной мере детерминируется

индивидуально-личностными особенностями реципиента [3], включает как когнитивный, так и ценностно-смысловой аспект [2].

Уроки литературы призваны не только познакомить обучающихся с лучшими образцами мировой литературы, но и дать читателю инструменты, необходимые для осуществления читательской деятельности на высоком уровне: «Под "читательской культурой" мы понимаем не столько общую эрудицию, сколько овладение *обобщенными способами действия*, позволяющими читать, толковать и *понимать* тексты, относящиеся к разным литературным родам» [6, с. 179]. Как показывает анализ современных образовательных программ по литературе, основной объем обязательного чтения составляют произведения, относящиеся к эпическому и лирическим родам. Драматические произведения «представляют для читателя наибольшую трудность и пользуются наименьшей популярностью» по ряду причин: предназначенность драмы для постановки на сцене, особая форма построения художественного текста, более сложные формы читательского сотворчества [15, с. 72]. Важно отметить, что просмотр спектакля не может быть адекватной заменой чтения пьесы, так как сценическое воплощение всегда обусловлено социально и исторически, детерминировано режиссерским видением [12, с. 10].

Лирика, эпос и драма – три формы словесно-художественного освоения мира, обладающие собственным арсеналом средств. Драма «"пропускает" эти средства сквозь фильтр сценических требований. Ей доступна лишь *часть* возможностей, осуществляемых в эпопеях и романах, повестях и новеллах» [19, с. 45]. В.Е. Хализев обозначил некоторые родовые особенности драматического рода литературы: «Во-первых, условиями сцены задан объем драматических произведений. Во-вторых, портретно-жестовые и пейзажные характеристики, обозначения вещного мира используются здесь лишь в той мере, в какой они "укладываются" в высказывания героев по ходу действия, либо в ремарки, эпизодические и, как правило, краткие. ... В-третьих, драма не в состоянии использовать внутренние монологи героев в сочетании с сопровождающими их комментариями повествователя, что ощутимо ограничивает ее возможности в сфере психологизма» [19, с. 43–44]. События драмы передаются через речь и действия героев, автор заявляет о себе лишь в паратексте (в заглавии, ремарках, списке действующих лиц). Как отмечает Е.В. Титова, «паратекст образует семантическое ядро драмы, зачастую именно в нем формируются базовые установки восприятия» [18, с. 30]. Кроме этого, «текст драмы отчетливо и многообразно фрагментируется», что создает дополнительные сложности для чтения неподготовленного читателя [4, с. 35–36].

Оценку результатов преподавания литературы сложно представить без тщательно проработанных диагностических процедур. Исследователи [1; 5; 6; 8; 14; 16] сходятся в том, что понимание текста – одна из центральных задач читательской деятельности. Степень развитости читательской деятельности можно оценить по глубине понимания заложенных в художественном тексте смыслов. Представление об уровне характера процесса понимания отразилось в ряде методик, направленных на диагностику понимания художественных произведений [5; 10; 14]. Важно отметить, что в основе методик этого типа лежат тексты, относящиеся к эпическому и лирическому родам литературы [7; 14; 17]. Это делает невозможным диагностику понимания драматических текстов, т.к. для чтения

произведений, относящихся к разным литературным родам, требуется своя уникальная читательская стратегия. Кроме этого, большая часть предлагаемых методик предназначена для работы с учениками начальной школы [14], и лишь некоторые из них могут быть экстраполированы и использованы для учеников среднего и старшего звена. Именно поэтому нами была предпринята попытка создания методики «Понимание драматического текста».

Особую сложность в области диагностики понимания художественной литературы представляет выделение показателей. Мы работали в русле подхода, обозначенного Г.Н. Кудиной в методиках «Беседа о рассказе» и «Беседа о стихотворении». В каждом случае автор ориентируется на родовые особенности художественного текста [13]. Такой подход позволяет оценить владение обобщенным способом действия, а не понимание частного произведения. Для проверки валидности показателей используется метод эталонной группы. В качестве «эталонного» прочтения выступают читательские интерпретации людей, профессионально связанных с литературным творчеством. Важно отметить, что наличие «идеальной» модели прочтения текста никак не ограничивает герменевтическую деятельность читателя. Говоря о проблеме множественности интерпретаций, В.А. Кухаренко отмечает: «Различаясь по глубине проникновения в текст, по акцентировке в нем либо общего, либо индивидуального, большинство трактовок Гамлета сходно в основных, ведущих показателях, в определении общей направленности произведения» [9, с. 7–8]. Таким образом, диагностика должна основываться на представлении об уровнях понимания художественного текста, где ориентиром является понимание на уровне культурного читателя. Еще одним важным ориентиром для разработки методики послужили сформулированные А.А. Мелик-Пашаевым и З.Н. Новлянской принципы диагностики в сфере художественного развития детей. Отметим наиболее важные из них. Во-первых, диагностика в этой области – «всегда *ответственная экспертиза и интерпретация* данных, а не безличная стандартизированная процедура» [13, с. 26]. Во-вторых, диагностика такого типа в первую очередь направлена на исследование зоны ближайшего развития читателя-школьника и выявление дефицитов в читательских установках. В-третьих, диагностический текст, положенный в основу методики, должен отвечать определенным требованиям: быть небольшим, но при этом высокохудожественным и интересным для детей, а также обладать основными чертами того рода литературы, на который направлена диагностика.

Выборка. Опросник методики «Понимание драматического текста» предъявлялся взрослым читателям (37 человек) и детям 11–12 лет, обучающимся в 5–6 классах общеобразовательной школы г. Москвы (80 человек). Группа взрослых читателей включала мужчин и женщин в возрасте от 20 до 82 лет. При этом часть респондентов профессионально связана с литературой и представлена учителями-словесниками, актерами, писателями (17 человек – 11 Ж, 6 М). Другая часть респондентов (20 человек – 9 Ж, 11 М) ограничилась школьным литературным образованием и сейчас задействована в иных сферах деятельности (IT, юриспруденция, маркетинг, инженерное, переводческое дело). Сопоставление ответов эталонной группы читателей-специалистов с ответами читателей-неспециалистов и школьников позволило придать каждому показателю уровневый характер:

- *высокий уровень* характеризуется опорой на автора и верным соотношением элементов формы и содержания драматического текста для извлечения имплицитной

информации (ориентиром для описания этого уровня послужили ответы респондентов-профессионалов);

- *базовый уровень* указывает на способность читателя применять элементарные навыки анализа художественного произведения без проникновения в подтекст, родовые особенности драмы при этом не учитываются, а анализ частных не приводит к более глубоким выводам;
- *недостаточный уровень* указывает на наивно-реалистический подход читателя к авторской модели мира.

Метод исследования. Методика «Понимание драматического текста» состоит из двух частей – диагностического текста (пьеса А.В. Вампилова «Свидание», 1961) и опросника, направляющего читательское внимание на диагностически значимые элементы произведения. Диагностический текст обладает всеми основными родовыми чертами драмы. Фабула произведения проста и доступна для понимания младшего подростка, при этом в пьесе присутствует сложная система конфликтов, поднимаются проблемы эгоизма и лицемерия, взаимоотношения полов и поколений. Произведение обладает рамочным текстом: заголовком, подзаголовком, разными видами ремарок.

Сначала экспериментатор предъявляет испытуемым незнакомый драматический текст и предлагает прочитать его. В ходе этого этапа при работе с детской аудиторией допустимо отвечать на вопросы, связанные с пониманием конкретных слов (например, «кустарь», «штиблеты»), так как это не противоречит задачам исследования и открывает экспериментатору доступ к анализу высокоуровневых читательских умений. После прочтения пьесы испытуемым предлагается ответить на 11 вопросов, стимулирующих смысловое вычитывание драматического текста: 1) Понравилась ли Вам пьеса? Почему?; 2) О чем эта пьеса? Почему Вы так думаете?; 3) Кто обозначил, что действие пьесы происходит в майский день, на тихой городской улочке? Для чего?; 4) Для чего в пьесе дан подзаголовок «Сценка из нерыцарских времен»?; 5) Почему студент не уступает девушке?; 6) Как характеризует студента его монолог?; 7) Выпишите ремарки, указывающие на то, что герои спешат; 8) Как сапожник реагирует на конфликт, который разворачивается на его глазах?; 9) Как автор относится к сапожнику? Почему Вы так думаете?; 10) Какие эмоции автор хотел вызвать у читателя? Какие эмоции пьеса вызвала у Вас? 11) К какому жанру можно отнести это произведение: к комедии или трагедии? Объясните свою точку зрения. Экспериментатор не должен комментировать формулировки вопросов и раскрывать значение использованных в опроснике литературоведческих терминов. Полученные ответы интерпретируются с опорой на описанные авторами показатели и уровни понимания текста. Следует помнить, что анализ того или иного показателя не всегда четко соотносится с конкретным вопросом. Так, например, для анализа К1 можно прибегнуть к ответам на вопросы № 3, № 4, № 7, а иногда и № 1. В обобщенном виде критерии оценивания по нашей методике представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценивания ответов испытуемых в методике «Понимание драматического текста»

Критерий	Уровень понимания		
	Недостаточный уровень	Базовый уровень	Высокий уровень
К1. Интерпретация паратекста (подзаголовков, ремарки)	Паратекст не используется как инструмент интерпретации; испытуемый не ориентируется в драматическом тексте (принимает ремарку за подзаголовок и т.п.)	Паратекст частично подвергается анализу, но подтекстовая информация из него не извлекается	Из паратекста извлекается дополнительная информация, расширяющая семантическое пространство текста; элементы паратекста идентифицируются в полном объеме, связываются с другими эпизодами пьесы
К2. Понимание эмоционального тона (пафоса) произведения	Испытуемый не считает пафос произведения и опирается лишь на эмоциональные реакции и ассоциации, привнесенные из личного опыта (злость, напряжение, удивление и т.п.)	Испытуемый не придает значения гротескному изображению характеров и комичности сложившейся в пьесе ситуации, выделяя грустное/печальное/трагичное настроение как эмоциональную доминанту текста	Испытуемый считает комический пафос пьесы, несмотря на поучительный подтекст произведения
К3. «Воссоздание» образа героя (портрет, поступки и их мотивы, черты характера) На примере образа студента	Испытуемый выбирает в конфликте определенную сторону, наивно-реалистически и односторонне оценивает поведение героев, «вычитывая» в пьесу собственные эмоциональные оценки и характеристики без опоры на текст; попытка понять мотивы и этически оценить поступки героя отсутствует	Испытуемый выделяет поверхностные мотивы поведения студента (спешка, отсутствие времени и т.п.), но не составляет речевой портрет и ограничивается единичными характеристиками образа	Испытуемый «воссоздает» образ студента с опорой на авторскую позицию, глубоко анализирует мотивы и поступки героя (неумение слышать другого, эгоизм и т.п.); на основе комплексного анализа поведения и речи студента «вычитывает» черты антигероя
К4. Выявление авторской позиции (отношение автора к героям и их поступкам) На примере образа сапожника	Испытуемый считает происходящие с героем события проявлением авторского отношения; находит в тексте свидетельства негативного отношения автора к сапожнику; утверждает, что указатели на авторское отношение отсутствуют в тексте	Испытуемый ориентируется на явно сообщенную информацию и на ее основе делает вывод; в остальном сапожник предстает безликим второстепенным героем, выполняющим функцию «места встречи»; вычитывает отдельные черты героя по тексту, но не может связать их с авторским отношением	Испытуемый комплексно анализирует текст пьесы, ориентируясь на ремарки, поступки и реплики героя; выявляет в образе сапожника черты героя-резонера, отмечает мудрость и нравственное превосходство героя; сближает в своем анализе точку зрения сапожника с авторской позицией

Результаты и обсуждение. Рассмотрим выделенные показатели более подробно. В качестве иллюстраций будут приведены ответы взрослых читателей из эталонной группы (*далее – спец.*), контрольной группы (*далее – неспец.*), а также ответы читателей-подростков. В скобках после ответов взрослых респондентов указывается пол и статус, после детских – пол и класс.

Критерий 1. Внимание к формальным особенностям драматического произведения как частное проявление установки на закон художественной формы (З.Н. Новлянская) имеет исключительно важное значение для расширения семантического пространства текста. Критерий *Интерпретация паратекста* позволяет выявить, умеет ли читатель обращаться к рамочному тексту для извлечения подтекстовой информации. Ярким примером глубины прочтения могут служить читательские интерпретации смысла подзаголовка «Сценка из нерыцарских времен».

В ответах, отнесенных к *высокому уровню*, читатель стремился связать смысл подзаголовка с содержанием произведения. Практически все ответы эталонной группы характеризовались подобным синкретизмом в восприятии элементов драматического текста: «...Пьеса рассказывает о "нерыцарском" поведении студента и о том, что времена изменились, общество стало другим по сравнению с эпохой рыцарства. Автор подсказывает,

в чем основная мысль пьесы» (Ж, спец.). Прочтение на высоком уровне доступно и младшим подросткам: «Студент – не рыцарь. Здесь используют прием антитезы» (Ж, 5); «Рыцари были благородными джентльменами, а ... студент показан как противоположность рыцарей» (М, 6).

К базовому уровню отнесены ответы, указывающие на то, что понимание находится в зоне ближайшего развития: оно не искажает авторский концепт, но и не раскрывает имплицитно содержащийся в подзаголовке смысл. Это может говорить о том, что дети, чьи ответы были отнесены к базовому уровню, не смогли актуализировать фоновые знания, чтобы соотнести представления о рыцарях с ироничным указанием автора на «нерыцарские времена», но вместе с тем попытались связать подзаголовок со временем, в котором протекают изображенные события: «[Подзаголовок нужен,] чтобы читатель понял, что это не старинный рассказ, и что это происходило не так давно» (Ж, 5).

К недостаточному уровню были отнесены ответы, характеризующиеся непониманием функции элементов паратекста, их смешением и неадекватной интерпретацией: «[Подзаголовок использован для того,] чтобы зритель или читатель знали, из какого сборника взято произведение» (М, 6); «чтобы можно было понять, как тогда делали обувь или какая тогда была мода» (Ж, 6); «Заголовок, как по мне, неудачный, а к чему подзаголовок – не представляю» (М, неспец.).»

Критерий 2. Понимание пафоса (от греч. pathos – «страсть, воодушевление»; в литературоведении ведущий эмоциональный тон произведения) пьесы позволяет адекватно интерпретировать поступки и реплики героев, понять идею произведения. Критерий *Понимание эмоционального тона* показывает, способен ли испытуемый считать комический пафос пьесы, несмотря на поучительное содержание и несчастливую концовку произведения. Основная сложность для читателя заключается в том, что настроение не задается явно, оно «растворено» в тексте пьесы.

Некоторые дети, признавая неприятный исход ситуации для героев, все-таки делали вывод о том, что перед ними комедия: «Тут есть и доля комедии, и доля трагедии. Трагичны проблемы, которые пытается показать автор через пьесу, а с другой стороны, комична эта ситуация и глупость героев, то есть сама суть» (Ж, 6). Такие детские ответы были отнесены к высокому уровню и соответствуют «эталонному» прочтению в группе взрослых респондентов: «...Ситуация смешна со стороны – за ней забавно наблюдать, пока не становишься непосредственным участником столкновения. Именно поэтому ситуация и комична, и трагична» (Ж, спец.).

В центре внимания респондентов с базовым уровнем понимания находился возникший между девушкой и студентом конфликт: они сочувствовали героям и выделяли как эмоциональную доминанту произведения грустное/печальное/трагичное настроение, не обращая внимания на гротескное изображение характеров и комичность сложившейся ситуации: «[Пьеса вызвала] грустное настроение, т.к. показана невозможность согласия у двух требовательных персонажей, воспринимающих только себя...» (Ж, неспец.); «[Настроение] грустное, потому что парень сильно любил девушку, а она ушла от него» (М, 5).

Ответы, отнесенные к недостаточному уровню, характеризуются наивно-реалистическим

отношением читателя к изображаемым событиям, которые трактуются исключительно исходя из *собственных эмоциональных реакций* (злость, напряжение, удивление, радость и т.п.): «У меня эта пьеса вызвала легкую грусть, воспоминания о детстве» (Ж, спец.); «Радость от того, что милой девушке удалось увидеть истинное лицо своего избранника» (Ж, спец.).

Критерий 3. Критерий «*Воссоздание*» образа героя показывает, способен ли читатель сформировать адекватное представление о характере и мотивах поступков героя, извлекая из драматического текста имплицитно содержащуюся информацию и не «вчитывая» собственные эмоциональные оценки. Образ студента неоднозначен: с одной стороны, он выступает за справедливость и не хочет уступать место девушке, которая пришла к сапожнику позже него, с другой стороны, в его поведении и поступках отчетливо прослеживаются черты антигероя, которые автор не одобряет.

Если читатель давал оценку характера студента через призму авторской позиции, мы относили его ответ к *высокому уровню* прочтения: «Он [студент] думает, что только его счастье важно, и это демонстрирует, что он эгоист» (М, 5); «[Студент] человек, который хочет отстаивать свои права, но при этом не уважает никого, кроме себя» (Ж, 6).

Ответы, содержащие поверхностную оценку мотивов героя (спешка, нехватка времени и т.п.) и фрагментарные характеристики, были отнесены к *базовому уровню*: «[Монолог] характеризует [студента] как человека, не уступающего девушке, потому что ему надо на очень важную встречу. Как занятого человека» (Ж, 6); «[В монологе] студент пунктуальный, так как боится опоздать» (М, 5).

Ответы, характеризующиеся наивно-реалистическим подходом к анализу литературного образа, были отнесены к *недостаточному уровню*. В таких ответах испытуемый игнорирует авторскую позицию и, как следствие, не «вчитывает» черты антигероя в образе студента: «Он рассудительный и честный, он протестует стандартам» (Ж, 5); «[Монолог показывает студента] умным и сообразительным, умеющим расставлять приоритеты» (М, 6).

Критерий 4. Наибольшую трудность для юного читателя, на наш взгляд, представляет показатель *Выявление авторской позиции*. Это связано со спецификой реализации авторской интенции в драматическом произведении. Авторская позиция в драме – это не только скрытое в паратексте и репликах отношение к героям, участвующим в конфликте, но и способ разрешения этого конфликта, ведь «именно через конфликт в драме раскрывается ее идейно-художественное содержание» [20, с. 74]. В нашей модели этот показатель связан с анализом образа сапожника. В ответах специалистов он предстает как выразитель авторской идеи, «мудрец-ремесленник» (Ж, спец.), находящийся над ситуацией наблюдатель: «Автор сближается в своем понимании мира со стариком. Об этом говорят не только перечисленные функции героя-резонера, но и положительные характеристики, данные ему еще в самом начале, при описании портрета героя: "последний из кустарей-одинок", "благообразный старичок с задатками интеллигентности, трезвый, в хорошем настроении", у него "все в образцовом порядке"» (Ж, спец.). Схожие оценки в детских группах мы относили к *высокому уровню*: «[Автор относится к сапожнику], как к старцу, который многое повидал» (М, 6); «Я думаю, что в этом персонаже автор видит себя» (М, 6).

К *базовому уровню* были отнесены поверхностные ответы, для которых характерна опора

на явно сообщенную в ремарках информацию; в остальном сапожник предстает для читателя безликим второстепенным персонажем, выполняющим функцию «места встречи»: «Я не увидел никакого отношения к сапожнику. В тексте нет каких-либо эмоциональных ключей по отношению к сапожнику, только незначительная констатация фактов о персонаже, что, как по мне, делает его "инструментом" в пьесе» (М, неспец.); «[Автор относится к сапожнику] нейтрально, потому что особых обозначений на него не делал» (Ж, 6).

На *недостаточный* уровень понимания указывали следующие особенности интерпретации: 1) испытуемый считает происходящие с героем события проявлением авторского отношения (студент хамит сапожнику, следовательно, автор презирает сапожника и т.п.), напр.: «Я заметил, что автор предвзято относится к сапожнику, это видно по фразам в тексте: "старый пират" и т.д.» (М, 6); 2) испытуемый находит в тексте иные «доказательства» негативного отношения автора к сапожнику, напр.: «[Автор относится к сапожнику] с негативом, это видно по тексту» (М, 6); 3) испытуемый констатирует отсутствие каких-либо указателей на авторское отношение к герою.

На эмпирическом этапе детские ответы (N=80) были оценены тремя экспертами по каждому из четырех критериев (шкала: 1 – недостаточный уровень, 2 – базовый, 3 – высокий). Затем по каждому критерию были рассчитаны коэффициенты конкордации (табл. 2).

Таблица 2

Значение коэффициентов конкордации, рассчитанных для 4 критериев по оценкам трех экспертов

Критерий	Коэффициент конкордации
Критерий 1	0,88
Критерий 2	0,93
Критерий 3	0,87
Критерий 4	0,92

Уровень согласованности оценок является высоким, а соотнесение ответов испытуемых с описанием выделенных уровней происходит в большинстве случаев одинаково у разных экспертов.

Для оценки валидности критериев методики были использованы результаты диагностики читательской грамотности Московского центра качества образования. В качестве дополнительного параметра оценки валидности были использованы годовые отметки учеников по литературе. Полученные данные приведены в табл. 3.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции Спирмена между критериями понимания драматического произведения, результатами диагностики читательской грамотности МЦКО и отметками по литературе

	Читательская грамотность	Годовая отметка по литературе
--	--------------------------	-------------------------------

Критерий 1	0,32	0,44*
Критерий 2	0,47**	0,46**
Критерий 3	0,58**	0,41*
Критерий 4	0,60**	0,46**
Суммарный балл по 4 критериям	0,65**	0,58**
Читательская грамотность	1,00	0,53**

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

Полученные коэффициенты корреляции оказались значимыми ($p < 0,01$) для всех критериев, кроме первого. Это свидетельствует в пользу валидности методики, так как читательские умения, универсальные для большинства текстов (К2. Понимание эмоционального тона произведения; К3. «Воссоздание» образа героя; К4. Выявление авторской позиции), показывают высокий уровень связи. В то же время К1. Интерпретация паратекста является специфичным именно для драматических текстов и не обнаруживает связи с результатами оценки читательских умений, измеренных на материале прозаических текстов. Этот результат подтверждает наше предположение о том, что работа с драматическими произведениями требует особого подхода в преподавании: при недостаточном внимании к особенностям организации текста в драме произведения часто остаются непонятными для школьников. Дополнительный критерий (годовые отметки по литературе) также демонстрирует умеренную связь с каждым из четырех критериев методики и их суммарным баллом.

Заключение

Предлагаемая теоретическая модель понимания драматического текста включает четыре показателя, интегрально сочетающихся в акте живого восприятия художественного текста. При всей важности разрабатываемой проблемы нельзя не сказать об ограничениях нашей методики: к сожалению, учет всех социально-психологических факторов, повлиявших на читательское развитие ребенка в целом и на его ответы в данный момент, не представляется возможным. Тем не менее согласованность мнений экспертов и корреляция результатов методики с академическими результатами и результатами независимой оценки читательских умений позволяют говорить о том, что выработанные критерии дают достоверное представление об уровне читательского развития школьников. Таким образом, в ходе исследования были сделаны следующие выводы:

1. Понимание художественного произведения – сложный психологический процесс, надстраивающийся над базовыми операциями декодирования логико-грамматических структур текста и предполагающий постижение глубинного смысла текста.
2. Большая часть изучаемых в основной школе произведений относится к эпическому и лирическому родам. Драматические тексты представлены в небольшом количестве и являются достаточно сложными для неподготовленного читателя произведениями.
3. Ориентиром в читательском развитии школьника является культурный читатель, осознающий условность авторской модели мира и способный к пониманию

- авторской позиции и анализу технических аспектов искусства.
4. Существующие методики, направленные на диагностику понимания художественной литературы, не учитывают родовую специфику драматических произведений и, как следствие, не позволяют диагностировать их понимание.
 5. Понимание драматического текста может быть измерено по четырем показателям (*Интерпретация паратекста; Понимание эмоционального тона произведения; «Воссоздание» образа героя; Выявление авторской позиции*), отражающим формально-содержательные особенности драмы как рода литературы.
 6. Эмпирический анализ критериев продемонстрировал высокую согласованность мнений экспертов при оценке детских ответов, а также значимые показатели валидности, полученные при сопоставлении результатов методики «Понимание драматического текста» с диагностикой читательской грамотности МЦКО и годовыми отметками по литературе, что свидетельствует в пользу валидности предлагаемого диагностического инструментария.
 7. Результаты применения методики «Понимание драматического текста» показали, что ученикам 5–6 классов доступно понимание на уровне культурного читателя. Вместе с тем большая часть школьников продемонстрировала недостаточный уровень понимания драмы.

Разрабатываемая проблема открывает большие возможности для дальнейших прикладных исследований в области современного литературного образования школьников. Методика «Понимание драматического текста» может применяться не только для оценки уровня читательского развития в детских группах, но и для разработки общетеоретических вопросов, касающихся психологических механизмов, лежащих в основе понимания текстов разной структуры и сложности.

Литература

1. Бакай Е.А., Юсупова Е.М., Антипкина И.В. Цифровое тестирование смыслового чтения обучающихся начальной школы: анализ индикаторов поведения // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 32–49. DOI:10.17759/pse.2024290203
2. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. 248 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Издательство «Наука», 1981. 136 с.
4. Головчинер В.Е., Русанова О.Н. Организация текста в драме // Вестник БГУ. 2018. № 4–2. С. 33–42. DOI:10.18101/1994-0866-2018-2-4-33-42
5. Диагностика учебной успешности в начальной школе / Под ред. П.Г. Нежнова, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасана, Б.Д. Элькониной. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 169 с.
6. Зарецкая А.А. Особенности понимания художественного произведения младшими подростками, обучающимися по традиционной и развивающей программам // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2024. № 211. С. 178–189. DOI:10.33910/1992-6464-2024-211-178-189
7. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности школьников. М.: Междунар.

Адашкина А.А., Зарецкая А.А.
Диагностика понимания драматического
произведения младшими подростками: обоснование
критериев
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 04. С. 20–34.

Adaskina A.A., Zaretskaya A.A.
Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence:
Validating Assessment Criteria
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 04, pp. 20–34.

образоват. и психол. колледж: Психол. ин-т Рос. акад. образования, 1996. 119 с.

8. Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. 1 класс. М.: ИЦ ГАРАНТ, 1992. 212 с.

9. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык». М.: Просвещение, 1988. 192 с.

10. Левушкина О.Н. Диагностика уровня понимания учащимися художественных текстов при обучении русскому языку // Проблемы современного образования. 2013. № 1. 1,3 п.л.

11. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.

12. Мейерхольд В.Э. Переписка. 1896–1939 / В.Э. Мейерхольд. Сост. В.П. Коршунова и М.М. Ситковецкая. М.: Искусство, 1976. 464 с.

13. Мелик-Пашаев А.А., Адашкина А.А., Кудина Г.Н. и др. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей. Дубна: Феникс+, 2009. 272 с.

14. Методика обучения литературному чтению: уч. для студ. учреждений высш. проф. образования / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева / Под ред. М.П. Воюшиной. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 288 с.

15. Новлянская З.Н. Драма как род литературы в развивающем обучении // Психология, литература, кино в диалоге с театром. Материалы Международной научной конференции. Психологический институт РАО, Литературный институт имени А.М. Горького, Театральный институт имени Бориса Щукина. М., 3–5 декабря 2019 г. / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: ПИ РАО, 2019. 247 с.

16. Новлянская З.Н. Сотворчество понимающих. О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 4. С. 71–80. DOI:10.17759/pse.2020250407

17. Собкин В.С., Плоткин Д.А. Подросток и художественная литература: динамика изменений читательских интересов // Вестник практической психологии образования. 2006. Том 3. № 2. С. 36–43.

18. Титова Е.В. Драматургический паратекст: к постановке проблемы // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2019. № 2. С. 30–40.

19. Хализев В.Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование). М.: Изд-во МГУ, 1986. 260 с.

20. Цыденова Л.А., Булгутова И.В. Теоретические основы изучения драмы в школе // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2018. № 3. С. 72–76.

References

1. Bakaj E.A., Yusupova E.M., Antipkina I.V. Cifrovое testirovanie smyslovogo chteniya obuchayushchihsya nachal'noj shkoly: analiz indikatorov povedeniya [Digital Testing of Semantic Reading of Primary School Students: Analysis of Behavior Indicators]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 32–49. DOI:10.17759/pse.2024290203 (In Russ.).

2. Belyanin V.P. Osnovy psiholingvisticheskoy diagnostiki (Modeli mira v literature) [Fundamentals of Psycholinguistic Diagnostics. (Models of The World in Literature)]. Moscow: Trivola, 2000. 248

Адаскина А.А., Зарецкая А.А.
Диагностика понимания драматического
произведения младшими подростками: обоснование
критериев
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 04. С. 20–34.

Adaskina A.A., Zaretskaya A.A.
Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence:
Validating Assessment Criteria
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 04, pp. 20–34.

p. (In Russ.).

3. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an Object of Linguistic Research]. Moscow: Publ. «Nauka», 1981. 136 p. (In Russ.).
4. Golovchiner V.E., Rusanova O.N. Organizaciya teksta v drame [Text Organization in Drama]. *Vestnik BGU [The Buryat State University Bulletin]*, 2018, no. 4–2, pp. 33–42. DOI:10.18101/1994-0866-2018-2-4-33-42 (In Russ.).
5. Diagnostika uchebnoj uspešnosti v nachal'noj shkole [Diagnosis of Educational Success in Primary School]. P.G. Nezhnov, I.D. Frumin, B.I. Hasan, B.D. El'konin (eds.). Moscow: Otkrytyj institut «Razvivayushchee obrazovanie», 2009. 169 p. (In Russ.).
6. Zaretskaya A.A. Osobennosti ponimaniya hudozhestvennogo proizvedeniya mladshimi podrostkami, obuchayushchimisya po tradicionnoj i razvivayushchej programmam [The Understanding of Literary Texts by Teenagers Aged 11–12 Studying the Traditional and Developing Literature Syllabi]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences]*, 2024, no. 211, pp. 178–189. DOI:10.33910/1992-6464-2024-211-178-189 (In Russ.).
7. Kudina G.N. Diagnostika chitatel'skoj deyatel'nosti shkol'nikov [Diagnostics of reading activity of schoolchildren]. Moscow: Mezhdunar. obrazovat. i psihol. kolledzh: Psihol. in-t Ros. akad. obrazovaniya, 1996. 119 p. (In Russ.).
8. Kudina G.N., Novlyanskaya Z.N. Literatura kak predmet esteticheskogo cikla: Metodicheskoe posobie. 1 klass [Literature as a Subject of the Aesthetic Cycle: Methodological Manual. 1 Class]. Moscow: IC GARANT, 1992. 212 p. (In Russ.).
9. Kukhareno V.A. Interpretatsiya teksta: Ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov po spetsial'nosti no. 2103 «Inostrannyi yazye» [Interpretation of the Text: Textbook. a Manual for Students of Pedagogical Institutes in Specialty no. 2103 «Foreign language»]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 192 p.
10. Levushkina O.N. Diagnostika urovnya ponimaniya uchashchimisya hudozhestvennyh tekstov pri obuchenii russkomu yazyku [Diagnosing Students' Comprehension of Literary Texts in Russian Language Teaching]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of Modern Education]*, 2013, no. 1. 1,3 p. (In Russ.).
11. Luriya A.R. Yazyk i soznanie [Language and Cognition]. E.D. Homskoj (ed.). Moscow: Publ. MGU, 1979. 320 p. (In Russ.).
12. Meyerhol'd V.E. Perepiska. 1896–1939 / V.E. Mejerhol'd [Correspondence. 1896–1939 / V.E. Meyerhol'd]. Sost. V.P. Korshunova i M.M. Sitkoveckaya. Moscow: Iskusstvo, 1976. 464 p. (In Russ.).
13. Melik-Pashaev A.A., et al. Metodiki issledovaniya i problemy diagnostiki hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detej [Research Methods and Challenges in Assessing Artistic and Creative Development in Children]. Dubna: Feniks+, 2009. 272 p. (In Russ.).
14. Voyushina M.P. et al. Metodika obucheniya literaturnomu chteniyu: uch. dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya [Methods of Teaching Literary Reading: Textbook for Higher Education Institutions]. Voyushina M.P. (ed). Moscow: Publ. «Akademiya», 2013. 288 p. (In Russ.).
15. Novlyanskaya Z.N. Drama kak rod literatury v razvivayushchem obuchenii [Drama as a Kind of

Адаскина А.А., Зарецкая А.А.
Диагностика понимания драматического
произведения младшими подростками: обоснование
критериев
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 04. С. 20–34.

Adaskina A.A., Zaretskaya A.A.
Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence:
Validating Assessment Criteria
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 04, pp. 20–34.

Literature in Developmental Education]. *Psihologiya, literatura, kino v dialoge s teatrom. Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii [Psychology, Literature, Cinema in Dialogue with the Theater. Materials of the International Scientific Conference]. Psihologicheskij institut RAO, Literaturnyj institut imeni A.M. Gor'kogo, Teatral'nyj institut imeni Borisa Shchukina. M., 3–5 dekabrya 2019. Karpova N.L. (ed.). Moscow: PI RAO, 2019. 247 p. (In Russ.).*

16. Novlyanskaya Z.N. *Sotvorchestvo ponimayushchih. O kurse literatury v sisteme razvivayushchego obrazovaniya [The Co-Creativity of Understanding: A Literature Course in Developmental Education]. Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 71–80. DOI:10.17759/pse.2020250407 (In Russ.).*

17. Sobkin V.S., Plotkin D.A. *Podrostok i hudozhestvennaya literatura: dinamika izmenenij chitatel'skih interesov [Specifics of Literary Development in Adolescence: The Dynamism of Socio-Cultural Transformations]. Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education, 2006. Vol. 3, no. 2, pp. 36–43. (In Russ.).*

18. Titova E.V. *Dramaturgicheskij paratekst: k postanovke problemy [Dramatic paratext: towards the formulation of the problem]. Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya» [RSUH/RGGU Bulletin: “Literary Theory. Linguistics. Cultural Studies” Series], 2019, no. 2, pp. 30–40. (In Russ.).*

19. Halizev V.E. *Drama kak rod literatury (poetika, genezis, funkcionirovanie) [Drama as a Kind of Literature (Poetics, Genesis, Functioning)]. Moscow: Publ. MGU, 1986. 260 p. (In Russ.).*

20. Cydenova L.A., Bulgutova I.V. *Teoreticheskie osnovy izucheniya dramy v shkole [Theoretical Bases of Studying of a Drama at School]. Vestnik BGU [The Buryat State University Bulletin], 2018, no. 3, pp. 72–76. (In Russ.).*

Информация об авторах

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

Зарецкая Анна Алексеевна, аспирант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); учитель русского языка и литературы, ГБОУ «Школа № 91», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>, e-mail: a.zaretskaia@mail.ru

Information about the authors

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

Anna A. Zaretskaya, postgraduate student, UNESCO Chair «Cultural-Historical Psychology of Childhood», Moscow State University of Psychology & Education; teacher of Russian language and literature, Comprehensive Secondary School No. 91, Moscow, Russia, ORCID:

Адашкина А.А., Зарецкая А.А.
Диагностика понимания драматического
произведения младшими подростками: обоснование
критериев
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 04. С. 20–34.

Adaskina A.A., Zaretskaya A.A.
Dramatic Text Comprehension in Early Adolescence:
Validating Assessment Criteria
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 04, pp. 20–34.

<https://orcid.org/0000-0002-5300-4959>, e-mail: a.zaretskaia@mail.ru

Получена 03.07.2024
Принята в печать 06.12.2024

Received 03.07.2024
Accepted 06.12.2024

Стратегии взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста и особенности представлений о родительстве

Авдулова Т.П.

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/0000-0002-8650-2751>, e-mail: avdulova@bk.ru

Кротова Т.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/0000-0001-8231-6508>, e-mail: tv.krotova@mpgu.su

Хузеева Г.Р.

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/0000-0002-1104-9489>, e-mail: guzeliya.h@yandex.ru

В статье рассматривается феномен осознанного и ответственного родительства. Актуальность исследования обусловлена попыткой выявить характер взаимосвязей стратегий взаимодействия родителей и представлений о родительстве. В рамках данного исследования было сделано предположение, что существует связь между особенностями стратегий взаимодействия с ребенком и характером представлений о родительстве. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди родителей детей дошкольного возраста (N=2517), в возрасте от 18 до 60 лет. Применялся комплекс методик «Осознанное и ответственное родительство» Т.П. Авдуловой с соавт., опросник Е.О. Смирновой и М.В. Быковой «Структура родительского отношения» (адаптированный вариант). По результатам исследования было обнаружено, что в структуре стратегий взаимодействия с ребенком родители отдают предпочтение объяснительной и совладающей стратегиям. В родительской субкультуре данные типы взаимодействия рассматриваются как наиболее одобряемые и приемлемые в воспитании детей. Данные стратегии связаны прямой корреляцией с такими представлениями о своем родительстве, как: широта ценностной сферы в области воспитания детей, принятие собственного родительства, положительное отношение к основным институтам социализации ребенка и высокий уровень осведомленности о возрастных особенностях ребенка. Вариативность индивидуальных паттернов поведения родителей определяется характером связей различных стратегий взаимодействия. Результаты исследования позволяют разработать технологии просвещения и сопровождения родителей.

Ключевые слова: осознанное и ответственное родительство; стратегии взаимодействия с ребенком; представления о родительстве.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках исполнения государственного задания ФГБНУ «Институт развития, адаптации и здоровья ребенка» от 12.03.2024 № 124031200083-2 по теме научно-исследовательской работы «Модели и механизмы формирования осознанного и ответственного родительства у современной популяции родителей детей дошкольного возраста в контексте просветительской деятельности организаций, реализующих программы дошкольного образования».

Для цитаты: Авдулова Т.П., Кротова Т.В., Хузеева Г.Р. Стратегии взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста и особенности представлений о родительстве [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 35-48. DOI:10.17759/psyedu.2024160403

Strategies of Interaction between Parents and Preschool Children and Features of Ideas about Parenting

Tatiana P. Avdulova

Institute of Child Development, Health, and Adaptation; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-2751>, e-mail: avdulova@bk.ru

Tatiana V. Krotova

Institute of Child Development, Health, and Adaptation; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8231-6508>, e-mail: tv.krotova@mpgu.su

Guzeliya R. Khuzeeva

Institute of Child Development, Health, and Adaptation; Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1104-9489>, e-mail: guzeliya.h@yandex.ru

The article examines the phenomenon of conscious and responsible parenting. The relevance of the study is due to an attempt to identify the nature of the relationship between the strategies of interaction of parents and ideas about parenting. In this study, it was assumed that there is a connection between the characteristics of the strategies of interaction with the child and the nature of ideas about parenting. The article presents the results of an empirical study conducted among parents of preschool children (N=2517), aged 18 to 60 years. A set of methods "Conscious and Responsible Parenting" by T.P. Avdulova et al., a questionnaire by E.O. Smirnova and M.V. Bykova "Structure of Parental Attitude" were used. According to the results of the study, it was found that in the structure of strategies of interaction with the child, parents prefer explanatory and coping strategies. That is, in the parental subculture, these types of interaction are considered the most approved and acceptable in raising children. These strategies are directly correlated with such ideas about their parenting as: the breadth of the value sphere in the area of raising children, acceptance of one's own parenting, a positive attitude toward the main institutions of socialization of the child and a high level of awareness of the age characteristics of the child. The variability of individual

patterns of parental behavior is determined by the nature of the connections of various interaction strategies. The results of the study allow us to develop technologies for educating and supporting parents.

Keywords: conscious and responsible parenting; strategies for interacting with a child; ideas about parenting.

Funding. The article was prepared as part of the fulfillment of the State Assignment of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for the Development, Adaptation and Health of the Child" No. 124031200083-2 dated 12.03.2024 on the topic of research work "Models and mechanisms for the formation of conscious and responsible parenthood in a modern population of parents of preschool children in the context of educational activities of organizations implementing preschool education programs".

For citation: Avdulova T.P., Krotova T.V., Khuzeeva G.R. Strategies of Interaction between Parents and Preschool Children and Features of Ideas about Parenting. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 35-48. (In Russ.). DOI:10.17759/psyedu.2024160403

Введение

Проблема изучения различных аспектов родительства в современном транзитивном обществе крайне актуальна. Традиционно родительство рассматривается как процесс взаимодействия с ребенком, а характер взаимодействия определяется через степень чувствительности родителя к потребностям ребенка и степень родительского контроля. В современном социокультурном контексте крайне важно изучение родительства с точки зрения культурного феномена. По определению О.А. Карабановой, родительство представляет собой особую деятельность, имеющую в основе культурно-историческую природу [7]. Родительство является деятельностью социально предписанной и имеющей общественную значимость [8].

Большинство авторов не довольствуются биологической характеристикой родительства и вводят дополнительные содержательные описания, однако эти компоненты варьируются от автора к автору [11; 17; 20]. Выделяют, например, позитивное, сознательное, эффективное, компетентное родительство, критерии, которые так же разнообразны [18]. К.Н. Поливанова разводит конструкты «parenthood» – родительство как социальная роль и «parenting» – родительство как процесс воспитания, противопоставляя «естественное родительство» и «сознательное планирование стратегий родительства» [13]. М.О. Ермихина выделяет осознанность как уточняющую характеристику родительства с точки зрения реализованности и сознательности воплощения родительской роли [5]. Осознанное и ответственное родительство (ООР) является переходом на качественно новый уровень деятельности воспитания как реализация «высших психических функций», транслируемых обществом [2].

Еще один взгляд на родительство – подход, определяющий основные родительские компетенции через инструментальное определение содержания и выделение знаний, умений, навыков, которыми должен владеть родитель [6; 19]. Компетентностный уровень – это базовый уровень реализации родительства. ООР – это следующий условный уровень развития родительской позиции, который определяется ценностным отношением к ребенку и ориентацией на формирование гражданина общества. Содержанием изучения должны стать социальные переживания людей в рамках конкретных общностей, например, родительское сообщество как субкультурное социальное пространство [9]. Содержание этих переживаний

во многом определяет и содержание групповой идентичности, в частности, представлений о родительстве через осознание себя частью родительского сообщества.

Ответственное родительство характеризуется как социальный феномен, проявляющийся в отношениях и взаимодействиях с ребенком: не только в заботе, уважении, поддержке, сочувствии, сопереживании, но и в сознательном использовании потенциала общества, а также противопоставляется девиантному варианту [12]. Занимая позицию ответственности, родитель удовлетворяет потребности ребенка, обеспечивает заботу и уход, одновременно определяя стратегию развития ребенка на основании его уникальных качеств, и осознанно строит соответствие между личностью ребенка и возрастными задачами развития, что качественно меняет и реализацию базовых процессов [1; 3; 4].

Ответственное родительство состоит в выполнении возложенных на родителей социальных обязательств по удовлетворению физиологических потребностей ребенка, потребности в безопасности, потребности в общении и надежных эмоциональных связях [15]. Образ родительства и социальные представления родителя о себе определяют стратегии поведения и взаимодействия с ребенком, опосредуя формирование образа родителя у детей дошкольного возраста [10; 16].

Стратегии взаимодействия родителей с ребенком отражают в большей степени поведенческий компонент [14]. Представления об особенностях ценностной сферы, особенностях осведомленности родителей о детском развитии, представления о роли социальных институтов и характер отношения к ним, принятие собственного родительства, представления о степени чувствительности по отношению к ребенку отражают в большей степени когнитивный и эмоциональный компоненты представлений об осознанном родительстве.

Целью данного исследования является определение характера связей стратегий взаимодействия родителей с детьми старшего дошкольного возраста и разных аспектов представлений о родительстве.

В ходе исследования были выделены следующие задачи:

Определить структуру стратегий взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста, характерную для субкультуры современного родительства.

Изучить характер взаимосвязи различных стратегий взаимодействия как показатель индивидуальных стратегий взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста.

Определить взаимосвязь стратегий взаимодействия и особенностей представлений о различных аспектах родительства (особенности ценностной сферы родителей, степень осведомленности родителей о закономерностях развития ребенка, отношение к институтам социализации ребенка, представления о необходимой степени чувствительности к потребностям ребенка).

В исследовании было сформулировано предположение, что существует связь между особенностями стратегий взаимодействия с ребенком и характером представлений о родительстве.

Выборка и методы

Выборка исследования. Исследование проведено на выборке 2517 респондентов, женщин из разных регионов Российской Федерации в возрасте от 18 до 60 лет по следующим возрастным группам: 18-24 (7,4%), 25-34 (43,5%), 35-44 (39,6%) и 45-60 (9,5%) лет. Семьи распределились в зависимости от количества детей следующим образом: 1 ребенок (39,5%), 2 ребенка (36%), многодетные (24,5%), из них 85% – проживающие отдельно нуклеарные семьи. Городские жители составили 54%, сельские жители – 46%.

Методы исследования. Анализ характера стратегий взаимодействия родителей с ребенком проводился с помощью методики, где предлагается решить пять кейсов на основе перечня вариантов решения (стратегий взаимодействия с ребенком), из которых респондент должен выбрать два наиболее подходящих ему способа решения конкретной проблемной ситуации. Кейсы касаются ситуаций, связанных со здоровьем ребенка, послушания ребенка, конфликта со сверстниками. Для каждого кейса предлагалось десять вариантов решений проблемной ситуации, которые отражают различные поведенческие позиции и стратегии взаимодействия родителя с ребенком: требовательный, объясняющий, передающий принятие решения ребенку (автономный), компромиссный, содействующий, эмоциональный, ситуативно-гибкий, потакающий, зависимый, жесткий. При выделении данных критериев осуществлялась опора на исследование характера способов взаимодействия родителей с детьми Е.О. Смирновой, М.В. Быковой [14].

Критерии оценки:

предпочитаемый тип взаимодействия, структура стратегий взаимодействия родителей с детьми в родительской субкультуре;

дифференциация стратегий поведения во взаимодействии с ребенком, в зависимости от типа ситуаций;

характер связей между стратегиями (отражают индивидуальные паттерны взаимодействия родителей с детьми).

Для определения особенностей представлений о родительстве использовалась комплексная методика изучения феномена «Осознанное и ответственное родительство» [2]. Изучались следующие параметры социальных представлений о родительстве: представления об особенностях ценностной сферы в структуре родительства; степень осведомленности родителей о закономерностях развития ребенка; представления о роли социальных институтов в развитии ребенка и характер отношения к ним; представления о степени чувствительности и контроля в отношении ребенка.

На основе проверки данных с помощью критерия Колмогорова-Смирнова и критерия Шапиро-Уилка на предмет соответствия закону нормального распределения было выявлено, что большинство показателей не соответствует нормальному распределению. Исходя из этого, в качестве инструментов математической статистики был выбран непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Изучение способов взаимодействия родителей в ходе решения проблемных ситуаций, связанных со здоровьем ребенка, непослушанием и проблемным общением со сверстниками, выявило следующие особенности, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Содержание и структура способов взаимодействия родителей в ходе решения проблемных ситуаций (N=2517)

Проблемные ситуации	Здоровье ребенка	Непослушание	Конфликт со сверстником	Общий показатель
Способы взаимодействия	%	%	%	%
Объяснительный	49,0	33,5	19,0	34,0
Содействующий	6,0	28,0	14,5	16,0
Автономный	2,0	1,5	27,0	12,5

Ситуативный	3,4	11,0	13,0	9,1
Строгий (требовательный)	5,0	14,5	3,0	7,5
Компромиссный	7,5	5,0	7,5	6,7
Эмоциональный	11,0	3,0	5,0	6,3
Потакающий	12,0	1,5	2,5	5,2
Зависимый	4,0	1,0	7,5	4,0
Жесткий		1,5	1,0	0,8

Как видно из табл. 1, в структуре способов взаимодействия родителей с ребенком наблюдается широкий разброс показателей по всем стратегиям. При этом преобладают объяснительная стратегия, содействующая стратегия, автономная стратегия, предлагающая ребенку самостоятельно совладать с ситуацией, и ситуативная стратегия, которая предлагает гибкий подход к решению проблемных ситуаций в зависимости от обстоятельств. Наименьшей популярностью пользуются жесткая стратегия, зависимая стратегия, где родитель склонен передавать ответственность окружающим людям, специалистам и т.д., и эмоциональный способ реагирования («буду злиться», «буду сильно переживать»).

Структура стратегий взаимодействия с ребенком зависит от ситуации взаимодействия. Общим является то, что во всех ситуациях преобладающей стратегией выступает объяснение и беседа с ребенком. В ситуациях, связанных со здоровьем ребенка, преобладают объяснение (51% респондентов), стратегия сочувствия (11% выборки) и потакающая стратегия (12% выборки). В ситуациях непослушания родители прибегают к стратегиям объяснения (33%), содействию (28%), а также к действиям с учетом контекста, по ситуации (11%). Показательно, что именно по этому типу ситуации, по сравнению с другими кейсами, кардинально повышается уровень реагирования родителей по типу строгости фактически в три раза (14,5%). Для родителей данный тип конфликтной ситуации является эмоционально более значимым.

Преобладающей стратегией родителей в ситуации конфликта со сверстниками является автономная стратегия (27% выборки), когда решение конфликта предоставляется самому ребенку, 19% выборки отдают предпочтение стратегии объяснения, 14,5% – содействию разрешению конфликта, 13% действуют по ситуации. Таким образом, многие родители считают, что сфера общения со сверстниками выступает стихийной сферой социализации, которая не должна регламентироваться со стороны взрослых.

Результаты позволяют определить, что родители проявляют гибкость в использовании стратегий взаимодействия с ребенком, исходя из ситуации. Ведущими являются стратегии объяснения и содействия. При решении проблемных ситуаций взаимодействия родители прибегают в среднем к 3-4 стратегиям. Родители отличаются по показателю гибкости и вариативности в использовании различных стратегий поведения.

Рассмотрим взаимосвязь между стратегиями взаимодействия родителей с ребенком и факторами возраста, количества детей в семье, условиями проживания, а также уровнем образования. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) между стратегиями взаимодействия родителей с ребенком и внешними факторами (N=2517)

Параметры	Возраст	Количество детей в семье	Место проживания (по	Уровень образования
-----------	---------	--------------------------	----------------------	---------------------

Стратегии	численности населения)		
Строгий	0,04*	0,06**	-0,20**
Объяснительный			0,05*
Зависимый		0,06**	-0,16**
Потакающий			0,11*
Содействующий			0,10**
Ситуативный	0,12**	0,05*	
Эмоциональный	-0,08**	-0,05*	-0,04*

Примечание: корреляция значима на уровне: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Как видно из табл. 2, возраст и социальные контексты родительства связаны со стилем взаимодействия с детьми. Так, возраст родителей положительно связан с частотой использования требовательности и гибкости и обратно связан с использованием эмоциональной реакции во взаимодействии с ребенком, что позволяет предположить, что с возрастом и опытом возрастает эмоциональная устойчивость (ресурсность) родителя в процессе взаимодействия с ребенком и одновременно возрастает требовательность. Количество детей в семье связано с выраженностью таких стратегий, как требовательность, зависимость (как склонность делегировать обязанности по воспитанию) и гибкость стратегий. Традиционно многодетные семьи иерархируются в более строгую систему отношений. Родители из больших городов реже используют строгий стиль воспитания и чаще выбирают стратегию потакания по сравнению с родителями из малых поселений. Уровень образования прямо связан с частотой использования объяснительной и содействующей стратегий и обратно связан с зависимой и эмоциональной стратегиями взаимодействия с детьми.

Таким образом, возраст и социальные контексты родительства связаны со стилем взаимодействия с детьми. Полученные результаты подтверждают положение о том, что субкультура родительства в больших городах и малых поселениях имеет свою специфику. Также характер родительства определяется возрастом, уровнем образования и количеством детей в семье.

Рассмотрим особенности взаимосвязей между стратегиями взаимодействия родителей, представленные в табл. 3.

Таблица 3

Взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) стратегий взаимодействия родителей с детьми дошкольного возраста (N=2517)

Параметры	Требовательный	Автономный	Зависимый	Потакающий	Содействующий	Ситуативный	Эмоциональный
Объяснительный	-0,10**	-0,24**	-0,62**	-0,14**	0,07**	-0,27**	-0,16**
Содействующий	-0,17**	-0,08**	-0,15**	-0,17**		-0,22**	-0,12**

Компромиссный		-0,08**		0,07**			
Эмоциональный				0,10**	-0,12**		
Зависимый		-0,10**		0,07**			

Примечание: корреляция значима на уровне: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Из табл. 3 мы видим, что отдельные стратегии взаимодействия с ребенком тесно связаны между собой и выстраиваются в определенные стили. Так, объяснительный подход прямо коррелирует с содействующим и обратно коррелирует с требовательным, автономным, зависимым, потакающим, ситуативным, эмоциональным и жестким подходами. Автономный подход обратно коррелирует с объяснительным, содействующим, компромиссным и зависимым. Эмоциональный подход прямо коррелирует с потакающим и обратно коррелирует с содействующим. Потакающая стратегия прямо связана с компромиссной, эмоциональной, зависимой и обратно связана с объяснительной и содействующей стратегиями. Жесткая стратегия прямо не связана ни с одной стратегией. Ситуативная стратегия, предполагающая гибкий подход к решению проблемы, прямо не связана ни с одной стратегией и стоит особняком. Изучение данных связей позволяет дифференцировать индивидуальные стратегии и стили взаимодействия родителей с ребенком.

Осознанное и ответственное родительство неотъемлемо связано с содействием успешной социализации детей в разных социальных общностях. Отрицательное отношение родителей к социальным институтам часто является причиной трудностей социализации ребенка и ограничением в развитии. Данный параметр родительства часто не учитывается в исследовательской практике. Рассмотрим полученные результаты (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) предпочитаемых стратегий взаимодействия родителей с ребенком и характером отношения к социальным институтам (N=2517)

	Отношение к педагогам и другим специалистам в ДОО	Отношение к организациям дополнительного образования	Отношение к другим родителям	Общий балл
Объяснительный	0,09**	0,06**	0,08**	0,10**
Содействующий	0,13**	0,06**	0,07**	0,09**
Автономный				
Ситуативный	-0,12**	-0,08**	-0,117**	-0,13**
Строгий	-0,05**			
Эмоциональный	-0,05*			-0,04*
Потакающий	-0,09**	-0,10**	-0,05**	-0,09**
Зависимый	0,07**		0,05*	0,08**

Примечание: корреляция значима на уровне: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Данные табл. 4 показывают, что стиль взаимодействия с ребенком связан с характером отношения к основным институтам социализации детей. Объяснительная, содействующая, зависимая стратегии прямо связаны с положительным отношением к социальным

институтам. Тогда как ситуативная, эмоциональная и потокающая стратегии связаны с отрицательным отношением к социальным институтам. Не обнаружено связей стратегий взаимодействия с ребенком и отношением к группе сверстников как важнейшему пространству социализации ребенка, развивающемуся в значительной степени под влиянием системы родительско-детских отношений.

Кроме того, мы проанализировали связь предпочитаемых стратегий взаимодействия родителей с ребенком и характером ценностной сферы в воспитании ребенка. В таблицу внесены только те показатели, по которым обнаружены значимые связи (табл. 5).

Таблица 5

Взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) предпочитаемых стратегий взаимодействия родителей с ребенком и характером ценностной сферы в воспитании ребенка (N=2517)

	Безопасность	Самостоятельность	Доброта	Традиции
Объяснительный	0,10**	0,05*	0,10**	0,07**
Содействующий		0,05*	0,11**	-0,13**
Зависимый	0,08**	0,07**		0,11**

Примечание: корреляция значима на уровне: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Изучение родительских ценностей в воспитании детей и определение степени значимости таких ценностей, как «безопасность», «традиции», «доброта», «самостоятельность», выявило многочисленные прямые связи с объяснительной, содействующей и зависимой стратегиями взаимодействия с ребенком. По остальным стратегиям положительных связей с ценностной сферой не обнаружено.

Обсуждение результатов

Стратегии взаимодействия с ребенком отражают общую воспитательную позицию родителей, чувствительность к определенным сферам взаимодействия с детьми и отношение к обществу как пространству социализации детей. Объяснительная, содействующая стратегии выделяются как благоприятная модель взаимодействия с детьми не только содержательно, но представляют собой системную позицию ориентации родителей на социальные институты, ценности воспитания, осознанность и ответственность родительской позиции. Несмотря на то, что в исследовании анализируются преимущественно социальные представления родителей, и это является одним из интерпретационных ограничений исследования, полученные комплексные характеристики позволяют анализировать феномен осознанного и ответственного родительства и характер влияния представлений о нем на реализацию родительской позиции.

Выводы

1. Родительские стратегии взаимодействия с детьми дошкольного возраста можно рассматривать как следствие социальных представлений и культурный феномен, как целостный стиль воспитания, а также как индивидуальный стиль общения. Наиболее приемлемыми стратегиями взаимодействия родителей с детьми в нашей культуре являются стратегии объяснения и содействия.

2. В ситуациях конфликтного взаимодействия с детьми дошкольного возраста родители используют в среднем 3-4 стратегии. Сочетание разных стратегий взаимодействия с

дошкольником в зависимости от ситуации определяет индивидуальный профиль родительского поведения. Родители отличаются по показателям гибкости и вариативности в использовании различных стратегий поведения в зависимости от ситуации. Субкультура родительства имеет свою специфику в зависимости от возраста родителей, уровня образования, количества детей в семье и места жительства.

3. Изучение связей стратегий взаимодействия позволяет дифференцировать индивидуальные стили взаимодействия родителей с ребенком. Так, объяснительная стратегия прямо связана с содействующей. Потакающая стратегия связана с компромиссом, зависимой и эмоциональной стратегией взаимодействия с ребенком. Ситуативная стратегия, предполагающая гибкость, не связана прямо ни с одной стратегией.

4. Эффективность родительской позиции определяется гибкостью стратегий, основанных на принятии себя как родителя, высокой чувствительности к ребенку, положительным отношением к социальным институтам, выраженностью ценностей воспитания и высоким уровнем осведомленности о разных аспектах детского развития.

Заключение

Можно предположить, что объяснительная и содействующая стратегии рассматриваются в нашей культуре как более зрелые формы осознанного и ответственного родительства, тогда как компромиссный, зависимый, потакающий, эмоциональный стили представляют собой стратегии уязвимых форм родительства. Автономная и ситуативная стратегии занимают промежуточное положение с позиции оценки степени осознанного и ответственного родительства.

Полученные результаты позволяют рассматривать родительство с позиции культурного феномена и доказывают необходимость разработки технологий просвещения и сопровождения родителей. Диагностические методики могут использоваться в качестве инструмента формирования метакогнитивного компонента родительства, усиления осознанности различных аспектов в воспитании ребенка.

Литература

1. *Абатаева П.Н.* Понятие ценностей в психологических исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63. С. 293–296.
2. *Авдулова Т.П., Кротова Т.В., Хузеева Г.Р.* Системный подход к изучению осознанного и ответственного родительства // Психология обучения. 2024. № 2. С. 5–16.
3. *Авдулова Т.П., Бурлакова И.А., Кротова Т.В.* Просвещение родителей / законных представителей детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства // Современное дошкольное образование. 2023. № 4(118). С. 64–74. DOI:10.24412/2782-4519-2023-4118-64-74
4. *Авдулова Т.П.* Социализация ребенка в пространстве семьи // Психологические исследования. 2013. Том 6. № 31. С. 9–12.
5. *Ермихина М.О.* Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 22 с.
6. *Ермолова Т.В., Литвинов А.В., Савицкая Н.В., Круковская О.А.* Наукометрическое пространство зарубежных исследований по психологии дошкольного возраста // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201
7. *Карабанова О.А.* Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 157–161.

8. *Карабанова О.А.* Социальные, семейные и личностные факторы формирования родительской позиции матери у девушек в период вступления во взрослость // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под ред. Карабановой О.А., Васягиной Н.Н. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. С. 25–32.
9. *Марцинковская Т.Д., Солодников В.В., Карпук В.А.* Образ Я и образ мира: варианты сочетания в современной субкультуре // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2019. № 2. С. 24–36. DOI:10.28995/2073-6398-2019-2-24-36
10. *Молчанова Г.В., Хузеева Г.Р.* Феномен родительства и особенности социализации детей старшего дошкольного возраста в пространстве общения со взрослыми и со сверстниками // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2023. № 2. С. 79–93. DOI:10.28995/2073-6398-2023-2-79-93
11. *Овчарова Р.В.* Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
12. Педагогика и психология родительства и семейного воспитания: учебное пособие / Под ред. Бобрышова С.В., Суменко Л.В., Кольцовой И.В. [и др.]. М.: Знание, 2020. 368 с.
13. *Поливанова К.Н.* Современное родительство как предмет исследования // Психологическая наука и образование. 2015. Том 7. № 2. С. 1–11. DOI:10.17759/psyedu.2015070301
14. *Смирнова Е.О., Быкова М.В.* Опыт исследования структуры и динамики родительских отношений // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 14–23.
15. *Смык Ю.В.* Модель ответственного родительства // Воспитание: региональный аспект. Проблемы, пути решения, опыт. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иркутск: Издательство ИГУ, 2019. С. 272–275.
16. *Шведовская А.А., Загвоздкина Т.Ю.* Образ семьи у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях различного социально-экономического статуса // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 4. С. 83–101. DOI:10.17759/pse.2016210409
17. *Шведовская А.А.* Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 1. С. 69–84.
18. *Шаповаленко И.В.* Современное родительство: новые исследовательские подходы // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 1. С. 58–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110106
19. *Aunola K., Viljaranta J., Tolvanen A.* Does daily distress make parents prone to using psychologically controlling parenting? // International Journal of Behavioral Development. 2017. Vol. 41(3). P. 405–414.
20. *Hadzic R., Magee Ch.A., Robinson L.* Parental employment and child behaviors. Do parenting practices underlie these relationships? // International Journal of Behavioral Development. 2013. Vol. 37(4). P. 332–339.

References

1. Abataeva P.N. Ponyatie tsennostei v psikhologicheskikh issledovaniyakh [The concept of values in psychological research]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2019, no. 63, pp. 293–296. (In Russ.).
2. Avdulova T.P., Krotova T.V., Khuzeeva G.R. Sistemnyi podkhod k izucheniyu osoznannogo i otvetstvennogo roditel'stva [A Systematic Approach to the Study of Conscious and Responsible

- Parenting]. *Psikhologiya obucheniya [Psychology of Education]*, 2024, no. 2, pp. 5–16. (In Russ.).
3. Avdulova T.P., Burlakova I.A., Krotova T.V. Prosveshchenie roditelei / zakonnykh predstavitelei detei doshkol'nogo vozrasta kak sposob formirovaniya pozitsii osoznannogo, otvetstvennogo roditel'stva [Educating parents / legal representatives of preschool children as a way to form a position of conscious, responsible parenting]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2023, no. 4(118), pp. 64–74. DOI:10.24412/2782-4519-2023-4118-64-74 (In Russ.).
 4. Avdulova T.P. Sotsializatsiya rebenka v prostranstve sem'I [Socialization of a child in the family space]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2013. Vol. 6, no. 31, pp. 9–12. (In Russ.).
 5. Ermikhina M.O. Formirovanie osoznannogo roditel'stva na osnove sub'ektivno-psikhologicheskikh faktorov. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [The formation of conscious parenthood based on subjective psychological factors. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Kazan', 2004. 22 p. (In Russ.).
 6. Ermolova T.V., Litvinov A.V., Savitskaya N.V., Krukovskaya O.A. Naukometricheskoe prostranstvo zarubezhnykh issledovaniy po psikhologii doshkol'nogo vozrasta [Scientometric space of foreign research on preschool psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 8–19. DOI:10.17759/jmfp.2022110201 (In Russ.).
 7. Karabanova O.A. Pozitivnoe roditel'stvo – put' k sotrudnichestvu i razvitiyu [Positive parenting is the way to cooperation and development]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2015, no. 11, pp. 157–161. (In Russ.).
 8. Karabanova O.A. Sotsial'nye, semeinye i lichnostnye faktory formirovaniya roditel'skoi pozitsii materi u devushek v period vstupleniya vo vzroslost' [Social, family and personal formation factors parent's position of mother at girls during adult admission as they enter adulthood]. In Karabanova O.A. (eds.), *Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: sbornik materialov Vosmoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Psychological issues of the modern family. Proceedings of the Eighth International Scientific-Practical Conference]*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2018, pp. 25–32. (In Russ.).
 9. Martsinkovskaya T.D., Solodnikov V.V., Karpuk V.A. Obraz ya i obraz mira: varianty sochetaniya v sovremennoi subkul'ture [Self-image and world image: variants of connection in modern subculture]. *Vestnik RGGU. Seriya "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie" [RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education"]*, 2019, no. 2, pp. 24–36. DOI:10.28995/2073-6398-2019-2-24-36 (In Russ.).
 10. Molchanova G.V., Khuzeeva G.R. Fenomen roditel'stva i osobennosti sotsializatsii detei starshego doshkol'nogo vozrasta v prostranstve obshcheniya so vzroslymi i so sverstnikami [The phenomenon of parenthood and features of socialization of children of senior preschool age in the space of communication with adults and coevals]. *Vestnik RGGU. Seriya "Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie" [RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education"]*, 2023, no. 2, pp. 79–93. DOI:10.28995/2073-6398-2023-2-79-93 (In Russ.).
 11. Ovcharova R.V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen: uchebnoe posobie [Parenthood as a psychological phenomenon: a textbook]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2006. 496 p. (In Russ.).
 12. Pedagogika i psikhologiya roditel'stva i semeinogo vospitaniya: uchebnoe posobie [Pedagogy and psychology of parenthood and family education: a textbook]. Bobryshov S.V., Sumenko L.V., Kol'tsova I.V. (eds.). Moscow: Znanie, 2020. 368 p. (In Russ.).

13. Polivanova K.N. Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovaniya [Modern parenthood as a subject of research]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2015. Vol. 7, no. 2, pp. 1–11. DOI:10.17759/psyedu.2015070301 (In Russ.).
14. Smirnova E.O., Bykova M.V. Opyt issledovaniya struktury i dinamiki roditel'skikh otnoshenii [Experience in researching the structure and dynamics of parental relationships]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2000, no. 3, pp. 14–23. (In Russ.).
15. Smyk Yu.V. Model' otvetstvennogo roditel'stva [The Responsible Parenting Model]. *Vospitanie: regional'nyi aspekt. Problemy, puti resheniya, opyt: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Education: a regional aspect. Problems, solutions, experience: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation]*. Irkutsk: Publ. IGU, 2019, pp. 272–275.
16. Shvedovskaya A.A., Zagvozdikina T.Yu. Obraz sem'i u detei starshego doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v sem'yakh razlichnogo sotsial'no-ehkonomicheskogo statusa [The image of the family in older preschool children brought up in families of different socio-economic status]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2016. Vol. 21, no. 4, pp. 83–101. DOI:10.17759/pse.2016210409 (In Russ.).
17. Shvedovskaya A.A. Spetsifika pozitsii roditel'ei pri razlichnykh tipakh vzaimodeistviya s det'mi doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta [The specifics of the parents' position in different types of interaction with preschool and primary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2006. Vol. 11, no. 1, pp. 69–84. (In Russ.).
18. Shapovalenko I.V. Sovremennoe roditel'stvo: novye issledovatel'skie podkhody [Modern parenting: new research approaches]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2022. Vol. 11, no. 1, pp. 58–67. DOI:10.17759/jmfp.2022110106 (In Russ.).
19. Aunola K., Viljaranta J., Tolvanen A. Does daily distress make parents prone to using psychologically controlling parenting? *International Journal of Behavioral Development*, 2017. Vol. 41(3), pp. 405–414.
20. Hadzic R., Magee Ch.A., Robinson L. Parental employment and child behaviors. Do parenting practices underlie these relationships? *International Journal of Behavioral Development*, 2013. Vol. 37(4), pp. 332–339.

Информация об авторах

Авдулова Татьяна Павловна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»); профессор кафедры возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-2751>, e-mail: avdulova@bk.ru

Кротова Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»); доцент кафедры дошкольной педагогики, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8231-6508>, e-mail: tv.krotova@mpgu.su

Хузеева Гузелия Рифкатовна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Лаборатории дошкольного образования, ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации

Авдулова Т.П., Кротова Т.В., Хузеева Г.Р.
Стратегии взаимодействия родителей с детьми
дошкольного возраста и особенности представлений о
родительстве
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 35-48

Avdulova T.P., Krotova T.V., Khuzeeva G.R.
Strategies of Interaction between Parents and Preschool
Children and Features of Ideas about Parenting.
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 35-48

ребенка» (ФГБНУ «ИРЗАР»); доцент кафедры возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО «МПГУ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1104-9489>, e-mail: guzeliya.h@yandex.ru

Information about the authors

Tatyana P. Avdulova, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Laboratory of Preschool Education, Institute of Child Development, Health, Adaptation; Professor, Department of Age Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8650-2751>, e-mail: avdulova@bk.ru

Tatyana V. Krotova, PhD in Pedagogics, Leading Research Associate, Laboratory of Preschool Education of the Institute of Child Development, Health, Adaptation; Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8231-6508>, e-mail: tv.krotova@mpgu.su

Guzelia R. Khuzeeva, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Laboratory of Preschool Education of the Institute of Child Development, Health, Adaptation; Associate Professor, Department of Age Psychology, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1104-9489>, e-mail: guzeliya.h@yandex.ru

Получена 10.11.2024
Принята в печать 06.12.2024

Received 10.11.2024
Accepted 06.12.2024

Особенности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшекласников

Гребенникова Н.В.

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9409-7633>, e-mail: n.grebennikova1993@yandex.ru

Статья посвящена анализу ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности. Развитая психолого-педагогическая культура является одним из существенных звеньев осмысленного выбора психолого-педагогической профессии, а ее ценностно-смысловой компонент способствует формированию ценностного отношения к профессии педагога и «любви» к своей профессии. Определение отличительных особенностей учащихся из психолого-педагогических классов позволит более детально и четко проработать программу, направленную на формирование ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры старшекласников. В исследовании приняли участие учащиеся 10-11 классов школ г. Барнаула ($N_1=152$, $N_2=165$) в возрасте от 16 до 18 лет ($M=16,9$, $SD=0,7$), из них в первой группе – 56 лиц мужского пола и 96 лиц женского пола, 64 лица мужского пола и 101 лицо женского пола – во второй группе. Для изучения особенностей ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшекласников были использованы следующие методики: 1) «Опросник Ценностных ориентаций» (Ш. Шварц) в адаптации Н.М. Лебедевой; 2) «Система жизненных смыслов» (В.Ю. Котляков); 3) «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) в адаптации Е.Н. Осина, Н.В. Кошелевой; 4) Мини-эссе «Мое отношение к педагогической профессии». Полученные результаты дают возможность говорить о том, что у старшекласников из психолого-педагогических классов имеются особенности в формировании ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности при сравнении их со старшекласниками из других классов. Выявлены различия в ценностном отношении к педагогической профессии, в значимости ценностей «Доброта», «Универсализм», «Безопасность», в стремлении к достижению высокого статуса в жизни. Автор отмечает, что в дальнейшем планируется сравнение групп по большему количеству показателей ценностно-смысловой сферы, проведение факторного анализа для выделения факторов (компонентов), характеризующих ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры личности старшекласника.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура; ценностно-смысловой компонент; ценности; жизненный смысл; смысложизненные ориентации;

Гребенникова Н.В.
Особенности ценностно-смыслового компонента
психолого-педагогической культуры личности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 49–60.

Grebennikova N.V.
Features of the Value-Semantic Component of the
Psychological and Pedagogical Culture of the Personality
of High School Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 49–60.

ценностное отношение к педагогической профессии.

Благодарности. Автор благодарит за помощь научного руководителя О.Г. Холодкову.

Для цитаты: *Гребенникова Н.В.* Особенности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 49–60. DOI:10.17759/psyedu.2024160404

Features of the Value-Semantic Component of the Psychological and Pedagogical Culture of the Personality of High School Students

Nadezhda V. Grebennikova

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9409-7633>, e-mail: n.grebennikova1993@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the value-semantic component of the psychological and pedagogical culture of the individual. A developed psychological and pedagogical culture is one of the essential links of a meaningful choice of a psychological and pedagogical profession, and its value-semantic component contributes to the formation of a value attitude to the profession of a teacher and "love" for his profession. Determining the distinctive features of students from psychological and pedagogical classes will allow for a more detailed and precise elaboration of a program aimed at forming a value-semantic component of the psychological and pedagogical culture of high school students. The study involved students in grades 10-11 of Barnaul schools ($N_1=152$, $N_2=165$) aged 16 to 18 years ($M=16,9$, $SD=0,7$), of which 56 males and 96 females in the first group, and 64 males and 101 females in the second group. To study the features of the value-semantic component of the psychological and pedagogical culture of the personality of high school students, the following methods were used: 1) "Portrait Value Questionnaire" (Sh. Schwartz), in the adaptation by N.M. Lebedeva; 2) "System of life meanings" (V.Y. Kotlyakov); 3) "Test of life orientations" (D.A. Leontiev, in the adaptation by E.N. Osina, N.V. Kosheleva); 4) Mini-essay "My attitude to pedagogical professions". The results obtained make it possible to say that high school students from psychological and pedagogical classes have peculiarities in the formation of a value-semantic component of psychological and pedagogical culture of a personality when comparing them with high school students from other classes. The differences in the value attitude towards the teaching profession, in the importance of the values "Kindness", "Universalism", "Security", in the desire to achieve a high status in life are revealed. The author notes that in the future it is planned to compare groups according to a larger number of indicators of the value-semantic sphere, to conduct a factor analysis to identify factors (components) characterizing the value-semantic component of the psychological and pedagogical culture of a high school student's personality.

Keywords: psychological and pedagogical culture; value-semantic component; values; life meaning; life orientations; value attitude to the teaching profession.

Acknowledgements. The author thanks the supervisor O.G. Kholodkova for the help.

For citation: Grebennikova N.V. Features of the Value-Semantic Component of the Psychological and Pedagogical Culture of the Personality of High School Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 49–60. DOI:10.17759/psyedu.2024160404 (In Russ.).

Введение

В человекоцентрированных областях профессий существует недостаток компетентных специалистов, который сформировался во многом из-за того процесса отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров, который существует сейчас. В связи с этим было принято решение о создании на базе средних общеобразовательных школ классов психолого-педагогической направленности. Как отмечается в Концепции профильных психолого-педагогических классов, сопровождение профессионально-личностного самоопределения школьников важно расширять в рамках общего среднего образования, проводить качественный отбор и подготовку учащихся, способных работать в человекоцентрированных профессиях [13].

Развитая психолого-педагогическая культура является одним из существенных звеньев осмысленного выбора психолого-педагогической профессии, а также эффективной реализации в деятельности педагога-профессионала. Исследований, посвященных психолого-педагогической культуре, в настоящий момент недостаточно. До недавнего времени категорию психолого-педагогической культуры рассматривали в рамках педагогики, при этом основная часть исследований была проведена в самом начале XXI века (В.Б. Белянина [1], Л.А. Машина [10], С.Н. Щербакова [17] и др.). В то же время мы считаем, что данная категория является одной из ключевых единиц педагогической психологии, определяющей не только личность и деятельность педагога, но и те характеристики, которые можно исследовать и развивать у учащихся старших классов с целью повышения их ценностного отношения к педагогической профессии.

За последние годы исследования психолого-педагогической культуры и ее ценностно-смыслового компонента активизировались, однако они не затрагивают учащихся старших классов, находящихся на этапе допрофессиональной подготовки. М.С. Ляшенко, М.В. Даричева, О.А. Минеева разработали методику формирования психолого-педагогической культуры в вузе, при этом они отмечают значимость аксиологического компонента психолого-педагогической культуры будущих педагогов [9]. В.В. Кисова, А.В. Воробьева провели исследование психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в котором описали компонентный состав данной категории, а также выявили низкий ее уровень развития [5]. Психолого-педагогическую культуру студентов исследовала О.К. Позднякова [15]. По мнению исследователя, приобщение к ценностям эффективно для развития психолого-педагогической культуры. Как отмечали М.Р. Нуркулова, Э.Р. Нуркулова, педагогическая культура является высшей степенью соответствия между развитой личностью и профессиональной подготовкой к педагогической деятельности, поэтому формирование

ценностного компонента – это ключевой элемент в подготовке педагога [12]. Г.В. Сорокоумова и др. приходят к выводу, что развитие психологической культуры учителя необходимо для эффективной реализации себя в профессии [18]. О необходимости развития педагогической культуры школьников с целью выявления педагогической одаренности и последующей модернизации образования в России говорят Е.И. Казакова, В.С. Басюк и др. [3].

Психолого-педагогическая культура представляет собой совокупность свойств и процессов, благодаря которым человек может понять самого себя и других людей, а также активно взаимодействует и воздействует на окружающих людей, способен выстраивать адекватные взаимоотношения с ними, опираясь на педагогическое мастерство, ценностное отношение к профессии, сформированную систему ценностей, развитую культуру педагогического общения [2]. Мы считаем, что психолого-педагогическая культура является сложным структурным образованием, включающим в себя коммуникативный, когнитивный, рефлексивно-перцептивный, ценностно-смысловой, творческий и регулятивно-волевой компоненты.

В рамках нашей работы мы будем рассматривать ценностно-смысловой компонент, в который включаются личностные и профессиональные ценности и ценностные ориентации, смысложизненные ориентации и жизненный смысл, ценностное отношение к педагогической профессии и т.д. Мы предполагаем, что существуют особенности ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогических классах, и учащихся классов другой направленности.

Методы исследования

Выборку исследования составили учащиеся 10-11 классов школ г. Барнаула в возрасте от 16 до 18 лет ($M=16,9$, $SD=0,7$). Среди них 152 ученика из классов психолого-педагогической направленности (группа 1), из них 56 мужского пола и 96 – женского, 165 учащихся из не психолого-педагогических классов (группа 2), из них 64 мужского пола и 101 – женского. Для удобства определения особенностей ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры полученные данные анализировались в каждой группе отдельно.

Для изучения особенностей ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников из психолого-педагогических классов и классов другой направленности были выбраны следующие методики: 1) Ценностный опросник (SVS, Ш. Шварц) в адаптации Н.М. Лебедевой [4; 11; 16; 20]; 2) «Система жизненных смыслов» (В.Ю. Котляков) [7]; 3) «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) в адаптации Е.Н. Осина, Н.В. Кошелевой [8; 14]; 4) Мини-эссе «Мое отношение к педагогической профессии». На допрофессиональном этапе подготовки далеко не все показатели ценностно-смыслового компонента можно проанализировать, поскольку ряд характеристик формируется уже в рамках реализации педагогической профессии. В связи с этим выбор данных методик позволяет комплексно оценить значимые для педагогической профессии ценности и ценностные ориентации (как на общественном, так и на личностном уровне), определить ориентации и структуру смысла жизни, что также дает понимание уровня выраженности тех смыслов и смысложизненных ориентаций,

которые будут в дальнейшем благоприятно влиять на реализацию в педагогической профессии. Данное исследование является частью объемного эксперимента, направленного на изучение ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры личности старшеклассников, с последующим целенаправленным формированием и развитием данного компонента в условиях психолого-педагогических классов для осознанного выбора профессии и ценностного отношения к ней.

Для математико-статистической обработки использовались: критерии Колмогорова-Смирнова, Шапиро-Уилка, U-Манна-Уитни, ранговая бисериальная корреляция, ϕ -угловое преобразование Фишера. Статистическая обработка проводилась с помощью Microsoft Excel 2017, SPSS Statistic 23.0, Jamovi 2.3.28.

Результаты

Были выявлены следующие различия в группах. По методике «Опросник Ценностных ориентаций» (Ш. Шварц) было выявлено, что существуют достоверные различия между группами 1 и 2 по следующим ценностям на уровне нормативных идеалов: универсализм ($U_{эмп}=9587$ при $p \leq 0,001$, $r_{pb}=0,225$) и безопасность ($U_{эмп}=10423$ при $p \leq 0,01$, $r_{pb}=0,161$), при этом на уровне индивидуальных приоритетов выявлены различия в значимости ценности доброты ($U_{эмп}=10157$ при $p \leq 0,01$, $r_{pb}=0,174$), универсализма ($U_{эмп}=9893,5$ при $p \leq 0,01$, $r_{pb}=0,189$), безопасности ($U_{эмп}=10153,5$ при $p \leq 0,01$, $r_{pb}=0,199$). Можно предположить, что для учащихся из психолого-педагогических классов более значимой является ценность универсализма, т.е. проявления заботы, терпимости по отношению к окружающему миру и людям, а также ценность безопасности.

Кроме того, по методике «Система жизненных смыслов» (В.Ю. Котлякова) было выявлено, что существует статистически достоверное различие между уровнем статусного жизненного смысла в 1 и 2 группах ($U_{эмп}=10770$ при $p \leq 0,05$, $r_{pb}=0,131$). Можно утверждать, что для учащихся психолого-педагогических классов достижение высокого статуса в жизни является более значимым, чем для старшеклассников не из классов психолого-педагогической направленности.

Статистически достоверных различий по смысложизненным ориентациям и осмысленности жизни между группами выявлено не было.

Для количественного анализа полученных данных по эссе был использован метод математической статистики – ϕ -угловое преобразование Фишера. Было выявлено, что доля лиц в группе учащихся психолого-педагогических классов, планирующих получать педагогическую специальность, выше, чем среди учащихся других классов ($\phi^*_{эмп}=1,677$ при $p \leq 0,05$). При этом доля лиц точно знающих, что они не хотят получать педагогическую профессию и у них нет способностей к этому, среди учащихся ППК также достоверно выше, чем во второй группе ($\phi^*_{эмп}=2,791$ при $p \leq 0,01$). Получается, что учащиеся, поступившие в психолого-педагогические классы, стремятся к осознанному выбору педагогической профессии, они понимают, какие для данной профессии необходимы способности и умения. Также старшеклассников, написавших про уважительное отношение, в первой группе больше, чем во второй ($\phi^*_{эмп}=2,638$ при $p \leq 0,01$). Доля лиц среди учащихся ППК, отметивших необходимость для учителя «терпения», больше, чем среди учащихся не ППК ($\phi^*_{эмп}=1,911$ при $p \leq 0,05$). О востребованности и необходимости

профессии говорят в большей степени учащиеся из не психолого-педагогических классов ($\varphi^*_{эмп}=2,029$ при $p \leq 0,05$). Старшеклассники отмечают, что данная профессия является необходимой для общества, поэтому будет востребована всегда. По остальным характеристикам отношения достоверных различий выявлено не было.

Обсуждение результатов

Данное исследование позволяет увидеть, что само по себе поступление в психолого-педагогический класс не влечет за собой изменений в ценностно-смысловом компоненте психолого-педагогической культуры личности. Отсутствие значимых различий между подгруппами по большинству шкал методик связано, по нашему мнению, с отсутствием отбора в психолого-педагогический класс. Среди желающих не проводится диагностика педагогических способностей на этапе их поступления в 10 класс. В связи с этим формирование такого класса связано, прежде всего, с желанием учащихся. Поэтому более значимой становится работа педагога в рамках обучения старшеклассников в психолого-педагогическом классе. Поскольку уже в процессе обучения благодаря внедрению разработанной нами программы, направленной на формирование ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры, происходят изменения в ценностных и смысловых ориентациях, структуре жизненных смыслов и ценностном отношении к педагогической профессии. Однако даже в рамках констатирующего этапа исследования (до внедрения программы) можно увидеть различия в ключевых ценностях и смыслах. Так, старшеклассники из психолого-педагогических классов больше ценят безопасность себя и своих близких, а также проявление терпимости и заботы к окружающим, а в собственном поведении опираются на проявление доброты как ценности. В нашем понимании универсализм и доброта являются значимыми ценностями для личности будущего учителя и будут помогать ему в работе с учениками, поскольку проявление терпимости и доброжелательности к окружающим людям и своим близким в частности является одной из значимых педагогических способностей.

Примечательно, что в системе жизненных смыслов у старшеклассников из психолого-педагогических классов чаще доминируют такие жизненные смыслы, как экзистенциальный, статусный и самореализация. Значимость достижения высокого социального статуса в жизни для учащихся из психолого-педагогических классов может раскрываться в возрастающем престиже педагогической профессии, а также звании «вершителя судеб» и «создателя будущего», о которых упоминают школьники при ответе на эссе.

Стоит отметить, что постановка адекватных жизненных целей и высокий уровень осмысленности жизни являются значимыми характеристиками личности педагога. Ключевым отличием, выявленным в рамках данного исследования, является ценностное отношение к педагогической профессии у учащихся. Ученики из психолого-педагогических классов более четко и структурировано понимают собственное отношение, они больше знают о профессии педагога, могут отметить плюсы и минусы. Кроме того, старшеклассники из классов психолого-педагогической направленности при ответе на вопрос об отношении к профессии в большей степени отвечали на него с личностных позиций («я хочу быть» или «я не хочу быть»), что говорит об осмысленном отношении в выборе педагогической профессии. Развитие ценностного отношения к педагогической

профессии необходимо не только для осознанного выбора профессии, но и для стремления развиваться в выбранном деле, становиться профессионалом, ценить и уважать других педагогов и их труд, а также понимания сущности педагогической профессии и деятельности, ее специфики.

Комплексных исследований ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры старшеклассников не проводилось, поэтому при сравнении результатов обратимся к анализу отдельных ценностных и смысловых образований старшеклассников. Схожие результаты по смысловому компоненту были получены Н.П. Кондратьевой, М.С. Дементьевой. Среди 32 учащихся старших классов г. Саранска у большинства был выявлен средний уровень по смысло-жизненным ориентациям [6].

З. Павлович отмечает, что у современных сербских школьников гедонизм, самостоятельность и стимуляция являются ключевыми ценностными ориентациями [19], в то время как в нашем исследовании стимуляция не является значимой ценностью, однако результаты по ценности «Гедонизм» и «Самостоятельность» совпадают.

Выводы

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- 1) Учащиеся психолого-педагогических классов в большей степени ориентированы на ценность личности другого человека;
- 2) Учащиеся из психолого-педагогических классов больше стремятся к достижению высокого положения в обществе, признания;
- 3) У учащихся психолого-педагогических классов ценностное отношение к педагогической профессии более развито, присутствует личностная оценка.

Заключение

Таким образом, можно отметить, что ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры важно формировать на этапе допрофессиональной подготовки, в частности в рамках психолого-педагогических классов. Получается, что в классах психолого-педагогической направленности у учащихся формируется понимание педагогической профессии, своего места в этой профессии, старшеклассники анализируют свои способности и возможности, оценивают свои стремления к работе с детьми. В первую очередь это необходимо для осознанного выбора профессии и ценностного отношения к ней.

Обучение в психолого-педагогическом классе предоставляет психологические знания и навыки, связанные с формированием психолого-педагогической культуры в целом и ценностно-смыслового компонента в частности, что развивает ценностное отношение старшеклассников к педагогической профессии как личностную характеристику осознанного выбора, а также способствует повышению осмысленности жизни и формированию адекватного выбора жизненных целей; повышению структурированности жизненного смысла (с направленностью на развитие альтруистического, экзистенциального, коммуникативного и когнитивного жизненного смысла и самореализации); развитию ценностных ориентаций, направленных на окружающую действительность и людей (универсализм, доброта, безопасность); развитию ценностного отношения к педагогической профессии.

В дальнейшем планируется сравнение групп по большему количеству показателей, в том числе гендерным особенностям формирования ценностно-смыслового отношения, проведение факторного анализа (с целью определения состава ценностно-смыслового компонента), разработка программы, направленной на формирование ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры старшеклассников психолого-педагогических классов, которая будет реализовываться в рамках курса «Педагогика и психология». Внедрение данной программы в работу с психолого-педагогическими классами позволит уже на этапе допрофессиональной подготовки формировать у учащихся ценности и смыслы, значимые для эффективной реализации педагогической профессии, а также ценностное отношение к ней. Все это, по нашему мнению, будет положительно влиять на осознанный выбор педагогической профессии, стремление развиваться в ней и реализовывать свой потенциал.

Основным ограничением является исследование исключительно ценностно-смыслового компонента психолого-педагогической культуры старшеклассников без рассмотрения остальных компонентов данной категории и определения связей между ними.

Литература

1. *Белянина В.Б.* Формирование психолого-педагогической культуры студентов: На примере преподавания педагогики и психологии на технолого-экономическом факультете: дисс. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2003. 179 с.
2. *Гребенникова Н.В.* Ценностно-смысловой компонент психолого-педагогической культуры личности старшеклассников // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2023. Т. 14. № 6. С. 359–372. DOI:10.12731/2658-4034-2023-14-6-359-372
3. *Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г.* Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России [Электронный ресурс] // *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Том 11. № 3. С. 143–154. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n3/Kazakova_Basyuk_Vrublevskaya?ysclid=m0tanqlt192612086 (дата обращения: 29.08.2024). DOI:10.17759/psyedu.2019110312
4. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004. 70 с.
5. *Кисова В.В., Воробьева А.В.* Исследование психолого-педагогической культуры родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // *Проблемы современного педагогического образования*. 2023. № 78-3. С. 128–130.
6. *Кондратьева Н.П., Дементьева М.С.* Развитие ценностно-смыслового компонента психологической культуры старшеклассников [Электронный ресурс] // *Проблемы современного образования*. 2018. № 4. С. 45–56. URL: <http://pmedu.ru/images/2018-4/04.pdf> (дата обращения: 31.08.2024).
7. *Котляков В.Ю.* Методика «Система жизненных смыслов» // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2013. № 2(542). Т. 1. С. 148–153.
8. *Леонтьев Д.А.* Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
9. *Ляшенко М.С., Даричева М.В., Минеева О.А.* Методика формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе [Электронный ресурс] // *Инновационная*

экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 4(38). С. 72–78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-psihologo-pedagogicheskoy-kultury-studentov-v-vuze> (дата обращения: 01.09.2024).

10. *Машина Л.А.* Становление и развитие психолого-педагогической культуры учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 178 с.

11. *Митина О.В., Сорокина В.В.* Ценности старшеклассников: разработка компьютерного диагностического инструментария // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 42–59.

12. *Нуркулова Э.Р., Нуркулова М.Р.* Аксиологический компонент педагогической культуры [Электронный ресурс] // Бюллетень науки и практики. 2022. Т. 8. № 11. С. 463–468. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-komponent-pedagogicheskoy-kultury> (дата обращения: 07.09.2024). DOI:10.33619/2414-2948/84/60

13. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие / сост. Е.В. Астапова, В.С. Басюк, Л.В. Байбородова и др. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.

14. *Осин Е.Н., Кошелева Н.В.* Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 6. С. 150–163.

15. *Позднякова О.К.* О формировании психолого-педагогической культуры будущего учителя [Электронный ресурс] // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 4(24). С. 25–32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-psihologo-pedagogicheskoy-kultury-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 08.09.2024).

16. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц, Т.П. Бутенко, Д.С. Седова, А.С. Липатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.

17. *Щербакова С.Н.* Формирование психолого-педагогической культуры родителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1998. 18 с.

18. Development of psychological culture as a condition for effective personal self-actualization [Electronic resource] / G.V. Sorokoumova, T.E. Egorova, O.A. Kostina, et al. // International Conference “Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness” [December 17–21, 2020] / In G. Sorokoumova and T. Grob (Eds.). Nizhny Novgorod, 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/354697777_Development_of_psychological_culture_as_a_condition_for_effective_personal_self-actualization (дата обращения: 04.09.2024). DOI:10.1051/shsconf/202112206001

19. *Pavlović Z., Stepanović Ilić I.* Basic values as predictors of leisure-time activities among adolescents // Primenjena psihologija. 2022. Vol. 15. № 1. P. 85–117. DOI:10.19090/pp.v15i1.2349

20. Refining the theory of basic individual values / S.H. Schwartz, J. Cieciuch, M. Vecchione, et al. // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. № 4. P. 663–688.

References

1. *Belyanina V.B.* Formirovanie psixologo-pedagogicheskoy kul'tury` studentov: Na primere prepodavaniya pedagogiki i psixologii na tehnologo-ekonomicheskom fakul'tete: dis. ... kand. ped. Nauk [Formation of Psychological and Pedagogical Culture of Students: On the Example of Teaching Pedagogy and Psychology at the faculty of Technology and Economics: PhD (Pedagogy)

diss.]. Yoshkar-Ola, 2003. 179 p. (In Russ.).

2. Grebennikova N.V. Cennostno-smy`slivoj komponent psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` lichnosti starsheklassnikov [The Value-semantic Component of the Psychological and Pedagogical Culture of the Personality of High School Students]. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2023. Vol. 14, no. 6, pp. 359–372. DOI:10.12731/2658-4034-2023-14-6-359-372 (In Russ.).

3. Kazakova E.I., Basyuk V.S., Vrublevskaya E.G. Problema razvitiya pedagogicheskoy kul`tury` shkol`nikov v usloviyax modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii [Electronic resource] [School Children Educational Culture as a Russian Pedagogical Education Development Factor]. *Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 143–154. Available at: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2019_n3/Kazakova_Basyuk_Vrublevskaya?ysclid=m0tanqltl192612086 (Accessed 29.08.2024). DOI:10.17759/psyedu.2019110312 (In Russ.).

4. Karandashev V.N. Metodika Shvarcza dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo [Schwartz's Methodology for the Study of Personality Values: Concept and Methodological Guidance]. Saint Petersburg: Rech`, 2004. 70 p. (In Russ.).

5. Kisova V.V., Vorob`eva A.V. Issledovanie psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` roditelej, vospity`vayushhix detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya [A Study of the Psychological and Pedagogical Culture of Parents Raising Children With Disabilities]. *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]*, 2023, no. 78-3, pp. 128–130. (In Russ.).

6. Kondrat`eva N.P., Dement`eva M.S. Razvitie cennostno-smy`slivogo komponenta psixologicheskoy kul`tury` starsheklassnikov [Electronic resource] [The Development of Value-semantic Component of Psychological Culture of Senior Pupils]. *Problemy` sovremennogo obrazovaniya [Problems of Modern Education]*, 2018, no. 4, pp. 45–56. Available at: <http://pmedu.ru/images/2018-4/04.pdf> (Accessed 31.08.2024). (In Russ.).

7. Kotlyakov V.Yu. Metodika «Sistema zhiznenny`x smy`sliv» [“System of Life Meanings” Technique]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]*, 2013. Vol. 1, no. 2(542), pp. 148–153. (In Russ.).

8. Leont`ev D.A. Test smy`slivzhiznenny`x orientacii (SZhO) [The Test of Life Orientations (TLO)]. Moscow: Smy`sl, 2000. 18 p. (In Russ.).

9. Lyashenko M.S., Daricheva M.V., Mineeva O.A. Metodika formirovaniya psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` studentov v vuze [Electronic resource] [Methods of Forming Psycho-Pedagogical Culture at the University]. *Innovacionnaya e`konomika: perspektivy` razvitiya i sovershenstvovaniya [Innovative Economy: Prospects for Development and Improvement]*, 2019, no. 4(38), pp. 72–78. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-formirovaniya-psixologo-pedagogicheskoy-kultury-studentov-v-vuze> (Accessed 01.09.2024). (In Russ.).

10. Mashina L.A. Stanovlenie i razvitie psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` uchitelya: Dis. ... kand. ped. Nauk [Formation and Development of the Teacher's Psychological and Pedagogical Culture: PhD (Pedagogy) diss.]. Moscow, 1999. 178 p. (In Russ.).

11. Mitina O.V., Sorokina V.V. Cennosti starsheklassnikov: razrabotka komp`yuternogo diagnosticheskogo instrumentariya [Values of High School Students: Development of Computer Diagnostic Tools]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14.Psixologiya [Lomonosov Psychology Journal]*, 2015, no. 1, pp. 42–59. (In Russ.).

Гребенникова Н.В.
Особенности ценностно-смыслового компонента
психолого-педагогической культуры личности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 49–60.

Grebennikova N.V.
Features of the Value-Semantic Component of the
Psychological and Pedagogical Culture of the Personality
of High School Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 49–60.

12. Nurkulova E`R., Nurkulova M.R. Aksiologicheskij komponent pedagogicheskoy kul`tury` [Electronic resource] [Axiological Component of Pedagogical Culture]. *Byulleten` nauki i praktiki* [Bulletin of Science and Practice], 2022. Vol. 8, no. 11, pp. 463–468. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskij-komponent-pedagogicheskoy-kultury> (Accessed 07.09.2024). DOI:10.33619/2414-2948/84/60 (In Russ.).
13. Organizaciya deyatel`nosti psixologo-pedagogicheskix klassov: uchebno-metodicheskoe posobie [Organization of the Activities of Psychological and Pedagogical Classes: an Educational and Methodological Guide]. In Astapova E.V., Basyuk V.S., Bajborodova L.V., et al (eds.). Moscow: Publ. Akademiya Minprosveshheniya Rossii, 2021. 392 p. (In Russ.).
14. Osin E.N., Kosheleva N.V. Test smy` slozhnenny`x orientacij: novy`e danny`e o strukture i validnosti [Noetic Orientations Test: New Data on Structure and Validity]. *Voprosy` psixologii* [Voprosy Psikhologii], 2020. Vol. 66, no. 6, pp. 150–163. (In Russ.).
15. Pozdnyakova O.K. O formirovanii psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` budushhego uchitelya [Electronic resource] [About Formation of Psychological and Pedagogical Culture of a Future Teacher]. *Innovacionnoe razvitie professional`nogo obrazovaniya* [Innovative Development of Vocational Education], 2019, no. 4 (24), pp. 25–32. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-psihologo-pedagogicheskoy-kultury-buduschego-uchitelya> (Accessed 08.09.2024). (In Russ.).
16. Shvarcz Sh., Butenko T.P., Sedova D.S., et al. Utochnennaya teoriya bazovy`x individual`ny`x cennostej: primeneniye v Rossii [The Refined Theory of Basic Individual Values: Application in Russia]. *Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012. Vol. 9, no. 2, pp. 43–70. (In Russ.).
17. Shherbakova S.N. Formirovanie psixologo-pedagogicheskoy kul`tury` roditel'ej: avtoreferat dis. ... kand. ped. Nauk [Formation of the psychological and pedagogical culture of parents. PhD (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 1998. 18 p. (In Russ.).
18. Sorokoumova G.V., Egorova T.E., Kostina O.A., et al. Development of psychological culture as a condition for effective personal self-actualization [Electronic resource]. *International Conference "Fundamental Research of the Phenomenon of Happiness"* (Nizhny Novgorod, December 17-21, 2020). In G. Sorokoumova and T. Grob (Eds.). Nizhny Novgorod, 2020. Available at: https://www.researchgate.net/publication/354697777_Development_of_psychological_culture_as_a_condition_for_effective_personal_self-actualization (Accessed 04.09.2024). DOI:10.1051/shsconf/202112206001
19. Pavlović Z., Stepanović Ilić I. Basic values as predictors of leisure-time activities among adolescents. *Primenjena psihologija*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 85–117. DOI:10.19090/pp.v15i1.2349
20. Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M., et al. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012. Vol. 103, no. 4, pp. 663–688.

Информация об авторах

Гребенникова Надежда Викторовна, аспирант, ассистент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО АлтГПУ), г. Барнаул, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9409-7633>, e-mail:

Гребенникова Н.В.
Особенности ценностно-смыслового компонента
психолого-педагогической культуры личности
старшеклассников
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 49–60.

Grebennikova N.V.
Features of the Value-Semantic Component of the
Psychological and Pedagogical Culture of the Personality
of High School Students
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 49–60.

n.grebennikova1993@yandex.ru

Information about the authors

Nadezhda V. Grebennikova, post-graduate student, Assistant of the Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9409-7633>, e-mail: n.grebennikova1993@yandex.ru

Получена 25.06.2024

Принята в печать 06.12.2024

Received 25.06.2024

Accepted 06.12.2024

Динамика развития мотивационно-потребностной сферы во второй фазе младшего школьного возраста

Кулагина И.Ю.

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

Голубев В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3990-574X>, e-mail: 5531524@mail.ru

В статье представлены результаты исследования, построенного по принципу двухволнового лонгитюда и выявляющего динамику развития у детей учебной мотивации и широкой социальной мотивации. В исследовании приняли участие 44 ребенка 9-10 лет (27 мальчиков и 17 девочек), обучавшихся в 2022-2023 учебном году в 3-ем классе и в 2023-2024 учебном году – в 4-ом классе. При изучении мотивации использовались методики «Уровень мотивации учения» и «Субъектная позиция», методика мотивационных предпочтений «Золотая рыбка» и методика «Золотой возраст». Показано, что для детей в конце младшего школьного возраста характерно сочетание объектной и субъектной позиций по отношению к учебной деятельности; прослежены изменения, происходящие в это время в учебной мотивации – снижение ее уровня от 3-го к 4-му классу. Установлена относительная стабильность мотивации, имеющей более широкий социальный контекст. В этом плане наблюдаются только две тенденции – ослабление «детских» желаний (обладания вещами, игрушками и т.п.) и усиление направленности на достижение эмоционального и материального благополучия. Выявлены связи между показателями учебной и широкой социальной мотивации. В частности, перспективная и оптимальная с точки зрения школьного обучения субъектная позиция по отношению к учебной деятельности коррелирует с ориентацией на будущее, реализацией своих целей, дружбой со сверстниками и заботой о благополучии учителя.

Ключевые слова: мотивационно-потребностная сфера; учебная мотивация; позиция по отношению к учебной деятельности; широкая социальная мотивация; фазы младшего школьного возраста.

Для цитаты: Кулагина И.Ю., Голубев В.В. Динамика развития мотивационно-потребностной сферы во второй фазе младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 61–75. DOI:10.17759/psyedu.2024160405

Dynamics of Motivation Development in Second Phase of Primary School Age

Irina Yu. Kulagina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3095-4329>, e-mail: kulaginaiu@mgppu.ru

Vitaliy V. Golubev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3990-574X>, e-mail: 5531524@mail.ru

The article presents the results of a study based on the principle of a two-wave longitudinal study, which reveals the dynamics of the development of academic motivation and broad social motivation in children. The study involved 44 children aged 9-10 years (27 boys and 17 girls) who studied in the 3rd grade in the 2022-2023 academic year and in the 4th grade in the 2023-2024 academic year. In the study of motivation, the methods "The level of motivation of teaching" and "Subjective position", the method of motivational preferences "Goldfish" and the method "Golden Age" were used. It is shown that children at the end of primary school age are characterized by a combination of object and subject positions in relation to education; the changes occurring at this time in educational motivation are traced – a decrease in its level from 3rd to 4th grade. The relative stability of motivation with a broader social context has been established. There are only two trends – a weakening of "children's" desires (possession of things, toys, etc.) and an increased focus on achieving emotional and material well-being. The correlations between the indicators of academic and broad social motivation are revealed. In particular, a perspective and optimal subjective position in relation to education correlates with a focus on the future, the realization of one's goals, friendship with peers and concern for the well-being of the teacher.

Keywords: motivational sphere; academic motivation; attitude to education; broad social motivation; phases of primary school age.

For citation: Kulagina I.Yu., Golubev V.V. Dynamics of Motivation Development in Second Phase of Primary School Age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 61–75. DOI:10.17759/psyedu.2024160405 (In Russ.).

Введение

Л.С. Выготский подчеркивал, что «реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок» [3, с. 260]. Его понимание фаз развития созвучно представлениям П.П. Блонского, на которого он ссылается, указывая на то, что границами возрастов (возрастных периодов в детстве) служат кризисы, а имеющиеся в рамках одного возраста фазы – это «времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически» [3, с. 248].

Исходя из идей Л.С. Выготского при создании периодизации возрастного развития, базирующейся на трех главных характеристиках возрастного периода (социальная ситуация

развития, ведущая деятельность, возрастные новообразования), Д.Б. Эльконин упоминает и фазы развития. Причем он отмечает, что «переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо» [21, с. 85].

Делая акцент на ведущей деятельности и анализируя развитие ребенка на протяжении младшего школьного возраста, Г.А. Цукерман выделяет две фазы [18; 19]. Первая фаза младшего школьного возраста приходится на время обучения в 1-ом и 2-ом классах начальной школы, вторая – на время обучения в 3-ем и 4-ом классах.

Первый и второй год обучения – это время формирования совместной учебной деятельности, появления коллективного субъекта учебной деятельности. На третьем и четвертом годах обучения должна начинаться и достигаться индивидуализация способности к рефлексии и умения учиться, а также других способностей и умений, появившихся ранее благодаря совместно-распределенной деятельности в сложившейся учебной общности. Такой процесс обучения и соответствующие тенденции развития детей в течение двух фаз младшего школьного возраста (в направлении рефлексивной самостоятельности и инициативности) ярко прослеживаются в системе развивающего обучения, разработанной Д.Б. Элькониным и В.В. Давыдовым. Во второй фазе младшего школьного возраста учебная деятельность как ведущая, включая ее поисковую часть, существенно изменяется, но при этом «все другие формы жизни ребенка, обрамляющие учебную деятельность, желательно сохранить в их детских вариантах» [18, с. 15].

Учебная деятельность как ведущая в младшем школьном возрасте, по определению А.Н. Леонтьева, не только определяет формирование и перестройку психических функций, но и влияет на развитие личности: от ведущей деятельности «ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка» [12, с. 107]. Влияние учебной деятельности на личность ребенка опосредовано ее коллективным характером в учебной группе, оценкой значимыми взрослыми результатов учебной деятельности и самого ребенка как успешного или неуспешного ученика, социальным статусом в классе, зависящем в этом возрасте от успеваемости. А.В. Петровский, с позиций социальной психологии не поддерживавший представления А.Н. Леонтьева и Д.Б. Элькониной о роли ведущей деятельности в становлении личности, писал: «фактором развития личности младшего школьника является не столько сама учебная деятельность, сколько отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка» [14, с. 248].

Ориентация на личностные образовательные результаты, появившаяся в последние десятилетия и отраженная во ФГОС начального общего образования, предполагает развитие у детей социальных и учебно-познавательных мотивов, самостоятельности, инициативности и ответственности, готовности к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, что приводит к субъектности учебной деятельности и овладению основами умения учиться [15; 16]. Научить ребенка учиться означает – развить у него ряд компетенций, необходимых для полноценного построения учебной деятельности, в том числе проявляющихся в учебной мотивации, целеполагании и принятии решений при реализации целей, в своих возможностях, в контроле и оценке своих действий и результатов [20].

Исследования, проводимые с современными младшими школьниками, показывают, что во второй фазе этого возрастного периода достигаются определенные личностные образовательные результаты – высокий уровень инициативного и ответственного учебного

действия, становление учебных намерений, формирование социально-эмоциональных навыков, автономии учащихся, чему способствуют такие педагогические практики, как система развивающего обучения, организация целевых установок на достижение мастерства, а не на результативность, создание эмоционально близких отношений педагога с классом [4; 13], а также поддержка автономии детей в семье [28]. Показано, что учебная мотивация связана с эмоциональным интеллектом [22] и формирование социальных навыков в 3-ем классе способствует развитию устойчивой учебной мотивации [27], на успеваемость влияет учебная мотивация или, напротив, «академическое выгорание» (утрата учебных интересов и уверенности в своих способностях достижения целей обучения) [29; 30], вовлеченность в школьную жизнь, стимулируемая учебной мотивацией [23], прокрастинация как медиатор, опосредствующий негативное влияние внешней мотивации [31]. Получены и некоторые неоднозначно интерпретируемые данные. Так, в 3-х и 4-х классах повышению успеваемости способствует сниженный уровень эмоционального контроля, а низкая инициативность воспринимается участниками учебного процесса как социальная компетентность [2]; в 3-5-х классах вовлеченность в учебу детей связана с материнскими оценками и, таким образом, внешней мотивацией [28]. Отмечаются индивидуально-типические различия, при которых у детей с разным уровнем интеллекта учебная мотивация оказывается в большей или меньшей степени стабильной [25], у детей с разными личностными характеристиками наблюдаются разные реакции на дисциплинарные воздействия в школе [26].

Целью данного исследования стало проследивание динамики развития мотивационно-потребностной сферы детей (включающей учебную мотивацию и широкую социальную мотивацию) во второй фазе младшего школьного возраста. При постановке цели и исследовательских задач мы ориентировались на известную работу Н.И. Гуткиной [5], наблюдавшей динамику развития учебной мотивации в первой фазе младшего школьного возраста, и, кроме этого, на работы других современных представителей научной школы Л.И. Божович, установивших особенности мотивационных предпочтений младших школьников [6; 7]. Задачами проведенного исследования явились:

- определение изменений в учебной мотивации от 3-го к 4-му году обучения,
- определение изменений широкой социальной мотивации от 3-го к 4-му году обучения,
- установление связей между различными мотивационными показателями.

Метод

Выборка. В исследовании приняли участие 44 младших школьника 9-10 лет, обучающихся в московской средней общеобразовательной школе, из них 27 мальчиков и 17 девочек. Исследование проведено в конце 2022-2023 учебного года с учащимися 3-го класса (первый этап или первая волна), затем через год с теми же детьми в конце 2023-2024 учебного года, в период окончания ими 4-го класса (второй этап или вторая волна исследования).

Методики. Как известно, круг методик, с помощью которых можно получить мотивационные показатели на уровне младшего школьного возраста, достаточно узок. Нами использовались валидизированные экспресс-методики (опросники для детей 9-11 лет) и методики проективного типа:

- методика «Уровень мотивации учения», позволяющая определить общий уровень

учебной мотивации в младшем школьном возрасте [10],

- методика «Субъектная позиция», выявляющая выраженность трех позиций по отношению к учебной деятельности – субъектной, объектной и негативной [9],

- методика «Золотая рыбка» – один из вариантов методики мотивационных предпочтений, применяющийся при изучении широкой социальной мотивации [7],

- методика «Золотой возраст» – вариант, предполагающий выбор ребенком предпочитаемого и отвергаемого возрастов, а также его мотивировку, выражающую широкую социальную и учебную мотивацию [1; 11].

Методы математической статистики. Статистическая обработка проводилась с помощью программного обеспечения PASW Statistics 18 и Jamovi 2.3.21. Поскольку при проверке нормальности распределения (критерий Колмогорова–Смирнова) установлено, что распределение отличается от нормального, при анализе полученных результатов использовались критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Спирмена, а также преобразование Фишера.

Результаты

За год обучения в начальных классах у детей произошли существенные изменения в учебной мотивации (табл. 1). От 3-го к 4-му классу снизился общий уровень мотивации учения, в связи с этим менее выраженными оказались позиции по отношению к учебной деятельности (различия статистически значимы при $p \leq 0,01$). В единичных случаях сохранения негативной позиции ее осознание приводит в конце 4-го класса к отвержению своего реального возраста, основным содержанием которого является школьное обучение (различия значимы при $p \leq 0,05$).

Таблица 1

Значимость изменений показателей учебной мотивации от 3-го к 4-му классу

Мотивационные показатели	Средние значения		U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторон.)	Размер эффекта
	3 класс	4 класс			
уровень учебной мотивации (методика «Уровень мотивации учения»)	34,45	28,07	567,5	0,001	0,414
субъектная позиция в учебной деятельности (методика «Субъектная позиция»)	9,48	8,48	657,5	0,009	0,387
объектная позиция в учебной деятельности (методика «Субъектная позиция»)	8,16	6,79	593,0	0,001	0,321
негативная позиция в учебной деятельности (методика «Субъектная позиция»)	2,77	1	509,0	0,000	0,474
отвержение школьного возраста (методика «Золотой возраст»)	0	0,09	880,0	0,042	0,0909

стремление к достижению высокой успеваемости (методика мотивационных предпочтений)	0,16	0,18	946,0	0,778	0,0227
стремление к интеллектуальному развитию, образованности (методика мотивационных предпочтений)	0,16	0,23	902,0	0,421	0,0682

Широкая социальная мотивация за этот год практически не меняется (табл. 2). В процессе личностного развития во второй фазе младшего школьного возраста снижается ценность получаемых детьми вещей, игрушек и сладостей ($p \leq 0,05$), значимость приобретения домашних питомцев (различия на уровне тенденции) и ослабляется соответствующая мотивация. Напротив, повышается направленность на достижение эмоционального благополучия в системе отношений с окружающими ($p \leq 0,05$) и материальное благополучие (тенденция, $p = 0,056$). Остальные мотивационные предпочтения остаются на том же уровне.

Таблица 2

Значимость изменений показателей широкой социальной мотивации от 3-го к 4-му классу

Мотивационные показатели (проективные методики)	Средние значения		U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторон.)	Размер эффекта
	3 класс	4 класс			
Личная направленность мотивационных предпочтений					
гаджеты	0,23	0,11	859,0	0,159	0,1136
вещи, игрушки, сладости	0,32	0,13	792,0	0,043	0,1818
домашние животные	0,23	0,09	836,0	0,082	0,1364
материальное благополучие	0,39	0,59	770,0	0,056	0,2045
здоровье	0,16	0,18	946,0	0,778	0,0227
эмоциональное благополучие	0,25	0,45	770,0	0,046	0,205
избегание трудностей	0,29	0,23	902,0	0,469	0,0682
избегание ограничений	0,11	0,23	858,0	0,159	0,1136
отдых и развлечения	0,18	0,18	968,0	1,000	0,0000
путешествия	0,02	0,07	924,0	0,309	0,0455
ориентация на будущее (направленность на свою цель)	0,20	0,16	924,0	0,583	0,0455
дружба со сверстниками	0,23	0,23	968,0	1,000	0,0000
сверхспособности	0,05	0,14	880,0	0,140	0,0909
Общественная направленность мотивационных предпочтений					
благополучие семьи	0,41	0,39	946,0	0,829	0,0227
благополучие учителя	0,05	0,11	902,0	0,240	0,0682
благополучие всего мира	0,25	0,23	946,0	0,804	0,0227

Как показал корреляционный анализ, существуют связи между различными мотивационными показателями. Наибольший интерес представляло установление связей между показателями учебной мотивации (в первую очередь, позиции по отношению к учебной деятельности) и широкой социальной мотивации. В табл. 3 представлены те показатели, которые имеют статистически значимые связи и связи на уровне тенденции в 3-ем и 4-ом классах.

Таблица 3

Связи показателей учебной мотивации и общих мотивационных предпочтений, значимость различий между 3-им и 4-ым годами обучения (коэффициент корреляции r -Spearman, преобразование Фишера)

Мотивационные предпочтения	Позиция по отношению к учебной деятельности								
	субъектная			объектная			негативная		
	3 класс	4 класс	различие r	3 класс	4 класс	различие r	3 класс	4 класс	различ r
гаджеты	0,19 $p=0,221$	-0,04 $p=0,797$	0,146	0,40** $p=0,008$	0,24 $p=0,111$	0,209	0,35* $p=0,021$	0,03 $p=0,866$	0,064
вещи, игрушки, сладости	-0,26 $p=0,088$	-0,03 $p=0,838$	0,143	0,19 $p=0,208$	-0,08 $p=0,603$	0,109	0,18 $p=0,233$	-0,05 $p=0,723$	0,147
материальное благополучие	-0,00 $p=0,981$	-0,34* $p=0,025$	0,054	-0,21 $p=0,180$	-0,07 $p=0,646$	0,259	-0,27 $p=0,082$	-0,07 $p=0,652$	0,175
избегание ограничений	0,15 $p=0,320$	-0,39** $p=0,010$	0,005	0,37* $p=0,014$	0,19 $p=0,208$	0,187	0,05 $p=0,768$	0,04 $p=0,773$	0,482
ориентация на будущее	0,01 $p=0,930$	0,47** $p=0,001$	0,012	-0,16 $p=0,312$	-0,26 $p=0,092$	0,318	-0,23 $p=0,141$	-0,04 $p=0,783$	0,19
образованность	0,21 $p=0,180$	0,39** $p=0,008$	0,184	-0,04 $p=0,773$	-0,10 $p=0,523$	0,392	-0,37* $p=0,014$	-0,29 $p=0,058$	0,342
сверстники, друзья	0,20 $p=0,195$	0,37* $p=0,015$	0,2	-0,12 $p=0,431$	-0,17 $p=0,272$	0,409	-0,37* $p=0,013$	-0,18 $p=0,239$	0,175
благополучие учителя	0,10 $p=0,531$	0,40** $p=0,007$	0,072	0,22 $p=0,146$	-0,08 $p=0,600$	0,084	0,21 $p=0,172$	-0,01 $p=0,966$	0,156
благополучие мира	0,05 $p=0,764$	0,27 $p=0,076$	0,152	0,13 $p=0,391$	-0,24 $p=0,117$	0,045	0,10 $p=0,515$	0,01 $p=0,936$	0,341

Примечание: ** – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя); * – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Связи мотивационных показателей, полученных с интервалом в год, сходны: корреляции значимо различаются крайне редко, на что указывает преобразование Фишера. Наибольшее количество связей между показателями учебной и широкой социальной мотивацией выявлено у детей с субъектной позицией по отношению к учебной деятельности, наиболее перспективной с точки зрения личностного развития и эффективности обучения.

Обсуждение результатов

Полученные в двухволновом лонгитюдном исследовании показатели снижения уровня учебной мотивации у детей к окончанию начальных классов соответствуют данным,

полученным во второй половине XX века и в последнее время [17], и более общему положению, касающемуся школьного обучения в целом: «мотивация учащихся к учебе имеет тенденцию к снижению с течением времени» [24, с. 963].

Что касается широкой социальной мотивации, то эти данные согласуются с представлениями о смене общественной направленности мотивационных предпочтений, характерной для младших школьников, чье детство прошло в 1960-1970 годы, на личную направленность, характерную для современных детей [6; 7]. Дети, принявшие участие в нашем исследовании, ориентировались в основном на свои потребности и интересы и проявляли широкие социальные мотивы, связанные с благополучием других людей, значительно реже. При этом интересы семьи выступают на передний план, а о благополучии всех людей (всего мира) дети вспоминают чаще, чем о благополучии учителя, с которым связана вся их школьная жизнь. Последнее свидетельствует об известном явлении снижения роли ученической группы и педагога в процессе социализации современного ребенка, находящегося под наибольшим влиянием родителей и СМИ.

Специально не останавливаясь на различиях в мотивационных показателях мальчиков и девочек (девочкам присущ более высокий уровень учебной мотивации; различий в мотивации, имеющей более широкий социальный контекст, крайне мало), отметим, что мальчики больше девочек ориентированы на личное материальное благополучие ($U=681$, $p=0,019$) и приобретение сверхспособностей ($U=702$, $p=0,000$), а девочки больше мальчиков ориентированы на благополучие всего мира ($U=649$, $p=0,002$). То, что в нашей выборке девочки в большей степени альтруистичны, соответствует недавно полученным данным [8], описывающим девочек этого возраста как более внимательных по отношению к окружающим и склонных приносить пользу ближним и обществу в целом.

Слабая динамика мотивационных предпочтений на фоне изменения учебной мотивации может рассматриваться как следствие формирования достаточно устойчивых ценностей, усвоенных в семье и обуславливающих социальные связи, постановку целей во внешкольной жизни. До начала бурно протекающего пубертата жизнь «среднестатистического» ребенка в определенной мере стабильна, и главные сдвиги происходят в плоскости обучения, с одной стороны, из-за утраты новизны учебной деятельности, колебаний уровня успеваемости, с другой – предвосхищения перехода в средние классы. Но при этом проявляются две тенденции: на границе младшего школьного и подросткового возрастов начинает утрачиваться привлекательность того, что было наиболее важно в детстве (конкретные вещи, игрушки, сладости, домашние животные), и повышается значимость социальных контактов, обеспечивающих эмоциональное благополучие ребенка, и общей материальной обеспеченности, тоже вносящей вклад в комфортность его жизни. Эти мотивационные тенденции – вероятно, аспект процесса взросления (разумеется, относительного в рамках детства), протекающего во второй фазе младшего школьного возраста.

Выраженная учебная мотивация с преобладанием внутренних мотивов и развивающейся саморегуляцией (субъектная позиция по отношению к учебной деятельности) имеет положительные связи с постановкой дальних целей, ценностью образования, дружбой со сверстниками, ориентацией на благополучие учителя, а также на благополучие в мире (последнее – на уровне тенденции); отрицательную связь – с избеганием ограничений, устанавливаемых взрослыми; не имеет связей с детской

направленностью на получение вещей, игрушек и сладостей. Для детей с развитой учебной мотивацией, таким образом, характерно принятие учебной деятельности и школьной жизни в ее многообразных проявлениях – отношений с одноклассниками и учителем, необходимостью следовать нормам поведения и др.

Негативная позиция по отношению к учебной деятельности, напротив, отрицательно связана с поддержанием дружеских отношений со сверстниками: обесценивается не только собственно учеба, но и крайне важная сторона школьной жизни – контакты с одноклассниками. Объектная позиция, при которой ребенок в учебной деятельности ориентируется на внешние требования и контроль, положительно связана с детской направленностью на избегание ограничений со стороны взрослых. Объектная позиция, по сравнению с субъектной, – более ранний, по-детски зависимый и в то же время противоречивый вариант отношения к учению.

Отметим интересные моменты, касающиеся таких мотивационных предпочтений, как гаджеты и материальное благополучие. Стремление иметь и использовать гаджеты связано с объектной и негативной позициями в отношении учебной деятельности, то есть оно максимально выражено у тех детей, учебная мотивация которых недостаточно сформирована. Направленность на материальное благополучие отрицательно связана с субъектной позицией. Стремление к получению больших материальных благ (я «хочу, чтобы у меня было много денег», «хочу машину», «хочу огромный дом») в представлениях современных детей, вероятно, не соотносится с получением образования.

Мотивационно-потребностная сфера детей, имеющих выраженную субъектную позицию по отношению к учебной деятельности, в большей степени структурирована, по сравнению с детьми, имеющими объектную и негативную позиции. При этом связи между различными мотивационными показателями устанавливаются в 4-ом классе, что дает возможность судить о положительной динамике мотивационного развития в этой группе детей не только в содержательном плане.

Заключение

Проведенное двухволновое лонгитюдное исследование позволяет сделать следующие основные выводы:

1. Учебная мотивация детей во второй фазе младшего школьного возраста включает не только объектную, но и субъектную позицию по отношению к учебной деятельности. При этом общий уровень учебной мотивации снижается от 3-го к 4-му классу.

2. Широкая социальная мотивация, в отличие от учебной, изменяется незначительно. У младших школьников снижается значимость «детских» желаний и усиливается направленность на достижение эмоционального и материального благополучия.

3. Мотивация учебной деятельности и мотивация, базирующаяся на сформированной системе ценностей в более широком социальном контексте, имеют разнообразные связи у детей с выраженной субъектной позицией по отношению к учебной деятельности.

Данное исследование представляет собой попытку синтеза двух линий анализа – наиболее часто изучаемой разными авторами учебной мотивации и широкой социальной мотивации, исследуемой в русле научной школы Л.И. Божович. Ограничениями исследования являются небольшая выборка и отсутствие описания индивидуальных особенностей развития мотивационно-потребностной сферы. В качестве перспектив можно

рассматривать уточнение полученных результатов на большей выборке и введение в поле исследования контекстуальных факторов.

Литература

1. Андреева А.Д. Отношение школьников 7–12 лет к своему возрасту как субъективный компонент социальной ситуации развития // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Том 12. № 1. С. 6–14.
2. Виленская Г.А. Роль контроля поведения в успеваемости и социальной компетентности младших школьников // Теоретическая и экспериментальная психология. 2023. Том 16. № 4. С. 240–258. DOI:10.11621/ТЕР-23-38
3. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6 томах. Том 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–268.
4. Герасимова Ю.О. Структура целей в классе как фактор социально-эмоционального развития младших школьников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 4. С. 157–167. DOI:10.17759/jmfp.2023120414
5. Гуткина Н.И. Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование) // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 62–74.
6. Данилова Е.Е. Содержание и динамика мотивационных предпочтений современных младших школьников и младших подростков // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 51–61. DOI:10.17759/pse.2019240404
7. Данилова Е.Е. Особенности мотивационной сферы современных российских школьников: содержание, возрастная динамика, роль образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2022. Том 10. № 1. С. 6. DOI:10.26795/2307-1281-2022-10-6
8. 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
9. Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 99–110.
10. Кулагина И.Ю., Анасова Е.В., Федоров В.В. Методика определения уровня учебной мотивации в младшем школьном возрасте // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 43–53. DOI:10.17759/pse.2021260504
11. Кулагина И.Ю., Шумакова Н.Б. Ориентация на будущее одаренных младших школьников: ближние и дальние цели [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 1. С. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2021130101
12. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2019. 423 с.
13. Островерх О.С. Образовательное пространство учебной деятельности как условие субъектности ее участников // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 3. С. 16–27. DOI:10.17759/pse.2022270302
14. Петровский А.В. Психология в России: XX век. М.: УРАО, 2000. 312 с.
15. Рубцов В.В., Исаев Е.И., Конокотин А.В. Учебная деятельность как зона ближайшего

- развития рефлексивных и коммуникативных способностей детей 6–10 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103
16. Рубцов В.В., Эльконин Б.Д., Цукерман Г.А., Улановская И.М. Школа Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова: от истории к перспективам // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 1. С. 16–26. DOI:10.17759/chp.2024200104
17. Учебная мотивация: разработка методического инструментария. Монография / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: ИНФРА-М, 2024. 183 с.
18. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2000. № 2. С. 45–67.
19. Цукерман Г.А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 19–34.
20. Шадриков В.Д. Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 80–87. DOI:10.17759/chp.2023190
21. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды. М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1995. 416 с.
22. Arias J., Soto-Carballo J.G., Pino-Juste M.R. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students // *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2022. Vol. 35:14. Is. 1. DOI:10.1186/s41155-022-00216-0
23. Boutakidis I., Rodriguez J.L. Academic motivation and engagement across three generations of Latino/a junior high school students // *Journal of Latinos and Education*. 2022. Vol. 21. № 5. P. 468–481. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348431.2019.1674147>
24. Cohen R. et al. Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: The role of teachers' motivating styles and need-based experiences // *European Journal of Psychology of Education*. 2023. Vol. 38. № 3. P. 963–988. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00635-8>
25. Hornstra L. et al. Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person-and variable-centered approach // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 107. P. 102345.
26. Hwang S. et al. Callous-unemotional traits and antisocial behavior in South Korean children: Links with academic motivation, school engagement, and teachers' use of reward and discipline // *Journal of abnormal child psychology*. 2020. Vol. 48. P. 1183–1195. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-020-00663-2>
27. Kim S., Choi N. The relationships between children's ego function and fear of negative evaluation affecting academic failure tolerance in early school age: Analysis by grade level considering sustainability of academic motivation // *Sustainability*. 2020. Vol. 12. № 5. P. 1888. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/5/1888>
28. Lerner R.E., Grolnick W.S. Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect // *Motivation and Emotion*. 2020. Vol. 44. № 3. P. 373–388. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09813-6>
29. Takizawa Y., Kobayashi K. Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study // *International Journal of Educational Research Open*. 2022. Vol. 3. P. 100149. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100149

30. Usán P. et al. Behaviour patterns between academic motivation, burnout and academic performance in primary school students // *International journal of environmental research and public health*. 2022. Vol. 19. № 19. P. 12663. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/12663>
31. Zheng Q. The relationship between academic motivation and academic performance of elementary school students: The mediation role of academic procrastination // *Addressing Global Challenges-Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World*. Routledge, 2024. P. 481–490. DOI:10.1201/9781032676043-67481

References

1. Andreeva A.D. Otnoshenie shkol'nikov 7–12 let k svoemu vozrastu kak sub"ektivnyi komponent sotsial'noi situatsii razvitiya [The attitude of schoolchildren aged 7-12 years to their age as a subjective component of the social situation of development]. *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2019. Vol. 12, no. 1, pp. 6–14. (In Russ.).
2. Vilenskaya G.A. Rol' kontrolya povedeniya v uspevaemosti i sotsial'noi kompetentnosti mladshikh shkol'nikov [The role of behavior control in the academic performance and social competence of younger students]. *Teoreticheskaya i ehksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and Experimental Psychology]*, 2023. Vol. 16, no. 4, pp. 240–258. DOI:10.11621/TEP-23-38 (In Russ.).
3. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochinenii: V 6 tomakh. Tom 4 [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3]*. Moscow: Pedagogika Publ., 1984, pp. 244–268. (In Russ.).
4. Gerasimova YU.O. Struktura tselei v klasse kak faktor sotsial'no-ehmotsional'nogo razvitiya mladshikh shkol'nikov [The structure of goals in the classroom as a factor of social and emotional development of younger students]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 4, pp. 157–167. DOI:10.17759/jmfp.2023120414 (In Russ.).
5. Gutkina N.I. Razvitie uchebnoi motivatsii uchaschikhsya v pervykh dvukh klassakh sovremennoi nachal'noi shkoly (longityudinal'noe issledovanie) [The development of educational motivation of students in the first two grades of modern primary school (longitudinal study)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2007, no. 2, pp. 62–74. (In Russ.).
6. Danilova E.E. Soderzhanie i dinamika motivatsionnykh predpochtenii sovremennykh mladshikh shkol'nikov i mladshikh podrostkov [Content and dynamics of motivational preferences of modern primary school children and young teenager]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 51–61. DOI:10.17759/pse.2019240404 (In Russ.).
7. Danilova E.E. Osobennosti motivatsionnoi sfery sovremennykh rossiiskikh shkol'nikov: soderzhanie, vozrastnaya dinamika, rol' obrazovatel'noi sredy [Features of the motivational sphere of modern Russian schoolchildren: content, age dynamics, the role of the educational environment]. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of the Minin's University]*, 2022. Vol. 10, no. 1, pp. 6. DOI:10.26795/2307-1281-2022-10-6 (In Russ.).
8. Egorenko T.A., Lobanova A.V., Radchikova N.P. Diagnostika trudnostei v obuchenii v oblasti sotsial'noi adaptatsii u mladshikh shkol'nikov [Diagnosis of learning difficulties in the field of social adaptation in primary school children]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 5, pp. 154–167. DOI:10.17759/pse.2023280512 (In Russ.).

Russ.).

9. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K., Kulagina I.Yu. Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya [Methods of study of an agency position of pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 98–109. (In Russ.).
10. Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Fedorov V.V. Metodika opredeleniya urovnya uchebnoi motivatsii v mladshem shkol'nom vozraste [Methodology for determining the level of educational motivation in primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 43–53. DOI:10.17759/pse.2021260504 (In Russ.).
11. Kulagina I.Yu., Shumakova N.B. Orientatsiya na budushchee odarenykh mladshikh shkol'nikov: blizhnie i dal'nie tseli [Orientation towards the future of gifted primary school children: near and far goals]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 1, pp. 3–19. DOI:10.17759/psyedu.2021130101 (In Russ.).
12. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya [Psychological foundations of child development and learning]. Moscow: Smysl, 2019. 423 p. (In Russ.).
13. Ostroverkh O.S. Obrazovatel'noe prostranstvo uchebnoi deyatel'nosti kak uslovie sub"ektnosti ee uchastnikov [The educational space of educational activity as a condition for the subjectivity of its participants]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 16–27. DOI:10.17759/pse.2022270302 (In Russ.).
14. Petrovskii A.V. Psikhologiya v Rossii: XX vek. [Psychology in Russia: the twentieth century]. Moscow: URAO Publ., 2000. 312 p. (In Russ.).
15. Rubtsov V.V., Isaev E.I., Konokotin A.V. Uchebnaya deyatel'nost' kak zona blizhaishego razvitiya reflektivnykh i kommunikativnykh sposobnostei detei 6–10 let [Educational activity as a zone of immediate development of reflexive and communicative abilities of children aged 6-10 years]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2024. Vol. 20, no. 1, pp. 28–40. DOI:10.17759/chp.2022180103 (In Russ.).
16. Rubtsov V.V., Ehl'konin B.D., Tsukerman G.A., Ulanovskaya I.M. Shkola D.B. Ehl'konina – V.V. Davydova: ot istorii k perspektivam [The School of D.B. Elkonin – V.V. Davydov: from history to prospects]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 16–26. DOI:10.17759/chp.2024200104 (In Russ.).
17. Uchebnaya motivatsiya: razrabotka metodicheskogo instrumentariya [Academic motivation: development of methodological tools]. Monografiya / Pod red. N.N. Tolstykh. Moscow: INFRA-M Publ., 2024. 183 p. (In Russ.).
18. Tsukerman G.A. Dve fazy mladshhego shkol'nogo vozrasta [Two phases of primary school age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2000, no. 2, pp. 45–67. (In Russ.).
19. Tsukerman G.A. Perekhod iz nachal'noi shkoly v srednyuyu kak psikhologicheskaya problema [Transition from primary school to secondary school as a psychological problem]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2001, no. 5, pp. 19–34. (In Russ.).
20. Shadrikov V.D. Ontogenez: ot instinktivnoi aktivnosti k deyatel'nosti [Ontogenesis: from instinctive activity to performance]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2023. Vol. 19, no. 2, pp. 80–87. DOI:10.17759/chp.2023190 (In Russ.).
21. Ehl'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Mental development in childhood. Selected psychological works]. Moscow: IPP Publ., Voronezh: MODEHK Publ., 1995. 416 p. (In Russ.).

22. Arias J., Soto-Carballo J.G., Pino-Juste M.R. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2022. Vol. 35:14, is. 1. DOI:10.1186/s41155-022-00216-0
23. Boutakidis I., Rodriguez J.L. Academic motivation and engagement across three generations of Latino/a junior high school students. *Journal of Latinos and Education*, 2022. Vol. 21, no. 5, pp. 468–481. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15348431.2019.1674147>
24. Cohen R. et al. Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: The role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 2023. Vol. 38, no. 3, pp. 963–988. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-022-00635-8>
25. Hornstra L. et al. Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person-and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 2023. Vol. 107, pp. 102345.
26. Hwang S. et al. Callous-unemotional traits and antisocial behavior in South Korean children: Links with academic motivation, school engagement, and teachers' use of reward and discipline. *Journal of abnormal child psychology*, 2020. Vol. 48, pp. 1183–1195. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10802-020-00663-2>
27. Kim S., Choi N. The relationships between children's ego function and fear of negative evaluation affecting academic failure tolerance in early school age: Analysis by grade level considering sustainability of academic motivation. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 5, pp. 1888. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/5/1888>
28. Lerner R.E., Grolnick W.S. Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 2020. Vol. 44, no. 3, pp. 373–388. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11031-019-09813-6>
29. Takizawa Y., Kobayashi K. Cross-sectional, longitudinal relationships of gender, academic motivation, learning activities, and lifestyle activities with academic performance among Japanese children: A 3-year sequential cohort study. *International Journal of Educational Research Open*, 2022. Vol. 3, pp. 100149. DOI:10.1016/j.ijedro.2022.100149
30. Usán P. et al. Behaviour patterns between academic motivation, burnout and academic performance in primary school students. *International journal of environmental research and public health*, 2022. Vol. 19, no. 19, pp. 12663. <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/19/12663>
31. Zheng Q. The relationship between academic motivation and academic performance of elementary school students: The mediation role of academic procrastination. *Addressing Global Challenges-Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World*. Routledge, 2024, pp. 481–490. DOI:10.1201/9781032676043-67481

Информация об авторах

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

Кулагина И.Ю., Голубев В.В.
Динамика развития мотивационно-потребностной
сферы во второй фазе младшего школьного возраста.
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 61–75.

Kulagina I.Yu., Golubev V.V.
Dynamics of Motivation Development in
Second Phase of Primary School Age
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 61–75.

Голубев Виталий Валерьевич, магистр, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3990-574X>, e-mail: 5531524@mail.ru

Information about the authors

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

Vitaliy V. Golubev, master's degree, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3990-574X>, e-mail: 5531524@mail.ru

Получена 25.06.2024

Принята в печать 06.12.2024

Received 25.06.2024

Accepted 06.12.2024

Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе

Самсонова Е.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов А.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Алехина С.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Быстрова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Целью пилотного исследования стало выявление проблем, дефицитов и условий обеспечения готовности педагогов-психологов к эффективной профессиональной деятельности по психологической поддержке обучающихся с особыми образовательными потребностями и нормативно развивающихся детей в инклюзивной школе. Методы исследования представляли собой инструменты самооценки готовности и способности к психолого-педагогическому сопровождению в условиях инклюзивного образования, разработанные на основе компетентностного и деятельностного подходов, которые включали в себя 4 опросника: отношение к инклюзии, намерение реализовать инклюзивные практики, рефлексия трудностей и самоэффективность в реализации инклюзивных практик. Общий объем выборки составил 89 респондентов, которые представляли собой имеющих высшее образование педагогов-психологов инклюзивных школ из 5 регионов России. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно через систему «Anketolog». Выполнялась описательная статистика по опросникам ($M \pm SD$), проводились проверка на нормальность распределений ответов по опросникам по критерию Колмогорова–Смирнова и корреляционный анализ по Спирмену. Исходя из средних значений баллов по ответам определялся рейтинг ответов по опросникам «Эффективность» и «Трудности». Анализ результатов ответов на утверждения опросников показал умеренную положительную корреляцию между всеми опросниками, кроме опросника трудностей, где имела место отрицательная корреляция, что соответствует результатам ранее проведенных

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

исследований по аналогичным опросникам. Практически у всех респондентов наблюдается положительное отношение к идее инклюзии и позитивная самооценка своей готовности и способности к реализации психолого-педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями. Отношение педагогов-психологов к трудностям реализации инклюзии в школе, выраженное значением 2,714, соответствует преобладающему выбору ответов по Ликертовской шкале между «Не определился» (3 балла) и «Скорее не согласен» (2 балла), что отражает преимущественно несогласие респондентов с наличием трудностей в своей работе, включая несогласие с отсутствием поддержки администрацией школ. Таким образом, в условиях поддержки школами педагоги-психологи проявляют положительное отношение к инклюзии и оценивают свою эффективность по сопровождению обучающихся на высоком уровне.

Ключевые слова: инклюзивное образование; самоэффективность; самооценка; психолого-педагогическое сопровождение; особые образовательные потребности; ограниченные возможности здоровья; профессиональные компетенции; рефлексия трудностей; отношение к инклюзии.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций».

Благодарности. Авторы выражают признательность Л.М. Прокопьевой за подготовку цифрового варианта опросника и статистическую обработку данных.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны онлайн:
<https://doi.org/10.48612/MSUPE/2fgr-1kmd-r416>.

Для цитаты: Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 76–95. DOI:10.17759/psyedu.2024160406

A Pilot Study of Self-assessment by Educational Psychologists of the Conditions and Deficits of their Professional Activities in an Inclusive School

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

Alexey Yu. Shemanov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

The purpose of the pilot study was to identify problems, deficits and conditions for ensuring the readiness of educational psychologists for effective professional activities in psychological support of students with special educational needs and normatively developing children in an inclusive school. The research methods were self-assessment tools for readiness and ability for psychological and pedagogical support in inclusive education, developed on the basis of competency-based and activity-based approaches, which included 4 questionnaires: attitude towards inclusion, intention to implement inclusive practices, reflection of difficulties and self-efficacy in implementing inclusive practices. The total sample size was 89 respondents, who were educational psychologists with higher education from inclusive schools from 5 regions of the Russian Federation. Responses to the questionnaire were collected remotely through the “Anketolog” system. Descriptive statistics for the questionnaires ($M \pm SD$) were performed, the distribution of answers to the questionnaires was checked for normality using the Kolmogorov-Smirnov test and correlation analysis was carried out using Spearman test. Based on the average scores for the answers, the rating of answers on the “Effectiveness” and “Difficulties” questionnaires was determined. Analysis of the results of responses to the statements of the questionnaires showed a moderate positive correlation between all questionnaires, except for the Difficulties Questionnaire, where there was a negative correlation, which corresponds to the results of previously conducted studies on similar questionnaires. Almost all respondents have a positive attitude towards inclusion and a positive self-assessment of their readiness and ability to implement psychological and pedagogical support for students with special educational needs. The attitude of educational psychologists to the difficulties of implementing inclusion in school, expressed by a value of 2,714, corresponds to the prevailing choice of answers on a Likert scale between “Undecided” (3 points) and “Rather disagree” (2 points), which mainly reflects respondents’ disagreement with the presence of difficulties in their work, including disagreement with the lack of support from school administrators. Thus, in conditions of support from schools, educational psychologists show a positive attitude towards inclusion and evaluate their effectiveness in supporting students at a high level.

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

Keywords: inclusive education; self-efficacy; self-assessment; psychological and pedagogical support; special educational needs; disabilities; professional competencies; reflection of difficulties; attitude towards inclusion.

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 09.02.2024 No. 073-00037-24-01 “Psychological support for students with special educational needs in an inclusive educational environment of general education organizations”.

Acknowledgements. The authors express their gratitude to L.M. Prokopieva for preparing the digital version of the questionnaire and statistical processing of the data.

Supplementary data. Datasets are available online: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/2fgr-1kmd-r416>.

For citation: Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Y.A. A Pilot Study of Self-Assessment by Educational Psychologists of the Conditions and Deficits of their Professional Activities in an Inclusive School. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. __, pp. __-__. DOI:10.17759/psyedu.2024160406 (In Russ.).

Введение

Развитие инклюзивного образования в Российской Федерации является актуальной повесткой и должно быть обеспечено различными ресурсами, в том числе квалифицированными педагогами-психологами, владеющими компетенциями в области инклюзивного образования (ИО) [3; 5; 7; 8; 16].

Требования к профессиональным компетенциям педагога-психолога формулируются прежде всего профессиональным стандартом [10], который предусматривает две обобщенные трудовые функции: функцию А – «Психологическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, общего обязательного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ» и функцию В – «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления» [10]. Иногда только трудовые действия функции В считаются действиями, реализующими задачи инклюзивного образования. Однако с учетом того, что под инклюзивным образованием в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [15] понимается «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» (ст. 2, п. 27), обе эти функции отвечают за обеспечение условий инклюзивного образования. Современная ситуация в образовании характеризуется

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

увеличением категорий детей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке, что требует расширения профессиональных функций и актуализации профессионального стандарта [14]. В связи с этим педагог-психолог должен обладать широким спектром компетенций для реализации этих функций. Этот спектр должен включать в себя задачи сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), включая учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), и нормативно развивающихся школьников в условиях совместного обучения и социального взаимодействия всех учеников в ИО. Определение современных условий реализации этого широкого спектра профессиональных задач педагогами-психологами, их дефицитов и возможностей требует проведения исследования для принятия эффективных управленческих решений в целях развития инклюзивного образования, включая три его основных компонента – инклюзивную культуру, политику и практику [6].

Целью нашего пилотного исследования стало выявление проблем, дефицитов и условий обеспечения готовности педагогов-психологов к эффективной профессиональной деятельности по осуществлению психологической поддержки обучающихся с ООП и нормативно развивающихся детей в инклюзивной образовательной среде на основе самооценки педагогами-психологами своей профессиональной деятельности с использованием разработанных для данной работы опросников.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный и деятельностный подходы. В нашем исследовании мы опирались на структурную модель профессиональной компетентности [18], где компетентность рассматривается как интегративное образование личности профессионала, включающее в себя как объективный, так и субъективный аспекты, куда входят «готовность и способность» к профессиональной деятельности [3; 5; 9; 17; 20; 23; 24]. При этом готовность включает в себя когнитивный и мотивационно-установочный компоненты (знания, ценности, намерение осуществлять профессиональную деятельность), а способность – поведенческий (умения и навыки осуществлять профессиональные действия) и рефлексивный компоненты [11; 12; 18].

В многочисленных исследованиях [11; 12; 18; 20; 21; 22; 25; 26; 27; 28] показано, что предикторами готовности реализовать инклюзивные практики выступают отношение к инклюзии и восприятие собственной эффективности в реализации практики. В основе этих работ лежит учет внутренних условий реализации поведения, т.е. их осознание в процессе планирования и реализации последнего, что позволяет использовать оценку респондентами эффективности своей деятельности (самооценку) как показатель успешности ее реализации [4], а также, по нашему мнению, использовать опросники самооценки эффективности реализации инклюзивных практик, разработанные на основе теорий А. Бандуры и А. Айзена [11; 12; 18; 25; 26; 27], для оценки компонентов готовности и способности к реализации практики, понимаемых исходя из деятельностной теории.

Методы

Разработка опросника. На основе применяемых в международной практике опросников [25; 26; 27], а также реализованного ранее пилотного проекта применения аналогичных

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

опросников для изучения самооценки готовности и способности к тьюторскому сопровождению обучающихся с ОВЗ студентов психологических специальностей и студентов-дефектологов в сравнении с работающими тьюторами [11; 12; 18] нами были разработаны опросники для пилотной оценки условий и дефицитов сопровождения и психологической поддержки обучающихся с ООП в условиях инклюзивного образования. Этот инструмент включает в себя 4 опросника: «Отношение к инклюзии» (далее – *Отношение*: 15 утверждений), «Намерение реализовать практики поддержки ученика в условиях инклюзии» (далее – *Намерение*: 12 утверждений), «Эффективность в реализации инклюзивных практик» (далее – *Эффективность*: 24 утверждения) и «Трудности в реализации инклюзивных практик» (далее – *Трудности*: 18 утверждений). Утверждения опросников, представленные в табл. 1–4 в описании к помещенной в репозиторий базе данных [13], были аналогичны приведенным в приложении к нашей статье [18], но адаптированы, с тем чтобы отражать особенности профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях инклюзивного образования. Утверждения оценивались респондентами по пятизначной ликертовской шкале. Ликертовская шкала включала следующие выборы (цифра обозначает количество баллов): 1 – Не согласен; 2 – Скорее не согласен; 3 – Не определен; 4 – Скорее согласен; 5 – Согласен.

Выборка. Общий объем выборки составлял 89 респондентов – имеющих высшее образование слушателей курса профессиональной переподготовки по программе «Организация психологической поддержки обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в инклюзивной образовательной среде в общеобразовательных организациях». Респонденты представляли собой педагогов-психологов из школ с высоким уровнем инклюзивной образовательной среды в 5 регионах Российской Федерации (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики выборки по полу и возрасту

Переменные	Значение (N=89)
Пол	Женский (100%)
Возраст	41,1±9,0 (мин=23; макс=70)

Все респонденты имели базовое психологическое или психолого-педагогическое образование, а примерно каждый пятый – высшее образование в области специальной и клинической психологии или специального (дефектологического) образования. Менее чем один из шести респондентов не имел никакой подготовки в специальном и/или инклюзивном образовании. Более половины (56%) респондентов имели опыт работы в условиях инклюзии более 3 лет и примерно каждый пятый – либо от 1 до 3 лет, либо менее года. То есть примерно три четверти опрошенных педагогов-психологов работают в условиях инклюзии либо более года, либо более 3 лет (см. базу данных, помещенную в репозиторий [13]).

Процедура исследования и анализ данных. Опросники содержали наборы утверждений, позволяющих провести самооценку готовности и способности респондентов к

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

профессиональной деятельности исходя из самооценки слушателями своего владения способами психолого-педагогической поддержки в условиях инклюзии и имеющихся дефицитов, которые затрудняют их деятельность как педагогов-психологов. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно, через сервис для проведения онлайн-опросов «Anketolog». Выполнялись описательная статистика по опросникам ($M \pm SD$), определение внутренней согласованности опросников по альфа Кронбаха, проводилась проверка на нормальность распределений ответов по опросникам по критерию Колмогорова–Смирнова, корреляционный анализ по Спирмену и однофакторный дисперсионный анализ (для опросника *Трудности*). Также исходя из средних значений баллов по ответам определялся рейтинг ответов по опросникам *Эффективность* и *Трудности* с целью выяснения самооценки педагогами-психологами своей способности эффективно осуществлять психолого-педагогическую поддержку обучающихся с ООП и имеющихся дефицитов и трудностей в профессиональной деятельности. Дисперсионный анализ выполнялся для опросника *Трудности* с целью оценки различий между тремя условно выделенными группами утверждений: утверждения, выражающие согласие, со средним значением более 3,5; утверждения, относительно которых респонденты скорее не определились, со значением среднего от 2,5 до 3,5 и утверждения, с которыми респонденты в основном не согласны, со средним менее 2,5. Также определялась достоверно значимая разность между группами по апостериорному критерию Тьюки. Анализ проводился на основе пакета программ по математической статистике SPSS v. 18.0.

Результаты

Как показала проверка нормальности распределений, только распределение ответов на утверждения опросника *Намерение* отличается от нормального на уровне значимости $p < 0,05$.

Описательная статистика ($M \pm SD$) по опросникам показала (табл. 2), что среднее значение баллов по опросникам *Отношение к инклюзии*, *Эффективность* и *Намерение* было близко или превышало 4, что приблизительно соответствует выбору ответа «Скорее согласен» (4 балла). Наибольшее значение имело место для опросника *Намерение* (4,48), отражавшее выбор ответов между «Скорее согласен» и «Согласен» (однако для этого опросника наблюдалось отклонение от нормальности, возможно вследствие приближения большей части ответов к максимальному значению ликертовской шкалы, содержащей 5 значений). Эти данные показывают как положительное отношение респондентов к самой идее инклюзии, так и в соответствии с предложенной нами моделью профессиональной компетентности [18] позитивную самооценку своей готовности и способности к реализации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ООП. Отношение педагогов-психологов к трудностям реализации инклюзии в школе (опросник *Трудности*) выражено значением 2,71, что соответствует преобладающему выбору ответов по ликертовской шкале между «Не определился» (3 балла) и «Скорее не согласен» (2 балла). Таким образом, респонденты либо не оценивают утверждения о трудностях инклюзии как очевидно их беспокоящие, либо скорее не согласны с их наличием.

Таблица 2

Описательная статистика по опросникам самооценки

Опросник	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение	Альфа Кронбаха
Отношение к инклюзии	89	2,57	5,00	4,02	0,53	0,775
Намерение	89	2,17	5,00	4,48	0,54	0,934
Трудности	89	1,00	4,46	2,71	0,77	0,940
Эффективность	89	2,22	5,00	3,95	0,66	0,957

Проведенный анализ надежности опросников с использованием коэффициента альфа Кронбаха показал хорошую (для опросника *Отношение*, так как $\alpha > 0,70$) или отличную (для остальных опросников, так как $\alpha > 0,80$) внутреннюю согласованность опросников. Удаление 3 пунктов опросника (8, 9, 10) может повысить внутреннюю согласованность опросника *Отношение*. Удаление пунктов 1 и 3 может незначительно повысить внутреннюю согласованность опросника *Намерение*. Удаление ни одного из пунктов не повысит внутреннюю согласованность опросника *Трудности*. Удаление пункта 1 может незначительно повысить внутреннюю согласованность опросника *Эффективность*.

Как показал корреляционный анализ (табл. 3), ответы по опросникам *Отношение*, *Намерение* и *Эффективность* проявляют статистически достоверную ($p < 0,01$) положительную связь друг с другом и отрицательную – с ответами по опроснику *Трудности*. Наименьшее значение коэффициента корреляции (положительное) наблюдалось между ответами по опросникам *Отношение* и *Эффективность*, а наибольшее (отрицательное) – между ответами по опросникам, с одной стороны, *Трудности*, а с другой – *Намерение* и *Эффективность*. Все значения коэффициента корреляции Спирмена находятся в диапазоне от 0,3 до 0,7, т.е. имеет место корреляция умеренной силы.

Таблица 3

Корреляционный анализ связей между опросниками (коэффициент корреляции ρ Спирмена), N=89

		Отношение	Намерение	Трудности	Эффективность
<i>Отношение</i>	ρ	1,000	,458	-,420	,313
	Знч. (2-стор.)		,000	,000	,003
<i>Намерение</i>	ρ	,458	1,000	-,523	,494
	Знч. (2-стор.)	,000	.	,000	,000
<i>Трудности</i>	ρ	-,420	-,523	1,000	-,630
	Знч. (2-стор.)	,000	,000	.	,000
<i>Эффективность</i>	ρ	,313	,494	-,630	1,000
	Знч. (2-стор.)	,003	,000	,000	

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

Для оценки трудностей, которые могут испытывать педагоги-психологи при реализации инклюзивной практики, в опроснике было предложено 24 утверждения, которые распределялись по 2 группам: трудности внешнего и внутреннего порядка. Респонденты должны были оценить свое согласие с наличием этих трудностей по пятизначной ликертовской шкале от *Не согласен* до *Согласен*. На основе подсчета среднего балла был определен рейтинг трудностей (см. табл. 4 в описании к помещенной в репозиторий базе данных [13]).

Самую высокую позицию в рейтинге получили трудности, обусловленные внешними причинами (см. табл. 4 в описании к помещенной в репозиторий базе данных [13]). Педагоги-психологи отмечают следующие дефициты, занимающие первые 5 мест в рейтинге: проблема оплаты труда ($4,06 \pm 1,08$); избыточное количество документации ($3,84 \pm 1,16$); дефицит специалистов сопровождения – социальных педагогов, психологов, логопедов, дефектологов, тьюторов, ассистентов ($3,67 \pm 1,33$); а также отсутствие необходимой методической поддержки педагога-психолога в разработке рабочих коррекционно-развивающих программ и программ психологической поддержки ($3,34 \pm 1,38$); неадекватность распределения нагрузки по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся на специалиста ($3,20 \pm 1,42$).

Сравнительно высокий рейтинг среди дефицитов занимают утверждения о недостаточности подготовки для сопровождения учеников из семей мигрантов ($3,03 \pm 1,28$) и учеников с сенсорными нарушениями ($2,88 \pm 1,29$). При этом одну из наименьших трудностей у большинства респондентов вызывает «эффективное участие в адаптации образовательной программы обучающихся с нарушениями интеллекта» – 22-е место в рейтинге из 24-х ($2,22 \pm 1,24$). Наименьшие сложности у педагогов-психологов вызывает возможность эффективного взаимодействия с другими специалистами по коррекционно-развивающим направлениям работы ($1,64 \pm 0,8$), что может говорить о налаженной системе командного взаимодействия в инклюзивных школах. Этот факт, по-видимому, подтверждает и находящиеся на нижних позициях рейтинга трудности утверждения об отсутствии адекватной административной поддержки для осуществления образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ ($2,30 \pm 1,29$), об отсутствии поддержки идеи включения детей с ОВЗ в совместное обучение в общих классах ($1,97 \pm 1,03$), о недостатке в информировании родителей о возможностях психолого-педагогической поддержки в школе и иных организациях по месту жительства ($2,31 \pm 1,17$). Такое положение данных утверждений в рейтинге трудностей означает, что респонденты, скорее, не согласны с их содержанием. Это говорит о том, что идея инклюзии в целом принимается в инклюзивных школах и администрация способствует созданию условий, в том числе и информационных, для сопровождения обучающихся с ОВЗ в общеобразовательном процессе.

Как показал дисперсионный анализ (табл. 4), наблюдалось достоверное различие между тремя условно выделенными группами утверждений (выражающих согласие, неопределенное отношение или несогласие; подробнее см. раздел «Методы») в опроснике *Трудности* (статистика $F=55,03$, ст.св. – 2; $p<0,001$).

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

Таблица 4

Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA

	Сумма квадратов	ст.св.	Средний квадрат	F	p
Между группами	6,364	2	3,182	55,031	,000
Внутри групп	1,214	21	,058		
Итого	7,579	23			

Эксплораторный факторный анализ, который позволил бы определить латентные переменные в опроснике *Трудности*, не проводился в данном пилотном исследовании по причине недостаточного объема выборки.

Таблица 5

Апостериорные критерии. Множественные сравнения. Достоверно значимая разность, критерий Тьюки

Группы сравнения (I)	Группы сравнения (J)	Разность средних (I-J)	Стд. ошибка	p	95%-ный доверительный интервал	
					Нижняя граница	Верхняя граница
1,00	2,00	-,614	,105	,000	-,879	-,349
	3,00	-1,586	,157	,000	-1,980	-1,191
2,00	1,00	,614	,105	,000	,349	,879
	3,00	-,971	,158	,000	-1,370	-,572
3,00	1,00	1,586	,157	,000	1,191	1,980
	2,00	,971	,158	,000	,572	1,370

Апостериорный тест Тьюки (табл. 5) по опроснику *Трудности* показал наличие достоверно значимых разностей ($p < 0,001$) между всеми группами утверждений (выражающих согласие, неопределенное отношение или несогласие). Этот результат говорит о том, что между группами утверждений опросника *Трудности* имеются достоверные отличия, в частности группа утверждений, вызвавших согласие респондентов и касающихся проблемы оплаты труда, избыточного количества документации и дефицита специалистов сопровождения, о которой речь шла выше, достоверно отличается от остальных.

Дефициты, связанные с необходимыми педагогам-психологам компетенциями для сопровождения обучающихся с ООП в условиях инклюзии, располагаются в середине рейтингового списка (средний балл от 2,2 до 2,8). Такое положение в рейтинге выражает ту или иную степень несогласия с ними респондентов, что говорит о достаточной уверенности педагогов-психологов в своей компетентности по сопровождению таких детей.

Это подтверждает и рейтинг ответов по опроснику *Эффективность* (см. табл. 3 в описании к помещенной в репозиторий базе данных [13]). В списке из 18 утверждений опросника *Эффективность* наибольший средний балл имеют утверждения, связанные с

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

*Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.*
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

высокой самооценкой таких умений, как: возможность наладить взаимоотношения между учениками; проведение консультаций и поддержка учеников в обсуждении интересов, планов, личностных проблем, учебных трудностей, вопросов самопознания, профессионального самоопределения; умение взаимодействовать с педагогами, родителями, специалистами по разработке индивидуального образовательного маршрута; умение проводить диагностику и коррекционно-развивающие занятия ($4,01 \pm 0,92$). Наименьший средний балл, но тем не менее достаточно высокий у утверждения «Я умею информировать и просвещать тех, кто мало знает о принципах и подходах инклюзивного образования, об особенностях развития обучающихся с ООП» ($3,67 \pm 1,03$). Это соответствует тому, что большинство респондентов, скорее, согласны с этим утверждением.

Обсуждение результатов

В последнее время в профессиональном сообществе активно обсуждается вопрос об актуализации профессионального стандарта педагога-психолога в связи с расширением задач, которые ему приходится решать в современных условиях. Эти задачи связаны в том числе с расширением категорий обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке, а следовательно – с обогащением функционала педагога-психолога [1; 2; 14].

Согласно недавним исследованиям [16], представления педагогов-психологов о своих профессиональных функциях часто ограничиваются традиционными функциями (психодиагностика, коррекционно-развивающие занятия, консультирование, просвещение). Эти представления либо совсем не включают, либо чаще всего не включают в себя задачи психологической экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды, психолого-педагогического сопровождения реализации адаптированных основных и дополнительных образовательных программ и консультирования обучающихся с ОВЗ, а также коррекционно-развивающую работу и взаимодействие с педагогами по вопросам психологической поддержки обучающихся в преодолении трудностей в обучении и социальной адаптации, что составляет важный элемент участия педагогов-психологов в создании инклюзивной образовательной среды и сопровождении различных категорий обучающихся с ООП и требует от них определенных компетенций. Расширение круга задач педагога-психолога и при этом недостаток компетенций в возможностях их решения могут существенно снижать эффективность профессиональной деятельности.

В соответствии с нашими исследованиями компетентностный профиль охватывает когнитивный, мотивационно-установочный, поведенческий и рефлексивный компоненты [18]. Воспринимаемая готовность и способность являются важными субъективными условиями осуществления профессиональной деятельности [3; 5; 9; 17]. Согласно теории запланированного поведения, использованной при разработке опросников по самооценке отношения к инклюзии, намерения, опасений и самоэффективности педагогов и специалистов в инклюзивном образовании [25; 26; 27], позитивное отношение к планируемой деятельности и убеждение в достижимости ее результата выступают предикторами намерения ее реализовать, тогда как опасения (concerns) относительно наличия различных обстоятельств, мешающих достижению результата, или относительно своей способности его достичь уменьшают намерение реализации деятельности. Это и

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

наблюдалось в нашем пилотном исследовании, где отношение к инклюзии (*Отношение*) и воспринимаемая *Эффективность* в деятельности поддержки обучающихся с ООП были положительно связаны с ответами по опроснику *Намерение* и отрицательно – с ответами по опроснику *Трудности*; при этом, исходя из описательной статистики по опросникам (табл. 2), проявлялись: высокий уровень согласия с позитивным отношением к инклюзии и высокая самооценка своей эффективности, а также относительно низкий уровень согласия с наличием серьезных препятствий и дефицитов для осуществления своей профессиональной деятельности в условиях инклюзии. Представленный в табл. 3 характер корреляционных связей соответствует по направленности полученным результатам на аналогичных опросниках как нами [18], так и в международных исследованиях [25; 26; 27].

Заключение

В данном исследовании мы сфокусировались на оценке условий и дефицитов профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в школах с высоким уровнем развития инклюзии.

Корреляционный анализ связей между опросниками, как и описательная статистика ответов на них, показывает, что педагоги-психологи, участвовавшие в опросе, проявили довольно высокий уровень готовности и способности к реализации психолого-педагогической поддержки обучающихся с ООП в условиях инклюзивного образования. Это связано, с одной стороны, с инклюзивной политикой, проводимой администрацией инклюзивных школ, что подтверждают находящиеся на нижних позициях рейтинга трудностей утверждения об отсутствии адекватной административной поддержки для осуществления образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ ($2,30 \pm 1,29$) и отсутствии недостатка в информировании родителей о возможностях психолого-педагогической поддержки в школе и иных организациях по месту жительства ($2,31 \pm 1,17$), а также с формируемой инклюзивной культурой, которая проявляется в том числе через несогласие с утверждением об отсутствии в школе поддержки идеи включения детей с ОВЗ в совместное обучение в общих классах ($1,97 \pm 1,03$). Тем не менее в качестве основных препятствий для реализации своей деятельности педагоги-психологи называют недостаточную оплату работы по сопровождению детей с ОВЗ в условиях инклюзии, дефицит специалистов сопровождения, а также избыток документации. Возможно, также стоит обратить внимание на усиление методической поддержки педагогов-психологов и более равномерное распределение нагрузки по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся на специалиста. Эти трудности внешнего порядка требуют принятия определенных управленческих решений.

При этом инклюзивная практика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП представлена наличием компетенций и отсутствием внутренних трудностей в поддержке большинства категорий детей с ОВЗ, хотя с несколько большими затруднениями респонденты сталкиваются при сопровождении детей из семей-мигрантов и учеников с сенсорными нарушениями. В реализации инклюзивной практики по профилактике буллинга педагоги-психологи чувствуют себя менее уверенно. А вот в организации профессионального взаимодействия с учителем в школе, в возможности

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

наладить взаимоотношения между учениками, проведении консультаций и поддержке учеников в обсуждении интересов, планов, личностных проблем, учебных трудностей, вопросов самопознания, профессионального самоопределения, в умении взаимодействовать с педагогами, родителями, специалистами по разработке индивидуального образовательного маршрута, умении проводить диагностику и коррекционно-развивающие занятия педагогипсихологи ставят себе высокие баллы (соответствующие ответу «Скорее согласен»).

Таким образом, в школах с высоким уровнем инклюзии в основном создаются внешние условия, связанные с реализацией инклюзивной политики и культуры, что позволяет педагогам-психологам ощущать высокую степень самоэффективности в реализации инклюзивных практик.

В качестве ближайшей перспективы исследования целесообразно изучить условия и дефициты профессиональной деятельности педагогов-психологов в школах с низким и средним уровнями развития инклюзии, используя при этом не только метод самооценки, но и фокус-группы.

Результаты проведенного исследования могут использовать руководители образовательных программ подготовки педагогов-психологов в вузах, чтобы повысить степень готовности молодых специалистов к реализации своей профессиональной деятельности в условиях работы с учащимися с ООП в инклюзивных образовательных организациях, поскольку самооценка готовности к реализации инклюзивной практики позволяет выявить те компетенции, которые, по мнению специалистов, у них сформированы, а каких компетенций им не хватает. При этом учет полученных результатов позволит внести конкретные изменения в содержание подготовки, дизайн программ, практическую подготовку студентов психолого-педагогического направления. Администрация образовательных организаций на основе полученных результатов о дефицитах и трудностях, с которыми имеют дело педагоги-психологи инклюзивных школ, может планировать как их дополнительное профессиональное обучение, так и кадровую политику организации.

Литература

1. Алехина С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 162–171. DOI:10.17759/bpre.2024210113
2. Андронникова О.О. Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 85–94. DOI:10.17759/bpre.2020170110
3. Астахова Л.Г., Буслаева Е.Н. Формирование готовности студентов и педагогов к созданию психологически безопасной инклюзивной образовательной среды [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 116–122.
4. Бороздина Л.В. Самооценка и психометрический интеллект в прогнозе эффективности учебной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2012. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-i-psihometricheskiy-intellekt-v-prognoze-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.06.2024).

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational Psychologists of the Conditions and Deficits of their Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

5. Брыкова А.С. Готовность педагогов-психологов к осуществлению сопровождения обучающихся с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Теория и методика профессионального образования: сб. науч. ст.: в 2 ч. 2018. Вып. 5. Ч. 1. С. 11–16. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/51610> (дата обращения: 07.05.2024).
6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие / под ред. М. Вогана; пер. И. Анисеева. 2-е изд. М.: Центр исследований в области инклюзивного образования (CSIE), 2013. 123 с.
7. Волкова Е.Н. Программы профилактики подросткового буллинга в деятельности педагога-психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 3. С. 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308
8. Волкова Е.Н. Профессиональное взаимодействие педагога-психолога с учителем в школе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 35–41. DOI:10.17759/bppe.2021180204
9. Любимова Е.С. Компонентная модель готовности студентов-бакалавров педагогического университета к инклюзивному образованию школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. DOI:10.17513/spno.30977
10. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (дата обращения: 10.06.2024).
11. Самсонова Е.В. Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, А.Ю. Шеманов, Л.М. Прокопьева [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 43–61. DOI:10.17759/psyedu.2023150403
12. Самсонова Е.В. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, А.Ю. Шеманов, Е.Н. Кутепова [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
13. Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. Самооценка педагогов-психологов инклюзивных школ: пилотное исследование: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. 2024. DOI:10.48612/MSUPE/2fgr-1kmd-r416
14. Ульянина О.А. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: содержательный анализ / О.А. Ульянина, Ю.В. Тукфеева, К.Г. Семенова [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 90–101. DOI:10.17759/bppe.2023200307
15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d969

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

бее0с3ее7а/ (дата обращения: 24.03.2024).

16. Федорева Е.В. Анализ представлений педагогов-психологов о психологической службе в системе образования Красноярского края // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2023. № 2(64). С. 161–173.
17. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагога: мотивационно-конативный компонент // Веснік МДПУ імя І.П. Шамякіна. 2015. № 1(45). С. 98–103.
18. Шеманов А.Ю. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А.Ю. Шеманов, Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, Е.Н. Кутепова [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 233–263. DOI:10.17759/cpse.2022110410
19. Almalky H.A., Alrabiah A.H. Predictors of teachers' intention to implement inclusive education // Children and Youth Services Review. 2024. Vol. 158. 107457. DOI:10.1016/j.chilyouth.2024.107457
20. Arboiz A.C., Aoanan G.O. Teacher efficacy and attitude in inclusive education as predictors of readiness for inclusive education: an explanatory sequential design // EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR). 2024. Vol. 10. Iss. 5. P. 838–851. DOI:10.36713/epra17137
21. Carvalho M. Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers / M. Carvalho, D. Simó-Pinatella, H. Azevedo, A.L.A. Alcocer // J Res Spec Educ Needs. 2024. № 00. P. 1–13. DOI:10.1111/1471-3802.12663
22. Fernandez I.L. Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers / I.L. Fernandez, M. Dosil-Santamaria, N. Idoiaga Mondragon, N. Ozamiz-Etxebarria // Education Sciences. 2023. Vol. 13. 851. DOI:10.3390/educsci13090851
23. Harkins-Brown A.R. Results of a Competency-Based Approach to Prepare General Educators to Effectively Include Students with Disabilities / A.R. Harkins-Brown, N. Gillon, A. Schanbacher // Education Sciences. 2024. Vol. 14. 475. DOI:10.3390/educsci14050475
24. Loyd D. Examining teachers' perceived competence in implementing inclusive education practices in the United Arab Emirates / D. Loyd, M.P. Opoku, Z. Walker et al. // Journal of Research in Special Educational Needs. 2024. № 00. P. 1–18. DOI:10.1111/1471-3802.12673
25. Lozano C.S. How Do Attitudes and Self-Efficacy Predict Teachers' Intentions to Use Inclusive Practices? A Cross-National Comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland / C.S. Lozano, S. Wüthrich, H. Kullmann et al. // Exceptionality Education International. 2024. Vol. 34. № 1: Inclusive Education: Canada's Connection to the World. DOI:10.5206/eei.v34i1.16803
26. Sharma U. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices / U. Sharma, T. Loreman, C. Forlin // Journal of Research in Special Educational Needs. 2012. Vol. 12. № 1. P. 12–21. DOI:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x
27. Sharma U., Jacobs D.K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia // Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 55. P. 13–23. DOI:10.1016/j.tate.2015.12.004
28. Stellai G. Teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education and self-efficacy for inclusive practices / G. Stellai, K. Stylianos, G. Krinanthi // European Journal of Special Education Research. 2024. Vol. 10. Iss. 3. DOI:10.46827/ejse.v10i3.5302

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

References

1. Alekhina S.V. Professional'naya pozitsiya pedagoga-psikhologa v proektirovanii inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy [Professional position of a teacher-psychologist in the design of an inclusive educational environment]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 162–171. DOI:10.17759/bppe.2024210113 (In Russ.).
2. Andronnikova O.O. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i aktual'nye zadachi [Psychological service in the system of higher education: problems and current tasks]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 85–94. DOI:10.17759/bppe.2020170110 (In Russ.).
3. Astakhova L.G., Buslaeva E.N. Formirovanie gotovnosti studentov i pedagogov k sozdaniyu psikhologicheski bezopasnoi inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy [Forming the readiness of students and teachers to create a psychologically safe inclusive educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 2016, no. 1, pp. 116–122. (In Russ.).
4. Borozdina L.V. Samoootsenka i psikhometricheskii intellekt v prognoze effektivnosti uchebnoi deyatel'nosti [Self-esteem and psychometric intelligence in predicting the effectiveness of educational activities]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of Moscow University]*, 2012. Seriya 14: Psikhologiya, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoootsenka-i-psikhometricheskii-intellekt-v-prognoze-effektivnosti-uchebnoy-deyatelnosti> (Accessed 10.06.2024). (In Russ.).
5. Brykova A.S. Gotovnost' pedagogov-psikhologov k osushchestvleniyu soprovozhdeniya obuchayushchikhsya s osobennostyami psikhofizicheskogo razvitiya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [The readiness of educational psychologists to support students with special needs of psychophysical development in the conditions of inclusive education]. *Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: sb. nauch. st.: v 2 ch. [Theory and methodology of professional education: collection. scientific art.: at 2 hours]*, 2018. Vyp. 5, ch. 1, pp. 11–16. Available at: <http://elib.bspu.by/handle/doc/51610> (Accessed 07.05.2024). (In Russ.).
6. But T., Einskou M. Pokazateli inklyuzii: prakticheskoe posobie [Indicators of inclusion: a practical guide]. Pod red. M. Vogana; per. I. Anikeeva. 2-e izd. Moscow: Tsentr issledovaniy v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya (CSIE), 2013. 123 p. (In Russ.).
7. Volkova E.N. Programmy profilaktiki podrozkovogo bullinga v deyatel'nosti pedagoga-psikhologa [Programs for the prevention of teenage bullying in the activities of a teacher-psychologist]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2021. Vol. 18, no. 3, pp. 90–97. DOI:10.17759/bppe.2021180308 (In Russ.).
8. Volkova E.N. Professional'noe vzaimodeistvie pedagoga-psikhologa s uchitelem v shkole [Professional interaction between a teacher-psychologist and a teacher at school]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 35–41. DOI:10.17759/bppe.2021180204 (In Russ.).
9. Lyubimova E.S. Komponentnaya model' gotovnosti studentov-bakalavrov pedagogicheskogo universiteta k inklyuzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov [Component model of readiness of bachelor students of a pedagogical university for inclusive education of schoolchildren]. *Sovremennye*

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education], 2021, no. 4.
DOI:10.17513/spno.30977 (In Russ.).

10. Prikaz Mintruda Rossii ot 24 iyulya 2015 g. № 514n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)” (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 18.08.2015 No. 38575) [Order of the Ministry of Labor of Russia dated July 24, 2015 No. 514n “On approval of the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)” (Registered with the Ministry of Justice of Russia on August 18, 2015 No. 38575)]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/1d5a331e22b04694fd4ed9299de5f0008af6c799/ (Accessed 10.06.2024). (In Russ.).

11. Samsonova E.V. Issledovanie sub"ektivnoi otsenki gotovnosti i sposobnosti studentov i rabotayushchikh t'yutorov k t'yutorskomu soprovozhdeniyu v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Study of subjective assessment of the readiness and ability of students and working tutors for tutor support in the conditions of inclusive education]. E.V. Samsonova, Yu.A. Bystrova, A.Yu. Shemanov, L.M. Prokop'eva. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 43–61. DOI:10.17759/psyedu.2023150403 (In Russ.).

12. Samsonova E.V. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor competencies in inclusive education: specifics of professional training programs]. E.V. Samsonova, Yu.A. Bystrova, A.Yu. Shemanov, E.N. Kutepova. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.).

13. Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V., Bystrova Yu.A. Samoottenka pedagogov-psikhologov inklyuzivnykh shkol: pilotnoe issledovanie: Nabor dannykh [Self-assessment of educators-psychologists from inclusive schools: pilot study]. RusPsyData: Repozitorii psikhologicheskikh issledovaniy i instrumentov. Moskva. 2024. DOI:10.48612/MSUPE/2fgr-1kmd-r416 (In Russ.).

14. Ul'yanina O.A. Aktualizatsiya professional'nogo standarta “Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)”: sodержatel'nyi analiz [Updating the professional standard “Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)”: content analysis]. O.A. Ul'yanina, Yu.V. Tukfeeva, K.G. Semenova. *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.).

15. Federal'nyi zakon Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” [Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012 No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation”]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (Accessed 24.03.2024). (In Russ.).

16. Fedoreeva E.V. Analiz predstavlenii pedagogov-psikhologov o psikhologicheskoi sluzhbe v sisteme obrazovaniya Krasnoyarskogo kraya [Analysis of the ideas of educational psychologists about psychological service in the education system of the Krasnoyarsk region]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik*

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

KGPU) [*Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after. V.P. Astafieva (Bulletin of KSPU)*], 2023, no. 2(64), pp. 161–173. (In Russ.).

17. Khitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagoga: motivatsionno-konativnyi komponent [Inclusive readiness of a teacher: motivational-conative component]. *Vesnik MDPU imya I.P. Shamyakina [Bulletin of MDPU named after I.P. Shamyakina]*, 2015, no. 1(45), pp. 98–103. (In Russ.).

18. Shemanov A.Yu. Podkhod k otsenke osobennosti professional'noi kompetentnosti t'yutora v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie [An approach to assessing the characteristics of a tutor's professional competence in the conditions of inclusive education: a pilot study]. A.Yu. Shemanov, E.V. Samsonova, Yu.A. Bystrova, E.N. Kutepova. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and special psychology*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 233–263. DOI:10.17759/cpse.2022110410 (In Russ.).

19. Almalky H.A., Alrabiah A.H. Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. *Children and Youth Services Review*, 2024. Vol. 158, 107457. DOI:10.1016/j.childyouth.2024.107457

20. Arboiz A.C., Aoanan G.O. Teacher efficacy and attitude in inclusive education as predictors of readiness for inclusive education: an explanatory sequential design. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*, 2024. Vol. 10, no. 5, pp. 838–851. DOI:10.36713/epra17137

21. Carvalho M. Inclusive education in Portugal: Exploring sentiments, concerns and attitudes of teachers. M. Carvalho, D. Simó-Pinatella, H. Azevedo, A.L.A. Alcocer. *J Res Spec Educ Needs*, 2024, no. 00, pp. 1–13. DOI:10.1111/1471-3802.12663

22. Fernandez I.L. Teachers' Involvement in Inclusive Education: Attitudes of Future Teachers. I.L. Fernandez, M. Dosil-Santamaria, N. Idoiaga Mondragon, N. Ozamiz-Etxebarria. *Education Sciences*, 2023. Vol. 13, 851. DOI:10.3390/educsci13090851

23. Harkins-Brown A.R. Results of a Competency-Based Approach to Prepare General Educators to Effectively Include Students with Disabilities. A.R. Harkins-Brown, N. Gillon, A. Schanbacher. *Education Sciences*, 2024. Vol. 14, 475. DOI:10.3390/educsci14050475

24. Loyd D. Examining teachers' perceived competence in implementing inclusive education practices in the United Arab Emirates. D. Loyd, M.P. Opoku, Z. Walker et al. *Journal of Research in Special Educational Need*, 2024, № 00, pp. 1–18. DOI:10.1111/1471-3802.12673

25. Lozano C.S. How Do Attitudes and Self-Efficacy Predict Teachers' Intentions to Use Inclusive Practices? A Cross-National Comparison between Canada, Germany, Greece, Italy, and Switzerland. C.S. Lozano, S. Wüthrich, H. Kullmann et al. *Exceptionality Education International*, 2024. Vol. 34, no 1: Inclusive Education: Canada's Connection to the World. DOI:10.5206/eei.v34i1.16803

26. Sharma U. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. U. Sharma, T. Loreman, C. Forlin. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2012. Vol. 12, no. 1, pp. 12–21. DOI:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

27. Sharma U., Jacobs D.K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 2016. Vol. 55, pp. 13–23. DOI:10.1016/j.tate.2015.12.004

28. Stellai G. Teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education and self-

Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

efficacy for inclusive practices. G. Stellai, K. Stylianos, G. Krinanthi. *European Journal of Special Education Research*, 2024. Vol. 10, no. 3. DOI:10.46827/ejse.v10i3.5302

Информация об авторах

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Быстрова Юлия Александровна, доцент, доктор психологических наук, заведующая научной лабораторией Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Information about the authors

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, Doctor of Philosophy, Professor of Department of Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: shemanovayu@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova, D.Sc. in Psychology, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-

*Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В.,
Быстрова Ю.А.*
Пилотное исследование самооценки педагогами-
психологами условий и дефицитов своей
профессиональной деятельности в инклюзивной
школе
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 76–95.

*Samsonova E.V., Shemanov A.Yu., Alekhina S.V.,
Bystrova Y.A.*
A Pilot Study of Self-Assessment by Educational
Psychologists of the Conditions and Deficits of their
Professional Activities in an Inclusive School
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 76–95.

mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Получена 21.06.2024
Принята в печать 06.12.2024

Received 21.06.2024
Accepted 06.12.2024

Представления юношей и девушек о будущем и результаты государственной итоговой аттестации

Шилова Н.П.

ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Исследование, описанное в статье, посвящено изучению связи между представлениями юношей и девушек о своем будущем и результатами, полученными ими на едином государственном экзамене (ЕГЭ). Было проведено двухэтапное исследование, в ходе которого сначала выявлялись содержательные элементы прогнозирования будущего участников, а затем эти данные сопоставлялись с образовательными достижениями респондентов. Выборка исследования составила 150 человек от 18 до 28 лет. На первом этапе использовалась методика И.С. Кона «Я через пять лет», на втором этапе респондентам предъявлялись результаты первого этапа и задавались вопросы относительно их достижений. Исследование показало, что юноши и девушки, получившие высокие результаты на ЕГЭ, чаще использовали слова «знаю» и «сделаю» в своих представлениях о будущем. Обнаружена связь между оценками, полученными на ЕГЭ, и оценкой удовлетворенности своими достижениями. Юноши и девушки, сдавшие ЕГЭ на высокие баллы, оценивают достижение своих планов ниже, чем те, кто сдал экзамен на меньший балл. Отсутствие достижений при высоких баллах, полученных на ЕГЭ, связывается респондентами с изменившимися обстоятельствами или с нехваткой времени, а при хороших результатах – со строгим следованием планам. Полученные результаты могут быть полезны в практической работе с современными юношами и девушками при обсуждении с ними планов относительно будущего.

Ключевые слова: юношеский возраст; юноши и девушки; временная перспектива; представления о будущем; образ будущего; единый государственный экзамен; результаты единого государственного экзамена; ЕГЭ; психологические факторы, влияющие на результаты ЕГЭ; образовательная успешность; образовательные достижения; образовательные результаты; академическая успеваемость.

Для цитаты: Шилова Н.П. Представления юношей и девушек о будущем и результаты государственной итоговой аттестации [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 96–108. DOI:10.17759/psyedu.2024160407

The Ideas of Boys and Girls About the Future and the Results of the State Final Certification

Natalia P. Shilova

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

The research described in the article is devoted to the study of the relationship between the ideas of boys and girls about their future and the results they received on the unified state exam (USE). A two-stage study was conducted, during which the meaningful elements of predicting the future of the participants were first identified, and then these data were compared with the educational achievements of the respondents. The study sample consisted of 150 people aged 18 to 28 years. At the first stage, the I.S. Cohn methodology "I am in five years" was used, at the second stage, the respondents were presented with the results of the first stage and asked questions about their achievements. The study showed that boys and girls who received high results on the Unified State Exam more often used the words "I know" and "I will do" in their ideas about the future. A connection was found between the grades obtained on the Unified State Exam and the assessment of satisfaction with one's achievements. Boys and girls who passed the exam with high scores rate the achievement of their plans lower than those who passed the exam with a lower score. The lack of achievements with high scores obtained on the Unified State Exam is associated by respondents with changed circumstances or lack of time, and with good results – with strict adherence to plans. The results obtained can be useful in practical work with modern boys and girls when discussing plans for the future with them.

Keywords: adolescence; boys and girls; time perspective; ideas about the future; image of the future; unified state exam; results of the unified state exam; USE; psychological factors affecting the results of the USE; educational success; educational achievements; educational results; academic performance.

For citation: Shilova N.P. The Ideas of Boys and Girls About the Future and the Results of the State Final Certification. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 96–108. DOI:10.17759/psyedu.2024160407 (In Russ.).

Введение

Анализ научных публикаций свидетельствует о значительном объеме исследовательских работ, направленных на выявление факторов, влияющих на успех учащихся в образовательных организациях [1; 9; 10; 11; 13; 19; 26]. Исследователи данной проблематики подчеркивают важность определения прогностических параметров в выявлении образовательных успехов или неуспешности [23]. В российских исследованиях основные причины этого видятся в психофизиологических, психологических и профессиональных особенностях участников образовательного процесса. В зарубежной психологической традиции, напротив, основным фактором школьной успешности/неуспешности считается

социально-экономическая обстановка. Например, считается, что академическая успешность учащихся тесно связана с социально-экономическим положением и благосостоянием их семей [17]. В качестве психологических особенностей учащихся, влияющих на успешность образования, часто рассматриваются такие переменные, как мотивация, вовлеченность, саморегулирование и т.д. [8; 20].

Сознательное саморегулирование играет важную роль в успехах учащихся на протяжении всего периода обучения [7; 20]. Так, значительные связи обнаруживаются между образовательными успехами юношей/девушек и их когнитивной и поведенческой вовлеченностью в процесс образования [18], что часто достигается в этом возрасте за счет осознания будущей профессиональной деятельности.

Основным показателем успеха школьного обучения в современной России считается результат, полученный на едином государственном экзамене (ЕГЭ). Подготовка и сдача этого экзамена имеют решающее значение для дальнейшего профессионального образования современных юношей и девушек. В настоящее время большая часть заданий этого экзамена ориентирована на проверку умения юношей/девушкой сформулировать собственную точку зрения и обосновать ее аргументами, опирающимися на знание предмета. Успешная сдача экзамена позволяет реализовать цели, связанные с профессиональным образованием, будущей профессиональной деятельностью и в целом с реализацией своих представлений о будущем.

Формирование представления о личном психологическом будущем играет важную роль в юношестве. Mello, Barber, Vasilenko, Chandler & Howell (2022) на основе своих исследований заключили, что отношение к временной перспективе меняется с возрастом. Подростки и молодые люди чаще думают о будущем, но чем старше становится человек, тем больше он обращается к настоящему [24]. Согласно исследованиям зарубежных ученых, временная перспектива будущего считается одним из факторов, оказывающих первостепенное влияние на поведение человека [3; 15]. В том числе проведен ряд исследований, анализирующих, как временная перспектива связана с психологическими и поведенческими особенностями человека, как временная перспектива определяет его ценности и цели. Baird, Webb, Sirois & Gibson-Miller (2021) выявили, что определенное отношение к временной перспективе будущего связано с навыками саморегуляции человека и влияет на достижение определенных результатов и целей, в том числе связанных с обучением [25]. Также Н.Л. Лукина и Е.А. Соловьева (2019) выявили закономерность, показывающую, что чем на более длительный срок юноша и девушка определяют результативность своей будущей жизни, тем более высокий уровень профессионального образования они выбирают [5].

В российских исследованиях приводятся данные об осознанности и самостоятельности выбора предметов для сдачи экзаменов [12], о взаимосвязи уровня интеллекта и волевого потенциала с результатами экзаменов [6], о связи высоких баллов ЕГЭ с успешностью обучения в вузе [2], при этом вопросы взаимосвязи результатов ЕГЭ и представлений о будущем остаются неизученными.

Учитывая, что в современной российской реальности достижение желаемых результатов в юношеском возрасте во многом связывается с ЕГЭ, изучение связи содержательных представлений о будущем с образовательными результатами, полученными на ЕГЭ, становится весьма актуальным.

Выборка и методика исследования

Наше исследование фокусируется на анализе взаимосвязи между представлениями о собственном будущем у современной молодежи и их результатами на ЕГЭ.

Исследование началось с использования методики «Я через пять лет» И.С. Кона [4]. В соответствии с методикой участники писали эссе о том, как они видят свою жизнь через пять лет. Наш анализ позволил выявить значимость отдельных слов, употребляемых юношами и девушками в текстах эссе. Объем эссе не ограничивался.

На втором этапе исследования, состоявшегося спустя 2,5 года после первого, был осуществлен дополнительный опрос тех же респондентов. Были соотнесены представления о будущем респондентов с их академическими достижениями в форме ЕГЭ.

Участие в исследовании приняли 150 человек от 18 до 28 лет. Среди них 62 человека – юноши и 88 – девушки, их средний возраст составил 22,31 года. Для оценки значимости различий на этом этапе использовались таблицы сопряженности и коэффициент хи-квадрат, корреляционный анализ проводился при помощи коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Сравнение встречаемости ключевых слов в эссе респондентов, успешно сдавших ЕГЭ хотя бы по одному из предметов на оценку от 81 до 100 баллов (отлично), и всех остальных изображено на диаграмме (см. рисунок).

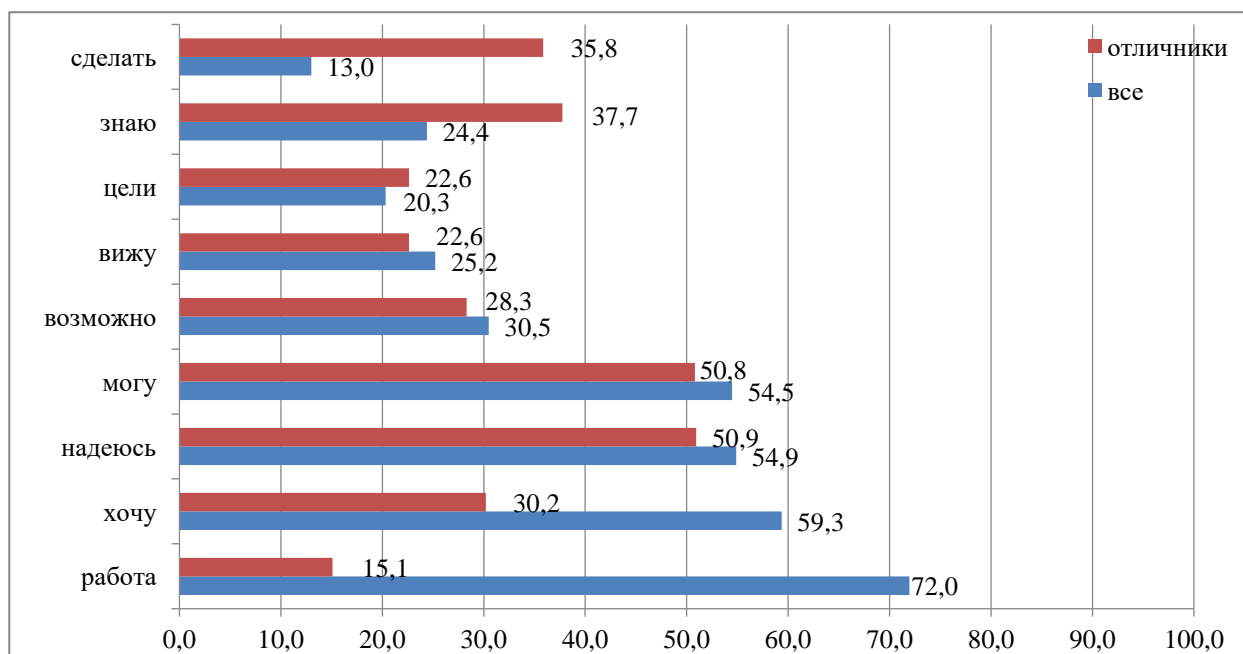


Рис. Доля часто встречающихся в эссе слов, %

Изображенные на рисунке данные отражают различия в употреблении различных слов при описании собственного будущего респондентами в зависимости от результатов ЕГЭ. Основные различия касаются слов: «работа», «хочу», «знаю», «сделать». Так, слово «работа» использовалось в 72% эссе, написанных всеми респондентами, но при этом только в 15,1%

эссе, написанных теми, кто сдал ЕГЭ на высокий балл (81-100 баллов). Слово «хочу» использовалось в 59,3% эссе всех респондентов и только в 30,2% сочинений у тех, кто сдал ЕГЭ на высокий балл. Слова «сделать» и «знаю» показывают обратную динамику в использовании их респондентами. Так, слово «сделать» при описании своего будущего использовали 35,8% высокобалльников, участвовавших в исследовании, и только 13,0% из остальных респондентов, а слово «знаю» употребляли 37,7% высокобалльников и только 24,4% из остальных респондентов. Эти различия были подтверждены анализом, проведенным с использованием коэффициента хи-квадрат (табл. 1).

Таблица 1

Различия в употреблении основных слов в сочинениях отличников и всех остальных участников исследования (N=150)

Слова в описании будущего	Использование значимых слов/стандартизованный остаток		Коэффициент хи-квадрат	Значимость	Число степеней свободы/Количество ячеек с ожидаемым количеством меньше 5/Минимальное ожидаемое количество
	Остальные участники исследования (n=97)	Отличники (n=53)			
«работа»	4,14	-4,14*	16,274	0,000	Df=1/0 ячейки (0%)<5/min 28,07
«хочу»	2,10*	-2,10*	3,951	0,046	Df=1/0 ячейки (0%)<5/min 24,68
«знаю»	-2,39*	2,39	4,976	0,025	Df=1/0 ячейки (0%)<5/min 12,32
«сделать»	-4,32*	4,32*	16,985	0,000	Df=1/0 ячейки (0%)<5/min 7,88

Условные обозначения. * – значение стандартизованного остатка выше пограничного (-2; 2).

Табл. 1 отражает существенные различия в употреблении выделенных слов между участниками исследования, достигшими высоких баллов на экзамене ЕГЭ, и остальными участниками. Затем был проведен корреляционный анализ между результатами экзамена и степенью достижения того, что удалось реализовать из описанного в эссе на тему «Я через пять лет» (табл. 2).

Для проведения анализа мы просили участников исследования оценить по пятибалльной шкале, насколько все из описанного в их письмах (в 2018 году) получилось реализовать на момент проведения второго опроса (в 2021 году), а также сообщить балл, полученный на ЕГЭ в ранговой шкале. В исследовании использовалась следующая шкала экзаменационных оценок: 4 = от 81 до 100 баллов, 3 = от 61 до 80 баллов, 2 = от 24 до 60 баллов, 1 = от 23 до 0 баллов. Таким образом, корреляция, показанная в табл. 2, означает, что чем выше балл, полученный на ЕГЭ, тем ниже участник исследования оценивает свои достижения, сравнивая их с описанием себя в будущем по методике И.С. Кона.

Таблица 2

Связь между результатом экзамена и самооценкой того, что получилось реализовать из описанного в сочинении «Я через пять лет»

Результаты ЕГЭ	Коэффициент Спирмена	Значимость
Экзамен по математике (n=150)	-0,492	0,000***
Экзамен по русскому языку (n=150)	-0,410	0,000***
Экзамен по выбору (n=109)	-0,229	0,017*

Условные обозначения. *** – корреляции значимы при 0,001; * – корреляции значимы при 0,05.

В табл. 2 представлены связи между ответами на вопрос о видении собственного будущего (описанного в 2018 году) и результатами ЕГЭ. Согласно этим данным, юноши и девушки, которые показали высокие результаты в рамках ЕГЭ (81-100 баллов), проявляют склонность к более скромной оценке своих достижений, чем те, кто показал более низкие результаты на экзамене. В свою очередь те, кто получил низкие баллы, утверждают, что выполнение поставленных целей удалось им за половину отведенного срока (за 2,5 года – с 2018 по 2021 годы).

Ответы на вопрос «Почему что-то из запланированного не получилось?» значительно разнятся в зависимости от результатов, полученных на экзамене ЕГЭ (см. табл. 3). Варианты ответов на данный вопрос формулировались с помощью трех экспертов. Критерии отбора экспертов – наличие степени кандидата или доктора наук по психологии или педагогике. Кроме трех вариантов ответов, указанных ниже¹, участникам исследования предлагался ответ – «другое, напишите». Этот ответ не был выбран ни одним респондентом.

Таблица 3

Различия в ответах респондентов, получивших разные баллы на ЕГЭ, на вопрос «Почему что-то из запланированного не получилось?» (N=150)

Результаты ЕГЭ	Ответ на вопрос «Почему что-то из запланированного не получилось»/стандартизованный остаток			Коэффициент хи-квадрат	Значимость	Число степеней свободы/Количество ячеек с ожидаемым количеством меньше 5/Минимальное ожидаемое количество
	1 ¹ (n=66)	2 (n=36)	3 (n=48)			
Результаты по всем экзаменам от 81 до 100 баллов (n=15)	0,66	2,04*	-2,57*	50,386	0,000	Df=8/2 ячейки (13,33%)<5/min 3,6
Результаты по всем экзаменам от 61 до 80 баллов (n=24)	2,23*	-0,19	-2,20*			
Результаты по всем экзаменам от 24 до	-2,91*	1,66	1,57			

¹Варианты ответов на вопрос «Почему что-то из запланированного не получилось?»:

1. Все идет по плану, просто еще не прошло пять лет.
2. Изменились обстоятельства и, соответственно, планы.
3. Будет все так, как и предполагалось, но позже, чем через пять лет.

60 баллов (n=8)						
Есть только один высокий результат – от 81 до 100 баллов (n=39)	-2,69*	-2,87*	5,49*			
Все оценки – от 23 до 80 баллов (n=19)	1,93	-0,15	-1,92			

Условные обозначения. * – значение стандартизированного остатка выше пограничного ($\bar{-2}$; 2).

Исследование показало, что высокобалльники (набравшие на ЕГЭ 81–100 баллов) чаще других участников исследования указывают на изменение обстоятельств и планов в качестве причины недостижения желаемых результатов.

Для тех, у кого высокий балл только по одному предмету, важным является строгое следование плану со значительным пересмотром сроков. «Хорошисты» (все экзамены сданы на 61–80 баллов) уверены, что у них все идет по плану.

Обсуждение результатов

Данные представленного исследования отражают связь между образовательными результатами и видением будущего в период юности.

Согласно предыдущим выводам коллег, психометрический интеллект был и остается наиболее сильным и универсальным индикатором академического успеха [1]. Более того, осознанная саморегуляция рассматривается как универсальный ресурс, способствующий успеху в течение всего образовательного процесса [7; 20], в то время как мотивация сопровождается умеренным, но значительным влиянием на успеваемость [21]. Школьная вовлеченность как внешний индикатор мотивации также имеет существенную связь с академическими успехами: чем выше уровень вовлеченности, тем выше результаты [18; 22].

Наше исследование подчеркивает, что в семантическом значении представлений о будущем юношей и девушек эти психологические особенности личности находят свое выражение в словах «знаю» и «сделаю».

Более того, результаты ЕГЭ связаны с оценкой достижения собственных планов на будущее. В предыдущих работах изучалась связь временной перспективы и самооценки [24]. Также большое количество исследований рассматривало связь мотивации с успешностью обучения в юношестве [14; 16; 26]. Однако связь между оценкой достижения личных целей на будущее и образовательными результатами не получила должного внимания. Результаты нашего исследования показывают, что юноши и девушки, достигшие высоких баллов на едином государственном экзамене, демонстрируют более низкую самооценку достижения своих планов по сравнению с теми, кто получил более низкую оценку ЕГЭ.

В предыдущих исследованиях указывалось, что временная перспектива считается одним из наиболее важных факторов, влияющих на поведение человека [15]. Зимбардо, Бойд (2010) отмечали, что временная перспектива оказывает сильное влияние на когнитивную и поведенческую сферу личности [3]. Baird, Webb, Sirois & Gibson-Miller (2021) выявили, что определенное отношение к временной перспективе будущего связано с навыками саморегуляции и влияет на достижение личностью целей и желаемых результатов [25]. Наши

данные, в свою очередь, показывают, что различия в объяснении причин недостижения целей, намеченных юношами/девушками, зависят от полученных результатов ЕГЭ. Так, ребята, получившие высокие баллы по всем предметам, видят причину отсутствия достижения целей в изменившихся обстоятельствах, а те, у кого высокий балл только по одному предмету, объясняют отсутствие достижений тем, что им не хватает времени. Юноши и девушки, получившие хорошие результаты по всем сдаваемым экзаменам, чаще объясняют отсутствие достижений тем, что все идет по плану, просто еще не прошло пять лет.

Выводы

Согласно проведенному исследованию, были сделаны следующие выводы:

Представление своей будущей жизни с учетом собственных знаний и возможности самостоятельного действия является ключевым аспектом успешной сдачи экзаменов для современной молодежи. Так, участники исследования, получившие высокий балл по ЕГЭ, чаще выражают уверенность в своих знаниях и способности действовать самостоятельно, чем остальные (через слова «знаю» и «сделаю»).

Кроме того, оценки по ЕГЭ связаны с оценкой достижения собственных планов. Те, кто получил высокую оценку (81–100 баллов), склонны недооценивать свои достижения по сравнению с теми, кто не достиг таких высоких результатов. В то же время выпускники с более низкими баллами отмечают, что достигли успехов значительно быстрее запланированных сроков. Возможной причиной этого может быть неопределенность планов на будущее, что в свою очередь может привести к уменьшению требований к себе и уровня предварительной подготовки.

Объяснение причин недостижения намеченных планов юношами/девушками различается в зависимости от результатов ЕГЭ. При высоких баллах по всем предметам причины отсутствия достижений связываются с изменившимися обстоятельствами и планами только по одному предмету с нехваткой времени, а при хороших результатах – по всем предметам, причины отсутствия достижений видятся в строгом следовании планам, согласно которым будущее описывалось на пятилетнюю перспективу.

Заключение

Ограничениями данного исследования являются малый размер выборки и отсутствие анализа гендерных различий. Обнаруженные связи между содержательным представлением о будущем и оценкой собственных достижений с образовательными результатами имеют ценность для психологов образовательных организаций, разрабатывающих программы поддержки старшеклассников в вопросах подготовки к государственной итоговой аттестации, будущего профессионального самоопределения и работы с талантливой молодежью. Кроме того, выявленные связи оценок ЕГЭ с оценкой собственных достижений представляют собой предмет для последующего анализа с целью исследования влияния полученных результатов в зависимости от пола респондентов.

Литература

1. Двойнин А.М., Троцкая Е.С. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 2. С. 42–52. DOI:10.17759/pse.2022270204
2. Дудик Г.С. Взаимосвязь личностных качеств студентов и результатов ЕГЭ с результатами успешного окончания вуза // В Материалы 54-й Международной научной студенческой конференции МНСК-2016: Психология (Новосибирск, 16-20 апреля 2016 г.) Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 2016. С. 60–61.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб: Речь, 2010. 352 с.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 367 с.
5. Лукина Н.Л., Соловьева Е.А. Временная перспектива обучающихся средних профессиональных и высших образовательных учреждений // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3(55). С. 170–176.
6. Молотков Ю.И., Рябчун И.П. Исследование профессиональной ориентации молодежи и возможности гармонизации жизненного цикла личности // Философия образования. 2019. Т. 19(3). С. 71–84. DOI:10.15372/PHE20190305
7. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01
8. 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. Т. 19. № 4. С. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846
9. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем в юношеском возрасте и образовательных результатов // Сборник тезисов участников II международной научно-практической конференции «Давыдовские чтения» (Москва, 12-13 сентября 2022 г.) М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2022. С. 170–172.
10. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем в юношеском возрасте и результатов государственной итоговой аттестации // Сборник трудов XVI Международной научно-практической конференции «Подросток в мегаполисе: поиск вопросов и ответов» (Москва, 04-05 апреля 2023 г.) М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. С. 136–140.
11. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Том 19. № 1. С. 76–88. DOI:10.21702/rpj.2022.1.6
12. Эрдынеева К.Г., Чернявская В.С. Предикторы результативности образования студентов в контексте самораскрытия их способностей // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 78–90. DOI:10.26653/2076-4685-2017-6-08
13. Ярошевская С.В., Сысоева Т.А. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26(1). С. 92–101. DOI:10.17759/pse.2021260106

14. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance / K. Xie, et al. // *Contemporary Educational Psychology*. 2020. Vol. 62. P. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877
15. A Systematic Review Approach to Find Robust Items of the Zimbardo Time Perspective Inventory / C. Peng, et al. // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12: 627578. DOI:10.3389/fpsyg.2021.627578
16. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills // *Learning and Individual Differences*. 2018. Vol. 64. P. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007
17. Bourdieu P. The forms of capital // In: Richardson J. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood, 1989. P. 241–258.
18. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale / M.-T. Wang, et al. // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. Vol. 35(4). P. 592–606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431
19. Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance / R.M. Adelman, et al. // *Journal of Personality*. 2017. Vol. 85(3). P. 398–408. DOI:10.1111/jopy.12248
20. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. 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
21. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis // *Educational Research Review*. 2018. Vol. 25. P. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001
22. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2018. Vol. 46(3). P. 517–528. DOI:10.2224/sbp.7054
23. Purpura D.J., Schmitt S.A. Cross-domain development of early academic and cognitive skills // *Early Childhood Research Quarterly*. 2019. Vol. 46. P. 1–4. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.10.009
24. Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults / Z.R. Mello, et al. // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2022. Vol. 40. P. 92–111. DOI:[10.1111/bjdp.12393](https://doi.org/10.1111/bjdp.12393)
25. Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework / H.M. Baird, et al. // *Psychological Bulletin*. 2021. Vol. 147(3). P. 233–267. DOI:[10.1037/bul0000313](https://doi.org/10.1037/bul0000313)
26. Wang M.-T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles // *Developmental psychology*. 2013. Vol. 49(7). P. 1266–1276. DOI:10.1037/a0030028

References

1. Dvoinin A.M., Trotskaya E.S. Kognitivnye prediktory akademicheskoi uspehnosti: kak obshchie zakonomernosti «rabotayut» na rannikh etapakh obrazovaniya? [Cognitive predictors of academic success: how do general patterns «work» in the early stages of education?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no.

2, pp. 42–52. DOI:10.17759/pse.2022270204 (In Russ.).

2. Dudik G.S. Vzaimosvyaz' lichnostnykh kachestv studentov i rezul'tatov EGE s rezul'tatami uspeshnogo okonchaniya vuza [The relationship between the personal qualities of students and the results of the Unified State Exam with the results of successful graduation]. *V Materialy 54-i Mezhdunarodnoi nauchnoi studencheskoi konferentsii MNSK-2016: Psikhologiya (Novosibirsk, 16-20 aprelya 2016) = In the Materials of the 54th International Scientific Student Conference MNSC-2016: Psychology (Novosibirsk, 16-20 April 2016)*. Novosibirsk: Novosibirsk State University, Novosibirsk: Novosibirskii gosudarstvennyi universitet, 2016, pp. 60–61. (In Russ.).
3. Zimbardo F., Boid Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psikhologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn' [The paradox of time. A new psychology of time that will improve your life]. Saint-Petersburg: Rech' [Speech], 2010. 352 p. (In Russ.).
4. Kon I.S. V poiskakh sebya: Lichnost' i ee samosoznanie [In search of oneself: Personality and its self-awareness]. Moscow: Politizdat [Politizdat], 1984. 367 p. (In Russ.).
5. Lukina N.L., Solov'eva E.A. Vremennaja perspektiva obuchajushhihsja srednih professional'nyh i vysshih obrazovatel'nyh uchrezhdenij [The temporary perspective of students of secondary vocational and higher educational institutions]. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah = New in psychological and pedagogical research*, 2019, no. 3(55), pp. 170–176. (In Russ.).
6. Molotkov Yu.I., Ryabchun I.P. Issledovanie professional'noi orientatsii molodezhi i vozmozhnosti garmonizatsii zhiznennogo tsikla lichnosti [Research on the professional orientation of youth and the possibility of harmonizing the life cycle of a personality]. *Filosofiya obrazovaniya = Philosophy of education*, 2019. Vol. 19(3), pp. 71–84. DOI:10.15372/PHE20190305 (In Russ.).
7. 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 life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology*, 2021, no. 1, pp. 4–37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
8. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. Mediatornye efekty samoregulyatsii vo vzaimosvyazi shkol'noi vovlechennosti i akademicheskoi uspeshnosti uchashchikhsya raznogo vozrasta. Psikhologiya [Mediation effects of self-regulation in the relationship between school involvement and academic success of students of different ages]. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 835–846. DOI:10.17323/1813-8918-2022-4-835-846 (In Russ.).
9. Shilova N.P. Vzaimosvyaz' predstavlenii o budushchem v yunosheskom vozraste i obrazovatel'nykh rezul'tatov. *Sbornik tezisov uchastnikov II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Davydovskie chteniya» (Moskva, 12-13 sentyabrya 2022) = Collection of abstracts of participants of the II International scientific and practical conference «Davydov readings» (Moscow, September 12-13, 2022)*. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2022, pp. 170–172. (In Russ.).
10. Shilova N.P. Vzaimosvyaz' predstavlenii o budushchem v yunosheskom vozraste i rezul'tatov gosudarstvennoi itogovoi attestatsii [Interrelation of ideas about the future in adolescence and educational results]. *Sbornik trudov XVI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Podrostok v megapolise: poisk voprosov i otvetov» (Moskva, 04-05 aprelya 2023) = Collection of abstracts of participants of the II international scientific and practical conference*

«Davydov readings» Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow, 04-05 April 2023). Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2023, pp. 136–140. (In Russ.).

11. Shilova N.P. Vzaimosvyaz' predstavlenii o budushchem i obrazovatel'nykh rezul'tatov v yunosheskom vozraste [Interrelation of ideas about the future and educational results in adolescence]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 76–88. DOI:10.21702/rpj.2022.1.6 (In Russ.).

12. Erdyneeva K.G. Chernyavskaya V.S. Prediktory rezul'tativnosti obrazovaniya studentov v kontekste samoraskrytiya ikh sposobnostei [Predictors of the effectiveness of students' education in the context of self-disclosure of their abilities]. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 2: Gumanitarnye nauki = Scientific Review. Series 2: Humanities*, 2017, no. 6, pp. 78–90. DOI:10.26653/2076-4685-2017-6-08 (In Russ.).

13. Yaroshevskaya S.V., Sysoeva T.A. Predstavleniya studentov ob uspekhnosti obucheniya: temy, orientiry i protivorechiya [Students' ideas about the success of learning: themes, guidelines and contradictions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26(1), pp. 92–101. DOI:10.17759/pse.2021260106 (In Russ.).

14. A person-centered approach to examining high-school students' motivation, engagement and academic performance. K. Xie, et al. *Contemporary Educational Psychology*, 2020. Vol. 62, pp. 101877. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101877

15. A Systematic Review Approach to Find Robust Items of the Zimbardo Time Perspective Inventory. C. Peng, et al. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12: 627578. DOI:10.3389/fpsyg.2021.627578

16. Baars M., Wijnia L. The relation between task-specific motivational profiles and training of self-regulated learning skills. *Learning and Individual Differences*, 2018. Vol. 64, pp. 125–137. DOI:10.1016/j.lindif.2018.05.007

17. Bourdieu P. The forms of capital. In: Richardson, J. Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. Westport, CT: Greenwood, 1989, pp. 241–258.

18. Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: a multidimensional school engagement scale. M.-T. Wang, et al. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019. Vol. 35(4), pp. 592–606. DOI:10.1027/1015-5759/a000431

19. Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. R.M. Adelman, et al. *Journal of Personality*, 2017. Vol. 85(3), pp. 398–408. DOI:10.1111/jopy.12248

20. Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanova V.I. Self-Regulation and Psychological Well-Being in Early Adolescence: A Two-Wave Longitudinal Study. *Behavioral Sciences*, 2020. Vol. 10(3), pp. 67. DOI:10.3390/bs10030067

21. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2018. Vol. 25, pp. 120–148. DOI:10.1016/j.edurev.2018.10.001

22. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2018. Vol. 46(3), pp. 517–528. DOI:10.2224/sbp.7054

Шилова Н.П.

Представления юношей и девушек о будущем и результаты государственной итоговой аттестации Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 96–108.

Shilova N.P.

The Ideas of Boys and Girls About the Future and the Results of the State Final Certification Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 96–108.

23. Purpura D.J., Schmitt S.A. Cross-domain development of early academic and cognitive skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019. Vol. 46, pp. 1–4. DOI:10.1016/j.ecresq.2018.10.009
24. Thinking about the past, present, and future: Time perspective and self-esteem in adolescents, young adults, middle-aged adults, and older adults. Z.R. Mello, et al. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2022. Vol. 40, pp. 92–111. DOI:10.1111/bjdp.12393
25. Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. H.M. Baird, et al. *Psychological Bulletin*, 2021. Vol. 147(3), pp. 233–267. DOI:10.1037/bul0000313
26. Wang M.-T., Peck S.C. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental psychology*, 2013. Vol. 49(7), pp. 1266–1276. DOI:10.1037/a0030028

Информация об авторах

Шилова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент департамента психологии, Институт педагогики и психологии образования, ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Information about the authors

Natalia P. Shilova, PhD (Psychology), Associate Professor at the Psychology Department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Получена 03.08.2024

Принята в печать 06.12.2024

Received 03.08.2024

Accepted 06.12.2024

Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом)

Миронова К.В.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>, e-mail: kseniamir@inbox.ru

Борисенко Н.А.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>, e-mail: borisenko_natalya@list.ru

Шишкова С.В.

ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>, e-mail: sshishkova@yandex.ru

Представлены результаты исследования, в котором сопоставляются чтение и понимание двух идентичных по содержанию версий учебного гипертекста – электронного и печатного. Актуальность работы определяется важной ролью гипертекстовых структур в системе современных цифровых технологий, необходимостью обучения школьников эффективным стратегиям навигации, поиска и анализа гипертекстовой информации. В исследовании приняли участие 108 учащихся 7-8 классов средних школ Москвы и Московской области. В качестве стимульного материала использовался специально сконструированный учебный гипертекст гуманитарного содержания. Сравнительный анализ электронного и печатного гипертекста осуществлялся по следующим параметрам: понимание общего содержания текста, понимание концептуальной и фактуальной информации. Обнаружено, что учащиеся, работавшие с электронным гипертекстом, значительно лучше ($p < 0,05$), чем работавшие с бумажным вариантом, справились с диагностическим тестом в целом и с вычитыванием фактуальной информации в частности, в то время как в понимании концептуальной информации значимых различий выявлено не было ($p > 0,05$). Вне зависимости от формата чтения большинство испытуемых продемонстрировали поверхностное понимание: всего 9,7% учащихся сумели полностью верно понять и сформулировать главную мысль текста и около половины (50,5%) с заданием не справились. Полученные данные позволяют сделать вывод, что, хотя работа с гипертекстом успешнее осуществляется в цифровой среде, преобладание частичного, недостаточно полного и точного понимания указывает на необходимость проведения в школах специальной регулярной работы по обучению школьников эффективным стратегиям взаимодействия с гипертекстом как с экрана, так и с листа.

Ключевые слова: электронный учебный гипертекст; бумажный гипертекст; понимание; подростки; фактуальная информация; концепт.

Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.
Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом) Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 109–123.

Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V.
Adolescents' Understanding of Electronic Educational Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext) Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 4, pp. 109–123.

Для цитаты: *Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.* Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 4. С. 109–123. DOI:10.17759/psyedu.2024160408

Adolescents' Understanding of Electronic Educational Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext)

Ksenia V. Mironova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>, e-mail: kseniamir@inbox.ru

Natalia A. Borisenko

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>, e-mail: borisenko_natalya@list.ru

Svetlana V. Shishkova

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>, e-mail: sshishkova@yandex.ru

The article presents the results of a study comparing reading and understanding of two identical versions of educational hypertext – electronic and printed. The relevance of the work is determined by the important role of hypertext structures in the system of modern digital technologies, the need to teach schoolchildren effective strategies for navigation, search and analysis of hypertext information. The study involved 108 students in grades 7-8 of secondary schools in Moscow and the Moscow region. A specially designed educational hypertext of humanitarian content was used as a stimulus material. A comparative analysis of electronic and printed hypertext was carried out according to the following parameters: understanding of the general content of the text, understanding of conceptual and factual information. It was found that students who worked with electronic hypertext coped with the diagnostic test in general and with understanding factual information in particular significantly better ($p < 0,05$) than those who worked with the paper version. As for the conceptual information, the differences were insignificant ($p > 0,05$). Regardless of the reading format, most students demonstrated superficial comprehension: only 9,7% of them were able to fully correctly understand and formulate the main idea of the text, and about half (50,5%) failed to complete the task. The data obtained allow us to conclude that, although working with hypertext is more successful in a digital environment, the prevalence of incomplete and inaccurate understanding indicates the need for special regular work in schools to teach students effective strategies for interacting with hypertext both from screens and from paper.

Keywords: electronic educational hypertext; paper hypertext; comprehension; teenagers; factual information; concept.

For citation: Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V. Adolescents' Understanding of Electronic Educational Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext). *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol.16, no. 4, pp. 109–123. DOI:10.17759/psyedu.2024160408 (In Russ.).

Введение

Одним из основных направлений в области психологии чтения в настоящее время являются сравнительные исследования чтения с листа и с экрана, и важное место среди них занимает изучение гипертекстовых структур. В широком смысле под гипертекстом понимается любой текст, содержащий ссылки на другие тексты, а само понятие используется по отношению не только к электронным документам, но и к традиционным книгам, возникшим задолго до изобретения интернета (к древнейшим типам гипертекстовых структур относят Библию, печатные словари и энциклопедии, части которых связаны перекрестными ссылками). В узком смысле термин «гипертекст» обозначает «особый вид письменной коммуникации в компьютерной среде, представляющий нелинейный процесс чтения и письма, характеризующийся сегментацией и возможностью множественного выбора» [12, с. 52]. В нашем исследовании мы будем апеллировать к широкому толкованию гипертекста, разграничивая его электронный и печатный (бумажный) варианты.

В настоящей статье рассматривается особая разновидность гипертекстовых структур – учебный гипертекст. В качестве рабочего примем следующее определение: *учебный гипертекст* – нелинейный текст определенной предметной области, содержащий ссылки на другие тексты различной модальности (вербальной, изобразительной, графической, аудио-, видео-, мультимедиа и др.). К числу особенностей учебного гипертекста относятся строгое соответствие учебной задаче, завершенность, целостность, четкая структура, ограниченное количество ссылок, содержащих достоверную информацию. Хотя обозначенная специфика учебного гипертекста свидетельствует о том, что он обладает высоким обучающим и развивающим потенциалом, без проведения эмпирических исследований данный тезис является, скорее, гипотетическим, требующим надежного научного обоснования. Прежде всего, представляется важным осуществить сопоставление электронного учебного гипертекста с идентичным традиционным текстовым форматом и на теоретическом, и на эмпирическом уровнях.

Функционально-технологические и психологические особенности восприятия электронного гипертекста в сравнении с печатным привлекают внимание как отечественных [3; 5; 7; 9; 12; 15], так и зарубежных [18; 22; 24; 28; 31] исследователей.

Как отмечает А.Е. Войскунский, «познание посредством Интернета включает ряд действий, отличных от применявшихся в до-Интернетные эпохи», среди них – поиск по ключевым словам, умение обращаться с гипертекстами и вести навигацию методом «параллельных сессий» и др. [3, с. 9]. В зависимости от избранного порядка открытия гиперссылок и/или от игнорирования каких-то из них читатель гипертекста выстраивает индивидуальные «параллельные маршруты» чтения и осмысления гипертекста, тем самым проявляя большую активность, чем читающий текст без гиперссылок [3, с. 10]. И.В. Куликова использует следующие параметры сопоставления электронного гипертекста и печатного текста: последовательность/линейность представления информации, степень соответствия движения по структуре текста

мыслительным процессам, законченность читательского маршрута, возможность внесения изменений в первоначальный текст, модальная однородность/разнородность и др. Соответственно, гипертекст характеризуется свойствами нелинейности, разветвленности структуры, неоднородности, индивидуальности чтения, а его специфические характеристики «дают обучаемым более широкие возможности для реализации речемыслительных операций уже на этапе восприятия информации» [9, с. 13-14]. Т.И. Рязанцева на основе анализа основных категорий гипертекста в сравнении с печатным текстом выделяет три группы особенностей гипертекстовых структур: а) содержательные: содержательный изоморфизм, многоуровневая семантическая иерархия (через систему разнообразных связей между гипотекстами¹, что приводит к образованию принципиально иной текстовой модели – древовидного графа); б) структурно-строевые: сетевая организация, нелинейность, фрагментарность, виртуальность; в) функционально-прагматические: интерактивность, мультимедийность, информационная экстраполяция (возможность практически неограниченно наращивать гипотексты через установление новых связей) [13]. И.В. Шулер подчеркивает особую роль мультимедийности электронных гипертекстовых структур, которая «создает эмоциональный фон для восприятия информации, обеспечивает возможность психического движения от конкретной предметной наглядности к ассоциативности мышления, позволяет использовать ресурсы глубинной памяти и воображения» [16, с. 61].

В качестве самостоятельного исследователя ставится вопрос о специфике читательского поведения при взаимодействии с электронным и печатным гипертекстом. Так, К. Ханел с соавт. выделяют три модели читательского поведения для решения учебных задач: выполнение задания, исследование и отстранение [28]. На основе итогов исследования цифрового чтения PISA–2012 было выявлено, что учащиеся с низкими навыками чтения печатных текстов с большей вероятностью демонстрируют «отстраненные» модели поведения (формальный подход) при работе с электронным гипертекстом, чем опытные читатели. Исследовательский подход чаще проявляют учащиеся, обладающие развитыми навыками чтения печатных и цифровых текстов. Как ученые, так и педагоги-практики отмечают, что чем более компетентным является читатель, тем выше вероятность наличия у него заинтересованного подхода к чтению и выполнению заданий.

Хотя развитые навыки чтения бумажных текстов в значительной степени определяют успешность овладения цифровым чтением, при недостаточном развитии навыков работы с электронными текстами, содержащими гиперссылки, пользователь может в этом киберпространстве потеряться и не справиться с исходной задачей, в том числе по причине повышения когнитивной нагрузки [30; 31]. Читатель электронного гипертекста должен владеть различными компетенциями, важными для успешного чтения с экрана: 1) уметь извлекать информацию не только из основного текста, но и из гиперссылок, а для этого эффективно осуществлять навигацию по гипертексту, выстраивая собственный читательский маршрут, решая, по каким ссылкам переходить, возвращаться ли к исходному тексту; 2) интегрировать и удерживать в рабочей памяти информацию из разных блоков гипертекста, устанавливая между ними смысловые связи; 3) анализировать и оценивать информацию на предмет актуальности и достоверности [1; 19; 22]. Все это приводит к возникновению новой стратегии чтения – гиперчтения, для которого характерны быстрый поиск информации, фильтрация,

¹ Под гипотекстом понимается минимальная текстовая единица гипертекста, доступная после открытия гиперссылки.

фрагментация, как результат – меньший объем чтения и упрощение понимания прочитанного текста [14].

Ф. Лим и В. Тох [25] выделяют три основных направления работы с учащимися при обучении их эффективному взаимодействию с цифровыми текстами, включающими гипертекстовые структуры: 1) формирование стратегий линейного и глубокого чтения, 2) развитие информационных умений, 3) повышение мультимодальной семиотической осведомленности. Первое из этих направлений для многих современных подростков является наиболее сложным, поскольку они зачастую не осознают важность глубокого чтения и не владеют соответствующими стратегиями. Этому способствует поверхностный стиль работы с информационными ресурсами, в том числе частые переходы по гиперссылкам, перескакивание с одного контента на другой, совмещение различных медиаактивностей и т.п. [17; 21]. При наличии гиперссылок повышается вероятность отвлечения внимания, потери концентрации на первоначальной задаче, и если для квалифицированного читателя справиться с этим не так сложно, то менее опытный читатель-подросток более подвержен влиянию отвлекающих факторов, что может отрицательно сказываться на результатах выполнения задания. В связи с этим следует проводить специальное обучение работе с гипертекстом, причем это касается как учителей, так и учеников, и относится не только к информационным текстам, но и к художественным [27].

Как показал проведенный обзор релевантных источников, многие процессы, связанные с чтением электронного гипертекста, достаточно хорошо изучены. Вместе с тем в контексте поставленной нами проблемы мало известно о том, как соотносятся между собой электронный и печатный гипертексты в восприятии самих учащихся, есть ли различия в уровне понимания электронного гипертекста и текста, читаемого с бумажных носителей.

Цель работы – провести сравнительное исследование уровня понимания школьниками 7-8 классов электронного и печатного гипертекста в ходе смыслового чтения.

Гипотеза исследования. Поскольку современные подростки привыкли работать с гипертекстом, используя цифровые устройства, мы предположили, что они будут лучше понимать текст, представленный в электронном формате с гиперссылками (гипертекст), чем в бумажном формате с постраничными сносками, представляющими собой печатные аналоги гиперссылок.

Методика и процедура исследования

В ходе исследования 2024 г. был проведен констатирующий пилотажный эксперимент. В общую выборку вошли 108 учащихся 7-х (n=54) и 8-х (n=54) классов двух общеобразовательных организаций Москвы и Московской области (г. Химки). Из них 53,7% мальчиков и 46,3% девочек. Возраст учащихся – 13-15 лет (M=13,86; SD=0,65). На основе случайного распределения выборка была разделена на две группы: 45,4% учащихся работали с электронным гипертекстом, 54,6% – с бумажным (небольшое превалирование второй группы обусловлено техническим обеспечением школ: количеством компьютеров, за которыми могли параллельно работать учащиеся на уроке).

Для выявления уровня понимания текста был использован авторский *диагностический инструментарий*, который включает две части: анкетную и собственно диагностическую. В анкете учащиеся указывали свой возраст, пол, класс. В основную часть вошли 12 заданий (5 закрытого типа и 7 открытых, требующих краткого или развернутого ответа) на вычитывание

двух видов текстовой информации: фактуальной, т.е. описанных событий, места и времени действия, и концептуальной – «системы отраженных в тексте взглядов, мыслей и чувств автора» [4, с. 27]. На базе фрагмента из учебной книги «Пушкин, его друзья и современники», посвященного предкам А.С. Пушкина [6, с. 8-11], было разработано два варианта представления идентичного по содержанию *стимульного текстового материала* общим объемом 1058 слов (4,5 стр. формата А4): 1) электронный учебный гипертекст, включающий 9 гиперссылок; 2) бумажный учебный гипертекст, содержащий 9 сносок, напечатанных достаточно крупным шрифтом, но меньшим, чем основной текст. Обратим внимание на то, что для удобства работы с бумажным гипертекстом ссылки (сноски) в нем были размещены не в конце текста, а постранично, чтобы избежать необходимости перелистывать страницы для их прочтения и в определенном смысле уравнивать работу с двумя форматами. Для успешного выполнения заданий учащимся нужно было прочитать как основной текст, так и содержание гиперссылок/сносок.

Электронный гипертекст предьявлялся на 17-дюймовом ЖК-экране компьютера. Учащимся давалась инструкция: внимательно прочитать текст на экране, последовательно открывать по ходу чтения все встречающиеся в тексте гиперссылки, после этого выполнить задания на понимание прочитанного. Учащиеся, работавшие с бумажным вариантом, должны были последовательно прочитать текст и все постраничные сноски к нему, а далее перейти к заданиям. При выполнении заданий всем испытуемым разрешалось неоднократно возвращаться к тексту. Вопросы анкеты и задания по тексту для обеих групп были представлены на бумажных бланках, куда учащиеся записывали ручкой свои ответы. Работа проводилась в течение одного урока под наблюдением трех экспериментаторов и школьного психолога.

Критериями оценивания развернутых ответов стали полнота высказывания и его адекватность исходному тексту. То есть максимальный балл за ответ давался при наличии точных и полных формулировок, соответствующих по смыслу авторскому тексту. Качественный анализ осуществлялся методом экспертных оценок; в экспертную группу вошло пять специалистов (три филолога, два психолога), имеющих опыт работы со школьниками подросткового возраста. По каждому открытому заданию был составлен примерный эталон ответа, который затем по выделенным критериям эксперты сопоставляли с ответами, данными испытуемыми. Для оценки согласованности мнений экспертов применялся коэффициент альфа Кронбаха, его значение составило 0,85. На основании суммарных баллов было выделено пять уровней понимания текста, представленных в табл. 1 (*очень низкий*: практически полное искажение смысла – 0-24% от максимально возможного числа баллов; *низкий*: поверхностное понимание – 25-49%; *средний*: частичное понимание – 50-69%; *относительно высокий*: недостаточно полное и точное понимание – 70-84%; *высокий*: достаточно полное и точное понимание – 85-100%).

Таблица 1

Баллы и уровни выполнения заданий

Уровни	очень низкий	низкий	средний	относит. высокий	высокий
Набранный балл в % от максимально возможного	0-24 %	25-49%	50-69%	70-84%	85-100%
Макс=23	0-5	6-10	11-15	16-19	20-23

Как показал расчет критерия Колмогорова-Смирнова, в полученных данных распределения значений по каждой измеренной переменной (заданиям) отличаются от нормального, в связи с чем были использованы непараметрические методы. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS Statistics V22.0. Парные сравнения между результатами подростков, работавших с электронным и бумажным вариантами стимульного материала, проводились с помощью U-критерия Манна-Уитни, для анализа таблиц сопряженности применялся критерий Хи-квадрат Пирсона, размер эффекта рассчитывался по формуле Коэна (Cohen) [20].

Результаты и обсуждение

Для проверки выдвинутой нами гипотезы (относительно лучшего понимания при работе с электронным гипертекстом) мы провели сравнительный анализ результатов двух групп учащихся: работавших с электронным гипертекстом и работавших с бумажным вариантом. Были проанализированы данные, касающиеся как общего уровня понимания, так и вычитывания подростками фактуальной и концептуальной информации (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа уровня понимания электронного и печатного гипертекстов (по видам информации)

Вид информации	Средний ранг		U-критерий Манна–Уитни	Уровень значимости (p)	Размер эффекта (d-Коэна)
	электронный гипертекст	бумажный гипертекст			
Фактуальная	62,99	47,45	1029,5	0,001	0,51
Концептуальная	53,51	50,78	1241,5	0,615	0,091
Общий уровень понимания	62,13	48,16	1071,5	0,021	0,456

Как видно из табл. 2, полученные данные свидетельствуют в пользу выдвинутой нами гипотезы, поскольку более высокий уровень общего понимания и вычитывания фактуальной информации был у тех, кто работал с электронным гипертекстом ($p < 0,05$), при этом размер эффекта был достаточно большим (0,5). Концептуальную информацию они также формулировали более успешно, однако здесь различия оказались уже незначимы ($p > 0,05$), что согласуется с выводами ряда других исследователей: когда речь идет о понимании главной мысли, а также общего смысла текста носитель не имеет принципиального значения [23; 26; 29]. Вместе с тем важно отметить, что это были преимущественно различия между низким и средним уровнями понимания (реже – средним и относительно высоким).

В табл. 3 представлены общие результаты по выделенным пяти уровням понимания гипертекста.

Таблица 3

Результаты выполнения учащимися заданий на понимание

Уровни понимания	Вид гипертекста		Chi-квадрат Пирсона; p
	электронный	бумажный	
очень низкий	4,1%	6,8%	16,725; 0,022
низкий	18,4%	35,6%	
средний	42,8%	37,3%	
относительно высокий	26,5%	16,9%	
высокий	8,2%	3,4%	

Как видно из табл. 3, общее число учащихся, продемонстрировавших высокий уровень, было очень небольшим; в целом только у 5,6% выявлено полное и точное понимание (высокий уровень). Полученные результаты представляются нам весьма значимыми, поскольку свидетельствуют о неблагоприятной ситуации с пониманием текста в целом, независимо от носителя. Эти данные согласуются с итогами экспериментов других исследователей, в частности, Л.А. Мосуновой, которая показала, что только 7% учащихся показали высокий уровень понимания текста, 36% – поняли информацию частично, в той или иной степени, 57% показали нулевой уровень смыслового восприятия информации (не «поняли» ее) [11].

Остановимся подробнее на специфике понимания учащимися двух видов текстовой информации при работе с электронным и бумажным гипертекстами.

Хотя практически со всеми заданиями на понимание *фактуальной информации* лучше справились учащиеся, работавшие с электронным гипертекстом, значимые различия ($p < 0,01$) были выявлены только в уровне выполнения одного тестового задания («До какого звания дослужился Ибрагим Ганнибал?»), ответ на который содержался в гиперссылке. Возможно, такой результат по этому заданию обусловлен тем, что подростки мало знакомы со званиями, перечисленными в вариантах ответа (*поручик, капитан, полковник, генерал-аншеф*), поэтому хуже запоминали информацию в ходе первичного чтения; при этом у школьников, читавших с экрана, было некоторое преимущество в виде возможности быстрее найти в тексте правильный ответ (по ключевому слову «звание») с помощью функции «поиск».

Большинство открытых заданий оценивалось по системе «0 (неверно) – 1 (частично верно) – 2 (верно)». Например, в одном из них необходимо было объяснить, почему Ибрагим Ганнибал стал называться Абрамом Петровичем Ганнибалом, т.е. как у него появились эти имя и отчество. Информация, необходимая для правильного выполнения задания, выражена эксплицитно и размещена в разных частях основного текста: в начале («Ибрагим Ганнибал, крестник и любимец императора Петра Великого») и в конце («Удивительно сложилась судьба этого негритянского мальчика: царь Петр Великий полюбил его, крестил, дал свое отчество. Так Ибрагим стал Ибрагимом Петровичем Ганнибалом»). Кроме того, в одной из гиперссылок/сносок также была информация о смене имени прадеда Пушкина: «Абрам Петрович Ганнибал (до крещения Ибрагим)». Хотя подобным способом организованный учебный текст представляет собой единую смысловую структуру, необходимы специальные навыки работы с ним, чтобы «прерывистость» процесса чтения не приводила к снижению внимания и затруднению понимания общего смысла. Верно задание выполнили 64,6% читавших с экрана и 53,6% читавших с листа. Среди работавших с электронным гипертекстом количество тех, кто не справился, было почти в три раза меньше, чем среди читавших с листа:

6,3% и 17,9% соответственно ($p>0,05$).

С одной стороны, учащиеся успешнее справлялись с поиском конкретной информации в электронном гипертексте, чем в бумажном. Этому могло способствовать и то, что гиперссылки выделены цветом и после активации открываются мгновенно. С другой стороны, из-за непростой структурной организации электронного гипертекста места «хранения» многих смысловых моментов могли школьниками не запоминаться. Слабая ориентация в гипертексте приводила к тому, что некоторым учащимся приходилось долго перечитывать текст, открывать одну ссылку за другой, что их утомляло и увеличивало когнитивную нагрузку, связанную с анализом структуры текста.

Аналогично результатам наших предыдущих исследований [2; 10] наиболее сложным для подростков стало выявление *концептуальной информации* – главной мысли текста, которая является его смысловым центром. При разработке диагностики был выбран стимульный материал с эксплицитно выраженной главной мыслью: материал для ее нахождения содержится в начале основного текста, где говорится об интересе Пушкина к своей родословной, и в первой гиперссылке/сноске (*«Предки Пушкина проявляли себя в переломные моменты истории русского народа. Во многом именно это ощущение причастности к истории Отечества вдохновляло поэта на стихи о далеком прошлом, формировало патриотическое мировоззрение»* и т.д.). Испытуемым необходимо было сформулировать главную мысль текста своими словами. Экспертной группой были выделены ключевые смысловые компоненты, которые должны присутствовать в формулировке главной мысли: *«Пушкин проявлял интерес к своей родословной, изучал ее, писал о предках; его интерес и гордость за нее имели глубокие корни»*.

Как мы уже отметили, значимых различий в уровне понимания концепта при работе с электронным и бумажным форматами выявлено не было. В табл. 4 представлены результаты выполнения данного задания.

Таблица 4

Результаты выполнения заданий на понимание концептуальной информации при работе с электронным и бумажным гипертекстом

Понимание концепта	Вид гипертекста		Хи-квадрат Пирсона; р
	электронный	бумажный	
неверно	45,7%	54,4%	2,614; 0,455
подмена пересказом	37,0%	26,3%	
частично верно	10,8%	7,0%	
верно	6,5%	12,3%	

В целом только 9,7% ($n=10$) учащихся сумели полностью верно понять и сформулировать главную мысль текста. Приведем примеры верных ответов: *«Главная мысль – показать читателю величие рода Пушкина и то, как он гордился своим родом, своим прадедом Ганнибалом»* (7 кл.); *«Пушкин был горд, что у него такая родословная и такие славные предки, и во многих произведениях писал о них»* (8 кл.).

В процессе чтения в разных средах обнаружены три группы неверных/частично верных

ответов²: 1) подмена главной мысли темой текста («Родословная Пушкина»; «Жизнь Пушкина и его рода»; «В тексте говорится про великого писателя Пушкина, про его семью»); 2) пересказ содержания текста, в том числе с фактическими ошибками и пропуском основных фактов («У Пушкина был дед афроамериканец, и его звали Ибрагим Ганнибал. Он учился в военном училище в Париже, был ранен, вернулся в Россию...», 7 кл.); 3) немотивированное, слишком широкое обобщение, не связанное с предметом речи текста («Каждый человек имеет свою родословную. И если покопаться в памяти родителей, то многое можно узнать о роде», 7 кл.). Данные виды непонимания зафиксированы для чтения как электронного, так и бумажного гипертекста. Это свидетельствует о том, что независимо от формата и способа организации информации понимание подростками концептуальной информации остается поверхностным: около половины учащихся (50,5%) с ключевым заданием не справились.

Непонимание общего содержания текста и его главной мысли, с одной стороны, вызвано дидактическими причинами, в том числе недостаточностью времени и внимания, уделяемым обучению смысловому чтению в школе, а с другой – сугубо психологическими, обусловленными «помехами и сбоями в функционировании психических (и именно когнитивных) процессов и состояний (памяти, внимания, воображения, воли, чувств и эмоций)», в первую очередь «отсутствием сосредоточенности и внимательности учащихся к объекту понимания» [8]. Данные «помехи и сбои» могут усугубляться, когда речь идет о работе с гипертекстом, в котором часть значимой для понимания информации содержится в гиперссылках или постраничных сносках, что повышает когнитивную нагрузку, предъявляет более высокие требования к оперативной памяти и вниманию учащихся.

Выводы

В настоящее время, несмотря на значительный массив исследований гипертекста, в дефиците оказываются работы, связанные с учебным гипертекстом, который отличается от неучебного (аутентичного) прежде всего особым образом организованной информацией, что позволяет в определенной мере управлять познавательной деятельностью подростков. Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить специфику понимания школьниками 7-8 классов электронного учебного гипертекста в сравнении с пониманием ими бумажного гипертекста, содержащего постраничные сноски (печатные аналоги гиперссылок).

Учащиеся, работавшие с электронным гипертекстом, значимо лучше ($p < 0,05$) справились с диагностикой в целом и с вычитыванием фактуальной информации в частности. Вместе с тем вне зависимости от формата чтения у большинства испытуемых понимание концепта текста достаточно поверхностное: всего 9,7% учащихся сумели полностью верно понять и сформулировать главную мысль текста и около половины (50,5%) с этим заданием не справились, что подтверждает устойчивую неблагоприятную ситуацию с пониманием текста учащимися массовых школ.

Как показывают полученные данные, подростки успешнее справляются с поиском конкретной информации в электронном гипертексте, чем в бумажном, в то время как вычитывание концепта теснее сопряжено с уровнем читательской компетентности и практически не зависит от носителя. Преобладание частичного, недостаточно полного и точного понимания указывает на необходимость проведения в школах специальной

² Речевые особенности работ испытуемых сохранены.

регулярной работы по обучению школьников эффективным стратегиям взаимодействия с текстами, представленными в разных форматах.

Литература

1. Астафьева Г.А., Борзова Т.В. Использование гипертекста для формирования понимания в обучении студентов вуза [Электронный ресурс] // Ученые заметки ТОГУ. 2022. Том 13. № 1. С. 83-89. URL: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_13.pdf (дата обращения 28.10.2024).
2. Борисенко Н.А., Миронова К.В., Шишкова С.В. Вклад научной школы Г.Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 3. С. 170–186. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-170-186
3. Войскунский А.Е. Интернет как пространство познания: психологические аспекты применения гипертекстовых структур // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 7–20. DOI:10.17759/jmfr.2017060401
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд. стер.: М.: КомКнига, 2007. 144 с.
5. Горнякова Т.А. Лингвистические особенности гипертекста как фактор его восприятия // Наука и школа. 2021. № 5. С. 224–231. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-5-224-231
6. Граник Г.Г., Концевая Л.А., Миронова К.В. А.С. Пушкин, его друзья и современники. 2-е изд.: М.: Мнемозина, 2022. 488 с.
7. Дедова О.В. Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста (на материале русскоязычного Интернета): Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. М., 2006. 52 с.
8. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема [Электронный ресурс] // Московский психологический журнал. 2005. № 11. URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml> (дата обращения 16.09.2024).
9. Куликова И.В. Учебный гипертекст как средство обучения построению высказывания (английский язык, неязыковой вуз): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007. 21 с.
10. Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В. Возрастная динамика понимания текста подростками 11-16 лет в процессе смыслового чтения с экрана и с листа // Вопросы психологии. 2023. № 1. С. 27–39.
11. Мосунова Л.А. Риски цифровизации образования // Научно-техническая информация. Серия 1. 2020. № 7. С. 14–18. DOI:10.36535/0548-0019-2020-07-2
12. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. М.: ЛКИ, 2010. 256 с.
13. Рязанцева Т.И. О категориях гипертекста [Электронный ресурс] // Медиалингвистика. 2019. Том 6. № 3. С. 327–340. DOI:10.21638/spbu22.2019.304 (дата обращения 16.09.2024).
14. Сапух Т.В., Хузина А.Х. Гиперчтение как новая стратегия чтения // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2021. № 1(229). С. 91–97. DOI:10.25198/1814-6457-229-91
15. Стройков С.А. Англоязычный электронный гипертекст как объект лингвосемиотического исследования: Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2024. 42 с.
16. Шулер И.В. Проблема понимания электронного учебного текста студентами вуза [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 10(100). URL: <https://research-journal.org/archive/10-100-2020-october/problema-ponimaniya-elektronnogo-uchebnogo-teksta-studentami-vuza> DOI:10.23670/IRJ.2020.100.10.047 (дата

Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.
Понимание подростками электронного учебного
гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 109–123.

Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V.
Adolescents' Understanding of Electronic Educational
Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext)
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 109–123.

обращения: 16.09.2024).

17. Эффект Юлия Цезаря: типы медиамногозадачности у детей и подростков / Г.У. Солдатов, С.В. Чигарькова, А.А. Дренева, А.Г. Кошечкина // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 4. С. 54–69.

18. *Al-Seghayer K.* Comparative efficacy of digital and nondigital texts on reading comprehension and EFL learners' perceptions of their merits [Электронный ресурс] // *Learning & Technology*. 2024. Vol. 28. № 1. P. 1–30. URL: <https://hdl.handle.net/10125/73589> (дата обращения: 16.09.2024).

19. Comprehension processes in digital reading / L. Salmerón, H.I. Strømsø, Y. Kammerer, M. Stadler, P. van den Broek // M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. van den Broek (ed.). *Learning to read in a digital world*. Amsterdam: John Benjamins, 2018. P. 91–120. DOI:10.1075/swll.17.04sal

20. *Coolican H.* Research methods and statistics in psychology (7th Edition). London & New York: Routledge, 2019.

21. *Ettinger K., Cohen A.* Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments // *Education and Information Technologies*. 2020. Vol. 25. P. 623–645. DOI:10.1007/s10639-019-09982-4

22. *Foltz P.W.* Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text // *Hypertext and cognition*. Routledge. 2012. P. 109–136.

23. *Kaufman G., Flanagan M.* High-low split: Divergent cognitive construal levels triggered by digital and nondigital platforms // *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2016. New York, NY: ACM, 2016. P. 2773–2777. DOI:10.1145/2858036.2858550

24. *Kazazoğlu S.* Is printed-text the best choice? A mixed-method case study on reading comprehension // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2020. Vol. 1. P. 458–473. DOI:10.17263/jlls.712879

25. *Lim F.V., Toh W.* How to teach digital reading? // *Journal of Information Literacy*. 2020. Vol. 14. N 2. P. 24–43. DOI:10.11645/14.2.2701

26. *Mangen A., Walgermo B., Brønnick K.* Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension // *International Journal of Educational Research*. 2013. Vol. 58. P. 61–68. DOI:10.1016/j.ijer.2012.12.002

27. *Nanda D.S., Susanto S.* The emergence of cyber literature: a challenge to teach literature from text to hypertext // *Proceedings “Netizens of the World #NOW: Elevating critical thinking through language and literature”*. 2020. P. 6–10. DOI:10.35542/osf.io/q8psj

28. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments / C. Hahnel, D. Ramalingam, U. Kroehne, F. Goldhammer // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2023. Vol. 39(3). P. 737–750. DOI:10.1111/jcal.12709

29. *Singer L.M., Alexander P.A.* Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal // *Review of educational research*. 2017. Vol. 87. № 6. P. 1007–1041. DOI:10.3102/0034654317722961

30. *Skulmowski A., Xu K.M.* Understanding cognitive load in digital and online learning: a new perspective on extraneous cognitive load // *Educational Psychology Review*. 2022. Vol. 34. P. 171–196. DOI:10.1007/s10648-021-09624-7

31. *Taky-eddine O., Madaoui R.* Cognitive Overload in the Hypertext Reading Environment // *International Journal of English Language Studies*. 2024. Vol. 6(2). P. 94–100.

DOI:10.32996/ijels.2024.6.2.13

References

1. Astaf'yeva G.A., Borzova T.V. Ispol'zovaniye giperteksta dlya formirovaniya ponimaniya v obuchenii studentov vuza [Using hypertext to form understanding in teaching university students]. *Uchenyye zametki TOGU [Scientific notes of Tomsk State University]*, 2022. Vol. 13, no. 1, pp. 83–89. Available at: http://pnu.edu.ru/media/ejournal/articles-2022/TGU_13_13.pdf (Accessed 28.10.2024) (In Russ.).
2. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V. Vklad nauchnoi shkoly G.G. Granik v psikhologiyu ponimaniya: ot bumazhnogo teksta k elektronnomu [The contribution of the scientific school of G.G. Granik to the psychology of understanding: from paper text to electronic]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 3, pp. 170–186. DOI:10.24412/2073-0861-2022-3-170-186 (In Russ.).
3. Voiskunskii A.E. Internet kak prostranstvo poznaniya: psikhologicheskie aspekty primeneniya gipertekstovyykh struktur [The Internet as a space of knowledge: psychological aspects of the use of hypertext structures]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 7–20. DOI:10.17759/jmfp.2017060401 (In Russ.).
4. Gal'perin I.R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. 5th ed. erased: Moscow: KomKniga, 2007. 144 p. (In Russ.).
5. Gornyakova T.A. Lingvisticheskiye osobennosti giperteksta kak faktor yego vospriyatiya [Linguistic features of hypertext as a factor in its perception]. *Nauka i shkola [Science and School]*, 2021, no. 5, pp. 224–231. DOI:10.31862/1819-463X-2021-5-224-231 (In Russ.).
6. Granik G.G., Kontsevaya L.A., Mironova K.V. A.S. Pushkin, ego druz'ya i sovremenniki [A.S. Pushkin, his friends and contemporaries]. 2-e izd. Moscow: Mnemozina, 2022. 488 p. (In Russ.).
7. Dedova O.V. Lingvosemioticheskii analiz elektronnoy giperteksta (na materiale russkoyazychnogo Interneta). Avtoref. diss. dokt. filol. nauk. [Semio-linguistic analysis of electronic hypertext (based on the Russian-language Internet). Dr. Sci. (Philology) Thesis]. Moscow, 2006. 52 p. (In Russ.).
8. Korobov E.T. Ponimanie kak didakticheskaya problema [Understanding as a didactic problem]. *Moskovskii psikhologicheskii zhurnal [Moscow Psychological Journal]*, 2005, no. 11. Available at: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml> (Accessed 16.09.2024). (In Russ.).
9. Kulikova I.V. Uchebnyi gipertekst kak sredstvo obucheniya postroeniyu vyskazyvaniya (angliiskii yazyk, neyazykovoi vuz): Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. [Educational hypertext as a means of teaching the construction of statements (English language, non-linguistic university). Ph.D. (Pedagogy) Thesis]. Tambov, 2007. 21 p. (In Russ.).
10. Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V. Vozrastnaya dinamika ponimaniya teksta podrostkami 11–16 let v protsesse smyslovogo chteniya s ekrana i s lista [Age dynamics of text comprehension in adolescents aged 11-16 in the process of semantic reading from screen and from paper]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2023, no. 1, pp. 27–39. (In Russ.).
11. Mosunova L.A. Riski tsifrovizatsii obrazovaniya [Risks of digitalization of education]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 1 [Scientific and technical information. Series 1]*, 2020, no. 7, pp. 14–18. DOI:10.36535/0548-0019-2020-07-2 (In Russ.).
12. Ryazantseva T.I. Gipertekst i elektronnyy kommunikatsiya [Hypertext and Electronic Communication]. Moscow: LKI, 2010. 256 p. (In Russ.).

Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.
Понимание подростками электронного учебного
гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 109–123.

Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V.
Adolescents' Understanding of Electronic Educational
Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext)
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 109–123.

13. Ryazantseva T.I. O kategoriyakh giperteksta [Elektronnyi resurs] [About hypertext categories]. *Medialingvistika* [Medialinguistics], 2019. Vol. 6, no. 3, pp. 327–340. DOI:10.21638/spbu22.2019.304 (Accessed 16.09.2024). (In Russ.).
14. Sapukh T.V., Khuzina A.Kh. Giperchteniye kak novaya strategiya chteniya [Hyperreading as a new reading strategy]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2021, no. 1(229), pp. 91–97. DOI:10.25198/1814-6457-229-91 (In Russ.).
15. Stroikov S.A. Angloyazychnyi elektronnyi gipertekst kak ob"ekt lingvosemioticheskogo issledovaniya. Avtoref. diss. dokt. filol. nauk [English-language electronic hypertext as an object of linguosemiotic research. Dr. Sci. (Philology) Thesis]. Volgograd, 2024. 42 p. (In Russ.).
16. Shuler I.V. Problema ponimaniya elektronnoogo uchebnogo teksta studentami vuza [The problem of understanding electronic educational text by university students]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal* [International Research Journal], 2020, no. 10(100). Available at: <https://research-journal.org/archive/10-100-2020-october/problema-ponimaniya-elektronno-go-uchebnogo-teksta-studentami-vuza>. DOI:10.23670/IRJ.2020.100.10.047 (Accessed 16.09.2024). (In Russ.).
17. Soldatova G.U., et al. Effekt Yuliy Tsezarya: tipy mediamnogozadachnosti u detei i podrostkov [The Julius Caesar Effect: Types of Media Multitasking in Children and Teens]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2020. Vol. 66, no. 4, pp. 54–69. (In Russ.).
18. Al-Seghayer K. Comparative efficacy of digital and nondigital texts on reading comprehension and EFL learners' perceptions of their merits. *Learning & Technology*, 2024. Vol. 28, no. 1, pp. 1–30. Available at: <https://hdl.handle.net/10125/73589> (Accessed 16.09.2024).
19. Salmerón L., Strømsø H.I., Kammerer Y., Stadtler M., van den Broek P. Comprehension processes in digital reading. In M. Barzillai, J. Thomson, S. Schroeder, P. van den Broek (ed.). *Learning to read in a digital world*. Amsterdam: John Benjamins, 2018, pp. 91–120. DOI:10.1075/swll.17.04sal
20. Coolican H. *Research methods and statistics in psychology* (7th Edition). London & New York: Routledge, 2019. 826 p.
21. Ettinger K., Cohen A. Patterns of multitasking behaviours of adolescents in digital environments. *Education and Information Technologies*, 2020. Vol. 25, pp. 623–645. DOI:10.1007/s10639-019-09982-4
22. Foltz P.W. Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. *Hypertext and cognition*. Routledge, 2012, pp. 109–136.
23. Kaufman G., Flanagan M. High-low split: Divergent cognitive construal levels triggered by digital and nondigital platforms. *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2016. New York, NY: ACM, 2016, pp. 2773–2777. DOI:10.1145/2858036.2858550
24. Kazazoğlu S. Is printed-text the best choice? A mixed-method case study on reading comprehension. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2020. Vol. 1, pp. 458–473. DOI:10.17263/jlls.712879
25. Lim F.V., Toh W. How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 2020. Vol. 14, no. 2, pp. 24–43. DOI:10.11645/14.2.2701
26. Mangen A., Walgermo B., Brønnick K. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 2013. Vol. 58, pp. 61–68. DOI:10.1016/j.ijer.2012.12.002

Миронова К.В., Борисенко Н.А., Шишкова С.В.
Понимание подростками электронного учебного гипертекста (в сравнении с печатным гипертекстом)
Психолого-педагогические исследования. 2024.
Том 16. № 4. С. 109–123.

Mironova K.V., Borisenko N.A., Shishkova S.V.
Adolescents' Understanding of Electronic Educational
Hypertext (in Comparison with Printed Hypertext)
Psychological-Educational Studies. 2024.
Vol. 16, no. 4, pp. 109–123.

27. Nanda D.S., Susanto S. The emergence of cyber literature: a challenge to teach literature from text to hypertext. *Proceedings "Netizens of the World #NOW: Elevating critical thinking through language and literature"*, 2020, pp. 6–10. DOI:10.35542/osf.io/q8psj
28. Hahnel C., Ramalingam D., Kroehne U., Goldhammer F. Patterns of reading behaviour in digital hypertext environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2023. Vol. 39, no. 3, pp. 737–750. DOI:10.1111/jcal.12709
29. Singer L.M., Alexander P.A. Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 2017. Vol. 87, no. 6, pp. 1007–1041. DOI:10.3102/0034654317722961
30. Skulmowski A., Xu K.M. Understanding cognitive load in digital and online learning: a new perspective on extraneous cognitive load. *Educational Psychology Review*, 2022. Vol. 34, pp.171–196. DOI:10.1007/s10648-021-09624-7
31. Taky-eddine O., Madaoui R. Cognitive Overload in the Hypertext Reading Environment. *International Journal of English Language Studies*, 2024. Vol. 6(2), pp. 94–100. DOI:10.32996/ijels.2024.6.2.13

Информация об авторах

Миронова Ксения Вадимовна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>, e-mail: kseniamir@inbox.ru

Борисенко Наталья Анатольевна, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>, e-mail: borisenko_natalya@list.ru

Шишкова Светлана Викторовна, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>, e-mail: sshishkova@yandex.ru

Information about the authors

Ksenia V. Mironova, PhD in Psychology, Researcher, Federal State Budget Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7494-5822>, e-mail: kseniamir@inbox.ru

Natalia A. Borisenko, PhD in Philology, Leading Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4407-7937>, e-mail: borisenko_natalya@list.ru

Svetlana V. Shishkova, Senior Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research", Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9145-4021>, e-mail: sshishkova@yandex.ru

Получена 24.09.2024

Принята в печать 06.12.2024

Received 24.09.2024

Accepted 06.12.2024