

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

2025. Том 17. № 4
2025. Vol. 17, 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)

Издаётся 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», 2025

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. (Russia), 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:

El 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, 2025



Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»

Том 17. № 4-2025

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ	
Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. К портрету современного дошкольника: особенности ценностных ориентаций	5–22
Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. Роль домашней литературной среды в развитии билингвальной грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста	23–39
Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О., Зайцева Н.Г. Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости	40–55
Борякова Н.Ю., Федоров В.В. Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6–7 лет» (автор У.В. Ульенкова, модификация Н.Ю. Боряковой)	56–81
Саломатова О.В. Особенности речи детей раннего возраста при игре с электронной игрушкой: исследование случая	82–96
Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. Гендерная специфика переживания одиночества и доверия к себе и другим в юношеском возрасте	97–112
Каракуркчи М.К. Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапии	113–128
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии	129–146
Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса	147–161
Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н., Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А.	

Особенности личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде в условиях социокультурной напряженности 162–178

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А.

Особенности чтения традиционных и интерактивных книг мамами детям раннего возраста 179–195

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Шилова Н.П.

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости 196–212

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Жамбеева З.З.

Лингвистическая компетенция и академическая успешность школьников до и после пандемии в условиях цифровых образовательных практик 213–231

Голубовский В.Н.

Теоретико-методологические основы опережающего профессионального образования: сущность, функции и условия реализации 232–243

Content of the journal " Psychological-Educational Studies"

Vol 17. No. 4-2025

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E.	
Towards a portrait of a modern preschooler: features of value orientations	5–22
Chesnokova O.B., Churbanova S.M.	
The role of the home literacy environment in the development of biliteracy among pre-school and primary school age children	23–39
Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O., Zaitseva N.G.	
Psychological portrait of a modern primary school student: the academic achievement factor	40–55
Boryakova N.Yu., Fedorov V.V.	
Standardization of the “Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7” (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)	56–81
Salomatova O.V.	
The features of early childhood speech during play with electronic toys: case study	82–96
Sachkova M.E., Semenova L.E.	
Gender specificity of loneliness experiences and trust in themselves and others in youth	97–112
Karakurkchi M.K.	
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy	113–128
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A.	
I know what I don't know: at the origins of discerning reflection	129–146
Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R.	
Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class	147–161

**Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R, Griedyaeva L.N., Filatova L.E.,
Khudyakova T.L., Ulyanina O.A.**

Features of personal resources for psychological safety of students in an educational environment in conditions of socio-cultural tension 162–178

Ryabkova, I.A., Kuzmina, Y.V., Lykova, T.A.

Features of reading traditional and interactive books by mothers to young children 179–195

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Shilova N.P.

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood 196–212

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF EDUCATION

Zhambeeva Z.Z.

Linguistic competence and academic achievement of schoolchildren before and after the pandemic in the context of digital educational practices 213–231

Golubovsky V.N.

Theoretical and methodological foundations of advanced professional education: essence, functions and conditions of implementation 232–243

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

К портрету современного дошкольника: особенности ценностных ориентаций

Г.В. Семья^{1, 2}, И.А. Бурлакова^{1, 2} ✉, Е.Е. Клопотова¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация
✉ burlakovaia@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Изучение содержания портрета современного дошкольника чрезвычайно важно для решения задач психологической науки и образовательной практики: уточнения знаний о дошкольном детстве, обоснования новых исследований, например, для изучения факторов и механизмов детского развития; оптимизации образовательной работы, основанной на реальных психологических характеристиках ребенка и т.п. Одной из важных составляющих детского портрета являются особенности ценностных ориентаций. Они представляют собой важный компонент мировоззрения, отражают направленность интересов и поступков человека, отношение к окружающему миру, отражают детский опыт, выполняют регулирующую функцию. В условиях происходящих изменений в российском обществе, которые часто взаимосвязаны с трансформациями и переоценкой ценностей, именно эта составляющая портрета современного дошкольника представляет большой интерес. **Цель.** Исследование посвящено определению направленности и содержания ценностных ориентаций современных старших дошкольников, а также выявлению произошедших изменений в ценностной сфере детей за последние четыре десятилетия. **Гипотеза.** Ценностные ориентации современного дошкольника трансформировались: наряду с традиционными возрастными характеристиками появились новые, которые можно соотнести с изменениями в социокультурной среде. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 200 детей (N = 200, 55,5% – мальчики, 44,5% – девочки) в возрасте 5–7 лет: дети 5-летнего возраста – 39,0%; дети 6-летнего возраста – 32,0%; дети 7-летнего возраста – 29%. Представленная выборка достаточно равномерная, чтобы иллюстрировать данную совокупность детей. В качестве диагностического инструмента использовалась методика Т.А. Репиной «Волшебный цветок». Полученные данные были сопоставлены с результатами исследований Т.А. Репиной, проведенных в 1980-е годы, а также с аналогичным

исследованием, проведенным в 2014 году Е.Е. Клопотовой. Полученные данные анализировались по двум параметрам: направленность и содержание детских желаний. **Результаты.** Результаты исследования свидетельствуют о том, что среди ценностных ориентаций современных дошкольников преобладают те, что обусловлены особенностями возраста — с одной стороны, детским эгоцентризмом, с другой — активным процессом социализации. Это проявляется в доминировании детских желаний, направленных «на себя» и на других людей. Возрастной особенностью ценностных ориентаций остается преобладание желаний, связанных с игрой. Однако наряду с характерными для дошкольного возраста ценностными ориентациями есть такие, которые отражают влияние на становление личности дошкольника социокультурных изменений ситуации развития: желания в таких сферах, как здоровье, удовольствия, достижения, гаджеты и др. Анализ результатов позволяет говорить о существенном влиянии современного социокультурного и образовательного контекста на формирование ценностных ориентаций дошкольников. Отмечается усиление тенденций, зафиксированных в исследовании 2014 года, в частности — возрастание ориентации детей на собственные потребности и желания. Также наблюдается появление новых значимых для дошкольников сфер: здоровье, социальное и финансовое благополучие, стремление к личным достижениям. На этом фоне отмечено снижение значимости традиционных для дошкольного возраста ценностей, таких как игра и общение со сверстниками. **Выводы.** Результаты исследования обогащают представления о современных старших дошкольниках и позволяют выделить в портрете прагматичность и индивидуализированность их ценностных ориентаций наряду с игровыми и коммуникативными. Эти изменения отражают общее направление трансформации детства в условиях современного общества и требуют внимания в образовательной и воспитательной практике, с учетом особенностей психологического портрета современных детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, портрет современного дошкольника, ценностные ориентации

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00069-25-03 от 24.04.2025 «Создание психологического портрета современных детей и подростков и определение условий их благополучия».

Благодарности. Авторы благодарят А.С. Радчикова за помощь в математической обработке данных исследования и их размещение в репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA.

Дополнительные данные. Набор данных доступен по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/298>.

Для цитирования: Семья, Г.В., Бурлакова, И.А., Клопотова, Е.Е. (2025). К портрету современного дошкольника: особенности ценностных ориентаций. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 5—22. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170401>

Towards a portrait of a modern preschooler: features of value orientations

G.V. Semya^{1,2}, I.A. Burlakova^{1,2}✉, E.E. Klopotova¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation

✉ burlakovaia@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Studying the content of the portrait of a modern preschooler is extremely important for solving problems in psychological science and educational practice: clarifying knowledge about early childhood, substantiating new research—such as investigating the factors and mechanisms of child development; optimizing educational work based on the child's real psychological characteristics, etc. One of the important components of a child's portrait is the features of value orientations. These represent a significant component of worldview, reflecting the orientation of a person's interests and actions, attitude towards the surrounding world, and embodying children's experiences. They also perform a regulatory function. In the context of ongoing changes in Russian society—often interconnected with transformations and revaluation of values—this component of the portrait of a modern preschooler is of great interest. **Objective.** The study is devoted to determining the orientation and content of the value orientations of modern senior preschoolers, as well as identifying changes in the value sphere of children over the past four decades. **Hypothesis.** The value orientations of the modern preschooler have been transformed: along with the traditional age characteristics, new ones have appeared that can be correlated with changes in the socio-cultural environment. **Methods and materials.** The study involved 200 children (N = 200, 55,5% boys, 44,5% girls) aged 5–7 years: 5-year-olds – 39,0%; 6-year-olds – 32,0%; 7-year-olds – 29%. The sample is sufficiently uniform to represent this group of children. T.A. Repina's "Magic Flower" technique was used as a diagnostic tool. The data obtained were compared with the results of T.A. Repina's research conducted in the 1980s, as well as with a similar study conducted in 2014 by E.E. Klopotova. The data were analyzed according to two parameters: the orientation and content of children's desires. **The** results of the study indicate that among the value orientations of modern preschoolers, those determined by age characteristics prevail: on the one hand, childish egocentrism; on the other, the active process of socialization. This is manifested in the dominance of children's desires directed "at themselves" and "at other people." The predominance of desires related to play remains an age-related feature of value orientations. However, along with the value orientations characteristic of preschool age, there are those that reflect the influence of sociocultural changes in the developmental situation on the formation of a preschooler's personality: desires in areas such as health, pleasure, achievements, gadgets, etc. The analysis of the results suggests a significant impact of the modern socio-cultural and educational context on the formation of preschoolers' value orientations. There is an increase in the trends recorded in the 2014 study, in particular, a growing orientation of children towards

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

their own needs and desires. There is also the emergence of new areas of importance for preschoolers: health, social and financial well-being, and the pursuit of personal achievements. Against this background, there is a decline in the importance of traditional values for preschool age, such as play and communication with peers. **Conclusions.** The results of the study enrich the understanding of modern senior preschoolers and make it possible to highlight the pragmatism and individualization of their value orientations in their overall portrait, along with playful and communicative ones. These changes reflect the general direction of the transformation of childhood in modern society and require attention in educational practice, taking into account the peculiarities of the psychological portrait of modern preschool children.

Keywords: senior preschool age, portrait of a modern preschooler, value orientations

Funding. The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00069-25-03 dated 04/24/2025 "Creating a psychological Portrait of modern children and adolescents and Determining the conditions of their well-being"

Acknowledgements. The authors express their gratitude to A.S. Radchikov for his assistance in the mathematical processing of the research data and for their subsequent placement in the RusPsyDATA repository of psychological research and instruments.

Additional data. The data set is available at: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/298>.

For citation: Semya, G.V., Burlakova, I.A., Klopotova, E.E. (2025). Towards a portrait of a modern preschooler: features of value orientations. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 5—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170401>

Введение

В обществе, среди практиков и в научных исследованиях довольно часто идет речь о том, что примерно за последнюю четверть века произошли серьезные и глубокие изменения в жизни человека, условиях его развития и становления личности. Происходящие трансформации исследуются многими отраслями науки, анализируется их влияние на различные стороны жизни российского общества (экономические перемены, культурные изменения, технические инновации и др.) (В.А. Ядов, А.С. Ахиезер, С.Г. Кирдина, Н.Е. Покровский и др.).

Произошедшие и происходящие перемены не могли не отразиться на психологии современного человека, не изменить на разных возрастных ступенях условия и ситуацию развития современного ребенка. Это находит свое воплощение в новых формах поведения и взаимодействия с окружающими, в особом отношении и видении мира и оценке себя в нем.

Довольно острые проблемы отмечаются в подростковом возрасте, что отражается в довольно многочисленных исследованиях (Волкова, 2025; Солдатова, 2018; Солдатова, Рассказова, 2023 и др.). Несомненно, изменилось и дошкольное детство (Смирнова, 2019; Рубцова и др., 2021; Лоретц и др., 2023; Вархотов, Изотова, Бурлакова, 2025; Изотова и др., 2024 и др.). «Особо открытой к новому и чувствительной группой являются дети раннего и дошкольного возраста, поскольку они не просто растут, они формируются и развиваются в

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

совершенно иных условиях, нежели предыдущие поколения. Это новое детство складывается и существует в той среде (материальной, информационной, коммуникативной и пр.), которую создают взрослые», которые сами выросли и формировались как личности в «эпоху перемен» (Смирнова, 2019, с. 26).

Знание о том, какими психологическими характеристиками и чертами обладают современные дошкольники, каковы особенности восприятия ими действительности, в чем специфика их поведения и взаимодействия с окружающим миром, особенно важно сегодня, когда произошедшие изменения не являются единичными случаями, на которые указывают практики, а касаются уже не одного поколения детей. Результаты психологических исследований последнего десятилетия позволяют (мозаично, с определенными допущениями) «составить» портрет современного ребенка и получить представление об особенностях его развития (Смирнова, 2019; Денисенкова, Красилов, 2019; Гребенникова, 2021; Смирнова и др., 2022; Клопотова, Смирнова, 2024; Вархотов, Изотова, Бурлакова, 2025 и др.). В их числе особенно стоит выделить немногочисленные работы, где были предприняты удачные попытки, основываясь на определенных теоретических положениях и концептуальных представлениях, сформировать такой портрет, включающий наиболее полный список значимых характеристик современного дошкольника.

Одним из первых был портрет дошкольника начала 90-х годов прошлого века, которые характеризуются как время перемен и противоречий, период глубоких экономических и политических кризисов. Более тридцати лет назад известные российские исследователи дошкольного образования Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова (1993) заявили о необходимости определения основных черт, которые характеризуют современного им ребенка дошкольного возраста. Это было обусловлено глубокими изменениями, которые происходили в системе дошкольного воспитания.

Для решения образовательных задач было проведено изучение психологических характеристик современных дошкольников как системных качеств совсем недавно (под руководством Е.И. Изотовой)¹. Обусловлено данное исследование было внедрением ФОП дошкольного образования и разработкой междисциплинарного диагностического инструмента, позволяющего оценить освоение детьми образовательной программы. Учеными была разработана структура психологического портрета ребенка, которую составляли ключевые системные качества личности ребенка.

Ценность знаний о психологических качествах современных детей велика не только для построения образовательной работы, но и, соответственно, решения задач подготовки будущих педагогов. Полученные данные исследований детского портрета обогащают, расширяют и уточняют знания о дошкольном детстве, могут быть основой и отправной точкой для новых исследований, например, для изучения факторов и механизмов детского развития.

В контексте изменений жизни нашего общества и условий развития человека, а также важности изучения особенностей развития современных детей и их психологических качеств особую значимость имеют исследования ценностной сферы. Именно ценности и ценностные ориентации проявляются в главных мотивах поведения людей, в их поступках и отношении к действительности. «Интерес к изучению ценностного аспекта человеческого существования

¹ Программа Форума для взрослых – Детство: самоценность настоящего; Презентация PowerPoint.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

повышается в контексте трансформационных процессов в обществе, которые всегда сопряжены с переоценкой ценностей» (Жупник, 2017, с. 3).

Ценностные ориентации были предметом многочисленных исследований в философии, социологии, психологии (А.Г. Асмолов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, В.Б. Ольшанский, Т. Парсонс, М. Рокич, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов и др.). В науке существуют различные подходы к пониманию их природы, однако можно говорить о существовании близких определений данного феномена. В Большом психологическом словаре ценностные ориентации определяются как «важный компонент мировоззрения, выражающий (представляющий) предпочтения и стремления личности ... в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.) (Большой психологический словарь, 2007, с. 539). Д.А. Леонтьев называл их осознанными представлениями субъекта о собственных ценностях, о том, что ценно для человека (Леонтьев, 1996, 1998). Ценностные ориентации, выполняя регулирующую функцию, определяют направленность интересов человека, его поступков и намерений, а также способов построения отношений с окружающими (Зотова, 1975). Именно благодаря им можно понять, какие у человека имеются цели, каких идеалов он придерживается, какими интересами обладает (Кириллова, 2000).

Изменения ситуации развития, на которые указывают многочисленные исследования, безусловно, не могут не отразиться на особенностях ценностной сферы личности. Это подтверждают результаты репликационных исследований, которые были проведены в последние годы. Со временем происходит, как доказано в ряде работ (Гогоберидзе, 2003; Клопотова, 2017), трансформация ценностных ориентаций детей.

Но может уже и данные 2017 года «не являются достоверно информативными в отношении современных дошкольников» (Клопотова, 2017, с. 96), поскольку за последние несколько лет российское общество было под воздействием серьезных потрясений и событий (COVID-19, СВО, террористические акции и др.). Именно поэтому включение ценностных ориентаций как компонента в структуру портрета ребенка и его изучение чрезвычайно значимо. Поэтому проблема выявления особенностей ценностных ориентаций современных детей старшего дошкольного возраста легла в основу представляемого исследования.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие 200 детей; возрастной диапазон: 5–7 лет (средний возраст = 6,3 года); гендерное распределение: 55,5% мальчиков, 44,5% девочек. Дети 5-летнего возраста: $n = 78$, что составляет 39,0% от общей численности выборки; дети 6-летнего возраста: $n = 64$, или 32,0%; дети 7-летнего возраста: $n = 58$, или 29,0%. Представленная выборка достаточно равномерная, чтобы иллюстрировать данную совокупность детей.

Методики. Для изучения ценностных ориентаций современных старших дошкольников была использована методика «Волшебный цветок» (Т.А. Репина) в модифицированном варианте (рисунок цветка с пятью лепестками)². Данный инструмент довольно часто

² Модификация обосновывается тем, что старшие дошкольники довольно легко принимают задачу с условным видом волшебного цветка, и тем, что пять лепестков является оптимальным количеством для реализации детьми этого возраста возможности загадать желания.

используется в психологических исследованиях. С его помощью можно выявить то, что наиболее значимо для ребенка в его жизни: объекты, люди, деятельности, явления и др., и что можно соотнести с ценностными ориентациями. Суть диагностического задания заключается в том, что ребенку необходимо перечислить то, чем он хотел бы обладать, что получить или иметь. В индивидуальной беседе ребенку предлагается «волшебный цветок» (изображение цветка с несколькими лепестками) и говорится, что можно для каждого лепестка загадать любое желание. В итоге фиксируются детские желания и порядок их называния. Ответы детей классифицировались по направленности (для кого) желаний и их содержанию.

Статистический анализ. Для представления результатов использовалась описательная статистика. Для сравнения количественных показателей использовался критерий Манна-Уитни в случае двух групп (мальчиков и девочек) и критерий Краскела-Уоллиса в случае трех возрастных групп. Для сравнения групп по качественным показателям использовался критерий хи-квадрат Пирсона. Величина статистического эффекта оценивалась с помощью показателя d Коэна.

Результаты

Согласно методике «Волшебный цветок» детям было предложено загадать 5 желаний. В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста, которые «загадали» 963 желания. Ответы оценивались по двум критериям: направленность и содержание желания. В табл. 1 приведены результаты ответов детей.

Таблица 1 / Table 1

Описательная статистика по желаниям детей: на кого направлено желание и содержание желания (количество респондентов в каждой категории, доля в %)
Descriptive statistics on children's desires: who the desire is directed at and the content of the desire (number of desire in each category, proportion %)

Направленность желания / Desire direction	Всего / Totals	Доля / Proportion, %
В свой адрес / In his (her) address	668	69,4%
В адрес всех людей на Земле / To all people on earth	131	13,6%
В адрес своей семьи / To his (her) family	86	8,9%
В адрес отдельных людей / Addressed to individuals	76	7,9%
В адрес детского сада или образовательной организации / To the kindergarten or educational organization	2	0,2%
Содержание желания / Desire content	Всего / Totals	Доля / Proportion, %
Игровая сфера / Gaming sphere	153	15,9%
Удовольствия / Pleasures	143	14,8%
Отношения и общение / Relationships and communication	118	12,3%
Здоровье / Health	114	11,8%

Социальная сфера / Social sphere ³	101	10,5%
Бытовая сфера / Household sphere	93	9,7%
Достижения / Achievements	89	9,2%
Домашние питомцы / Pets	63	6,5%
Познавательная сфера / Cognitive sphere	44	4,6%
Гаджеты / Gadgets	23	2,4%
Финансовое благополучие / Financial well-being	22	2,3%

Из табл. 1 видно, что более двух третей желаний было направлено детьми на самих себя, но в то же время следующей идет категория «для всех людей на Земле». Далее примерно с равными результатами идут своя семья и другие отдельные люди. В сфере отношений и общения подавляющее большинство желаний направлены на сверстников и семью – 83% (98 чел.), но преобладают желания, связанные с потребностью в общении со сверстниками – 55,8% (57 чел.) по сравнению с желаниями, связанными с общением с родителями – 40,2% (41 чел.). Можно предположить, что это отражает растущую в старшем дошкольном возрасте значимость общения со сверстниками.

По содержанию желаний лидером стала игровая сфера (15,9%). С небольшим отрывом дальше следуют «удовольствия» и «здоровье», социальная сфера. Эти категории набрали более 10% ответов. Самыми редко упоминаемыми категориями были: «Финансовое благополучие», «Коммуникационная сфера» и желания о желаниях (золотую рыбку, волшебную палочку).

Данные, отражающие порядок желаний, представлены на рис. 1 и 2. Наглядное представление доли категорий ответов, отражающих направленность желаний, позволяет увидеть, что где-то на третьем желании происходит перелом: до него растет количество желаний для своей семьи, а после оно падает, в то же время желания для всех людей на Земле, а также направленные на конкретных людей снижаются с каждым желанием и начинают расти только к пятому желанию.

³ Примеры желаний социальной сферы: чтобы в городе было чисто; чтобы не было бездомных; накормить и вылечить всех бродячих собак; чтобы не было войны, чтобы кто-то вернулся с СВО.

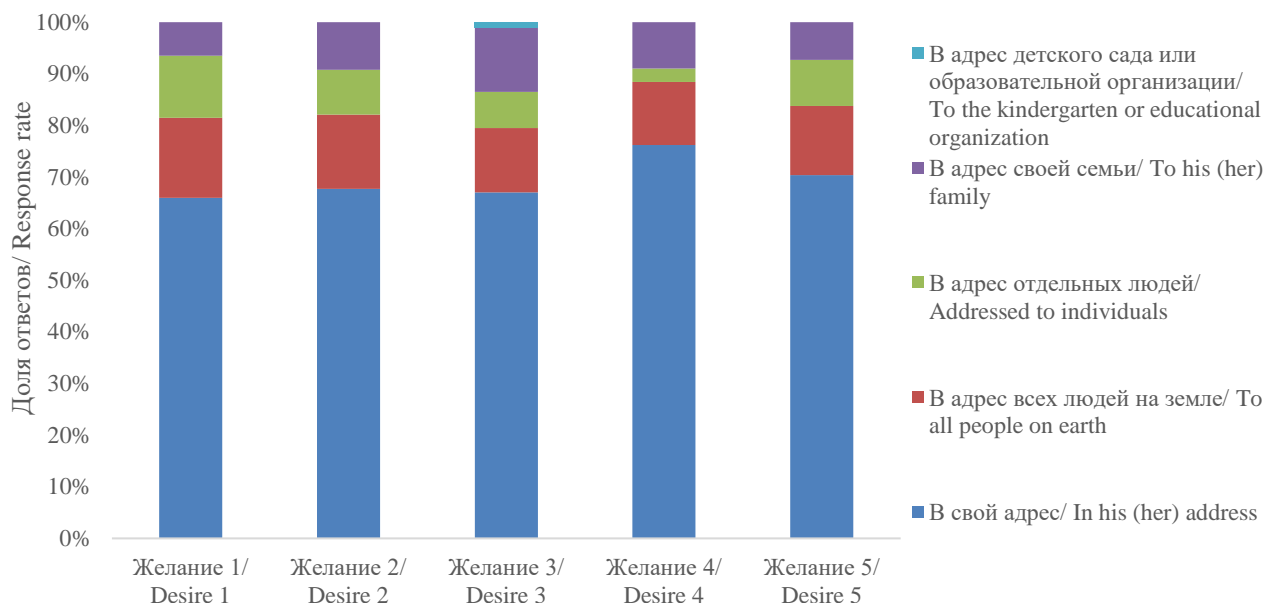


Рис. 1. Доля ответов, на кого направлены желания детей в зависимости от порядка, в котором они были названы

Fig. 1. The proportion of responses to whom children's wishes are directed, depending on the order in which they were named

Аналогичный анализ для содержания желаний (рис. 2) относительно тех сфер, по которым можно выявить закономерности, показывает, что игровая сфера существенно превалирует на первом желании, а с третьего примерно одинаково часто встречается с желаниями, связанными с бытовой сферой и удовольствиями. Желания, связанные с финансовой сферой, не частые, но достаточно стабильные на протяжении от первого до пятого желания.

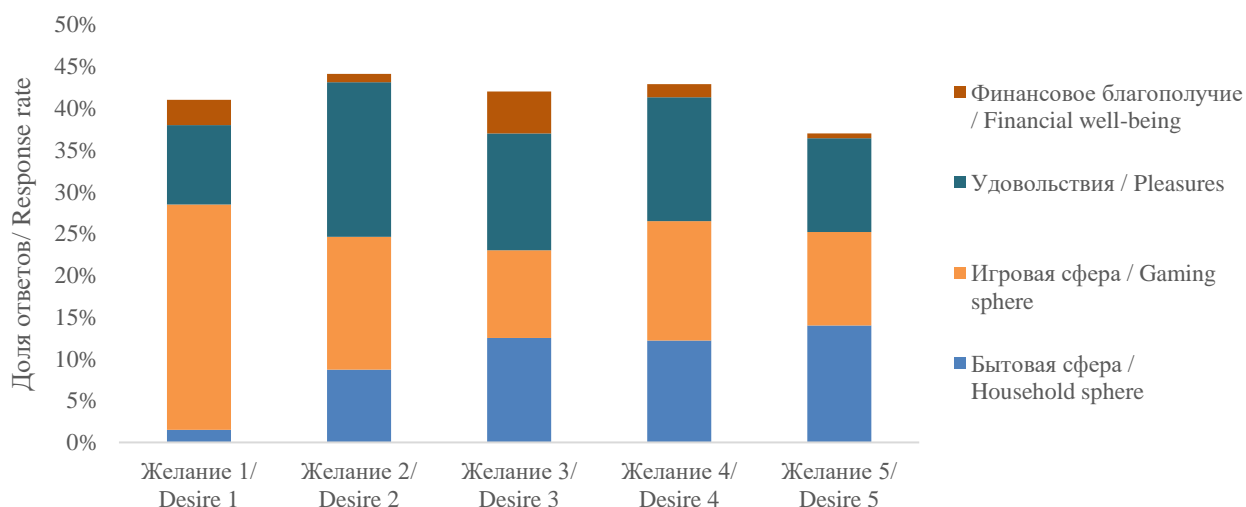


Рис. 2. Доля ответов о содержании желаний детей в зависимости от порядка, в котором они были названы

Fig. 2. The proportion of responses about the content of children's desires depending on the order in which they were named

При сравнении результатов мальчиков и девочек среди всех количественных показателей достоверные отличия были выявлены только по показателю «Отношения и общение». Желания с таким содержанием достоверно чаще встречаются у девочек, чем у мальчиков ($U = 4285,0$; $p = 0,0125$; d -Коэна = 0,23). Для категорий достоверные различия выявлены лишь по содержанию пятого желания ($\chi^2(df = 13) = 24,9$; $p = 0,0237$; d -Коэна = 0,80).

Результаты сравнения возрастных групп представлены в табл. 2. Они говорят о том, что с возрастом существенно снижается количество желаний игровой сферы, причем апостериорные попарные сравнения показывают, что основные изменения происходят с 5 до 6 лет. Далее количество желаний в игровой сфере стабилизируется. Стоит отметить ситуацию с домашними питомцами: в пять лет таких желаний практически не встречается, а начиная с 6-летнего возраста они активно появляются. Возможно, это связано с трудностями общения в семье или со сверстниками. Также к семи годам существенно увеличиваются желания, связанные с гаджетами и финансами, хотя статистический эффект имеет величину ниже средней. Вероятно, это связано с большим включением в социальный контекст.

Таблица 2 / Table 2

Сравнение детей разного возраста по числу желаний разного содержания

Comparison of children of different ages by the number of desires of different content

Содержание желания / Desire's content	M ± S			P (H)	d
	5 лет / 5 years	6 лет / 6 years	7 лет / 7 years		
Игровая сфера / Gaming sphere	1,29 ± 1,35	0,48 ± 0,78	0,36 ± 0,77	<0,0001 (30,96)	0,83
Домашние питомцы / Pets	0,08 ± 0,35	0,58 ± 1,07	0,34 ± 0,66	0,0003 (16,37)	0,56
Гаджеты / Gadgets	0,06 ± 0,25	0,08 ± 0,37	0,22 ± 0,50	0,0147 (8,44)	0,37
Финансовое благополучие / Financial well-being	0,01 ± 0,11	0,09 ± 0,29	0,26 ± 0,61	0,0035 (11,33)	0,45

Примечание: М – среднее значение, s – стандартное отклонение, Н – эмпирическое значение критерия Краскела-Уоллиса; р – уровень статистической значимости критерия Краскела-Уоллиса; d – d Коэна.

Note: M – mean, s – standard deviation, H – Kruskal-Wallis test statistic, p – Kruskal-Wallis test significance level, d – Cohen's d.

Обнаружены различия и по содержанию желаний в зависимости от возраста для каждого желания по отдельности (для первого, второго и т.д. желания). Так, выявлены достоверные

различия для детей разного возраста по содержанию первого ($\chi^2(df = 24) = 84,4$; $p < 0,0001$; d-Коэна = 1,71), второго ($\chi^2(df = 24) = 47,7$; $p = 0,0028$; d-Коэна = 1,14), третьего ($\chi^2(df = 24) = 52,8$; $p = 0,0006$; d-Коэна = 1,20) и четвертого ($\chi^2(df = 26) = 61,0$; $p = 0,0001$; d-Коэна = 1,38) желаний. Стоит отметить, что при попарном сравнении названные выше отличия выделяются между пятилетками и двумя остальными группами (6-ти и 7-ми лет). Таким образом, можно заключить, что между 5-ю и 6-ю годами происходит некоторый качественный переход в восприятии, который меняет содержание самых «важных» первых желаний.

Обсуждение результатов

Результаты исследования показывают (Клопотова, Бурлакова, Радчиков, 2025), что в портрете современного дошкольника представлен широкий спектр ценностных ориентаций. Было выделено 11 значимых сфер жизни, среди которых есть как традиционно характерные для данного возраста (игра, общение, познавательная и бытовая сферы), так и обусловленные современными социальными условиями и ценностями общества (здоровье, удовольствия, социальная активность, достижения, домашние питомцы, гаджеты, финансовое благополучие).

Преимущественная направленность детских желаний «на себя» отражает специфику дошкольного возраста, связанную с эгоцентрической позицией. Появление к концу дошкольного возраста желаний, направленных на других, связано с происходящей социализацией и включением ребенка в систему общественных отношений.

Несмотря на то, что игровая сфера занимает первое место среди значимых сфер, ее доля составляет лишь 15,9% и близка к сфере удовольствий (13,6%). Это может говорить о том, что современным детям доступен широкий круг удовольствий — поездки, впечатления, гастрономические предпочтения и т.д., поэтому необходимость реализовывать недостижимые удовольствия в игре снижается. Включенность гаджетов в жизнь ребенка также формирует новую значимую сферу. Вместе с тем сохранение ведущей позиции игровой деятельности подтверждает возрастную специфику ценностей дошкольников. Также специфика возраста проявилась и в динамике ценностных приоритетов между 5 и 6 годами: значение игровой деятельности постепенно снижается, тогда как значимость общения со сверстниками возрастает. Ориентация на бытовую, социальную и финансовую сферы указывает на высокую включенность детей в социум, что связано с возросшей доступностью информации.

Выявленные различия в большей значимости сферы общения и отношений для девочек по сравнению с мальчиками свидетельствуют о формировании гендерной специфики ценностных ориентаций уже к концу дошкольного возраста.

Полученные эмпирические данные подтверждают гипотезу о том, что изменения, произошедшие в обществе за последние десятилетия, повлияли на ценностные ориентации дошкольников, формирующие портрет современного ребенка. Можно отметить существенные сдвиги в структуре ценностных ориентаций дошкольников по сравнению как со сверстниками 1980-х годов, так и с детьми 2013–2014 годов.

Значимые для современных детей сферы жизни сохранились в их желаниях, но стали значительно разнообразнее, чем показывали прежние исследования. Ценности, связанные с игровой сферой, хотя и остаются ведущими, выражены слабее, что связано с ростом числа значимых сфер. Наряду с традиционными для дошкольного возраста игрой, познанием и общением появились ценности, связанные с получением удовольствия, здоровьем,

финансовым благополучием, стремлением к личным достижениям и социальной активности. Это отражает влияние образовательных программ и медийного пространства, акцентирующих внимание на успехе, достижениях и материальной обеспеченности. Так, детей все чаще знакомят с волонтерским движением и вовлекают в социальные проекты, что способствует формированию ценностей, связанных с социальной сферой. Повышенное внимание к вопросам здоровья и гигиены привело к тому, что здоровье занимает четвертое место в структуре ценностных ориентаций.

Снижение значимости традиционных ценностей игры, общения и познания, вероятно, связано с изменением форм досуга, ростом цифровизации детства и сокращением живого общения. Наблюдается смещение от коммуникативных и игровых форм активности к индивидуальным, что усиливает значимость личных достижений. Этому способствует и популяризация многочисленных конкурсов, ориентирующих детей на демонстрацию успехов в разных сферах.

Особое внимание заслуживают две новые ценностные сферы – гаджеты и домашние питомцы. В прежние годы гаджетов не существовало, а питомцы не выделялись в отдельную категорию. В нашем исследовании они составили 6,5% от общего числа детских желаний. Хотя показатель невысок, их появление свидетельствует о значимости для современных детей эмоциональных связей, дефицит которых может быть связан с переносом части жизни в виртуальную среду.

Заключение

Полученные данные позволяют говорить о том, что ценности современного общества начинают влиять на ребенка уже на этапе дошкольного детства и находят отражение в портрете современного дошкольника. В целом результаты исследования позволяют говорить о трансформации системы ценностей современных дошкольников в направлении большей прагматичности и индивидуализированности. Эти изменения отражают общие тенденции трансформации детства в условиях современного социокультурного пространства, характеризующегося ускорением темпа жизни, ориентацией на достижения и влиянием цифровой среды.

Ограничения. Ограничением данного исследования является размер выборки, который не позволяет проанализировать ценностные ориентации современных дошкольников в зависимости от социокультурных, экономических и региональных условий.

Перспективным направлением дальнейшей работы является расширение выборки и проведение лонгитюдных исследований, позволяющих проследить динамику формирования ценностных ориентаций.

Результаты данного исследования являются предварительными и получены в рамках изучения портрета современных дошкольников. На основании собранных данных в дальнейшем планируется сделать акцент на личностном развитии детей, поскольку именно эта сфера в наибольшей степени подвержена влиянию социокультурного контекста.

Limitations. The limitation of this study lies in the sample size, which does not allow for an analysis of the value orientations of modern preschoolers depending on sociocultural, economic, and regional factors.

A promising direction for future research is to expand the sample and conduct longitudinal studies that would make it possible to trace the dynamics of value orientation formation.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

The results of this study are preliminary and were obtained as part of the research on the profile of modern preschool children. Based on the collected data, further work will focus on children's personal development, as this area is most strongly influenced by the sociocultural context.

Список источников / References

1. *Большой психологический словарь*. (2007). Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко (сост. и общ. ред.), СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК.
The Big Psychological Dictionary. (2007). B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (comp. and general editorship). St. Petersburg: Prime-EUROZNAK. (In Russ.).
2. Вархотов, Т.А., Изотова, Е.И., Бурлакова, И.А. (2025). Детская субкультура как социокультурный контекст социализации подрастающего поколения XXI века: семиотика и феноменология. *ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики*, 3, 9—32. <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2025-3-9-32>
Varkhotov, T.A., Izotova, E.I., Burlakova, I.A. (2025). Children's subculture as a socio-cultural context of socialization of the 21st-century younger generation: Semiotics and Phenomenology. *ПРАЭНМА. Problemy vizual'noy semiotiki – ПРАЭНМА. Journal of Visual Semiotics*, 3, 9—32. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2312-7899-2025-3-9-32>
3. Волкова, Е.Н. (2025). Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. *Социальная психология и общество*, 16(2), 23—42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
Volkova, E.N. (2025). Socialization' phenomenas of modern adolescents: Pro et contra. *Social Psychology and Society*, 16(2), 23—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
4. Гогоберидзе, А.Г. (2003). Ценностные ориентации дошкольников в условиях современной социокультурной среды. *Материалы II Международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья»* (с. 100—101). А.А. Северный, Ю.С. Шевченко (ред.). Минск: Ритм.
Gogoberidze, A.G. (2003). Value orientations of preschoolers in a modern socio-cultural environment. *Materials of the II International Congress "The young generation of the XXI century: actual problems of socio-psychological health"* (pp. 100—101). A.A. Severny, Yu.S. Shevchenko (Ed.). Minsk: Rhythm. (In Russ.).
5. Гребенникова, О.В. (2021). Социализация современных дошкольников в группе сверстников: реалии и перспективы. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 2, 54—60. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-54-60>
Grebennikova, O.V. (2021). Socialization of Modern Preschoolers in a Peer Group: Realities and Prospects. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 2, 54—60. (In Russ.). <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-2-54-60>
6. Денисенкова, Н.С., Красилов, Т.А. (2019). Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации. *Современное дошкольное образование*, 6(96), 50—57. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10058>
Denisenkova, N.S., Krasilo, T.A. (2019). Development of preschoolers in the digital socialization age. *Preschool Education Today*, 6(96), 50—57. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2019-10058>
7. Жупник, О.Н. (2017). Понятие «ценностные ориентации»: к проблеме определения. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского*.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

- Философия. Политология. Культурология*, 3(69), 2, 3—11.
Zhupnik, O.N. (2017). The concept of "value orientations": towards the problem of definition. *Scientific notes of the V.I. Vernadsky Crimean Federal University of Philosophy. Political science. Cultural studies*, 3(69), 2, 3—11. (In Russ.).
8. Зотова, О.И. (1975). Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения. *Методологические проблемы социальной психологии*, 5, 241—254.
Zotova, O.I. (1975). Value orientations and the mechanism of social regulation of behavior. *Methodological problems of social Psychology*, 5, 241—254. (In Russ.).
9. Изотова, Е.И., Молчанова, Г.В., Авдулова, Т.П., Хузеева, Г.Р., Радчикова, Н.П. (2024). Методологическое обоснование междисциплинарного комплекса диагностики физического и психического развития детей как инструмента выявления рисков освоения образовательных программ дошкольного образования. *Теория и практика физической культуры*, 1(1027), 88—90.
Izotova, E.I., Molchanova, G.V., Avdulova, T.P., Khuzeeva, G.R., Radchikova, N.P. (2024). Methodological Substantiation of the Interdisciplinary Complex of Diagnostics of Physical and Mental Development of Children as a Tool for Identifying the Risks of Mastering Educational Programs of Preschool Education. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*, 1(1027), 88—90.
10. Кириллова, Н.А. (2000). Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников. *Вопросы психологии*, 4, 29—37.
Kirillova, N.A. (2000). Value orientations in the structure of integral individuality of senior schoolchildren. *Questions of Psychology*, 4, 29—37. (In Russ.).
11. Клопотова, Е.Е. (2017). Особенности ценностных ориентаций современных дошкольников. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*, 9(1), 96—105. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110>
Klopotova, E.E. (2017). Features of value orientations of modern preschoolers. *Psychological science and education psyedu.ru*, 9(1), 96—105. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2017090110>
12. Клопотова, Е.Е., Бурлакова, И.А., Радчиков, А.С. (2025). Ценностные ориентации современных дошкольников: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/a7n2-6hm1-65e3>
Klopotova, E.E., Burlakova, I.A., Radchikov, A.S. (2025). Value orientations of modern preschoolers: A set of data. RusPsyData: A repository of psychological research and tools. Moscow. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/a7n2-6hm1-65e3>
13. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю. (2024). Детское чтение в цифровую эпоху. *Современная зарубежная психология*, 13, 3, 113—122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>
Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu. Reading in the Digital Age. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13, 3, 113—122. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>
14. Леонтьев, Д.А. (1998). Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании. *Психологическое обозрение*, 1, 13—25.
Leontiev, D.A. (1998). Value representations in individual and group consciousness. *Psychological Review*, 1, 13—25.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

15. Леонтьев, Д.А. (1996). От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*, 4, 35—44.
Leontiev, D.A. (1996). From social to personal values: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity. *Bulletin of the Moscow University. Episode 14: Psychology*, 4, 35—44. (In Russ.).
16. Лопсонова, З.Б. (2013). Ценностные ориентации современных дошкольников. *Вестник Бурятского государственного университета*, 1, 46—51.
Lopsonova, Z.B. (2013). Value orientations of modern preschoolers. *Bulletin of the Buryat State University*, 1, 46—51. (In Russ.).
17. Лоретц, О.Г., Кот, Е.М., Пильникова, И.В., Крохалев, А.А., Пильников, Л.Н. (2023). Цифровое детство. *Право и управление*, 12, 369—372. <https://doi.org/10.24412/2224-9133-2023-12-369-372>
Loretz, O.G., Kot, E.M., Pilnikova, I.V., Krokhalev, A.A., Pilnikov, L.N. (2023). Digital childhood. *Law and Management*, 12, 369—372. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2224-9133-2023-12-369-372>
18. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н.А. (1993). К портрету современного дошкольника. *Дошкольное воспитание*, 1.
Mikhailenko, N.Ya., Korotkova, N.A. (1993). To the portrait of a modern preschooler. *Preschool education*, 1.
19. Поливанова, К.Н. (2016). Детство в меняющемся мире. *Современная зарубежная психология*, 5, 2, 5—10.
Polivanova, K.N. (2016). Childhood in a changing world. *Modern foreign psychology*, 5, 2, 5—10. (In Russ.).
20. Репина, Т.А. (2004). *Проблема полоролевой социализации детей*. М.: Изд-во Моск. психолого-социального института.
Repina, T.A. (2004). *The problem of gender-role socialization of children*. Moscow: Publishing House of Moscow. Psychological and Social Institute. (In Russ.).
21. Рубцова, О.В., Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю., Сорокова, М.Г. К проблеме цифровизации дошкольного детства: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11—12 ноября 2021 г., 26—35.
Rubtsova, O.V., Klopotova, E.E., Smirnova, S.Yu., Sorokova, M.G. Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021, 23—35. (In Russ.).
22. Смирнова, Е.О. (2019). Специфика современного дошкольного детства. *Национальный психологический журнал*, 2(34), 25—32. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>
Smirnova, E.O. (2019). The specifics of modern preschool childhood. *National Journal of Psychology*, 2(34), 25—32. <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0205>
23. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. *Социальная психология и общество*, 13, 2, 177—193.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

<https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>

Smirnova, S.Yu., Klopotova, E.E., Rubtsova, O.V., Sorokova, M.G. (2022). Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Social Psychology and Society*, 13, 2, 177—193. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>

24. Солдатова, Г.У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71—80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
Soldatova, G.U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social Psychology and Society*, 9(3), 71—80. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>
25. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, 14(3), 11—30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2023). Digital Socialization of Russian Adolescents: through the Prism of Comparison with Adolescents in 18 European Countries. *Social Psychology and Society*, 14(3), 11—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
26. Тупичкина, Е.А., Семенака, С.И. (2022). Влияние социокультурных факторов на трансформацию ценностных ориентаций у российской молодежи. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*, 4(44), 37—47. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47>
Tupichkina, E.A., Semenaka, S.I. (2022). The influence of socio-cultural factors on the transformation of value orientations of russian youth. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 4(44), 37—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-4-37-47>
27. *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. (2018). А.Г. Асмолов (Ed.). М.: Издательский Дом ЯСК.
Mobilis in mobili: personality in an era of change (2018). A.G. Asmolov (Ed.), Moscow: YASK Publishing House. (In Russ.).
28. Tamm, A., Tulviste, T. (2022). Children's values in early childhood: Age differences in structure and priorities. *Personality and Individual Differences*, 184, 111196. DOI:10.1016/j.paid.2021.111196
29. Elizarov, E., Ziv, Y., Benish-Weisman, M. (2024). Personal values and social behavior in early childhood: Understanding the contribution of social information processing and attitudes. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3511—3536. DOI:10.1007/s10212-024-00841-6
30. Lin, Y., Ab Kadir, M.A., Kaur, D. (2025). Preschool educators' perceptions on values education. *Education Sciences*, 15(2), 140. DOI:10.3390/educsci15020140
31. Yenen, E.T., Ulucan, P. (2021). Values education practices in preschool: The case of Turkey and the United States. *Participatory Educational Research*, 8(4), 385—408. DOI:10.17275/per.21.96.8.4
32. Kılınç, H.H., Andaş, T. (2022). Values education and evaluation of activities in preschool education program in Turkey. *Open Journal for Educational Research*, 6(2), 117—128. DOI:10.32591/coas.ojer.0602.01117k

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

Информация об авторах

Галина Владимировна Семья, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Ирина Анатольевна Бурлакова, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Екатерина Евгеньевна Клопотова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова» факультета «Психология образования», старший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Information about the authors

Galina V. Semya, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education; Professor, Chair of Psychological Anthropology at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Irina A. Burlakova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Ekaterina E. Klopotova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Senior Researcher of Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovaee@mgppu.ru

Вклад авторов

Семья Г.В. — идеи исследования.

Бурлакова И.А. — контроль за проведением исследования; написание и оформление рукописи.

Клопотова Е.Е. — планирование исследования; сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Семья Г.В., Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. (2025)
К портрету современного дошкольника: особенности
ценностных ориентаций
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 5—22.

Semya G.V., Burlakova I.A., Klopotova E.E. (2025)
Towards a portrait of a modern preschooler:
features of value orientations
Psychological-Educational Studies, 17(4), 5—22.

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

Contribution of the authors

Galina V. Semya — ideas.

Irina A. Burlakova — control over the research; writing and design of the manuscript.

Ekaterina E. Klopotova — planning of the research; data collection and analysis; writing and design of the manuscript.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Для участия детей в исследовании получены согласия от родителей.

Ethics statement

Parental consent has been obtained for children to participate in the study.

Поступила в редакцию 23.10.2025
Поступила после рецензирования 09.12.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.10.23
Revised 2025.12.09
Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30

Роль домашней литературной среды в развитии билингвальной грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста

Научная статья | Original paper

О.Б. Чеснокова¹✉, С.М. Чурбанова¹

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ olgach1234@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В статье представлен теоретический обзор исследований билингвальной домашней литературной среды (Bilingual Home Literacy Environment – BHLE), ее роли в развитии языковой грамотности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте. **Цель.** Особое внимание уделено структуре BHLE на основе критериев сбалансированности среды по каждому из двух языков; имплицитным позициям родителей относительно психического развития ребенка (акселерация, игнорирование, амплификация) в обедненной и обогащенной семейной образовательной среде и ориентации родителей на развитие билингвальной грамотности (навыково-прагматическая, личностно-холистическая и смешанная). **Результаты.** Выявлены различия в литературном поведении родителей в зависимости от ценностных ориентаций при развитии сбалансированной билингвальной грамотности у детей. **Выводы.** Результаты проанализированных исследований показывают ведущую роль семьи, интерактивного компонента BHLE в поддержании грамотности, особенно письма, в двуязычной среде обучения. Предложенная модель структуры BHLE как вариант семейной обогащенной образовательной среды может быть использована в дальнейших эмпирических исследованиях.

Ключевые слова: билингвальная семья, билингвальная грамотность, домашняя обогащенная литературная среда, языковая личность ребенка, детско-родительские взаимодействия

Для цитирования: Чеснокова, О.Б., Чурбанова, С.М. (2025). Роль домашней литературной среды в развитии билингвальной грамотности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 23–39. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170402>

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

The role of the home literacy environment in the development of biliteracy among pre-school and primary school age children

O.B. Chesnokova ¹✉, S.M. Churbanova¹

¹ M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ olgach1234@googlemail.com

Abstract

Context and relevance. The article presents a theoretical review of research of the Bilingual Home Literature Environment (BHLE) and its role in the development of a child's bilingual literacy in preschool and early school age. **Objective.** Special attention is paid to the BHLE structure based on the criteria for balanced environment in each of the two languages; the implicit positions of parents concerning the child's mental development (acceleration, ignoring, amplification) in an impoverished and enriched family educational environment and beliefs of parents towards the development of bilingual literacy (skill-pragmatic, personal-holistic and mixed). **Results.** The differences in the literary behavior of parents depending on value orientations in the development of balanced bilingual literacy in children are highlighted. **Conclusions.** The results of the analyzed studies highlight the central role of the family and the interactive component of BHLE in supporting biliteracy, especially writing, in a bilingual learning environment. The proposed model of the BHLE structure as a variant of a family enriched educational environment can be used in further empirical studies.

Keywords: bilingual family, bilingual literacy, home enriched literary environment, language personality of the child, child-parent interactions

For citation: Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025). The role of the home literacy environment in the development of biliteracy among pre-school and primary school age children. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 23—39. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170402>

Введение

Во всем мире процесс миграции населения из одной языковой среды в другую принимает все более значительные масштабы. Билингвальная семья уникальна по причине интеграции двух и более культур, отражающихся на поведении ребенка, его отношении к окружающему социальному миру, его языковой личности. Роль семьи в развитии билингвальной грамотности является ключевой, потому что зарождение и поддержание билингвизма происходит, прежде всего, в семье (Баянова, Шишова, 2019; Протасова, 2019; Hindman, Morrison, 2012; Scheele, Leseman, Mayo, 2010). Ни одна статья по развитию билингвизма и билингвальной грамотности не обходится без упоминания важной роли семьи (Li, Zhen, Lin et al., 2023; Oshchepkova, Kartushina, Razmakhnina, 2023), однако более детальные исследования того, какие именно

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

компоненты билингвальной домашней среды влияют на развитие билингвизма и билингвальной грамотности еще нуждаются в дополнительном изучении.

Объектом настоящего теоретического обзора выступила структура *билингвальной домашней литературной образовательной среды*, оптимальной для развития *билингвальной грамотности (biliteracy)* детей. Домашняя образовательная среда может быть обедненной, нормативной, или обогащенной (Чурбанова, Еремина, 2018; Edwards, 2003). Если родители рассматривают билингвизм не как прагматическую возможность для профессионализации и будущего трудоустройства, а как потенциал для развития языковой личности ребенка, они организуют билингвальную языковую среду с учетом индивидуальных и возрастных возможностей ребенка по модели амплификации. Направляющая роль воспитания, нигде не приобретает такого решающего значения для детской речи и интеллектуального развития как в семейной домашней образовательной среде (Выготский, 1935; Bigozzi, Vettori, Incognito, 2023).

Билингвизм определяется как способность понимать и продуцировать устную и письменную речь на двух языках, осмысленно читать и понимать прочитанное, достаточно быстро переключаясь с одного языка на другой, в зависимости от требований коммуникативной ситуации (Чиршева, 2000, 2013). Исследователи билингвизма подчеркивают, что степень сбалансированности языков может варьироваться на протяжении в зависимости от изменяющихся обстоятельств, таких как смена места жительства, смена образовательного учреждения, психосоциальная и личностная идентичность. В идеальном случае, **сбалансированный билингвизм** – это способность свободно владеть обоими языками, с лёгкостью переключаться с одного языка на другой, не смешивая при этом системы разных языков (Андреева, 2009). В работах Т.А. Бертагаева при уточнении понятия билингвизма (и, как следствие, сбалансированного билингвизма) делается акцент на степени владения нормами двух языков (Бертагаев, 1972). Многие исследователи, изучая читательский и письменный билингвизм фактически, оперируют понятием **«билингвальная грамотность»** и приводят примеры развития читательской билингвальной компетентности и письменного билингвизма (Чиршева, 2020).

Однако в ряде исследований указывается, что многие понятия относительно детского билингвизма часто нуждаются в доопределении в зависимости от контекста исследований (педагогический, логопедический, психологический, ...) (Щеглова, 2017). Некоторые исследователи специально оговаривают необходимость более четкого определения билингвальной грамотности (Pérez, Torres-Guzmán, 1996; Reyes, 2012).

Не ставя своей специальной задачей делать обзор работ по билингвальной грамотности и на основе приведенных источников, будем определять билингвальную грамотность (biliteracy) – как способность человека свободно и грамотно говорить, читать и писать на двух языках, соблюдая грамматические нормы каждого из них. Это более широкое понятие, чем просто знание двух языков, так как оно включает в себя развитые навыки в письменной и устной речи на обоих языках.

В устную речь, по словам Л.С. Выготского, ребенок «врастает» сам собой. В отличие от устной, письменная речь как особая речевая функция, имеющая в своей основе сознательность и произвольность психических процессов, и формирующаяся в процессе школьного обучения, имеет разное строение и происхождение. Навыки чтения и письменная речь формируются

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

только в условиях целенаправленного обучения, т.е. навыки смыслового чтения, механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения (Выготский, 1999, 1996; Лурия, Цветкова, 1997; Цветкова, 2011). В работах Дж. Брунера и в более поздних исследованиях показано, что *домашняя обучающая среда* - в дополнение к школьному обучению - может внести вклад в развитие нарративных способностей, если дети участвуют в разнообразных совместных занятиях с взрослыми и знакомятся с окружающим миром через совместное чтение и обсуждение (Bruner, 1991; Noble, Sala, Peter et al., 2019; Peterson, McCabe, 1994).

В контексте этого направления исследования *домашнюю литературную среду* (*Home Literacy Environment – HLE*) определяют как многокомпонентное образование (Bigozzi, Vettori, Incognito, 2023; Lau, Richards, 2021; Manu, Ewerling, Barros et al., 2019; Roberts, Jurgens, Burchinal, 2005). Развивая эти идеи, в HLE выделяют два основных компонента: с одной стороны – это предметная материальная среда (материальный компонент), в знаково-символической форме представляющая ребенку богатство культурно-исторического наследия (Чеснокова, Чурбанова, 2024). С другой стороны, это взаимодействие взрослых и ребенка с использованием материального наследия, по мере присвоения которого происходит формирование «функциональной грамотности» (интерактивный компонент). Если речь идет о билингвальной HLE (BHLE), то задача для родителей многократно усложняется необходимостью учитывать то, как представлено содержание среды на двух языках: *на языке домашнего общения – первого языка (First Language – L1)* и *языке школьного обучения – второго языка (Second Language – L2)*, и имеет ли место чередование различных видов деятельности на разных языках (Scheele, Leseman, Mayo, 2010). Как указывают Е.С. Ощепкова, Н.А. Картушина и К.О. Размахнина, родители вначале воспитывают двуязычную и бикультурную идентичность, а потом создают условия для развития билингвальной грамотности (Oshchepkova, Kartushina, Razmakhnina, 2023).

Несмотря на обилие разрозненных фактов о влиянии HLE на развитие детей, этот вопрос рассмотрен в литературе недостаточно (Чеснокова, Чурбанова, 2024; Roberts, Jurgens, Burchinal, 2005). Одной из причин этого является обобщенное рассмотрение языковой среды в целом и ее роли в развитии устного билингвизма, без особого внимания к билингвальной грамотности.

1. Билингвальная языковая среда как вариант семейной обогащенной образовательной среды

В исследовании на выборке 40 моно- и биэтнических семей с дошкольниками (Чурбанова, Еремина, 2018) было показано, что BHLE может быть как обогащенной, так и обедненной, в зависимости от позиций родителей относительно психического развития ребенка и отношения к билингвизму, определяющего языковую политику семьи. Выделяют 3 типа имплицитных теорий и связанных с ними позиций родителей на основе диагностического опросника для выявления представлений родителей о психическом развитии дошкольников (Пороцкая, Спиридонов, 2004): *акселерация*, как направленность на ускорение развития ребенка; *игнорирование* – отстранение от активного участия в процессе развития, делегирование это внешним организациям или приглашенным взрослым и *амплификация* (Запорожец, 1986), как

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

учет особенностей психологического возраста и содействие наиболее полной реализации возрастных и индивидуальных возможностей ребенка.

Билингвальные семьи, нацеленные на сбалансированный билингвизм, имеют четкую установку на амплификацию психического развития и ставят специальную задачу в приобщении к культуре двух и более народов, коммуникативной активности на двух языках, выстраивании билингвальной картины мира. Родители, организующие билингвальную образовательную среду, более вовлечены в построение развивающей HLE в дополнение к школьному обучению.

2. Структура домашней литературной среды

Большая часть ранних исследований *семейной языковой среды* в основном была сосредоточена на различиях HLE в зависимости от социально-экономического положения семьи или на одном виде деятельности по обучению грамоте (Oshchepkova, Kartushina, Razmakhnina, 2023), в первую очередь, на обучении чтению детей родителями. Позже HLE рассматривалась как *многомерная конструкция*, охватывающая множество связанных с грамотностью взаимодействий, состоящих из совместной деятельности родителей и детей, ценностей и отношения родителей к грамотности (Lau, Richards, 2021). Основываясь на модели домашней грамотности, исследователи выделяют *формальные и неформальные взаимодействия* родителей с детьми по обучению грамоте (Senechal, LeFevre, Thomas et al., 1998).

В HLE можно также выделить *активные компоненты в форме целенаправленного обучения*, которые подчеркивают произвольное участие родителей и детей в совместной деятельности по изучению чтения и письма; и *компоненты*, которые относятся к обучению через наблюдения детей за родителями (*родители как модели для обучения и подражания*) (Bigozzi, Vettori, Incognito, 2023). В некоторых исследованиях перечисляются характеристики родительского взаимодействия, важные для развития грамотности. Например, в одном из исследований, проведенном на 229 семьях с дошкольниками, когда родители заполняли опросник, а навыки ранней грамотности детей оценивались стандартными тестами, дифференцировались когнитивные и эмоциональные характеристики родительского воспитания (Hindman, Morrison, 2012). Факторный анализ подтвердил трехмерную структуру воспитания, включая (1) академическую и внеакадемическую домашнюю среду обучения, (2) поддержку/ожидания автономии и (3) управление/дисциплину. Результаты показали, что домашняя среда обучения предсказывала уровень грамотности. В частности, факторные нагрузки пунктов опросника по домашней среде обучения варьировались от .41 до .84. В целом фоновые переменные (SES, образование родителей) объясняли 1,8% различий в HLE и 15,7% различий в частоте чтения книг. Управление/дисциплина были однозначно связаны с соблюдением норм и правил, саморегуляцией, факторные нагрузки распределились от .64 до .86, в то время как навыки сотрудничества/уступчивости были связаны с привлечением детей к принятию решений, проявлению инициативы в HLE и поддержкой/ожиданиями автономии, факторные нагрузки пунктов опросника составили от .46 до .71. Соответственно, воспитание детей можно рассматривать через три относительно независимых переменных, каждая из которых демонстрирует специфический вклад в раннюю грамотность и социальные навыки. Несмотря на подробное исследование на большой выборке, можно отметить недостаточную

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

дифференцированность материальных и интерактивных ресурсов домашней среды в сочетании с когнитивными и эмоциональными характеристиками стилей родительского воспитания.

3. Структура билингвальной домашней литературной среды и ее роль в развитии билингвальной грамотности детей

ВНЛЕ определяют через НЛЕ как многокомпонентное образование (Lau, Richards, 2021; Senechal, LeFevre, Thomas et al., 1998). В соответствии с классификацией *устного домашнего билингвального общения*, оно может происходить по принципу: один родитель – один язык; одна ситуация/сфера жизни – один язык; одно время-один язык; чередование языков (один день – один язык, другой день – смена языка) (Romaine, 1995). Однако применительно к *развитию навыка чтения и письма* исследований гораздо меньше (Costa, Melo-Pfeifer, 2022; Roberts, Jurgens, Burchinal, 2005). Это частично связано с тем, что изучение билингвизма часто ведется вне контекста рассмотрения языковой личности ребенка-билингва, его картины мира и вне контекста его культурной идентичности (Протасова, Родина, 2005; Genesee, 2016).

Следующие вопросы нуждаются в дополнительном рассмотрении по материалам исследований: 1) Какой должна быть НЛЕ, чтобы в идеальном случае способствовать сбалансированному овладению чтением и письмом на двух языках? 2) Как различные компоненты ВНЛЕ связаны с формированием билингвальной грамотности? 3) Какие наиболее эффективные родительские стратегии в дошкольный и школьный период применяются для развития функциональной билингвальной грамотности?

В исследовании выявлялась модель структуры ВНЛЕ (Чеснокова, Чурбанова, 2024), которая была бы наиболее оптимальной для развития билингвальной грамотности в случае моноэтнических семей, имеющих опыт проживания в иноязычной среде, что позволило предложить ее в обобщенном виде, представленном на рисунке.

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
 Роль домашней литературной среды в развитии
 билингвальной грамотности у детей дошкольного и
 младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
 The Role of the Home Literacy Environment in the
 Development of Biliteracy among Pre-School and
 Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.



Рис. Структура BHLE как вариант семейной обогащенной образовательной среды на двух языках (L1; L2) в развитии билингвальной грамотности детей (L1– язык домашнего общения; L2 – язык школьного обучения)

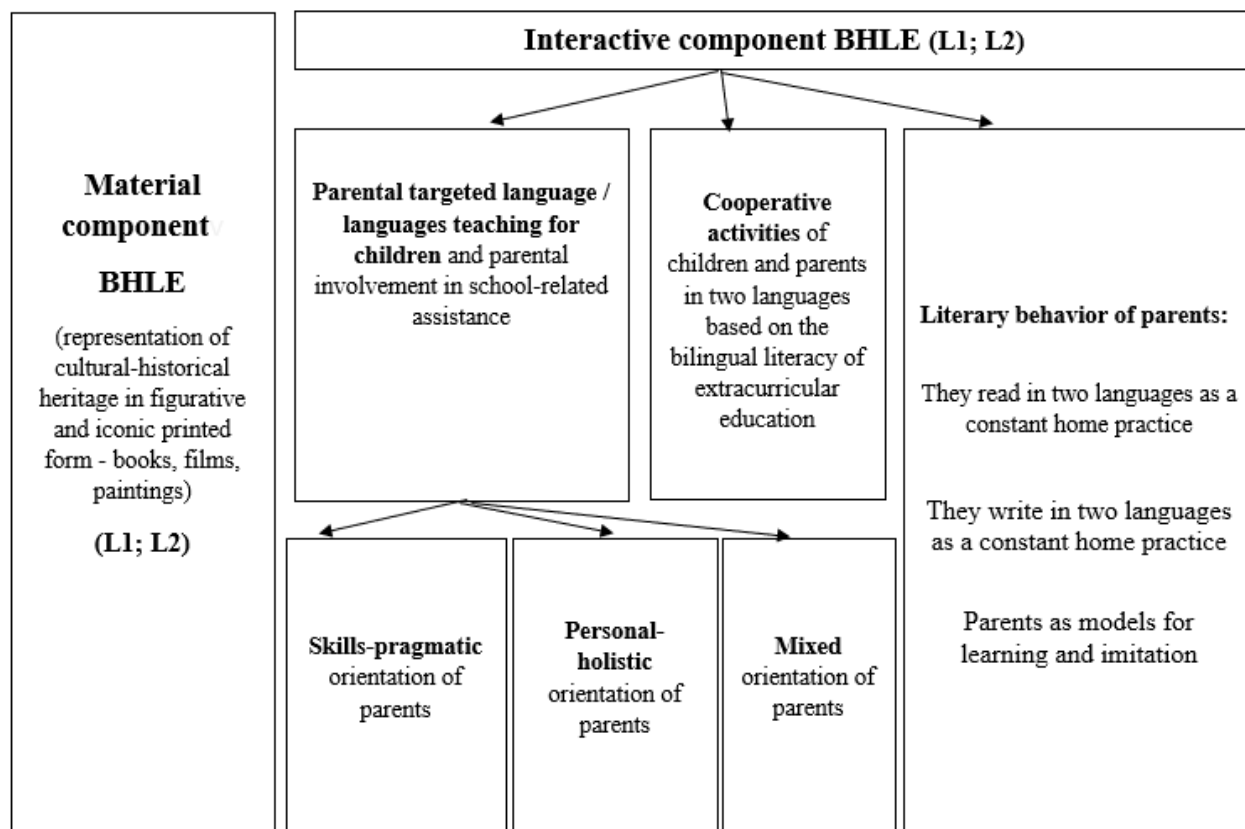


Fig. The BHLE structure as a variant of a family enriched educational environment in two languages (L1; L2) in the development of bilingual literacy of children (L1– the language of home communication; L2 – the language of schooling)

Было определено, что только на основе материальной предметной среды без анализа интерактивного компонента, делать выводы о роли среды в развитии билингвальной грамотности недостаточно. К интерактивному компоненту относят: (1) Прямое обучение родителями детей чтению и письму. Было выделено три основных ориентации родителей на развитие билингвальной грамотности: навыково-прагматическая – родители относятся к умению читать как к необходимому учебному и социальному навыку. В случае личностно-холистической ориентации чтение является способом обогащения картины мира, развития своей языковой личности. Третья установка – смешанная. Интерактивный компонент включает также (2) Совместную деятельность родителей и детей с опорой на билингвальную грамотность. К такой деятельности относилась внешкольная активность, при этом особо фиксировалось, проявляет ли первичную инициативу родители или дети; (3) Литературное поведение родителей как моделей для подражания детей представляло собой практику родительского ежедневного функционирования на двух языках (читают и пишут) как часть их собственной жизнедеятельности (Чеснокова, Субботский, 2015; Чеснокова, Чурбанова, 2024).

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

В литературе приводятся исследования о том, какие элементы двуязычной домашней литературной среды играют большую роль в развитии сбалансированного читательского и письменного билингвизма на выборке моноэтнических русских семей, с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих опыт проживания в иноязычной среде. Исследование проводилось на выборке 34 моноэтнических русских семей, включающих 68 взрослых и 34 ребенка дошкольного и младшего школьного возраста (4,5 –11 лет) (Там же). Домашний язык был русский язык (L1), язык школьного обучения – английский язык (L2). Использовались: методика ценностных ориентаций родителей относительно билингвальной грамотности (Протасова, 2019); опросник для определения степени сбалансированности устной речи и билингвальной грамотности – Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q) (Marian, Blumenfeld, Kaushanskaya, 2007) у детей и взрослых, и у детей – задание на составление полного развернутого предложения на двух языках (Чеснокова, 2022; Runnquist, Costa, Ferrera et al. 2013); опросник на определение доминирующего языка – gradient Bilingual Dominance Scale (Dunn, Tree, 2009); полуструктурированное интервью о двуязычной HLE (Senchal, LeFevre, 2002), приемы родительской вовлеченности в обучение детей чтению до школы и в начальной школе – The Early Literacy Activities Before Beginning Primary School Scale (ELA) (Антипкина, 2018; Pomerantz, Moorman, Litwack, 2007).

Было выявлено, что материальная предметная среда по-разному организована у сбалансированных и несбалансированных билингвов. У родителей сбалансированных и несбалансированных по билингвальному чтению детей отмечаются различия в установках: навыково-прагматическая ориентация родителей значимо чаще выявляется у несбалансированных по билингвальному чтению детей, чем у сбалансированных.

Эти данные согласуются с другими исследованиями, показывающими, что одни родители ориентируются на развитие навыков детей, прежде всего – академических. Другие родители больше обращают внимание на развитие *мотивации* овладения знаниями и навыками (Frijters, Barron, Brunello, 2000).

Отмечается, что в семьях с навыково-прагматической ориентацией, практика чтения на двух языках как инициированная родителями присутствует во всех семьях, однако доминирует чтение на языке школьного обучения, и у детей навык билингвального чтения оказывается несбалансированным и касается только информационных текстов. В семьях с личностно-холистической установкой значимо чаще у детей был сбалансированный читательский билингвизм, дети по собственному выбору читали литературу на двух языках, причем это касалось художественной литературы. В семьях этих детей значимо чаще обсуждали прочитанное по инициативе детей. Именно в таких семьях чтение выполняет функцию поддержания языковой сбалансированности.

Дополнительный анализ роли BHLE в развитии письменного билингвизма показал, что развитие сбалансированного письменного билингвизма отличается от практики развития устного билингвизма и читательского билингвизма тем, что целенаправленное обучение письму начинается в школе. Показано, что в условиях обучения на языке L2, не совпадающее с языком домашнего общения L1, поддержание письменной речи младшего школьника на внешкольном языке, зависит от родительской вовлеченности в этот процесс – Совместной деятельности родителей и детей и Литературного поведения родителей как элементов интерактивного компонента BHLE (Чеснокова, Субботский, 2015; Чеснокова, Чурбанова,

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

2024). Возрастающая школьная нагрузка и снижение мотивации в изучении недоминантного языка часто приводят к отказу ребенка в изучении домашнего языка, не используемого при официальном обучении. Выявлено, что родители с навыково-прагматической установкой часто меняют свое отношение к сбалансированному письменному билингвизму, что приводит к резкому ослаблению родительской вовлеченности в развитие этого процесса у младших школьников. Родители с личностно-холистической ориентацией ставят цель - использование билингвальной письменной речи в контексте различных внешкольных видов деятельности, именно как способа самовыражения ребенка, что приводит к большей родительской вовлеченности в обучение и свидетельствует о значимости интерактивного компонента BHLE, становящегося все более важным по мере взросления школьника (Баринова, Нестерова, 2015; Караулов, Красильникова, 1989).

Заключение

Данные исследований показали, что роль семьи в развитии билингвальной грамотности чрезвычайно велика, несмотря на то что систематическое развитие функциональной грамотности начинается в младшем школьном возрасте, и это на долгие годы определяет, будет ли билингвизм сбалансированным или один из языков (чаще всего – язык школьного обучения) будет доминирующим. Эти данные имеют значение для дискуссии о сложном взаимодействии языков в процессе их изучения. Согласно принципу лингвистической взаимозависимости, исследованному в работах J. Cummins (1991) существуют три позиции по вопросу лингвистической взаимозависимости. Одна позиция состоит в том, что для овладения функциональной грамотностью необходимо специальным образом организованное обучение и взаимодействие на каждом языке. Другая точка зрения – достаточно достичь хорошего уровня грамотности на одном языке, и это перенесется на овладение чтением и письмом на другом языке при определенном тренинге. Существует и промежуточная точка зрения - некоторые компоненты билингвальной грамотности будут зависеть от индивидуальных особенностей ребенка (интеллект, языковые способности, личность), а некоторые – от взаимодействия с взрослыми, носителями языка, методов обучения и социальной ситуации (Grosjean, 1989; Lee, Shetgiri, Barina et al. 2015). В заключении можно сформулировать следующие выводы на основе теоретического обзора исследований.

Согласно представленным исследованиям, важнейшим фактором развития билингвизма детей в дошкольном и младшем школьном возрасте выступают ценностные ориентации родителей – индивидуальное эмоционально-смысловое отношение к двуязычию и билингвальной грамотности, выбор его в качестве нормы и руководства к действию. Только родители через прямое обучение, совместные виды деятельности и собственное литературное поведение - интерактивный компонент HLE, могут раскрыть перед ребенком возможности выражения своей картины мира на двух языках и создать условия для развития языковой личности ребенка.

По мере взросления ребенка и переходу к школьному обучению родители с личностно-холистической ориентацией в большей мере способствуют самовыражению детей и во внешкольных видах деятельности с использованием письменного двуязычия, поддерживая мотивацию в изучении недоминантного языка и выстраивания сбалансированного письменного билингвизма.

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Bilingualism among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

Одной из линий будущих исследований билингвальных семей на основе модели структуры BNLE видится изучение соотношения трех типов имплицитных теорий в отношении психического развития ребенка и связанных с ними позиций и ценностных ориентаций родителей на развитие билингвальной грамотности.

Для более детального изучения это важно проанализировать на моно- и биэтнических семьях как на примере расширенных выборок, так и с учетом кейс-метода с разными вариантами обучения и поддержки домашнего языка и языка школьного обучения в семейной обогащенной образовательной среде.

Список источников / References

1. Андреева, С.В. (2009). Билингвизм и его аспекты. *Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение*, (3), 34–38.
Andreeva, S.V. (2009). Bilingualism and its aspects. *Scientific notes of Zabaikalsky State University. Series: Philology, History, Oriental Studies*, (3), 34–38. (In Russ.).
2. Антипкина, И.В. (2018). Анализ опросника дошкольной родительской вовлеченности с использованием рейтинговой модели Раша. *Современная зарубежная психология*, 7(3), 75–86. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070307>
Antipkina, I.V. (2018). Analysis of the questionnaire of preschool parental involvement using the Rush rating model. *Modern foreign psychology*, 7(3), 75–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070307>
3. Барина, И.А., Нестерова, Н.М. (2015). О некоторых особенностях языковой личности билингва. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, I, 46(4), 26–29. URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/4-1/> (дата обращения: 18.04.2025).
Barinova, I.A., Nesterova, N.M. (2015). On some features of the bilingual linguistic personality. *Philological sciences. The Issues Relevant to Theory and Practice*, Tambov: Gramota, I, 46(4), 26–29. (In Russ.). URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/4-1/> (viewed: 18.01.2025).
4. Баянова, Л.Ф., Шишова, Е.О. (2019). Билингвальное образование: модель экспертизы качества билингвальной образовательной среды раннего детства. *Психологическая наука и образование*, 24(2), 37–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240204>
Bayanova, L.F., Shishova, E.O. (2019). Bilingual education: a model for assessing the quality of the bilingual educational environment of early childhood. *Psychological Science and Education*, 24(2), 37–49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240204>
5. Бертагаев, Т.А. (1972). Билингвизм и его разновидности в системе употребления. *Проблемы двуязычия и многоязычия*. (с. 82–88). М.: Наука.
Bertagaev, T.A. (1972). Bilingualism and its varieties in the system of usage. *Problems of bilingualism and multilingualism*. (pp. 82–88). Moscow: Nauka. (In Russ.).
6. Выготский, Л.С. (1935). К вопросу о многоязычии в детском возрасте. *Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей* (с. 53–72). М.; Л.: Учпедгиз. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980> (дата обращения: 15.03.2025).
Vygotskii, L.S. (1935). On the issue of multilingualism in childhood. *Mental development of*

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

children in the learning process: A collection of articles (pp. 53–72). Moscow; Leningrad: Uchpedgiz. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980> (viewed: 15.01.2025).

7. Выготский, Л.С. (1999). *Мышление и речь*. М.: Лабиринт.
Vygotskii, L.S. (1999). *Thinking and speech*. Moscow: Labirint. (In Russ.).
8. Выготский, Л.С. (1996). *Педагогическая психология* (В.В. Давыдов, общ. ред.). М.: Педагогика-Пресс.
Vygotskii, L.S. (1996). *Pedagogical psychology* (V.V. Davydov, ed.). Moscow: Pedagogika-Press Publ. (In Russ.).
9. Запорожец, А.В. (1986). Основные проблемы онтогенеза психики. В: В.В. Давыдов, В.П. Зинченко (Ред.), *Избранные психологические труды. Психическое развитие ребенка. Том 1*. (с. 223–257). М.: Педагогика.
Zaporozhets, A.V. (1986). The main problems of ontogenesis of the psyche. In: V.V. Davydov, V.P. Zinchenko (Eds.), *Selected psychological works. Mental development of the child. Vol.1*. (pp. 223–257). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).
10. Караулов, Ю.Н., Красильникова, Е.В. (1989). Предисловие. Русская языковая личность и задачи ее изучения. В: Д.Н. Шмелев (Ред.), *Язык и личность* (с. 3–10). М.: Наука. URL: <https://www.academia.edu/50183882/> (дата обращения: 16.03.2025).
Karaulov, Yu.N., Krasil'nikova, E.V. (1989). The preface. The Russian language personality and the tasks of its study. In: D.N. Shmelev (Ed.), *Language and personality* (pp. 3–10). Moscow: Nauka. (In Russ.). URL: <https://www.academia.edu/50183882/> (viewed: 16.03.2025).
11. Лурия, А.Р., Цветкова, Л.С. (1997). *Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК».
Luriya, A.R., Tsvetkova, L.S. (1997). *Neuropsychology and problems of education in secondary schools*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
12. Пороцкая, Е.Л., Спиридонов, В.Ф. (2004). Выявление представлений родителей о развитии дошкольника. *Вопросы психологии*, (4), 31–40. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/2004/044/044031.htm> (дата обращения: 18.04.2025).
Porotskaya, E.L., Spiridonov, V.F. (2004). Identification of parents' ideas about the development of a preschooler. *The Issues Relevant to Psychology*, (4), 31–40. (In Russ.). URL: <http://www.voppsy.ru/issues/2004/044/044031.htm> (viewed: 18.04.2025).
13. Протасова, Е. Ю. (2019). Отношение русскоязычных родителей в Финляндии к ситуации многоязычия и языковому образованию детей. *Исследования языка и современное гуманитарное знание*, 1(2), 84–96. <https://doi.org/10.33910/2686-830X-2019-1-2-84-96>
Protasova, E.Yu. (2019). The attitude of Russian-speaking parents in Finland to the situation of multilingualism and language education of children. *Language studies and modern humanitarian knowledge*, 1(2), 84–96. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2686-830X-2019-1-2-84-96>
14. Протасова, Е.Ю., Родина, Н.М. (2005). *Многоязычие в детском возрасте*. СПб: Златоуст.
Protasova, E.Yu., Rodina, N.M. (2005). *Multilingualism in childhood*. St. Petersburg: Zlatoust.

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

(In Russ.).

15. Цветкова, Л.С. (2011). *Афазиология: современные проблемы и пути их решения: избранные психологические труды*. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК».
Tsvetkova, L.S. (2011). *Aphasiology: modern problems and ways to solve them: selected psychological works*. Moscow: MPSU; Voronezh: NPO MODEK. (In Russ.).
16. Чеснокова, О.Б. (2022). Методика определения сбалансированности письменного билингвизма у детей школьного возраста. В: *Российская психолингвистика: итоги и перспективы: Материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации* (с. 119-120). М.: РУДН. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48660119_81255624.pdf (дата обращения: 16.03.2025).
Chesnokova, O.B. (2022). Methodology for determining the balance of written bilingualism in school-age children. In: *Russian psycholinguistics: results and prospects: Proceedings of the XX International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory* (pp. 119–120). Moscow: RUDN Publ. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48660119_81255624.pdf (viewed: 16.03.2025).
17. Чеснокова, О.Б., Субботский, Е.В. (2015). Читательские предпочтения билингвальных и бикультурных детей. В: *Воспитание и обучение детей младшего возраста: Материалы IV Международной научно-практической конференции* (с. 12-13). М.: Мозаика-Синтез. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24999633> (дата обращения: 17.03.2025).
Chesnokova, O.B., Subbotskii, E.V. (2015). Readers' preferences of bicultural and bilingual children. In: *Upbringing and education of young children: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference* (pp. 12–13). Moscow: Mozaika-Sintez. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24999633> (viewed: 17.03.2025).
18. Чиршева, Г.Н. (2013). Моноэтнический детский билингвизм. *Филологический класс*, 2(32), 46–49. URL: https://filclass.ru/images/elibrary_19417846_29375436-10.pdf (дата обращения: 19.05.2025).
Chirsheva, G.N. (2013). Monoethnic children's bilingualism. *Philological class*, 2(32), 46–49. (In Russ.). URL: https://filclass.ru/images/elibrary_19417846_29375436-10.pdf (viewed: 19.05.2025).
19. Чиршева, Г.Н. (2000). *Введение в онтобилингвологию*. Череповец: ЧГУ.
Chirsheva, G.N. (2000). *An introduction to ontobilinguology*. Cherepovets: CSU. (In Russ.).
20. Чиршева, Г.Н. (2020). *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СПб: Златоуст.
Chirsheva, G.N. (2020). *Children's bilingualism: simultaneous learning of two languages*. St. Petersburg: Zlatoust. (In Russ.).
21. Чурбанова, С.М., Еремина, А.А. (2018). Имплицитные представления родителей о развитии и обучении дошкольников в моно- и билингвальной среде. В: О.А. Карабанова, Н.Н. Васягина (Ред.), *Психологические проблемы современной семьи: Материалы VIII*

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

Международной научно-практической конференции (с. 384-389). Екатеринбург: УрГПУ.
URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37250557_49138467.pdf (дата обращения:
18.04.2025).

Churbanova, S.M., Eremina, A.A. (2018). Implicit ideas of parents about the development and education of preschoolers in a mono- and bilingual environment. In: O.A. Karabanova, N.N. Vasyagina (Eds.), *Psychological problems of the modern family: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference* (pp. 384–389). Ekaterinburg: UrGPU Publ. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37250557_49138467.pdf (viewed: 18.04.2025).

22. Чурбанова, С.М., Чеснокова, О.Б. (2024). Развитие и обучение билингвальных дошкольников в литературно обогащенной домашней среде. В: В.В. Константинов (Ред.), *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы 7-й Международной научно-практической конференции* (с. 290-292). М.: Перо. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_64007252_39912698.pdf (дата обращения: 19.05.2025).

Churbanova, S.M., Chesnokova O.B. (2024). Development and education of bilingual preschoolers in a literarily enriched home environment. In: V.V. Konstantinov (Ed.), *Socio-psychological adaptation of migrants in the modern world: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference* (pp. 290-292). Moscow: Pero. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_64007252_39912698.pdf (viewed: 19.05.2025).

23. Шульдешова, Н.И. (2011). Теоретические аспекты изучения языковой личности ребенка. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*, (7), 72–78. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16538342_47375161.pdf (дата обращения: 20.04.2025).
Shul'deshova, N.I. (2011). Theoretical aspects of studying a child's linguistic personality. *Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*, (7), 72–78. (In Russ.). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_16538342_47375161.pdf (viewed: 20.04.2025).

24. Щеглова, И.В. (2017). Билингвизм – понятие с интерпретационной активностью. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, Тамбов: Грамота, II, 9 (75), 183-186. URL: <https://www.gramota.net/article/phil20172149/fulltext> (дата обращения: 23.05.2025).
Shcheglova, I.V. (2017). Bilingualism is a concept with interpretative activity. *Philological sciences. The Issues Relevant to Theory and Practice*, Tambov: Gramota, II, 9 (75), 183-186. (In Russ.). URL: <https://www.gramota.net/article/phil20172149/fulltext> (viewed: 23.05.2025).

25. Bigozzi, L., Vettori, G., Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontier in Psychology. Sec. Educational Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1113822>

26. Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>

27. Costa, W.J., Melo-Pfeifer, S. (2022). How is the bilingual development of Portuguese heritage children perceived by their parents? Results from an ethnographic case study of a non-formal learning setting in Germany. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

25(3), 942–962. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1731415>

28. Cummins, J. (1991). Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: E. Bialystock (Ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press Publ. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620652.006>
29. Dunn, J., Tree, J. (2009). A quick, gradient Bilingual Dominance Scale. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(3), 273–289. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990113>
30. Edwards, J. (2003). The Importance of Being Bilingual. In: J.M. Dewaele, A. Housen, L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond Basic Principles. Festschrift in Honour of Hugo Baetens Beardsmore* (pp. 28-42). Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Publ. <https://doi.org/10.21832/9781853596315-005>
31. Frijters, J.C., Barron, R.W., Brunello, M. (2000) Direct and Mediated Influences of Home Literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466–477. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
32. Genesee, F. (2016). Shifting Perspectives on Bilingualism. In: E. Nicoladis, S. Montanari (Eds.), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (pp. 9-19). Boston, Berlin: APA and Walter de Gruyter GmbH Publ. <https://dx.doi.org/10.1037/14939-002>
33. Grosjean, F. (1989). Neurologists, Beware! The Bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36(1), 3–15. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5)
34. Hindman, A., Morrison, F. (2012). Differential Contributions of Three Parenting Dimensions to Preschool Literacy and Social Skills in a Middle-Income Sample. *Merrill-Palmer Quarterly. Journal of Developmental Psychology*, 58(2), 191–223. <https://doi.org/10.1353/mpq.2012.0012>
35. Lau, C., Richards, B. (2021). Home Literacy Environment and Children's English Language and Literacy Skills in Hong Kong. *Frontiers in Psychology*, 11. Article ID 569581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569581>
36. Lee, M., Shetgiri, R., Barina, A. et al. (2015). Raising Bilingual Children: A Qualitative Study of Parental Attitudes, Beliefs, and Intended Behaviors. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/0739986315602669>
37. Leseman, P., de Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294–318. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.3.3>
38. Li, G., Zhen, F., Lin Z. et al. (2023). Bilingual Home Literacy Experiences and Early Biliteracy Development among Chinese–Canadian First Graders. *Education Sciences*, 13(8). <https://doi.org/10.3390/educsci13080808>
39. Manu, A., Ewerling, F., Barros, A.J. et al. (2019). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Global Health*, 9(1). <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403>

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Biliteracy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

40. Marian, V., Blumenfeld, H., Kaushanskaya M. (2007). The language experience and proficiency questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(4), 940–967. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))
41. Noble, C., Sala, G., Peter, M. et al. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100290>
42. Oshchepkova, E.S., Kartushina, N.A. Razmakhnina, K.O. (2023). Bilingualism and Development of Literacy in Children: A Systematic Review. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(1), 3-25. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0101>
43. Pérez, B., Torres-Guzmán, M.E. (1996). *Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy approach*. New York: Longman.
44. Peterson, C., McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937-948. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937>
45. Pomerantz, E., Moorman, E., Litwack, S. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of educational research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
46. Reyes, I. (2012). Biliteracy among Children and Youths. *Reading Research Quarterly*, 47, 307-327. <https://doi.org/10.1002/rrq.022>
47. Roberts, J., Jurgens, J., Burchinal, M.J. (2005). The home literacy environment and Latino head start children's emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48(20), 345-359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
48. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1016/B978-012589042-7/50019-0>
49. Runnquist, E., Costa, A., Ferrera, V. et al. (2013). A disadvantage in bilingual sentence production modulated by syntactic frequency and similarity across languages. *Cognition*, 129(2), 256–263. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.07.008>
50. Scheele, A., Leseman, P., Mayo, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>
51. Senechal, M., LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
52. Senechal, M., LeFevre, J., Thomas E. et al. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116. <https://doi.org/10.1598/rrq.33.1.5>

Чеснокова О.Б., Чурбанова С.М. (2025)
Роль домашней литературной среды в развитии
билингвальной грамотности у детей дошкольного и
младшего школьного возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 23—39.

Chesnokova O.B., Churbanova S.M. (2025)
The Role of the Home Literacy Environment in the
Development of Bilingual Literacy among Pre-School and
Primary School Age Children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 23—39.

Информация об авторах

Ольга Борисовна Чеснокова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9504-3352>, e-mail: olgach1234@gmail.com

Светлана Михайловна Чурбанова, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7853-3589>, e-mail: svetlanatch@mail.ru

Information about the authors

Olga B. Chesnokova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9504-3352>, e-mail: olgach1234@gmail.com

Svetlana M. Churbanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7853-3589>, e-mail: svetlanatch@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы внесли равный вклад в концепцию, планирование, составление теоретического обзора и подготовку рукописи.

Contribution of the authors

All authors contributed equally to the conception, planning, theoretical review, and preparation of this manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.06.2025
Поступила после рецензирования 26.11.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.06.05.
Revised 2025.11.26.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

Научная статья | Original paper

Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости

И.Ю. Кулагина¹✉, Е.В. Апасова², В.О. Волчанская³, Н.Г. Зайцева

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Московский психолого-социальный университет, Москва, Российская Федерация

³ Центр содействия детям, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Два крыла», Москва, Российская Федерация

✉ kulaginaiu@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Изменение социальной ситуации развития детей требует уточнения показателей их личностного развития и, в частности, создания психологического портрета современного младшего школьника. **Цель** – по данным эмпирического исследования представить психологический портрет детей младшего школьного возраста с разным уровнем успеваемости. **Гипотеза.** Выраженность учебной мотивации, уровень самооценки и степень сформированности социально-эмоционального навыка взаимодействия с другими, базирующегося на эмоциональном интеллекте, различны у детей с высокой и низкой успеваемостью. **Методы и материалы.** Исследование проведено в 76 регионах России в 2025 году; в нем приняли участие 39055 учеников 1–4-ых классов. Все ученики были в возрасте от 6 до 11 лет (средний возраст = $8,8 \pm 1,2$ года; 19257 мальчиков и 19798 девочек). Учебная мотивация определялась с помощью методики «Субъектная позиция» Ю.В. Зарецкого, В.К. Зарецкого, И.Ю. Кулагиной, самооценка – с помощью методики «Лесенка» В.Г. Щур, шкала «Работа с другими» методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» Е.А. Орел, А.А. Куликовой позволила определить сформированность навыка взаимодействия со взрослыми и сверстниками. **Результаты.** Показано, что психологический портрет, обладающий позитивными характеристиками (выраженная учебная мотивация, высокая самооценка, сформированный социально-эмоциональный навык взаимодействия с другими), является портретом детей, имеющих высокую успеваемость в начальной школе (отличников и хорошистов). Неуспешные в учебной деятельности ученики («неуспевающие») имеют сниженные показатели личностного развития. **Выводы.** При психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с низкой успеваемостью следует ориентироваться не только на ее причины и необходимость восполнения

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

пробелов в знаниях, но и на необходимость повышения уверенности в себе и развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: младший школьник, учебная мотивация, самооценка, взаимодействие с другими, успеваемость

Финансирование. Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 24.04.2025 г. № 073-00069-25-03 «Создание психологического портрета современных детей и подростков и определение условий их благополучия».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь психологов и педагогов, принявших участие в сборе данных при работе с детьми младшего школьного возраста.

Дополнительные данные. Наборы данных представлены в репозитории МГППУ.

Для цитирования: Кулагина, И.Ю., Апасова, Е.В., Волчанская, В.О., Зайцева, Н.Г. (2025). Психологический портрет современного младшего школьника: фактор успеваемости. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 40—55.
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170403>

Psychological portrait of a modern primary school student: the academic achievement factor

I.Yu. Kulagina¹✉, E.V. Apasova², V.O. Volchanskaya³, N.G. Zaitseva

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Moscow University of Psychology and Social Sciences, Moscow, Russian Federation

³ Two Wings Family and Children's Assistance Centre, Moscow, Russian Federation

✉ kulaginaiu@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Changing the social situation of children's development requires clarifying indicators of their personal development and, in particular, creating a psychological portrait of a modern primary school student. **Objective** – according to empirical research data, to present a psychological portrait of primary school-age children with different levels of academic achievement. **Hypothesis.** The severity of academic motivation, the level of self-esteem, and the degree of formation of the socio-emotional skill of interacting with others based on emotional intelligence vary among children with high and low academic achievement. **Methods and materials.** The study was conducted in 76 regions of Russia in 2025; 39055 students in 1–4 grades participated in it. All students were between the ages of 6 and 11 (average age = 8,8 ± 1,2 years; 19257 boys and 19798 girls). Academic motivation was determined using the “Subject position” methodology by Yu.V. Zaretsky, V.K. Zaretsky, I.Y. Kulagina, self-assessment was determined using the “Ladder” methodology by V.G. Shchur, the “Work with others” scale of the “Assessment of socio-emotional skills in primary school” methodology by E.A. Orel, A.A. Kulikova allowed to determine the formation

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

of skills of interaction with adults and peers. **Results.** It is shown that a psychological portrait with positive characteristics (expressed academic motivation, high self-esteem, formed socio-emotional skills of interacting with others) is a portrait of children with high academic performance in elementary school (“excellent pupil” and “good pupil”). Students who are unsuccessful in their academic activities (“underachievers”) have reduced indicators of personal development. **Conclusions.** By providing psychological and pedagogical support to younger pupils with low academic performance, one should focus not only on its reasons and the need to fill knowledge gaps, but also on the need to increase self-confidence and develop emotional intelligence.

Keywords: primary school student, academic motivation, self-esteem, interaction with others, academic performance

Funding. The study was carried out as part of the implementation of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation № 073-00069-25-03 dated 04/24/2025 “Creating a psychological portrait of modern children and adolescents and determining the conditions of their well-being”.

Acknowledgements. The authors are grateful for the help of psychologists and educators who participated in data collection when working with primary school children.

Supplemental data. The datasets are available in the MGPPU repository.

For citation: Kulagina, I.Yu., Apasova, E.V., Volchanskaya, V.O., Zaitseva, N.G. (2025). Psychological portrait of a modern primary school student: the academic achievement factor. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 40—55. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170403>

Введение

В связи с тем, что современный мир – мир быстрых социально-экономических изменений, цифровизации и усиливающейся неопределенности, в последние десятилетия ставится вопрос о «психологии изменяющейся личности в изменяющемся мире» (Асмолов, 2015). Ребенок в изменяющейся социальной ситуации развития отличается от своих сверстников, принадлежавших к другим поколениям. Поэтому одной из актуальных задач в настоящее время становится создание психологического портрета современного ребенка, в частности – младшего школьного возраста.

В качестве основных аспектов психологического портрета младшего школьника рассмотрим мотивацию учебной деятельности (ведущей в этом возрастном периоде), самооценку и эмоциональный интеллект, позволяющий продуктивно общаться со сверстниками и взрослыми.

Учебная мотивация. Учебная мотивация включает различные мотивы, среди которых выделяют, прежде всего, внутренние и внешние. Начало обучения в школе связано с принятием социальной роли ученика и приоритетом внешней стороны школьной жизни (Карабанова, 2019). На протяжении младшего школьного возраста развиваются и внутренние

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

(автономная), и внешняя мотивация, причем между ними отмечается баланс, характерный для начальной школы (Mula et al., 2024).

Внутренняя учебная мотивация вносит вклад в психологическое благополучие детей в школе (Гордеева и др., 2019) и соотносится с достаточно высоким уровнем эмоционального интеллекта (Arias et al., 2022). Существует связь между учебной мотивацией и стратегиями обучения, которые используют младшие школьники при изучении определенной дисциплины (Paul Sun et al., 2023).

Особенности мотивации и отношения к учению зависят от системы обучения в начальных классах (Воронкова и др., 2022) и сотрудничества учителя с родителями ребенка (Gollorpeni, Sylejmani, 2025). Развитию учебной мотивации способствует персонализированная обратная связь на уроках (Abzhanova, 2025).

При рассмотрении учебной мотивации отмечают ее специфику у разных групп детей. Так, мотивация одаренных младших школьников обусловлена внутренними (любопытность, достижения и удовольствие от приобретаемого опыта) и внешними факторами (признание и поддержка со стороны учителей и родителей) (Stramkale, 2025). В условиях школьного обучения, не соответствующего потребностям одаренных, у них снижается внутренняя мотивация (Hornstra et al., 2023). Дети, испытывающие трудности в обучении и вынужденные включаться в программу «наверстывания упущенного», приобретают чувство неблагополучия, которое становится предиктором слабой мотивации (Bruijn et al., 2025). Формирующееся негативное отношение к школе, эмоционально обусловленное избегание школы приводят к все более частым пропускам занятий, и в этих случаях практика наказаний оказывается неэффективной (McDonald, Pervez, 2025). Дети, прогуливающие занятия в начальных классах, позже, в средних классах, не будут ощущать свою связь со школой (Cameron et al., 2025).

Самооценка. Возрастной спецификой самооценки младших школьников выступает ее связь со школьной успеваемостью, которая прослеживается наиболее ярко в конкурентной образовательной среде: ребенок испытывает сильное давление, и его самоуважение зависит от успехов в учебе. При этом настойчивость в учебе и прилагаемые учеником усилия связаны с самооценкой через посредство академических достижений (Park, 2024). В 4-ом классе, перед переходом в среднюю школу, самооценка учеников снижается (Андреева и др., 2023).

Дети, которые растут в более благополучных социально-экономических условиях (семейных и региональных), имеют более высокую самооценку, чем их сверстники, растущие в неблагополучных условиях (Sánchez-Urrea et al., 2024). Важно и субъективное восприятие ребенком условий своей жизни, в частности, чем больше дети верят в справедливость мира, тем выше их самооценка (Tatsi, Panagiotopoulou, 2023).

В программах, направленных на повышение заниженной самооценки младших школьников, делается акцент на признании их компетентности в вопросах личной значимости и социальной поддержки (Iwahori et al., 2022).

Эмоциональный интеллект и социально-эмоциональные навыки. Рассмотрение вопросов, связанных с коммуникативной компетентностью, с «эмоциональным образованием» детей, входит в широкое поле дискуссий о возможностях развития у младших школьников эмоционального интеллекта (Шингаев, Юркова, 2025). Подразумевается

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

готовность ребенка учитывать в своей деятельности эмоциональное состояние и ориентироваться на другого человека.

Развитие эмоционального интеллекта у младших школьников зависит от стиля семейного воспитания (Liu, G. Wu, 2022) и школьной образовательной среды (Luque-González et al., 2022). Социальному развитию детей, приобретению ими социальных навыков и связи с одноклассниками способствует позитивная, доброжелательная атмосфера в школе (Munawar, Saeed, 2025). Конфликтность, соперничество и сложности в отношениях одноклассников отрицательно коррелируют с уровнем эмоционального интеллекта (Erasmus et al., 2022).

Эмоциональный интеллект является основой налаживания продуктивного взаимодействия с окружающими, а также может служить предиктором успеваемости в начальной школе (Herut et al., 2024). В этом возрасте у девочек более высокий эмоциональный интеллект, чем у мальчиков, по параметрам самоконтроля, использования эмоций, эмпатии и социальных навыков (Arias et al., 2022).

Для развития эмоционального интеллекта у младших школьников необходимо ценностно-ориентированное обучение, трансляция учителем моральных аспектов взаимоотношений (Abner, 2025). При внедрении в процесс обучения цифровых технологий следует учитывать, что искусственный интеллект должен поддерживать, а не подменять человеческие отношения в классе (Ouahouda et al., 2025).

В исследованиях, посвященных личностному развитию ребенка в младшем школьном возрасте, отражены различные аспекты этой проблемы, но недостаточно отражен фактор успеваемости. **Цель** данного исследования – представить психологический портрет современных младших школьников с разным уровнем успеваемости.

Гипотеза исследования: выраженность учебной мотивации, уровень самооценки и степень сформированности социально-эмоционального навыка взаимодействия с другими, базирующегося на эмоциональном интеллекте, различны у детей с высокой и низкой успеваемостью.

Материалы и методы

Выборка. Исследование проведено в 76 регионах России в 2025 году; в нем приняли участие 39055 учеников 1–4-ых классов. Все ученики были в возрасте от 6 до 11 лет (средний возраст = $8,8 \pm 1,2$ года; 50,7% – девочки).

Процедура. Исследование проводилось с детьми в 1-2 классах индивидуально, методики предъявлялись ребенку в ходе беседы, затем результаты загружались в систему «Анкетолог». Дети, обучающиеся в 3-4 классах, сами отвечали на вопросы методик в системе «Анкетолог» под руководством психолога или педагога, инструктировавшего их и пояснявшего особенности работы с системой. Исследование проводилось на добровольной основе (от родителей испытуемых было получено информированное согласие). Все стадии исследования соответствуют законодательству и нормативным документам исследовательских организаций.

Методики. Методика «Субъектная позиция» (Зарецкий и др., 2014) позволяет получить данные об учебной мотивации. Методика «Лесенка» В.Г. Щур (Райгородский, 2019) определяет самооценку ребенка по четырем параметрам, наиболее значимым с точки зрения включения в школьную жизнь («Доброта», «Ум», «Старательность», «Хороший ученик»). Шкала методики «Оценка социально-эмоциональных навыков в начальной школе» (Орел,

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

Куликова, 2018) позволяет определить степень сформированности социально-эмоционального навыка взаимодействия со сверстниками и взрослыми, отражающего особенности эмоционального интеллекта.

Для проверки гипотезы исследования были выделены четыре группы младших школьников, различающиеся по успеваемости: «Отличники» (выбранный вариант ответа «Я отличник»), «Хорошисты» (выбранный вариант ответа «Я – хорошист, учусь на пятерки и четверки»), «Троечники» (выбранный вариант ответа «У меня много троек») и «Неуспевающие» (выбранный вариант ответа «У меня часто бывают двойки»).

Статистические методы. Для математической обработки данных было использовано программное обеспечение IBM SPSS Statistics 21 и Statistica 12.0. Из-за большого объема выборки классические методы проверки распределения показателей не применялись, поскольку на таких выборках всегда дают отклонение от нормальности. Для выборок с объемом более 300 наблюдений нормальным считаются распределения, если асимметрия не превышает 2 (Darren, Mallery, 2016). Поскольку асимметрия всех показателей не превысила 2, можно считать распределения соответствующими нормальному и применять параметрические статистические методы. Для проверки различий по качественным показателям использовался критерий хи-квадрат Пирсона, по количественным – многофакторный дисперсионный анализ. Величина эффекта оценивалась с помощью η^2 .

Результаты

Результаты сравнения классов по успеваемости представлены в таблице. Величина эффекта (η^2) составила 0,02, что позволяет говорить о средней величине эффекта.

Таблица / Table

Успеваемость учеников 1-4 классов (N, %)
Academic performance of the 1st-4th grades students (N, %)

Успеваемость / Academic performance	Класс / Grade			
	1	2	3	4
Отличник / Excellent	1501 25,3%	1065 13,3%	1750 16,8%	2280 15,5%
Хорошист / Good	4012 67,6%	5608 70,1%	6612 63,4%	9164 62,4%
Троечник / Average	372 6,3%	1187 14,8%	1818 17,4%	2841 19,3%
Неуспевающий / Underachieving	47 0,8%	142 1,8%	256 2,5%	400 2,7%
Результаты критерия χ^2 Пирсона / Pearson's χ^2 test results $\chi^2 = 941,7$; $df = 9$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$				

Можно заметить, что доля хорошистов практически не меняется между классами, в то время как количество отличников с 25,3% в первом классе существенно снижается уже ко

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

второму и остается примерно на таком же уровне в последующих классах. В то же время количество троечников и неуспевающих с каждым классом растет.

Также были выявлены достоверные различия с приемлемой величиной эффекта по успеваемости между мальчиками и девочками ($\chi^2(df = 3) = 588,0$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$). Можно сделать выводы, что среди девочек больше отличников и меньше троечников и двоечников, чем среди мальчиков.

Так как и возрастная группа (класс), и пол статистически значимо связаны с успеваемостью учащихся, то для проверки взаимосвязи успеваемости с психологическими характеристиками (учебная мотивация, самооценка, социально-эмоциональные навыки взаимодействия с другими) применялся многофакторный дисперсионный анализ, в котором, наряду с успеваемостью, факторами выступали пол и класс. Такой подход позволяет выявить, какой именно фактор оказывает наибольшее влияние на зависимую переменную, а также проследить эффекты взаимодействия факторов. При сравнении младших школьников разного пола и возраста с разной успеваемостью по учебной мотивации было выявлено одно статистически значимое взаимодействие со значительной величиной эффекта ($> 0,01$). Это оказалось взаимодействие успеваемости и шкал методики ($F(6, 78046) = 608,6$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,04$; рис. 1).

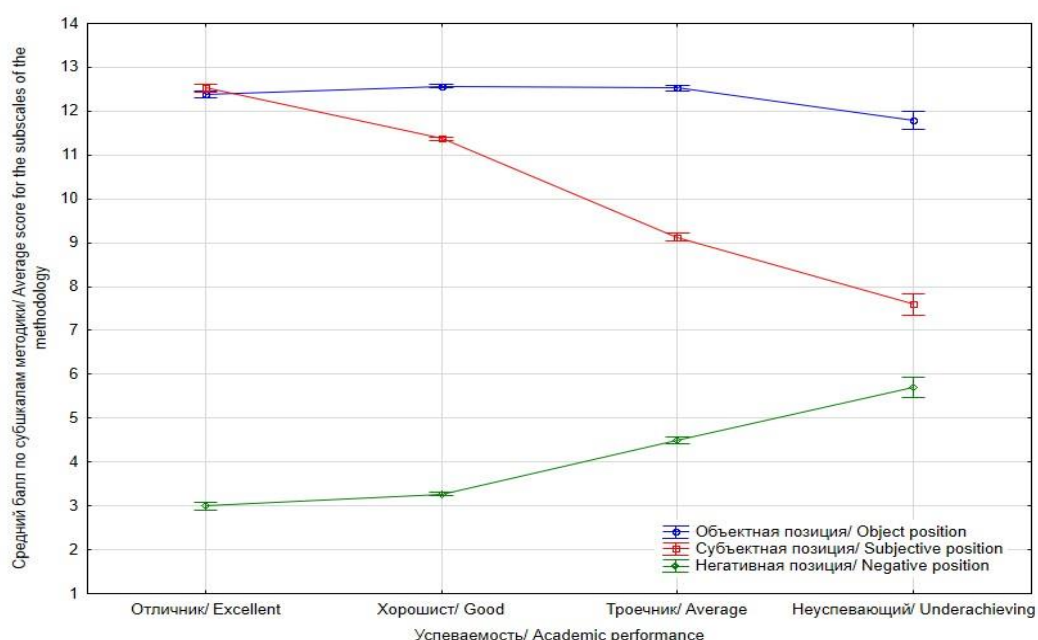


Рис. 1. Выраженность различных позиций по отношению к учебной деятельности у младших школьников с разной успеваемостью (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Fig. 1. The severity of different attitudes towards academic activities among younger students with different academic performance (vertical segments represent the 95% confidence interval)

Отсутствие других существенных взаимодействий говорит о том, что шкалы методики «Субъектная позиция» изменяются в зависимости от успеваемости учащихся одинаково для любой возрастной группы и любого пола. У троечников и неуспевающих выше средние значения негативной позиции и существенно ниже субъектная позиция по отношению к учебной деятельности (рис. 1). Интересно, что объектная позиция не зависит от уровня успеваемости.

По методике «Лесенка» дисперсионный анализ выявил только главный эффект успеваемости с высокой величиной эффекта ($F(3, 39051) = 762,93$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,06$; рис. 2). Таким образом, мы видим, что со снижением успеваемости снижается и самооценка, причем следует отметить, что снижаются одновременно все четыре показателя самооценки, что характерно для любой возрастной группы и любого пола.

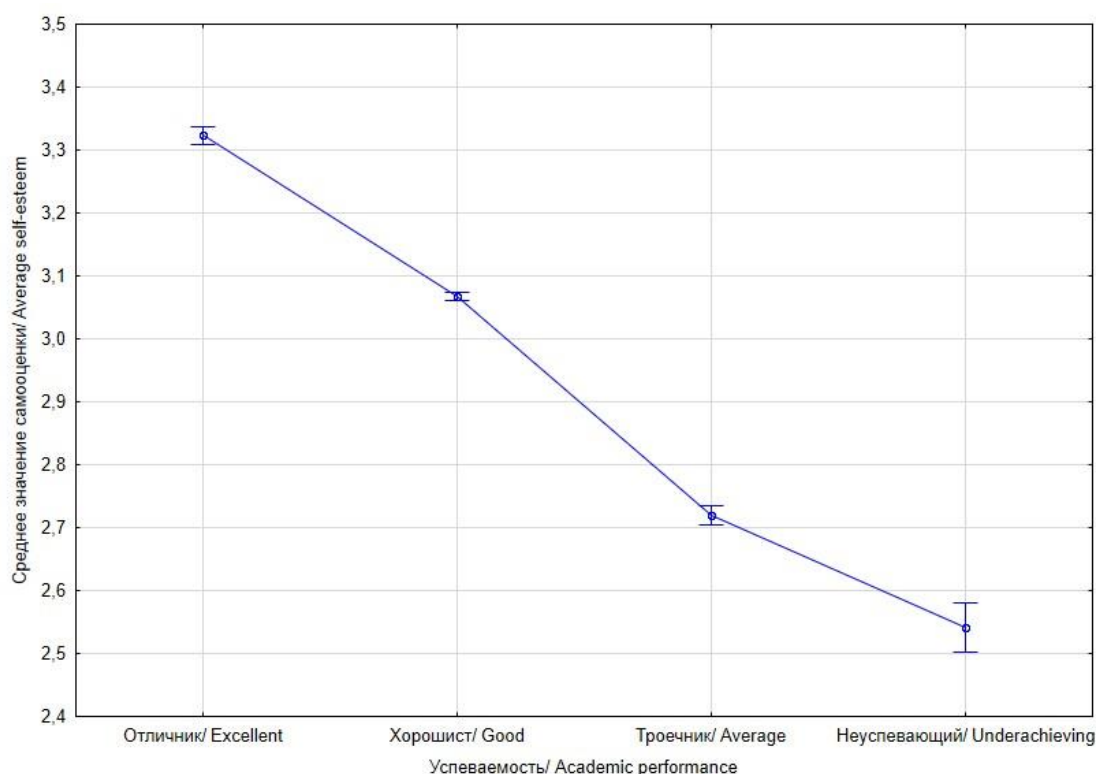


Рис. 2. Уровень самооценки у младших школьников с разной успеваемостью
(вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Fig. 2. The level of self-esteem among younger students with different academic performance
(vertical segments represent the 95% confidence interval)

По шкале «Работа с другими» методики «Оценка социально-эмоциональных навыков» дисперсионный анализ также показал одно статистически значимое взаимодействие с хорошей величиной эффекта ($F(3, 39023) = 325,7$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$; рис. 3): чем ниже

успеваемость школьника, тем сложнее его взаимодействие с другими; причем такая закономерность характерна для любой возрастной группы и любого пола.

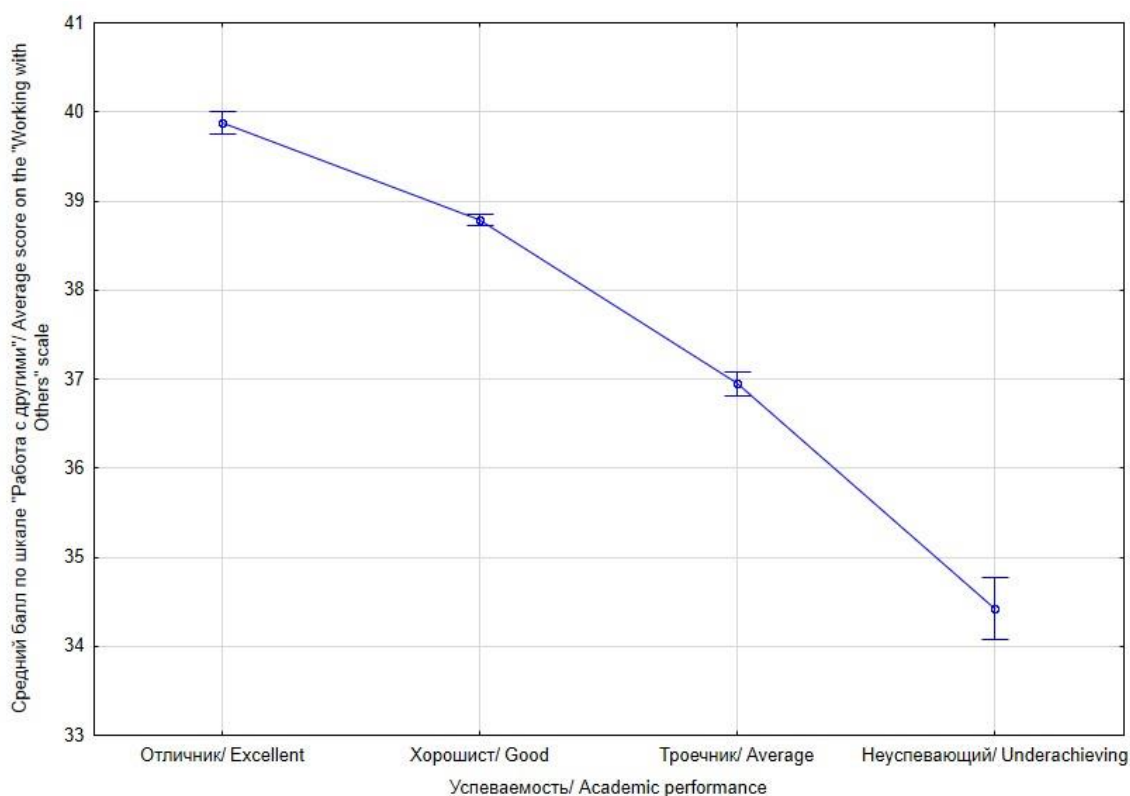


Рис. 3. Уровень сформированности социально-эмоционального навыка взаимодействия с другими у младших школьников с разной успеваемостью (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Fig. 3. The level of formation of social and emotional skills of interaction with others among younger students with different academic performance (vertical segments represent the 95% confidence interval)

Таким образом, мы видим, что все три аспекта – учебная мотивация, уровень самооценки и степень сформированности социально-эмоционального навыка взаимодействия с другими – различаются у детей с разной успеваемостью.

Обсуждение результатов

Учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте: в ней формируются психические процессы и от нее зависят изменения личности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Влияние учебной деятельности на личность ребенка опосредовано отношением к нему значимых взрослых, их оценками (А.В. Петровский). И эти оценки в данном возрастном периоде касаются, в первую очередь, школьных проблем, ребенок

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

воспринимается не только учителем, но и родителями как ученик, успешный или неуспешный. Принятие и поощрение детей с достаточно высокими академическими достижениями создает благоприятные условия для личностного развития; таких условий лишены дети с низкой успеваемостью, вызывающей недовольство взрослых. В связи с этим представляется важным рассматривать дифференцированно личностные особенности детей, имеющих разные уровни успеваемости при обучении в начальных классах.

Как показывают результаты проведенного исследования, успешные ученики, отличники и хорошисты, имеют высокий уровень учебной мотивации за счет сочетания субъектной и объектной позиций по отношению к учебной деятельности. Субъектная позиция выражает активное и осознанное отношение к учебной деятельности, в котором проявляется ориентация на содержание и процесс учебной деятельности. Объектная позиция – ориентация на требования, контроль и оценки учителя и родителей.

У троечников субъектная позиция выражена в значительно меньшей степени, в то же время оказывается выраженной негативная позиция – отрицание ценности учения, как со стороны достижений, так и с содержательной стороны, нежелание учиться. Эта тенденция в значительно большей степени проявляется у «неуспевающих», склонных на границе с подростковым возрастом к девиациям поведения. При посредственной и низкой успеваемости сохраняет учебную мотивацию в основном объектная позиция, что свидетельствует о важности поддержания близкими взрослыми социальных мотивов учения ребенка. То, что объектная позиция на протяжении всего периода обучения в начальных классах присуща практически в равной мере всем детям, имеющим разную успеваемость, соответствует известному в детской психологии положению об ориентации ребенка на взрослого, сменяющейся в следующем возрастном периоде на ориентацию на сверстников.

Общий уровень самооценки является наиболее высоким у отличников и наиболее низким – у «неуспевающих». Четкая градация уровней самооценки по уровням успеваемости в принципе может рассматриваться как проявление тенденции к возрастанию ее адекватности. Но не может не беспокоить тот факт, что при низкой успеваемости дети не представляют себя хорошими учениками, способными и старательными. Кроме того, они считают себя менее добрыми, чем остальные. Позиция ученика с самой низкой успеваемостью в классе – это социальная позиция, оказывающая негативное влияние на развитие самосознания в младшем школьном возрасте.

При разных уровнях успеваемости по-разному формируется социально-эмоциональный навык взаимодействия с другими. Представляет интерес то, что он значимо связан с общей самооценкой ($r = 0,37$), самооценкой доброты ($r = 0,34$) и старательности ($r = 0,31$). Этот навык базируется на эмоциональном интеллекте и обеспечивает продуктивное взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Очевидно, что общение с учителем будет практически беспроблемным у детей с высокой успеваемостью, более сложным – у их одноклассников с посредственной и низкой успеваемостью. В рамках школьного класса отношения со сверстниками, нормативы которых задаются и контролируются педагогом, будут более благополучно строиться у успешных в учебе детей со сформированным социально-эмоциональным навыком, чем у тех, кто имеет более низкие академические достижения и одновременно недостаточно сформированный навык взаимодействия с другими. Эти данные соответствуют имеющемуся в социальной психологии положению о зависимости

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

внутригруппового статуса ученика от его оценки учителем в начальной школе (Кондратьев, 2008).

Заключение

Психологический портрет современного младшего школьника включает в себя показатели личностного развития, значимые с позиций психологического благополучия учеников, нормативного возрастного развития личности и эффективности обучения в начальной школе. Результаты проведенного на большой выборке исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. При разных уровнях успеваемости у младших школьников наблюдаются различия в выраженности личностных диспозиций на высоком уровне значимости. Психологический портрет, отражающий позитивные характеристики, – это в данном возрасте портрет ребенка, успешного в учебной деятельности (отличника и хорошиста). Сниженные показатели личностного развития свойственны слабо успевающим ученикам, образующим, таким образом, группу риска.

2. При снижении уровня успеваемости у детей снижается выраженность субъектной позиции по отношению к учебной деятельности (ослабляется ориентация на ее содержание и процесс) и повышается выраженность негативной позиции (обесценивающей обучение и придающей отрицательную эмоциональную окраску учебной деятельности). У неуспевающих учеников поддерживает невысокий уровень учебной мотивации объектная позиция – ориентация на требования и оценки учителя и родителей, на внешний контроль.

3. При снижении уровня успеваемости снижается самооценка: в большей степени самооценка способностей и старательности, в меньшей степени – самооценка доброты, значимо связанная с социально-эмоциональным навыком взаимодействия с другими.

4. Чем ниже успеваемость, тем в меньшей мере оказывается сформированным социально-эмоциональный навык взаимодействия со взрослыми и сверстниками, что у неуспевающих детей может служить показателем недостаточного развития эмоционального интеллекта и может приводить к нарушениям дисциплины и трудностям в становлении межличностных отношений с одноклассниками.

К перспективам исследования относится углубленное изучение особенностей развития личности в группе риска – у младших школьников с крайне низкой успеваемостью.

Ограничения. В исследовании не учитывались факторы, привносящие особые характеристики в психологический портрет младшего школьника – региональная отнесенность, уровень обучения в рамках начальной школы (от 1-ого к 4-ому классу), наличие наиболее уязвимых категорий детей (дети с ОВЗ, инвалиды, сироты, воспитывающиеся в детском доме и замещающих семьях, и др.).

Limitations. The study did not take into account factors that introduce special characteristics into the psychological profile of a younger student – regional affiliation, the level of education in primary school (from 1st to 4th grade), the presence of the most vulnerable categories of children (children with special needs (health limitations), the disabled, orphans raised in an orphanage and substitute families, etc.).

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

Список источников / References

1. Андреева, А.Д., Бегунова, Л.А., Данилова, Е.Е., Лисичкина, А.Г., Андреева, Д.А. (2023). *Психология школьного детства: сравнительно-исторический анализ*. М.: Акрополь. Andreeva, A.D., Begunova, L.A., Danilova, E.E., Lisichkina, A.G., Andreeva, D.A. (2023). *Psychology of school childhood: comparative historical analysis*. Moscow: Acropolis. (In Russ.).
2. Асмолов, А. (2015). Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. *Психологические исследования*, 8(40). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550> Asmolov, A. (2015). Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psychological Studies*, 8(40). (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v8i40.550>
3. Воронкова, И.В., Лагутина, Е.Н., Адашкина, А.А. (2022). Особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению обучающихся 4-х классов (на примере традиционного и развивающего обучения). *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 32—48. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140103> Voronkova, I.V., Lagutina, E.N., Adaskina, A.A. (2022). Features of Educational Motivation and Emotional Attitude to Learning of 4-grade Students (on the Example of Traditional and Developmental Education). *Psychological-Educational Studies*, 14(1), 32—48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140103>
4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Лункина, М.В. (2019). Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 32—42. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303> Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lunkina, M.V. School Well-Being of Elementary School Children: Motivational and Educational Predictors. *Psychological Science and Education*, 24(3), 32—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240303>
5. Зарецкий, Ю.В., Зарецкий, В.К., Кулагина, И.Ю. (2014). Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов. *Психологическая наука и образование*, 19(1), 99—110. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68800 Zaretskiy, Y.V., Zaretsky, V.K., Kulagina, I.Y. (2014). Technique for subject position of students of different ages study. *Psychological Science and Education*, 19(1), 99—110. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/en/journals/pse/archive/2014_n1/68800
6. Карабанова, О.А. (2019). Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников. *Психологическая наука и образование*, 24(5), 16—26. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240502> Karabanova, O.A. (2019). The Role of Family and School in Securing Psychological Well-Being of Primary School Children. *Psychological Science and Education*, 24(5), 16—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2019240502>
7. Кондратьев, М.Ю. (2008). *Социальная психология в образовании*. М.: ПЕР СЭ. Kondratyev, M.Yu. (2008). *Social Psychology in Education*. Moscow: PER SE. (In Russ.).
8. Орел, Е.А., Куликова, А.А. (2018). Анализ психометрических характеристик инструмента оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе. *Современная зарубежная*

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

психология, 7(3), 8—17. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070301>
Orel, E.A., Kulikova, A.A. (2018). Analysis of psychometric properties of the diagnostic tool for socio-emotional habits assessment in elementary school. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(3), 8—17. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070301>

9. Райгородский, Д.Я. (2019). *Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей*. Самара: Бахрах-М.
Raigorodsky, D.Ya. (2019). *Encyclopedia of Psychodiagnostics. Psychodiagnostics of Children*. Samara: Bakhrah-M. (In Russ.).
10. Шингаев, С.М., Юркова, Е.В. (2025). Теоретико-методологические основы формирования и развития эмоционального интеллекта младших школьников. *Методология современной психологии*, 25(1), 394—410.
Shingaev, S.M., Yurkova, E.V. (2025). Theoretical and methodological foundations of the formation and development of emotional intelligence in primary school students. *Methodology of modern psychology*, 25(1), 394—410. (In Russ.).
11. Abner, A. (2025). The role of the teacher as actor and facilitator: an animative approach to the education of virtues in primary school age. *Education and Technologies Journal*, 16(2), 284—287. <https://doi.org/10.26883/2010.252.6676>
12. Abzhanova, S., Aitenova, D., Orazbekuly, K., Narkulova, B. (2025). The effectiveness of primary school students' learning motivation enhancement by success situations. *Journal of Posthumanism*, 5(7), 1479—1495. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i7.2938>
13. Arias, J., Soto-Carballo, J.G., Pino-Juste, M.R. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1). Article 14. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00216-0>
14. Bruijn, A., Ehren, M., Meeter, M., Kortekaas-Rijlaarsdam, A. (2025). School and student characteristics related to primary and secondary school students' social-emotional functioning. *Frontiers in Education*, 10, 1514895. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1514895>
15. Cameron, C., Villadsen, A., Roberts, A., Evans, J., Hill, V., Hurry, J., Johansen, T., Van Herwegen, J., Wyse, D. (2025). School absence and (primary) school connectedness: evidence from the Millennium Cohort Study. *London Review of Education*, 23(1), 5. <https://doi.org/10.14324/LRE.23.1.05>
16. Darren, G., Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
17. Erasmus, S., van Eeden, R., Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), a1072. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1072>
18. Gollopeni, B., Sylejmani, M.B. (2025). The Relationship Between Effective Parent-Teacher Communication and Student Motivation at Primary School. *International Journal of Diversity in Education*, 25(1), 189—210. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v25i01/189-210>

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

19. Herut, A.H., Muleta, H.D., Lebet, M.F. (2024). Emotional intelligence as a predictor for academic achievement of children: Evidence from primary schools of southern Ethiopia. *Social Sciences and Humanities Open*, 9, Article 100779. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100779>
20. Hornstra, L., Mathijssen, S., Denissen, J., Bakx, A. (2023). 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*, 107(4), 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>
21. Iwahori, M., Oshiyama, C., Matsuzaki, H. (2022). A quasi-experimental controlled study of a school-based mental health programme to improve the self-esteem of primary school children. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1). Article 148. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01156-x>
22. Liu, Z., Wu, G. (2022). The Influence of Family Socioeconomic Status on Primary School Students' Emotional Intelligence: The Mediating Effect of Parenting Styles and Regional Differences. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 753774. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.753774>
23. Luque-González, R., Romera, E.M., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Ludańska-Krzemińska, I., Antypas, K., Müller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology Society and Education*, 14(3), 29—37. <https://doi.org/10.21071/PSYE.V14I3.1512>
24. McDonald, C., Pervez, A. (2025). School partnered approaches to emotionally based school avoidance in UK primary and secondary school-age learners: A systematic review. *British Educational Research Journal*, 00, 1—22. <https://doi.org/10.1002/berj.4205>
25. Mula, M., Naka, L., Sylhasi, F. (2024). Intrinsic and extrinsic motivation of primary school students for mathematics and English as a foreign language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 17(1), 191—202. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.372>
26. Munawar, Jan M., Saeed, A. (2025). Role of School Environment on the Social Development of Primary School Students in Sakran District Hub, Baluchistan. *Review Journal of Social Psychology & Social Works*, 3(2), 957—960. <https://doi.org/10.71145/rjsp.v3i2.254>
27. Ouahouda, F., Achtaich, K., Achtaich, N. (2025). Gender, age, and emotion-aware strategies in AI-enhanced education: insights from future educators and algorithmic thinking in primary schools. *EthAIca*, 4, 406. <https://doi.org/10.56294/ai2025406>
28. Park, S. (2024). Longitudinal relationships between grit, self-esteem, and academic achievement among Korean primary school students. *School Psychology International*. 45(5), 522—544. <https://doi.org/10.1177/01430343231216973>
29. Paul Sun, P., Yang, Q., Hou, X. (2023). New Zealand primary school students' motivation and strategy use for learning Chinese-as-a-foreign-language. *Journal of Educational Research*, 116(3), 171—185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2227846>

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

30. Sánchez-Urrea, A., Rus, T.I., Baena-Morales, S., Mármol, A.G. (2024). The Self-Concept and Its Relationship with Parental Socialization and Environment in Primary School Students. *Behavioral Sciences*, 14(7), Article 518. <https://doi.org/10.3390/bs14070518>
31. Stramkale, L. (2025). Primary School Teacher' Views on the Learning Motivation of Gifted Students. *Proceedings of The World Conference on Education and Teaching*, 4(1), 34—47. <https://doi.org/10.33422/etconf.v4i1.1052>
32. Tatsi, S., Panagiotopoulou, P. (2023). Personal and general belief in a just world and self-esteem in primary school students. *Current Psychology*, 42(4), 3330—3339. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01689-5>

Информация об авторах

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

Екатерина Викторовна Апасова, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и специальной педагогики, факультет психолого-педагогического и специального образования, Московский психолого-социальный университет (ОАО ВО МПСУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: aev3aev@mail.ru

Виктория Олеговна Волчанская, кандидат психологических наук, Центр содействия детям, детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей «Два крыла» (АНО Центр «Два крыла»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

Надежда Георгиевна Зайцева, независимый исследователь, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9710-9229>, e-mail: farsi13@yandex.ru

Information about the authors

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

Ekaterina V. Apasova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of General and Special Pedagogy, Department of Psychological, Pedagogical and Special Education, Moscow University of Psychology and Social Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3902-0768>, e-mail: aev3aev@mail.ru

Victoria O. Volchanskaya, PhD in Psychology, Two Wings Family and Children's Assistance Centre, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-2713>, e-mail: vmerkul@mail.ru

Nadezhda G. Zaitseva, Independent Researcher, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9710-9229>, e-mail: farsi13@yandex.ru

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В., Волчанская В.О.,
Зайцева Н.Г. (2025)
Психологический портрет современного младшего
школьника: фактор успеваемости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 40—55.

Kulagina I.Yu., Apasova E.V., Volchanskaya V.O.,
Zaitseva N.G. (2025)
Psychological portrait of a modern primary school
student: the academic achievement factor
Psychological-Educational Studies, 17(4), 40—55.

Вклад авторов

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. — идеи исследования; теоретико-методологическое обоснование и планирование исследования; аннотирование, интерпретация результатов; написание и оформление рукописи; визуализация результатов исследования.

Волчанская В.О., Зайцева Н.Г. — сбор и анализ данных, применение статистических методов для анализа данных.

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

Contribution of the authors

Irina Yu. Kulagina, Ekaterina V. Apasova — research ideas; theoretical and methodological justification and planning of the study; annotation, interpretation of results; writing and formatting the manuscript; visualization of research findings.

Victoria O. Volchanskaya, Nadezhda G. Zaitseva — data collection and analysis; application of statistical for data analysis.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of Moscow State University of Psychology and Education.

Поступила в редакцию 01.11.2025
Поступила после рецензирования 10.12.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.11.01
Revised 2025.12.10
Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30

Научная статья | Original paper

Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)

Н.Ю. Борякова ✉, В.В. Федоров

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ natbor55@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Важнейшими аспектами подготовки ребенка к школе и условиями успешности освоения программы начального этапа обучения являются уровень развития мыслительных операций и возможность их реализации на уровне вербально-логического мышления. **Цель.** Провести стандартизацию «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой) и ее адаптацию к использованию в цифровом формате. **Гипотеза.** Модифицированный вариант «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» является качественным измерительным инструментом с точки зрения ее психометрических свойств: надежности и валидности. **Методы и материалы.** Стандартизация методики проводилась на выборке с участием 1765 детей 6-7 лет от 72 до 95 месяцев ($M = 83,85$ месяца; $SD = 5,74$ месяца). Для проверки внешней валидности использовалась дополнительная методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена». **Методы и процедуры обработки данных:** бифакторный анализ, коэффициенты альфа Кронбаха и омега Макдональда, коэффициент корреляции Спирмена, критерий Манна-Уитни, процентильная нормализация. **Результаты.** Была выявлена однофакторная структура методики, доказана высокая надежность, внешняя и дифференциальная валидность, подсчитаны статистические нормы. **Выводы.** Данную методику можно использовать для измерения уровня развития мыслительной деятельности как нормотипичных детей 6-7 лет, так и их сверстников при ограниченных возможностях здоровья (нозологий, входящих в выборку стандартизации), в целях дифференциальной диагностики сходных состояний, как скрининговую методику для выявления детей «группы риска» по возникновению трудностей в обучении, а также для определения и мониторинга динамики развития мыслительной деятельности в различных образовательных условиях.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

Ключевые слова: мыслительная деятельность дошкольников, стандартизация методики, оценка развития, диагностика, дифференциально-диагностическая методика, факторный анализ, диагностические нормы, надежность, валидность

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

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации и сборе данных для исследования руководителя Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующую кафедрой «Цифровое образование» МГППУ профессора М.Г. Сорокову, руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников МГППУ О.И. Леонову, начальника отдела мониторинга качества профессионального образования МГППУ Л.М. Прокопьеву, а также психологов образовательных организаций.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу:
<https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/169>.

Для цитирования: Борякова, Н.Ю., Федоров, В.В. (2025). Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой). *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 56—81. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170404>

Standardization of the “Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7” (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)

N.Yu. Boryakova✉, V.V. Fedorov

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

✉ natbor55@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The most important aspect of preparing a child for school and a condition for the success of mastering the program of the initial stage of education is the level of development of mental operations and the possibility of their implementation at the level of verbal and logical thinking. **Objective.** To standardize the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" (author U.V. Ulenkova, modified by N.Y. Boryakova) and its adaptation to use in digital format. **Hypothesis.** The modified version of the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" is a qualitative measuring tool in terms of its psychometric properties: reliability and validity. **Methods and materials.** The methodology was standardized on a sample of 1765 children aged 6-7 years from 72 to 95 months ($M = 83,85$ months; $SD = 5,74$

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

months). To check the external validity, an additional technique "Raven's Color Progressive Matrices" was used. Data processing methods and procedures: bifactor analysis, Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, Spearman correlation coefficient, Mann-Whitney criterion, percentile normalization. **Results.** The one-factor structure of the methodology was revealed, high reliability, external and differential validity were proved, and statistical norms were calculated. **Conclusions.** This technique can be used to measure the level of development of mental activity in both normotypic children aged 6-7 and those with limited health opportunities (nosologies included in the standardization sample), for differential diagnosis, as well as to determine the dynamics of mental activity development in various educational settings.

Keywords: thinking activity of preschoolers, standardization of methodology, assessment of development, diagnosis, differential diagnostic technique, factor analysis, diagnostic norms, reliability, validity

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

Acknowledgements. The authors are grateful to M.G. Sorokova Head of the Scientific and Practical Center for Integrated Support of Psychological Research PsyDATA, Head of the Department of Digital Education Professor; O.I. Leonova the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff of MSUPE; L.M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department of MSUPE; psychologists from educational organizations for assistance in collecting data.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/169>.

For citation: Boryakova, N.Yu., Fedorov, V.V. (2025). Standardization of the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova). *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 56—81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170404>

Введение

Еще на заре экспериментальной психологии в приоритете оказалась проблема разработки методов измерения интеллекта. По мере социально-экономического развития, совершенствования системы образования в европейских странах и в связи с потребностями практики А. Бине и Т. Симоном была разработана шкала для измерения умственных способностей, которая в дальнейшем подвергалась неоднократной переработке. В зарубежных исследованиях проблема изучения интеллекта у детей рассматривается в многочисленных научных трудах, в том числе в современных (Barbot, 2018; González Restrepo, Arias-Castro, López-Fernández, 2019).

Отечественные психологические исследования позволили сделать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте преобладающим является наглядно-образное мышление,

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

вместе с тем начинает развиваться и функционировать логическое мышление (Венгер и др., 1994; Дьяченко, 1997; Запорожец, 1986; Поддьяков и др., 1985; Эльконин, 1981 и др.). Можно говорить о том, что в старшем дошкольном возрасте и в начале младшего школьного возраста происходят качественные изменения мышления, переход от дологических к собственно логическим формам (Гиппенрейтер, 2008).

В диагностической работе с дошкольниками часто применяются разработанные Дж. Равеном «Цветные прогрессивные матрицы» (Colored Progressive Matrices), представляющие собой так называемый инструмент культурно-свободной оценки интеллекта, который не привязан ни к знанию языка, ни к образованию, ни к прочим социальным факторам. Предложены методические рекомендации к применению названной методики (Мухордова, Шрейбер, 2011).

Л.С. Выготский считал, что показателем интеллектуального развития ребенка является не запас знаний, а уровень развития интеллектуальных процессов, поэтому важнее всего учитывать не только то, чего ребенок уже достиг на предшествующих жизненных этапах, но главным образом выявить «зону ближайшего развития» (Выготский, 2018).

Исследование уровня развития словесно-логического мышления выступает одной из важных задач, поскольку позволяет осуществлять мониторинг образовательной работы с детьми, выявлять детей, испытывающих трудности в освоении дошкольной образовательной программы (или трудности на начальных этапах школьного обучения) и нуждающихся в усиленном внимании со стороны педагогов, психологов и специалистов-дефектологов (Борякова, Бутко, 2025).

На современном этапе развития отечественной системы образования весьма актуальна проблема трудностей в обучении у детей, что чаще всего связано с функциональной или органической недостаточностью ЦНС, с несоответствием состояния определенных мозговых структур и нервно-психических функций задачам образовательной деятельности (Бабкина, 2024; Семаго, Семаго, 2005; Стребелева, 2022). Среди детей 6-7 лет, готовящихся к школе или уже начавших обучение в первом классе, многие дети характеризуются функциональной незрелостью ЦНС, а также немало детей с ОВЗ, у которых недостатки психического развития обусловлены органической недостаточностью нервной системы. Те и другие могут попасть в «группу риска» по возникновению трудностей в обучении и школьной неуспеваемости уже на начальных этапах обучения. Необходимость как можно более раннего выявления проблемных с точки зрения обучения и воспитания детей с целью оказания им своевременной квалифицированной психолого-педагогической помощи выделяется рядом современных исследователей как актуальная и недостаточно разработанная проблема (Лубовский и др., 2016).

Однако наблюдается нехватка стандартизированного диагностического инструментария, позволяющего оценить мыслительную деятельность ребенка на этапе подготовки к школе и в начале школьного обучения (Белошистая, 2013; Лубовский и др., 2016).

Существенные проблемы возникают в практике дошкольного образования, когда необходима фронтальная диагностика оценки готовности детей к школьному обучению, особенно детей с ограниченными возможностями здоровья (Алехин, Беляева, 2023). Не менее важен запрос и со стороны школы относительно методов оперативного выявления детей, которые обладают недостаточным уровнем готовности к обучению, составляют «группу

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

риска» и нуждаются в пристальном внимании со стороны педагогов, психологов и специалистов (дефектолога, логопеда). Особые трудности возникают в инклюзивной образовательной среде, поскольку далеко не все дети с ОВЗ своевременно направляются для обследования на ПМПК, которая дает рекомендации относительно образовательной программы, адекватной возможностям ребенка.

При разработке рассматриваемой экспериментальной методики У.В. Ульenkовой учитывались имеющиеся в детской психологии данные о том, что в традиционных условиях воспитания и обучения хорошо развитым детям 6-7 лет доступно самостоятельное решение мыслительных задач без непосредственной опоры на наглядность, оперирование при этом относительно дифференцированными общими представлениями и простейшими (житейскими) понятиями, выполнение заданий на обобщение, конкретизацию, классификацию, сравнение на уровне словесно-логического мышления. Автор отмечает, что используются задания вербального характера, с помощью которых удастся исследовать лишь «верхний слой» детского мышления. Но поскольку при нормальном развитии этот слой должен сформироваться к шестилетнему возрасту, его отсутствие или дефицитарность указывают на неблагополучие в развитии ребенка (Ульenkova, Лебедева, 2002).

Предложенная У.В. Ульenkовой диагностическая методика разработана с позиций деятельностного подхода, опирающегося на работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Э.В. Ильenkova (Куликов, 2018). У.В. Ульenkova разработала критерии, которые позволяют получить качественную характеристику мыслительной деятельности детей 6-7 лет (с учетом мотивационного, целевого, регуляционного, операционального компонентов) в диапазоне от высокого уровня (соответствующего возрастному эталону) до низких границ нормы и выраженной патологии (Ульenkova, 1990, 2002).

Рассматриваемая методика прошла апробацию, использовалась в исследованиях У.В. Ульenkовой (Ульenkova, 1990, 2002), Т.Н. Князевой (Князева, 2005) и в ряде исследовательских работ, выполненных под научным руководством У.В. Ульenkовой в период с 1990 по 2010 гг. В исследованиях участвовали дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста как с нормотипичным развитием, так и дети с задержкой психического развития (ЗПР) и дети с нарушениями интеллекта (с умственной отсталостью). Исследования доказывают значимость методики для дифференциальной диагностики нормотипичного развития, задержек психического развития и первичных интеллектуальных нарушений (Борякова, Бутко, 2025).

Однако оригинальный вариант методики предполагает слишком общую характеристику уровней развития мыслительной деятельности детей 6-7 лет. Детализация критериально-оценочного аппарата позволяет осуществить более тонкий и точный анализ возможностей ребенка на уровне словесно-логического мышления. В цифровом формате был представлен протокол для заполнения психологом и система обработки результатов (реализованные на базе системы «Анкетолог»), что позволяет существенно упростить обработку результатов и повысить продуктивность диагностической работы. В таком случае для сохранения надежности получаемых результатов необходимо проведение стандартизации инструментария (Клопотова, Федоров, 2024).

Преимущество стандартизированного диагностического инструментария состоит в том, что он позволяет при помощи относительно кратких испытаний определить сравнительный

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

уровень психического развития ребенка, то есть его соответствие некоторому среднему уровню, установленному для детей данной возрастной группы, или отклонение от этого среднего уровня в ту или другую сторону. Надежность и достоверность данных, полученных с помощью стандартизированных методик, обусловлена соблюдением психометрических требований к их валидности и надежности (Анастаси, Урбина, 2005).

Основной задачей исследования являлась психометрическая проверка и определение статистических норм для методики У.В. Ульenkовой «Методика диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» в модификации Н.Ю. Боряковой.

Материалы и методы

Процедура и методы исследования. Организация исследования осуществлялась совместно с Федерацией психологов образования России. Представителями региональных отделений ФПО России (на добровольной основе) были выбраны дошкольные и школьные образовательные организации, которые имели необходимые условия и были готовы провести модифицированную методику с детьми подготовительной группы детского сада и с обучающимися в первом классе начальной школы. В регионах Российской Федерации были определены ответственные за организацию и проведение полевых исследований в рамках процедур стандартизации данной методики. С педагогами-психологами и ответственными были проведены обучающие вебинары, на которых рассматривались особенности проведения методики: предъявления диагностического материала, взаимодействия с ребенком во время обследования, фиксации детских ответов.

Методика включала шесть заданий для исследования основных мыслительных операций и способности мыслить в рамках простейшего житейского понятия на уровне словесно-логического мышления. Каждое задание оценивалось по четырем компонентам, входящим в структуру мыслительной деятельности (мотивационному, целевому, операциональному, регуляционному). Модификация методики заключалась в том, что для оценки каждого компонента использовалось по три соответствующих показателя, каждый из которых оценивался по 5-балльной шкале (от 1 до 5 баллов). В рамках одного задания за каждый компонент можно было набрать от 3 до 15 баллов. Итоговый балл по каждому компоненту состоял из суммы баллов, набранных по нему по всем шести заданиям, и мог быть равен от 18 до 90 баллов. Система критериев качественной оценки четырех компонентов мыслительной деятельности была переведена в цифровой формат – систему «Анкетолог», через которую автоматически осуществлялся подсчет сырых баллов по каждому компоненту за каждое из шести заданий.

Задания и критерии их оценивания приведены в Приложении.

Предварительно родителями (законными представителями) детей, участвующими в тестировании, было подписано информированное согласие. Сбор данных по «Методике диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» проводился в цифровом формате в мае 2024 года. Кроме этого, по сведениям о каждом из детей психологом заполнялась анкета, в которой учитывались социально-демографические характеристики и некоторые особенности состояния здоровья (относится ли к категории детей с ОВЗ, имеет ли задержку психического развития, нарушение речи, слуха, зрения и т.д.). С целью валидации основной методики на части детей из выборки стандартизации проводилась дополнительно методика «Цветные

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

прогрессивные матрицы Равена» (Мухордова, Шрейбер, 2011). База со всеми результатами была организована в таблице Excel и размещена в репозитории RusPsyDATA (Оглоблин, Федоров, 2024). Далее была проведена психометрическая проверка «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет»: определена внутренняя структура методики, ее надежность, внешняя и дифференциальная валидность, подсчитаны тестовые нормы.

В качестве выборки стандартизации методики выступали 1765 детей 6-7 лет от 72 до 95 месяцев ($M = 83,85$ месяца; $SD = 5,74$ месяца). Из них было 889 (50,4%) мальчиков и 876 (49,6%) девочек. Детей до 6 лет 11 месяцев было 838 (47%), а до 7 лет 11 месяцев – 927 (53%). Детский сад посещали 1122 (63,6%) ребенка, а школу – 643 (36,4%). Проживали в Москве и Московской области 821 (46,5%) детей, в Самарской области – 775 (43,9%) детей, в Свердловской области – 163 (9,2%) детей, в других областях Российской Федерации – 6 (0,4%) детей. В городских поселениях проживали 1629 (92,3%) детей, а в сельских – 136 (7,7%). Детей из категории детей с ОВЗ было 346 (19,6%), из них: с задержкой психического развития – 60 (3,4%) детей, с нарушением речи – 285 (16,1%) детей, с нарушением слуха – 6 (0,3%) детей, с нарушением зрения – 8 (0,5%), с нарушением опорно-двигательного аппарата – 3 (0,2%) детей.

Методы анализа данных

Конфирматорный факторный анализ (бифакторное моделирование с алгоритмом оценки ML) использовался для проверки внутренней структуры методики; коэффициенты альфа Кронбаха и омега Макдональда – для проверки надежности как внутренней согласованности; коэффициент корреляции Спирмена – для проверки внешней валидности; критерий U Манна-Уитни – для проверки дифференциальной валидности; процедура процентильной нормализации – для подсчета статистических норм методики (Сорокова и др., 2024).

Для статистической обработки данных применялась программа Jamovi 2.5.3.

Результаты

Проверка внутренней структуры методики

Предполагаемая структура методики включала четыре субшкалы, измеряющих четыре компонента мыслительной деятельности (мотивационный – F1, целевой – F2, операциональный – F3, регуляционный – F4), и одну общую шкалу, измеряющую общий показатель сформированности мыслительной деятельности детей. Чтобы понять, образуют ли четыре субшкалы общее измерение, мы использовали бифакторную модель (Rodriguez, Reise, Haviland, 2016) с одним общим фактором (GENERAL), на который нагружались абсолютно все оценки четырех компонентов за шесть заданий (24 оценки), и четырьмя не коррелирующими групповыми факторами (F1-F4), на каждый из которых нагружались оценки только соответствующих компонентов методики (далее – *Модель 1*), по шесть оценок на каждый. Например, на групповой фактор F1, соответствующий мотивационному компоненту, нагружались оценки данного компонента по заданиям 1-6 (Z1_k1, Z2_k1, Z3_k1, Z4_k1, Z5_k1, Z6_k1).

Как видно из табл. 1, *Модель 1* плохо согласуется с данными ($CFI = 0,870$; $TLI = 0,842$; $RMSEA = 0,166$ [0,162; 0,169]; $SRMR = 0,024$). В качестве хорошего согласия мы ожидали получить значения $CFI > 0,95$; $TLI > 0,95$; $RMSEA < 0,06$; $SRMR < 0,08$ (Hu, Bentler, 1999). Мы запросили индексы модификации, которые предлагали улучшить согласие модели с данными, вводя в модель ковариации ошибок между оценками различных компонентов в рамках одного

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульянова,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

и того же задания. Проанализировав предлагаемые ковариации, мы предположили, что на оценку компонентов влияет не только уровень развития самого компонента мыслительной деятельности, но и тип задания, в рамках которого данный компонент оценивался. Для проверки данной гипотезы была проверена *Модель 2*, которая представляла собой *Модель 1*, дополненную шестью методическими факторами (M1-M6), каждый из которых был связан с одним из шести заданий методики. На первый методический фактор M1 были нагружены оценки четырех компонентов, относящихся к заданию 1 (Z1_k1, Z1_k2, Z1_k3, Z1_k4), на методический фактор M2 нагружались оценки четырех компонентов, относящихся к заданию 2 (Z2_k1, Z2_k2, Z2_k3, Z2_k4). По той же логике оценки компонентов нагружались на методические факторы M3, M4, M5 и M6 (см. рисунок).

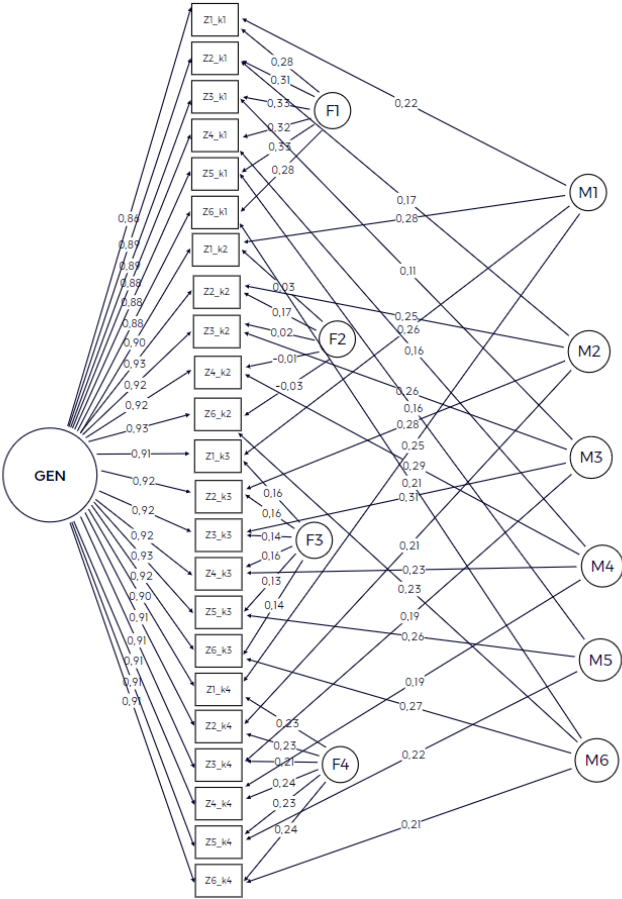


Рис. Структура бифакторной Модели 2
Fig. The structure of the bifactor Model 2

Таблица 1 / Table 1

Статистики согласия моделей с данными
Statistics on the agreement of models with data

Название / Title	CFI	TLI	RMSEA [95% ДИ]	SRMR
------------------	-----	-----	----------------	------

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

Модель 1 / Model 1	0,870	0,842	0,166 [0,162; 0,169]	0,024
Модель 2 / Model 2	0,984	0,978	0,062 [0,059; 0,065]	0,012

У *Модели 2* возросли показатели CFI и TLI, превысив ожидаемое значение 0,95, значительно снизилось значение показателя RMSEA, приблизившись к 0,06, и в два раза уменьшилось значение показателя SRMR (CFI = 0,984; TLI = 0,978; RMSEA = 0,062 [0,059; 0,065]; SRMR = 0,012). Таким образом, *Модель 2* можно считать хорошо согласованной с данными. Все нагрузки на общий фактор GENERAL (0,86-0,93), на F1 (0,28-0,33), F3 (0,13-0,16), F4 (0,21-0,24) положительные и значимые ($p < 0,001$). Нагрузки на фактор F2 (-0,03-0,17) оказались не значимыми, что говорит в бифакторной модели о малой специфичности данного фактора и его близости к общему измерению методики.

В табл. 2 приводятся показатели бифакторной структуры, подсчитанные с помощью Bifactor Indices Calculator (Dueber, 2017) на основании факторных нагрузок *Модели 2*: ECV (объясненная общая дисперсия), ω (омега) и ω_H (омега иерархическая) для общего фактора (GENERAL), для четырех групповых факторов (F1-F4) и шести методических факторов (M1-M6).

Таблица 2 / Table 2

Психометрические показатели бифакторной структуры для Модели 2
Psychometric indicators of the bifactor structure for Model 2

Фактор / Factor	ECV	ω	ω_H / ω_{HS}
GENERAL	0,892	0,996	0,972
F1	0,027	0,982	0,107
F2	0,001	0,983	0,002
F3	0,006	0,989	0,025
F4	0,015	0,986	0,059
M1	0,012	0,973	0,071
M2	0,010	0,982	0,057
M3	0,010	0,981	0,052
M4	0,009	0,978	0,052
M5	0,006	0,973	0,048
M6	0,010	0,979	0,058

Показатель ECV, отражающий долю объясненной общей дисперсии переменных с помощью общего фактора, округленно равен 0,892. Это означает, что общий фактор (GENERAL) объясняет 89% дисперсии всех оценок заданий, только 5% дисперсии

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

объясняется четырьмя компонентами мыслительной деятельности суммарно (факторы F1-F4) и около 6% – методическими факторами, которые связаны со спецификой заданий (факторы M1-M6).

Показатель ω_n , отражающий долю общей дисперсии переменных, связанную с общим фактором, составил 97%, а показатели ω_{ns} , отражающие долю специфичной дисперсии пунктов, входящих в каждую субшкалу, составили: для F1 (мотивационного компонента) 10,7%, для F2 (целевого компонента) 0,2%, для F3 (операционального компонента) 2,5% и для F4 (регуляторного компонента) 5,9%.

Согласно показателям ECV и ω_n , ω_{ns} , практически вся дисперсия полученных детьми оценок за задания методики объясняется общим фактором методики (GENERAL), а групповые факторы F1-F4 не дают существенно новой информации. Поэтому мы приняли решение оставить только одно общее измерение методики, связанное с общей шкалой оценки мыслительной деятельности детей.

Проверка надежности методики

Надежность общей шкалы методики определялась с помощью коэффициента омега Макдональда, подсчитанного на основе бифакторной модели, который равен 0,996, и коэффициента альфа Кронбаха, равного 0,992. Эти показатели свидетельствуют об очень высокой надежности данной шкалы. Дискриминативность всех оцениваемых показателей методики лежит в диапазоне 0,88-0,93, что говорит о высокой их согласованности с общим баллом.

Проверка валидности методики

Внешняя валидность общей шкалы мыслительной деятельности проверялась путем подсчета коэффициента корреляции Спирмена с результатами по методике «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена», измеряющей интеллектуальное развитие детей. Эта взаимосвязь оказалась значимой ($r = 0,393$; $p < 0,001$; $n = 322$), что подтверждает внешнюю валидность данной шкалы.

Проверка дифференциальной валидности общей шкалы мыслительной деятельности проводилась с помощью сравнения детей из категории детей с ОВЗ с детьми, не относящимися к данной категории. Предполагалось, что у детей из категории детей с ОВЗ средние значения сформированности мыслительной деятельности будут значимо ниже, чем у детей, не относящихся к этой категории.

Таблица 3 / Table 3

Статистики сравнения различных групп детей (n = 1765) Comparison statistics for different groups of children (n = 1765)

	Группа / Group	N	M \pm SD	U Манна-Уитни / U Mann-Whitney	Размер эффекта / Effect size
Дети из	да / yes	346	237 \pm 61,1	142171,00***	0,421

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

категории детей с ОВЗ / Children from the category of children with disabilities	нет / no	1419	315 ± 45,1		
Дети с задержкой психического развития / Children with mental retardation	да / yes	60	223 ± 62,7	13690,00***	0,732
	нет / no	1705	310 ± 48,4		

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

Note: *** – $p < 0,001$; effect size is the rank biserial correlation.

Проведенный сравнительный анализ (см. табл. 3) показал, что общая шкала методики способна дифференцировать детей с различной выраженностью мыслительной деятельности.

Подсчет норм для общей шкалы методики

Для того, чтобы понять, нужно ли считать нормы методики отдельно для различных групп детей, мы сравнили сформированность мыслительной деятельности детей разного пола, возраста (6 и 7 лет), обучающихся в детских садах и первых классах школы. В результате сравнения с применением критерия U Манна-Уитни по типу образовательного учреждения (школа-детский сад) и по возрасту (6 лет и 7 лет) значимых различий не было выявлено. По полу детей были значимые различия ($U = 343371$; $p < 0,001$), но с очень слабым размером эффекта этих различий 0,12 (ранговый бисериальный коэффициент корреляции). Учитывая полученные результаты, было принято решение считать нормы для всей выборки вместе.

В Приложении содержится таблица перевода сырых баллов в стандартные (станайны), а также диапазоны сырых баллов, соответствующие разным уровням развития мыслительной деятельности детей 6-7 лет.

Обсуждение результатов

В результате проведенной психометрической проверки «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» У.В. Ульяновской в модификации Н.Ю. Боряковой и ее адаптации к проведению в цифровом формате стало понятно, что методика обладает однофакторной структурой, что позволит пользователям осуществлять подсчет баллов по общей шкале методики, включающей оценки всех компонентов. При этом количественная оценка отдельных компонентов не дает существенно новой информации по отношению к общей шкале. Однако качественная характеристика компонентов мыслительной деятельности имеет существенное значение для практической психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работы с детьми. Проверена и доказана высокая надежность методики как

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

внутренняя согласованность ее пунктов, определена внешняя и дифференциальная валидность общей шкалы. Определены статистические нормы методики, позволяющие определять стандартные баллы (станайны) и уровни развития мыслительной деятельности детей 6-7 лет. Также стоит заметить, что в силу разной сложности заданий методика позволяет хорошо дифференцировать детей с очень низким, низким, ниже среднего, средним, выше среднего и высоким уровнями сформированности мыслительной деятельности, но не может дифференцировать детей с очень высоким уровнем, соответствующим девятому станайну.

Заключение

По итогам исследования можно сделать заключение о том, что рассматриваемая методика может использоваться для измерения уровня развития и динамики мыслительной деятельности нормотипично развивающихся детей 6-7 лет, а также их сверстников с ОВЗ некоторых нозологических групп, входящих в выборку стандартизации.

Ориентируясь на показатели сформированности мотивационного, целевого, регуляционного и операционального компонентов мыслительной деятельности, возможно выявить их качественное своеобразие или дефицитарность, что важно для практической психолого-педагогической и коррекционной работы с детьми.

Стандартизированный вариант обсуждаемой методики позволяет выявить качественные характеристики и недостатки мыслительной деятельности у детей, готовящихся к школе или начавших школьное обучение. Важным аспектом представляется возможность использования методики как скрининговой – для выявления детей «группы риска», у которых велика вероятность возникновения образовательных трудностей, а также с целью мониторинга динамики развития словесно-логического мышления в условиях коррекционно-развивающего обучения. Методика также может выступать одним из средств дифференциации сходных состояний, таких как задержка психического развития и нарушения интеллекта у детей 6-7 лет.

Перспективы исследования связаны с возможностью применения представленной методики для сравнения интеллектуального развития детей 6-7 лет, обучающихся в различных образовательных условиях, в частности, детей с ОВЗ.

Ограничения. Возможны проблемы при анализе и обобщении результатов, связанные с диагностикой мыслительной деятельности одаренных детей, которые не вошли в выборку стандартизации. К ограничениям можно отнести то, что для валидации использовались только «Цветные прогрессивные матрицы Равена». Также в связи с ожидаемой востребованностью и возможностью широкого применения методики следует отметить необходимость обучения педагогов-психологов использованию рассматриваемого инструментария (особенно в части применения критериально-оценочного аппарата).

Limitations. There may be problems in analyzing and summarizing the results related to the diagnosis of the mental activity of gifted children who were not included in the standardization sample. Limitations include the fact that only "Colored Progressive Raven matrices" were used for validation. Also, in connection with the expected demand and the possibility of widespread use of the methodology, it should be noted the need to train educational psychologists to use the tools under consideration (especially in terms of the use of criteria-based assessment apparatus).

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

Список источников / References

1. Алехин, А.Н., Беляева, С.И. (2023). Особенности мышления современных дошкольников с задержкой психического развития. *Клиническая и специальная психология*, 12(3), 57–77.
Alekhin, A.N., Belyaeva, S.I. (2023). Features of Thinking in Modern Preschoolers with Mental Retardation. *Clinical and Special Psychology*, 12(3), 57–77. (In Russ.).
2. Анастаси, А., Урбина, С. (2005). *Психологическое тестирование* (7-е изд.). СПб.: Питер.
Anastasi, A., Urbina, S. (2005). *Psychological Testing*. (7th ed.). St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
3. Бабкина, Н.В. (2024). *Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития*. М.: Владос.
Babkina, N.V. (2024). *Self-Regulation in Cognitive Activity in Children with Mental Retardation*. Moscow: Vlados.
4. Белошистая, А.В. (2013). *Развитие логического мышления у дошкольников*. М.: Владос.
Beloshistaya, A.V. (2013). *Development of Logical Thinking in Preschool Children*. Moscow: Vlados.
5. Борякова, Н.Ю., Бутко, Г.А. (2025). Опыт образования дошкольников с задержкой психического развития в контексте научной школы Ульяны Васильевны Ульяenkовой. *Коррекционная педагогика: Теория и практика*, 103(1), 4–12.
Boryakova, N.Yu., Butko, G.A. (2025). The experience of education of preschoolers with mental retardation in the context of the scientific school of Ulyana Vasilyevna Ulenkova. *Correctional Pedagogy: Theory and Practice*, 103(1), 4–12. (In Russ.).
6. Венгер, Л.А., Марцинковская, Т.Д., Венгер, А.Л. (1994). *Готов ли ваш ребенок к школе*. М.: Знание. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.htm> (дата обращения: 31.07.2025).
Wenger, L.A., Marcinkovskaya, T.D., Wenger, A.L. (1994). *Is your child ready for school*. Moscow: Znanie. URL: <https://psychlib.ru/mgppu/Vgl-1994/Vgl-1994.html> (viewed: 31.07.2025).
7. Выготский, Л.С. (2018). *Вопросы детской психологии*. М.: Перспектива.
Vygotsky, L.S. (2018). *Issues of Child Psychology*. Moscow: Perspektiva.
8. Гиппенрейтер, Ю.Б. (2008). *Психология мышления*. М.: АСТ/Астрель.
Gippenreiter, Yu.B. (2008). *Psychology of Thinking*. Moscow: AST/Astrel.
9. Дьяченко, О.М. (1997). К проблеме диагностики умственного развития детей дошкольного возраста (3–7 лет). *Психологическая наука и образование*, 2(2), 20–27. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Dyachenko (дата обращения: 29.07.2025).
Dyachenko, O.M. (1997). On the Problem of Diagnosing the Mental Development of Preschool Children (3–7 Years Old). *Psychological Science and Education*, 2(2), 20–27. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1997_n2/Dyachenko (accessed: 29.07.2025).
10. Запорожец, А.В. (1986). *Избранные психологические труды: В 2 т.: Том 1. Психическое развитие ребенка*. М.: Педагогика.
Zaporozhets, A.V. (1986). *Selected Psychological Works: In 2 vols.: Vol. 1. Mental Development of a Child*. Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

- Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025). Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой). *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 56–81.
- Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025). Standardization of the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova). *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 56–81.
11. Клопотова, Е.Е., Федоров, В.В. (2024). Методика «Систематизация» в цифровом формате для оценки уровня развития логического мышления старших дошкольников. *Вестник практической психологии образования*, 21(3), 106–121. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210314>
- Klopotova, E.E., Fedorov, V.V. (2024). "Systematization" Test in Digital Format to Assess the Level of Development of Logical Thinking of Senior Preschoolers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(3), 106–121. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210314>
12. Князева, Т.Н. (2005). *Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук*. Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород.
- Knyazeva, T.N. (2005). *Psychological system of ensuring the readiness of primary school students with mental retardation to study in secondary school in the conditions of integration into the general educational environment: Extended abstr. Diss. Dr. Sci. (Psychol.)*. Nizhny Novgorod State Pedagogical University. Nizhny Novgorod.
13. Куликов, Д.К. (2018). Определение деятельностной природы мышления. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*, 3(19), 71–84.
- Kulikov, D.K. (2018). The definition of thinking nature in the meaning of activity. *Economic and Social Research*, 3(19), 71–84. (In Russ.).
14. Лубовский, В.И., Коробейников, И.А., Валявко, С.М. (2016). Новая концепция психологической диагностики нарушений развития. *Психологическая наука и образование*, 21(4), 50–60. <https://doi.org/10.17759/pse.2016210405>
- Lubovsky, V.I., Korobeynikov, I.A., Valyavko, S.M. (2016). A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders. *Psychological science and education*, 21(4), 50–60. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2016210405>
15. Мухордова, О.Е., Шрейбер, Т.В. (Ред.). (2011). *Прогрессивные матрицы Равена: Методические рекомендации*. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет».
- Mukhordova, O.E., Shreiber, T.V. (Eds.). (2011). *Raven's progressive matrices: Methodological recommendations*. Izhevsk: Izdatel'stvo «Udmurtskii universitet». (In Russ.).
16. Оглоблин, А.А., Федоров, В.В. (2024). Методика диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой): Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/m79b-ez27-urat>
- Ogloblin, A.A., Fedorov, V.V. (2024). *Test for diagnosis of mental activity of children aged 6-7 (author U.V. Ulenkova, modified by N.Y. Boryakova): Data set*. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. (In Russ.). <https://doi.org/10.48612/MSUPE/m79b-ez27-urat>
17. Поддяков, Н.Н., Говоркова, А.Ф. (Ред.). (1985). *Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника*. М.: Педагогика.
- Poddiakov, N.N., Govorkova, A.F. (Ed.). (1985). *Development of Thinking and Mental Education of Preschoolers*. Moscow: Pedagogika.

- Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025) Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой) *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 56—81.
- Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025) Standardization of the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova) *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 56—81.
18. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. (2000). *Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога*. М.: АРКТИ.
Semago, N.Ya., Semago, M.M. (2000). *Problematic Children: Fundamentals of Diagnostic and Correctional Work by a Psychologist*. Moscow: ARCTI.
 19. Сорокова, М.Г., Карданова, Е.Ю., Радчикова, Н.П., Федоров, В.В. (2024). *Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: учебное пособие* (М.Г. Сорокова, общ. ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ.
Sorokova, M.G., Kardanova, E.Y., Radchikova, N.P., Fedorov, V.V. (2024). *Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment: a textbook*. (M.G. Sorokova, ed.). Moscow: FSBEI HE MGPPU.
 20. Стребелева, Е.А. (2022). *Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: кн. для педагога-дефектолога*. М.: Владос.
Strebeleva, E.A. (2022). *Formation of Thinking in Children with Developmental Disorders: A Book for Special Education Teachers*. Moscow: Vlados.
 21. Ульenkova, У.В. (1990). *Шестилетние дети с задержкой психического развития*. М.: Педагогика.
Ulenkova, U.V. (1990). *Six-Year-Old Children with Mental Retardation*. Moscow: Pedagogika.
 22. Ульenkova, У.В., Лебедева, О.В. (2002). *Организация и содержание специальной помощи детям с проблемами в развитии*. М.: «Академия».
Ulyenkova, U.V., Lebedeva, O.V. (2002). *Organization and content of special assistance to children with developmental problems*. Moscow: «Academy».
 23. Эльконин, Д.Б. (1981). Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. В: Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер (ред.). *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей* (с. 3–13). М.: НИИОП АПН СССР.
Elkonin, D.B. (1981). Some issues of diagnostics of children's mental development. In: D.B. Elkonin, A.L. Wenger (Eds.), *Diagnostics of educational activity and intellectual development of children* (pp. 3–13). Moscow: NIOP APN USSR.
 24. Barbot, B. (2018). The dynamics of creative ideation: Introducing a new assessment paradigm. *Frontiers in Psychology*, 9, 25–29. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02529>
 25. Dueber, D.M. (2017). Bifactor Indices Calculator: A Microsoft Excel-based tool to calculate various indices relevant to bifactor CFA models. <https://dx.doi.org/10.13023/edp.tool.01>
 26. González Restrepo, K., Arias-Castro, C., López-Fernández, V. (2019). A theoretical review of creativity based on age. *Psychologist Papers*, 40(2), 125–132. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2901>
 27. Hu, L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
 28. Rodriguez, A., Reise, S.P., Haviland, M.G. (2016). Evaluating Bifactor Models: Calculating and Interpreting Statistical Indices. *Psychological Methods*, 21(2), 137–150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

Информация об авторах

Наталья Юрьевна Борякова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1825-1935>, e-mail: natbor55@mail.ru

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

Information about the authors

Natalia Yu. Boryakova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Special (Defectological) Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1825-1935>, e-mail: natbor55@mail.ru

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

Вклад авторов

Борякова Н.Ю. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Федоров В.В. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; визуализация результатов исследования, написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the authors

Nataliya Yu. Boryakova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Valeriy V. Fedorov — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; visualization of research results, writing and design of the manuscript.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульянова,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 56—81.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, 17(4), 56—81.

Поступила в редакцию 11.09.2025
Поступила после рецензирования 23.10.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.09.11.
Revised 2025.10.23.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

Приложение А / Appendix A

Психодиагностический инструментарий, ключи, нормы / Psychodiagnostic tools, keys, norms

Цель исследования: изучение мыслительной деятельности детей 6-7 лет на уровне словесно-логического мышления: мотивационного, целевого, операционального и регуляционного ее компонентов.

Задания принципиально не отличаются по своему характеру от учебных, типичных для дошкольников 6 лет и первоклассников.

Работа с ребенком проводится индивидуально, что позволяет сравнительно полно и точно зафиксировать характерные для каждого особенности мыслительной деятельности и поведения. Длительность экспериментального занятия не превышает 20-30 минут.

Допускается эмоционально-регулирующая помощь («Молодец, правильно...» или «Не спеши, посмотри внимательно, подумай»), а также наводящие вопросы.

Задание I. Обобщение рядов конкретных понятий малого объема при помощи знакомых родовых понятий.

Цель – исследование способности к обобщению, уровня освоения обобщающих понятий.

Важно учитывать, насколько эти понятия доступны ребенку, оперирует ли он существенными признаками или пытается обобщать по функциональным признакам (столы, стулья, диваны – это чтобы сидеть) или даже по случайным, ситуативным признакам (это все у нас в комнате, дома стоит).

Процедура

Детям предлагают поиграть в игру: «Назови одним словом». В качестве ориентировочного этапа предлагают: «Как можно одним словом назвать: куклы, машинки, пирамидки? Это все...?». Ответ: «Игрушки». Предлагают «назвать одним словом» следующие 14 рядов конкретных понятий.

Инструкция: «Назови одним словом:

1) тарелки, стаканы, блюда; 2) столы, стулья, диваны; 3) рубашки, брюки, платья; 4) ботинки, кроссовки, сапожки; 5) супы, каши, компоты; 6) одуванчики, розы, ромашки; 7) березы, липы, ели; 8) воробьи, голуби, гуси; 9) караси, щуки, окуни; 10) малина, земляника, вишня; 11) морковь, капуста, свекла; 12) яблоки, груши, мандарины; 13) танкисты, пехотинцы, артиллеристы (предполагаемый ответ – военные или солдаты); 14) столяры, маляры, плотники (предполагаемый ответ – рабочие, строители)».

Задание II. Конкретизация понятий.

Цель – исследование владения мыслительной операцией конкретизации.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

Процедура

Детям предлагают назвать объекты, входящие в понятие более широкого объема.

Инструкция: «Назови, какие (какая) бывают (какие ты знаешь?):

1) игрушки; 2) обувь; 3) одежда; 4) цветы; 5) деревья; 6) птицы; 7) рыбы; 8) животные». В основном эти же понятия дети использовали в качестве обобщающих терминов в предыдущем задании.

Задание III. Обобщение рядов понятий более широкого объема.

Цель – исследование возможностей обобщения 5 рядов понятий более широкого объема через понятие третьей степени обобщенности. Последний ряд предполагает обобщение через абстрактное родовое понятие.

Процедура

Методика проведения в основном та же, что и первого.

Инструкция: «А теперь мы будем решать задачи потруднее. Думай хорошенько и назови одним словом или двумя словами...». Далее последовательно предлагают следующие понятия: 1) птицы, звери, рыбы (предполагаемый ответ – животные); 2) деревья, травы, кустарники (растения); 3) мебель, посуда, одежда (вещи); 4) часы, весы, градусники (приборы или измерительные приборы); 5) пожары, болезни, ураганы (беды, несчастья).

Задание IV. Классификация.

Цель – исследование способности к группировке на основе классификации по существенным признакам.

Материал:

16 карточек с изображением птиц, рыб, посуды и мебели (по 4 карточки в каждой группе). Карточки нужно заранее подготовить: сканировать и вырезать, ребенок будет совершать с ними практические действия.

Процедура

Перед ребенком беспорядочно раскладывают все картинки.

Инструкция: «Посмотри хорошенько на эти картинки и разложи их на 4 группы. В каждой группе картинки должны подходить друг к другу так, чтобы их можно было назвать одним словом». Принцип группировки ребенок выбирает *самостоятельно*. Если не справляется, в этом задании допускается организующая помощь: взрослый выкладывает одну картинку и просит подобрать к ней подходящие картинки, объяснить, почему, по мнению ребенка, они подходят.

После выполнения первой части задания ребенку предлагают из четырех групп сделать две (по принципу – живое-неживое), но так, «чтобы в каждой группе картинки также подходили друг к другу, были бы чем-то похожи, чтобы их тоже можно было назвать одним словом». И в том и в другом случае от ребенка требуют объяснить свои действия и обосновать ответы.

Задание V. Сравнение.

Цель – исследование способности устанавливать признаки различия и признаки сходства по существенным признакам.

Процедура

Ребенку предлагают сравнить пять пар объектов по представлению, найти признаки различия и сходства.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental activity in children aged 6-7" (created by U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

Инструкция: «Подумай и скажи, чем не похожи...? И чем похожи...? 1) розы и ромашки; 2) ели и березы; 3) корова и лошадь; 4) звери и люди; 5) животные и растения».

Задание VI. Размышление о самом близком опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия.

Цель – исследование способности к определению простейшего житейского понятия «кукла» через указание ближайшего рода и видового отличия.

Процедура

С ребенком проводится небольшая беседа о таком близком объекте, как кукла. Инструкция: Подумай и ответь на следующие вопросы: 1) Что делают с куклами? 2) Какие куклы бывают? 3) У стульев есть сидение, спинка, ножки, а что есть у куклы? 4) Чем куклы похожи на людей? 5) А чем куклы не похожи на людей?

Если ребенок указывает на какой-то частный признак, например, на то, что кукла не ест, то его спрашивают, почему она этого не может делать.

6) Куклы, мячи, пирамидки – все это...? 7) Теперь ты подумай и скажи про куклу все самое главное, чтобы сразу можно было понять, что ты говоришь о кукле. Что же такое кукла? Если ребенок говорит, что это игрушка, то ему возражают, что и пирамидка игрушка, а нужно сказать так, чтобы сразу было понятно, что он говорит о кукле. «Так что же такое кукла?» – спрашивают его вновь («Игрушечный человечек»; «Игрушка, похожая на человека») (Ульenkova, Лебедева, 2002, с. 113–119).

В соответствии с нашей модификацией в таблице А1 представлены критерии оценки, качественные характеристики компонентов мыслительной деятельности. Оценка каждого показателя производится в баллах от низшего к высшему по пятибалльной системе.

Таблица А1 / Table A1

Критерии оценки компонентов мыслительной деятельности **Criteria for evaluating the components of mental activity**

	Критерии оценки / Evaluation criteria	баллы / scores
1	Оценка мотивационного компонента деятельности / Assessment of the motivational component of the activity	
1.1	Интерес ребенка к заданию, его направленность, выраженность, устойчивость / The child's interest in the task, its focus, severity, stability	
-	Интерес отсутствует	1
-	Проявляет интерес лишь к стимульному материалу и тут же его теряет	2
-	Общая ситуация совместной со взрослым деятельности привлекает ребенка, интересуется материал и взаимодействие, но заинтересованность неустойчива, ребенок нуждается в побуждении и внешней стимуляции к выполнению задания	3
-	Проявляет выраженный интерес как к совместной деятельности, так и к содержанию заданий, при этом интерес недостаточно устойчивый, избирательный, снижается при возникновении трудностей	4
-	Ребенок проявляет активный, устойчивый интерес к содержанию заданий и к процессу их выполнения	5

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
 Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
 Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

1.2	<i>Особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности, реакция на успех и неудачу / Features of emotional attitude to the process and result of activity, reaction to success and failure</i>	
-	Эмоциональный фон с деятельностью не связан, ребенок в нее не включается	1
-	Может быть положительная реакция на ситуацию общения со взрослым, но не на предложенные задания	2
-	Положительно относится к предложенной деятельности, но не заинтересован в результате. Может огорчаться, поскольку понимает, что не справляется с заданиями. Больше хочет понравиться взрослому, нежели правильно выполнить задание	3
-	Проявляет положительное эмоциональное отношение к процессу и к результату деятельности, реагирует на успех и неудачу. Важны похвала, эмоциональная поддержка	4
-	С удовольствием включается в деятельность, стремится достичь результата. Огорчается, если возникают трудности, стремится их преодолеть. Ребенка мотивирует не только похвала, но и стремление к достижению результата	5
1.3	<i>Эмоциональное отношение к возможному продолжению деятельности / Emotional attitude towards possible continuation of activity</i>	
-	Ускользает от деятельности, возможна протестная реакция и отказ от выполнения задания или полное игнорирование	1
-	Ознакомившись с заданием, предпринимает несколько попыток ответить, но быстро пресыщается и избегает предложенной деятельности, не огорчается тем, что задание недоступно	2
-	Эмоции в случае успеха или неудачи слабо выражены, хотя похвала вызывает улыбку. Неудачи воспринимает индифферентно, потеряв интерес, стремится закончить занятие	3
-	Проявляет готовность продолжить деятельность, готов улучшить результат, но не по собственной инициативе, а при побуждении со стороны взрослого	4
-	Деятельность весьма привлекательна для ребенка, он увлекается, стремится к ее продолжению, просит дать еще задание	5
	Оценка мотивационного компонента в баллах (от 3 до 15) / Evaluation of the motivational component in points (from 3 to 15 points)	
2	Оценка целевого компонента деятельности / Assessment of the target component of the activity	
2.1	<i>Понимание инструкции, степень полноты принятия и сохранения задания до конца занятия / Understanding the instructions, the degree of completeness of acceptance and preservation of the assignment until the end of the lesson</i>	
-	Полное непонимание и непринятие задания. Ребенок неадекватно отвечает на вопросы взрослого, связанные с задачей	1

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
 Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
 Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

-	Понимает лишь общую цель деятельности – отвечать на вопросы, но не может сосредоточиться на инструкции, выделить ее условия, правила выполнения, поэтому ответы преимущественно случайные	2
-	Самостоятельно понимает и выполняет только более легкие пробы в предложенных заданиях. Нуждается в разъяснении задания, подсказках, напоминаниях, в прямой помощи в форме практических действий при классификации	3
-	Ребенок понимает задание без дополнительных разъяснений, хотя иногда ему требуется услышать его повторно	4
-	Задание доступно в полном объеме. Ребенок сразу его понимает и не нуждается в повторении и разъяснении. Все компоненты предложенной и усвоенной программы сохраняет до конца занятия	5
2.2.	Особенности программирования ребенком деятельности, адекватность ответов и действий, самостоятельность / Features of the child's programming of activities, adequacy of actions, independence	
-	Дает случайные импульсивные ответы, не по теме, отмечаются случайные ассоциации	1
-	Программа деятельности не формируется. Умственные действия на всем протяжении эксперимента даже при помощи взрослого остаются хаотичными, ребенок пытается угадывать ответы, а не раздумывать	2
-	Нуждается в дополнительном повторении инструкции. Включается в умственный труд при стимуляции и организации взрослым, нуждается в помощи, направляющей мысль, способствующей мыслительному поиску, в напоминаниях и подсказках. Самостоятелен только в самых легких пробах	3
-	Программа деятельности понятна ребенку. Отвечает в пределах доступных проб в основном самостоятельно или с небольшой помощью взрослого в виде побуждающих, а в ряде случаев – наводящих вопросов	4
-	Программирование доступно. Старается обдумать свое решение, не спеша отыскивает правильный ответ, совершая умственные действия в определенной последовательности. Помощь взрослого при решении задач ему не нужна или нужна минимальная – в виде направляющих вопросов	5
2.3.	Особенности вербализации и словесного отчета / Features of verbalization and verbal report	
-	Вербализация и словесный отчет недоступны	1
-	Словесный отчет недоступен даже при помощи взрослого, повторить задание ребенок не может	2
-	Словесный отчет и комментарии крайне затруднительны, лишь частично может ответить на вопросы взрослого относительно своих решений. Требуется наводящие и подсказывающие вопросы при формулировке ответов, но помощь не всегда эффективна	3
-	Не всегда может обосновать свои ответы в развернутом высказывании, отвечает односложно, но при помощи взрослого с вербализацией и словесным отчетом справляется	4

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

-	Самостоятельно дает словесный отчет о задании, что свидетельствует об осознанном характере деятельности, может обосновать свои ответы самостоятельно или с небольшой направляющей помощью, даже может прокомментировать свои трудности	5
	Оценка целевого компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Evaluation of the target component in points (from 3 to 15 points)	
3	Оценка операционального компонента деятельности / Assessment of the operational component of the activity	
3.1.	<i>Запас знаний об окружающем мире в виде общих представлений и элементарных житейских понятий; адекватность ответов; конкретные особенности их простейшей систематизации</i>	
-	Высказывания неадекватны, подчиняются непосредственному желанию ребенка, он не готов мыслить на уровне словесно-логического мышления. Имеет явный дефицит знаний, представлений и лексического запаса	1
-	В единичных случаях пытается отвечать на самые легкие вопросы, в целом выражен дефицит знаний и представлений, ограниченность лексики, содержание заданий практически недоступно	2
-	Ребенок владеет небольшим запасом более или менее дифференцированных представлений об окружающем мире и простейших житейских понятий. Дает единичные фрагментарные ответы. Решает лишь некоторые легкие задачи в структуре заданий. С трудом подыскивает нужные слова, допускает смысловые неточности и лексические замены	3
-	Запас знаний и представлений достаточный. Все предложенные мыслительные операции совершает более или менее правильно. Актуализация знаний несколько замедленна, требуется побуждение, не сразу вспоминает нужное слово. Пробы, требующие более высокого уровня обобщений, отвлечений, точного словесного оформления, выполняет только при участии взрослого	4
-	Ребенок освоил достаточный фонд знаний для решения предложенных задач. Доступны все пробы, но при выполнении самых сложных может понадобиться помощь в виде наводящих вопросов, направляющих мысль ребенка, и совместный подбор нужных слов	5
3.2.	<i>Освоение иерархии обобщений; владение мыслительными действиями и операциями; оперирование существенными признаками объектов и явлений</i>	
-	Даже если ребенок пытается отвечать, его ответы случайны, чаще носят характер побочных ассоциаций, оживших в памяти в связи с задачей	1
-	Умственные действия ребенка даже при помощи взрослого остаются бессистемными, наводящие вопросы взрослого ребенок не учитывает. В лучшем случае пытается обобщать по ситуативным признакам (столы, стулья, диваны – у нас дома есть)	2
-	Ответы ребенка чаще всего интуитивны, ему не удастся вычленить главное. Затрудняется в выделении существенных признаков. Операции абстрагирования и обобщения недостаточно развиты, ребенок опирается на несущественные признаки при сравнении, пытается обобщать с опорой на	3

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульenkova,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
 Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
 Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

	функциональные признаки (стола, стула, дивана – чтобы сидеть). Справляется с самыми легкими пробами. Необходимыми операциями в умственном плане владеет явно недостаточно. Помощь использует частично	
-	Оперирует существенными признаками, но ответы не очень уверены и продуктивны, для актуализации знаний требуется побуждение и наводящие вопросы. Активно и успешно использует помощь. Самые сложные пробы в заданиях выполняет с помощью беседы, наводящих и подсказывающих вопросов	4
-	Действия осознанны, отвечает вдумчиво и развернуто, обосновывает свои выводы и ответы; сложные мыслительные операции абстрагирования и обобщения в пределах предложенных заданий доступны	5
3.3.	Осознанность действий; специфика использования системы доступных знаний в процессе решения мыслительных задач, владение операциями абстрагирования и обобщения	
-	Не понимает сути задания и не осознает своих случайных ответов	1
-	Обобщение и абстрагирование недоступны. Мыслительными операциями на уровне словесно-логического мышления не владеет, обобщающие понятия не освоил	2
-	Мыслительные операции на уровне словесно-логического мышления в начальной стадии формирования. Даже правильно выполненные практические действия (при классификации) недостаточно осмыслены, ответы часто интуитивны. Помощь взрослого способствует более точному осмыслению и правильности выполнения более легких проб	3
-	Думает над ответами, но не всегда уверенно их обосновывает, ищет поддержки и подтверждения правильности высказываний, сложные мыслительные операции абстрагирования и обобщения в «зоне ближайшего развития». Без затруднений выполняет две трети проб	4
-	Все мыслительные операции в рамках предложенных заданий совершает правильно и самостоятельно, выделяя в доступном содержании общее и более или менее существенное. Может потребоваться эмоционально-регулирующая или направляющая помощь при выполнении сложных проб, с которыми ребенок в итоге справляется	5
	Оценка операционального компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / <i>Evaluation of the operational component in points (from 3 to 15 points)</i>	
4	Оценка регуляционного компонента деятельности / Assessment of the regulatory component of the activity	
4.1	Качество самоконтроля по ходу выполнения задания / The quality of self-control during the assignment	
-	Самоконтроль отсутствует. Высказывания неадекватны, но ребенок этого не осознает	1

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульянова,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

-	Самоконтроль не развит. Ребенок не вникает в условия задания, руководствуется лишь общей целью, отвечает импульсивно, не понимает несоответствия своих ответов условиям задания	2
-	Ребенок самостоятельно принимает задачу лишь частично (не может сосредоточиться, обдумать ответ). По ходу работы постоянно нуждается во внешнем контроле, наводящих и подсказывающих вопросах	3
-	Принимает задание, но не всегда достаточно сосредоточен, просит повторить инструкцию, по ходу выполнения может проявлять импульсивность, торопится ответить, но при этом может исправить и уточнить свой ответ, приблизиться к правильной формулировке своих мыслей	4
-	Ребенок проявляет возможности саморегуляции интеллектуальной деятельности: старается отвечать обдуманно, не спеша отыскивает правильный ответ, подбирает нужные слова, совершая умственные действия в определенной последовательности, по ходу исправляет ошибочные ответы, если они возникают	5
4.2	Качество самоконтроля при оценке результата деятельности / The quality of self-control when evaluating the result of an activity	
-	Самоконтроль отсутствует, поскольку в деятельность не включается	1
-	Самоконтроль затруднен, поскольку ответы ребенка импульсивны, он быстро уходит от деятельности	2
-	Свои высказывания затрудняется оценить даже с помощью взрослого. Затрудняется в оценке правильности или ошибочности многих своих ответов	3
-	Оценивает результат адекватно, может оценить трудность заданий. Прибегает к самокоррекции, но в пределах доступных заданий	4
-	Адекватно, вдумчиво анализирует результат выполнения задания, оценивает степень правильности своих рассуждений и формулировок, если не доволен, то стремится улучшить свою работу	5
4.3.	Критичность, особенности самооценки / Criticality, features of self-assessment	
	Некритичен, на вопросы взрослого не отвечает	1
	Критичность снижена, собой вполне доволен, пытается беседовать со взрослым на отвлеченные темы, вопросы относительно правильности его ответов игнорирует	2
	Критичность несколько снижена. Самооценка неадекватна. На вопрос: «Как ты считаешь, ты правильно отвечал на вопросы и выполнил задание?» отвечает чаще утвердительно или затрудняется ответить, пожимает плечами	3
	Критичен, адекватно оценивает свои ответы, но затрудняется мотивировать свою оценку; комментирует возникшие трудности с помощью взрослого	4
	Критичен, адекватно оценивает свои результаты, мотивирует свою оценку, развернуто отвечает на вопросы после выполнения задания	5
	Оценка регуляционного компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Assessment of the regulatory component in points (from 3 to 15 points)	

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяновская,
модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosis of mental
activity in children aged 6-7" (created by U.V.
Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

	Итоговая оценка в баллах за выполнение каждого задания / The final score in points for completing each task	
-	Задание 1. Обобщение рядов конкретных понятий малого объема при помощи знакомых родовых понятий / Task 1. Generalization of a series of specific small-volume concepts using familiar generic concepts	
-	Задание 2. Конкретизация понятий / Task 2. Concretization of concepts	
-	Задание 3. Обобщение рядов понятий более широкого объема / Task 3. Generalization of a series of concepts of a wider scope	
-	Задание 4. Классификация / Task 4. Classification	
	Задание 5. Сравнение / Task 5. Comparison	
	Задание 6. Размышление о самом близком опыту предмете на уровне простейшего житейского понятия / Task 6. Thinking about the subject closest to experience at the level of the simplest everyday concept	
	Итоговая оценка в баллах за все задания методики / Final score in points for all tasks of the methodology	

Ключ к методике

Для подсчета общего сырого балла по шкале методики необходимо сложить баллы, полученные при оценке каждого из четырех компонентов (мотивационного, целевого, операционального, регуляционного), за выполнение каждой из предложенных шести задач.

Подсчет баллов по отдельным компонентам мыслительной деятельности является операциональной процедурой, необходимой для удобства подсчета итогового балла по основной шкале.

По каждому из четырех компонентов за одно задание возможно набрать от 3 до 15 сырых баллов. Суммарно по четырем компонентам за одно задание от 12 до 60 баллов. А за все шесть заданий от 72 до 360, что и составит возможный диапазон итогового сырого балла.

Таблица A2 / Table A2

Соответствие сырых баллов стандартным баллам (станайнам) и уровням развития мыслительной деятельности

The correspondence of raw scores to standard scores (stanines) and levels of mental activity development

	Низкий уровень / Low level			Средний уровень / Middle level			Высокий уровень / High level		
Станайны / Standard nine	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики мыслительной
 деятельности детей 6-7 лет» (автор – У.В. Ульяenkova,
 модификация Н.Ю. Боряковой)
Психолого-педагогические исследования, __(_), _—_.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosis of mental
 activity in children aged 6-7" (created by U.V.
 Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)
Psychological-Educational Studies, __(_), _—_.

Сырые баллы / Raw scores	72- 203	204- 228	229- 287	288- 296	297- 333	334- 355	356- 359	360	—
---	------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-------------	-----	---

В табл. А2 приводится соответствие сырых баллов по общей шкале методики стандартным баллам (станайнам) и уровням развития мыслительной деятельности у детей 6-7 лет.

Станайны – это девятибалльная стандартная шкала. Ниже приведем более подробное пояснение соответствию баллов в станайнах уровням мыслительной деятельности:

1 – очень низкий; 2 – низкий; 3 – ниже среднего; 4 – средний, ближе к низкому; 5 – средний; 6 – средний, ближе к высокому; 7 – выше среднего; 8 – высокий; 9 – очень высокий.

Для детей с нормотипичным развитием мыслительной деятельности характерными могут считаться уровни: высокий; выше среднего; средний, ближе к высокому; средний.

Дети, продемонстрировавшие средний уровень, ближе к низкому и ниже среднего, могут рассматриваться как «группа риска» по возникновению трудностей в обучении и нуждаются в углубленном психолого-педагогическом обследовании.

Показатели, соотносимые с низким и очень низким уровнями, могут рассматриваться как критические, дети, продемонстрировавшие такие результаты, требуют особого внимания специалистов и могут быть направлены на ПМПК для углубленной диагностики, подбора образовательной программы и получения рекомендаций для коррекционно-развивающих занятий.

Научная статья | Original paper

Особенности речи детей раннего возраста при игре с электронной игрушкой: исследование случая

О.В. Саломатова✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ salomatovaov@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях стремительной цифровизации детям, наряду с традиционными игрушками, становятся доступны электронные игрушки. В фокусе данного исследования находится сравнение речи детей при игре с электронной игрушкой, куклой, конструктором и настольным театром. **Цели.** Описать своеобразие игры и особенности речи детей раннего возраста при взаимодействии с электронной игрушкой. **Гипотеза.** Речь ребенка в игровых эпизодах с электронной игрушкой имеет свои особенности. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 3 диады «мать-ребенок» ($M = 26,3$; $SD = 1,89$; 100% девочки). Анализировались видеозаписи игровых эпизодов детей с электронной игрушкой (электронный щенок), куклой, конструктором и настольным театром (всего 18 эпизодов общей продолжительностью 248 минут 46 секунд). **Результаты.** В результате анализа удалось установить, что при игре с электронной игрушкой дети произносили меньше слов, чем при игре с другими видами игрушек. Дети употребляли больше междометий и восклицательных предложений при игре с электронной игрушкой, что говорит о большей эмоциональности. Девочки демонстрировали разные стратегии взаимодействия с электронной игрушкой. Одна девочка проявляла к электронному щенку агрессию, вторая – относилась к нему с опаской, обе девочки самостоятельно не хотели играть с этой игрушкой, им требовалась помощь мам. Третья девочка играла с электронным щенком как с плюшевой игрушкой. Разное отношение девочек связано с трудностями атрибуции этой игрушки к категории «живое/неживое». **Выводы.** Показано, что построение игрового взаимодействия с электронной игрушкой у детей раннего возраста индивидуально; речь детей раннего возраста при взаимодействии с электронной игрушкой менее насыщена, но более эмоциональна, чем при игре с другими игрушками. Дальнейшее изучение этой темы возможно путем увеличения выборки и привлечения детей дошкольного возраста.

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

Ключевые слова: ранний возраст, электронная игрушка, детская речь, игрушки, кукла, настольный театр, конструктор, морфологические характеристики детской речи, синтаксические характеристики детской речи, игра ребенка раннего возраста, исследование случая

Для цитирования: Саломатова, О.В. (2025). Особенности речи детей раннего возраста при игре с электронной игрушкой: исследование случая. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 82—96. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170405>

The features of early childhood speech during play with electronic toys: case study

O.V. Salomatova✉

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

✉ salomatovaov@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. In the context of rapid digitalization, children are increasingly exposed to electronic toys alongside traditional toys. The focus of this study is on comparing the speech of children during play with electronic toys, dolls, building blocks, and board theater. **Objective.** The aim is to identify the specifics of play and the speech characteristics of early childhood children when interacting with electronic toys. **Hypothesis.** Children's speech in play episodes with electronic toys has its own characteristics. **Methods and materials.** The study involved three mother-child dyads ($M = 26,3$ months; $SD = 1,89$; 100% girls). Video recordings of children's play episodes with the electronic puppy, the doll, the construction set, and the board theater were analyzed (a total of 18 episodes with a total duration of 248 minutes and 46 seconds). **Results.** As a result of analysis, it was found that during play with the electronic toy, children generally spoke fewer words than when playing with other types of toys. They used more interjections and exclamatory sentences, indicating higher emotionality. Children demonstrated different interaction strategies with the electronic toy. One girl showed aggression towards the electronic puppy, another was cautious around it, and both girls did not want to play with the toy independently, requiring their mothers' assistance. The third girl played with the electronic puppy as if it were a plush toy. This is related to difficulties in attributing the toy to the category of living or non-living beings. **Conclusions.** It has been shown that the nature of play interaction with an electronic toy in early childhood is individual; children's speech during interaction with an electronic toy is less rich but more emotional than during play with other toys. Further research on this topic could involve increasing the sample size and including preschool-aged children.

Keywords: early age, electronic toy, children's speech, toys, doll, board theater, building blocks, morphological characteristics of children's speech, syntactic characteristics of children's speech, play of early childhood, case study

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

For citation: Salomatova, O.V. (2025). The features of early childhood speech during play with electronic toys: case study. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 82—96. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170405>

Введение

Период раннего возраста считается важнейшим этапом речевого развития ребенка. С появлением у ребенка первых слов начинается период становления активной речи, обычно совпадающий с началом раннего возраста. Словарный запас ребенка быстро растет и к 3-м годам составляет до 1000 слов, параллельно формируется грамматический строй речи (Жукова, 2011; Янушко, 2015). Определяющее значение для речевого развития имеет непосредственное эмоциональное общение со значимыми взрослыми, прежде всего с родителями (Янушко, 2015; Quigley, Nixon, 2023). Важное место в развитии речи отводится совместному чтению, игре и игрушкам (Магомедова, 2025; Carmiol et al., 2024; Creaghe, Quinn, Kidd, 2021).

Современные дети развиваются в условиях стремительной цифровизации. Помимо планшетов и смартфонов им доступны и разнообразные игрушки с цифровыми и электронными компонентами (Hassinger-Das et al., 2021; Zhou, 2025). Такие игрушки имеют дополнительные функции, которые, по заявлениям производителей, способствуют развитию у детей речи, мышления, креативности и т.д. Однако их реальный развивающий потенциал до конца не изучен, как и не определен терминологический аппарат, используемый для их описания (Рубцова, Саломатова, 2022). В данном исследовании будет использован термин «электронные игрушки» (ЭИ), под которыми мы понимаем игрушки, содержащие электронные компоненты, позволяющие им перемещаться в пространстве, издавать звуки и воспроизводить световые сигналы. При этом ЭИ не имеют экранов и возможности подключения к интернету, компьютеру или иному устройству (Isteč, Rosanda, Gačnik, 2023).

В фокусе данного исследования находятся особенности речи детей раннего возраста в игровых эпизодах с ЭИ и другими типами игрушек. Вопросы влияния разных типов игрушек на развитие речи детей раннего возраста рассматривались мировой наукой (Creaghe, Quinn, Kidd, 2021; Doering, Schluter, Suchodoletz, 2020; Sosa, 2016; Salo et al., 2016; Wooldridge, Shapka, 2012). Так, показано, что речевая активность детей положительно коррелирует с речевой активностью взрослых, причем большая речевая активность отмечается при чтении книг, чем при игре с игрушками (Salo et al., 2016). Кроме того, игра с символической игрушкой (плюшевый медведь) способствует выстраиванию диалога в большей степени, чем игра с функциональными игрушками (погремушки, магнитный планшет для рисования и т.д.) (Creaghe, Quinn, Kidd, 2021). Также отмечено, что ЭИ негативно влияют на игровое взаимодействие мамы и ребенка, снижая восприимчивость (responsiveness) мамы к сигналам ребенка (Wooldridge, Shapka, 2012).

Отдельно остановимся на работе A.V. Sosa (Sosa, 2016), так как она тематически наиболее близка к нашему исследованию. В статье описываются особенности коммуникации в диаде «мать-ребенок» при игре с традиционными игрушками (деревянный паззл «Ферма» и набор из 10 кубиков с изображением животных), ЭИ (детский ноутбук, электронный набор «Ферма» и детский сотовый телефон) и во время чтения книг. Выяснилось, что при игре с ЭИ и родители,

и дети говорили меньше, чем во время игры с традиционными игрушками. Кроме того, родители были склонны включать ЭИ, чтобы те говорили за них (Sosa, 2016).

Итак, обзор литературы показал, что изучение особенностей речи детей раннего возраста во время взаимодействия с ЭИ является актуальной проблемой современной психологической науки, однако исследований на эту тему на отечественной выборке пока не проводилось.

Особенности игрового взаимодействия детей с ЭИ частично описаны. Чаще всего в поле зрения исследователей попадала такая разновидность ЭИ, как роботы-животные (robotic pets). Показано, что дошкольники проявляют к ним либо настороженное отношение, либо исследовательский интерес и редко разворачивают с такими роботами игру. Психологи связывают эти особенности с трудностями отнесения игрушек этого типа к категории «живых» или «неживых» объектов (Рябкова, Павловская, Шеина, 2022; Kahn et al., 2006). Однако работ, адресно посвященных игре детей раннего возраста с ЭИ, нам найти не удалось.

Таким образом, цель данного исследования – описать своеобразие игры и особенности речи детей раннего возраста при взаимодействии с ЭИ.

Гипотеза исследования – речь ребенка в игровых эпизодах с ЭИ имеет свои особенности.

Исследовательские вопросы:

- 1) Отличается ли игра ребенка раннего возраста с ЭИ от игры с другими видами игрушек (кукла, конструктор, настольный театр)?
- 2) Отличается ли речь ребенка раннего возраста во время игры с ЭИ и во время игры с другими видами игрушек (кукла, конструктор, настольный театр)?

Особенностью дизайна данного исследования является использование метода исследования случая (case study). Этот метод применяется в том числе в пилотажных исследованиях (данная работа планируется как пилотажное исследование), когда ученый стремится детально проанализировать несколько случаев с целью понять конкретный феномен, генерировать гипотезы, определить переменные для дальнейшего, как правило количественного, исследования (Бусыгина, 2009). Применительно к изучаемой теме качественный подход будет направлен на выявление, описание, систематизацию и интерпретацию тех особенностей взаимодействия с игрушками разных типов, которые довольно сложно уловить количественными методами. Такой подход можно отнести к научной новизне, так как он ранее не применялся при исследовании речи детей раннего возраста в игровых эпизодах.

Материалы и методы

Выборка

Определяющей характеристикой для включения в исследование было наличие у ребенка фразовой речи. Первоначально в выборку вошли 6 детей (3 мальчика и 3 девочки, возраст – 24–29 месяцев). Однако в процессе наблюдения за детьми во время свободной игры с мамами выяснилось, что 3 ребенка (все мальчики) употребляли лишь отдельные слова, слоги и звукоподражания. В итоге в выборку вошли: Оля, возраст – 25 месяцев, Ксюша, возраст – 25 месяцев и Лиля, возраст – 29 месяцев ($M = 26,3$; $SD = 1,89$; 100% девочки). Девочки

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

воспитываются в полных семьях, их мамы имеют высшее образование. Ксюша и Лиля проживают в Москве, Оля – в Нижнем Новгороде.

Малое количество выборки объясняется использованием метода исследования случая. В мировой практике встречаются подобные работы (Aprilia, Neisya, 2024; Lillo-Martin, Chen Pichler, Gale, 2025; Zhukova et al., 2020).

Выбор игрушек

Выбор игрушек основывался на классификации игрушек Е.А. Флериной (Флерина, 1973). Также учитывалось, что разные типы игрушек предполагают разные виды деятельности: кукла провоцирует ролевую игру, настольный театр (НТ) – режиссерскую игру, конструктор – продуктивную деятельность (Смирнова, 2009).

Для данного исследования были использованы игрушки 4 видов (рис. 1):

1. Сюжетно-образная игрушка – кукла-пупс и аксессуары к нему.
2. Строительные игрушки-материалы – конструктор.
3. НТ – набор для разыгрывания народных сказок.
4. ЭИ – электронный щенок (ЭЩ).

Кукла-пупс, конструктор и НТ были в каждой семье, поэтому было решено использовать имеющиеся игрушки. ЭИ, которые были у девочек, отличались разнообразием, поэтому было решено приобрести одинаковые игрушки. Важными критериями выбора ЭИ были: а) отсутствие музыкального сопровождения; б) понятный функционал и управление; в) простота использования (без подключения к внешним устройствам); г) привлекательный внешний вид. Для проведения исследования был выбран плюшевый щенок с электронным компонентом. ЭЩ умел ходить, лаять, реагировал на прикосновения и звуки. К игрушке прилагался «поводок» с кнопкой (если нажать на кнопку, ЭЩ начинал идти) и «косточка». Чтобы избежать эффекта новой игрушки, до осуществления экспериментальных видеозаписей дети в течение месяца играли с ЭЩ. Таким образом, все игрушки были привычны для участников эксперимента.

		
Куклы Оли / Olya's dolls	Кукла Лили / Lili's doll	Куклы Ксюши / Ksyusha's dolls

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

		
Конструктор Оли / Olya's building blocks	Конструктор Лили / Lili's building blocks	Конструктор Ксюши / Ksyusha's building blocks
		
Настольный театр Оли / Olya's board theater	Настольный театр Лили / Lili's board theater	Настольный театр Ксюши / Ksyusha's board theater
		
Электронная игрушка (электронный щенок), в которую играли все девочки / Electronic toy (Electronic puppy), played with by all girls		

Рис. 1. Фотографии игрушек, с которыми играли участники исследования
Fig. 1. Photos of the toys used by the study participants

Организация и процедура исследования

Исследование проводилось в диаде «мать-ребенок», мама выступала в роли привычного для ребенка игрового партнера. Игра проходила в домашней обстановке без присутствия экспериментатора. В случае игры с куклой, конструктором и ЭИ мама предлагала ребенку поиграть с игрушкой. При игре в НТ мама предлагала ребенку проиграть сюжет соответствующей сказки. Мама отвечала на вопросы ребенка, если он их ей задавал, но не инициировала взаимодействие. Игровой эпизод считался законченным, когда ребенок отвлекался и/или говорил, что ему надоело играть.

Использованные методы и методики

Игровые эпизоды (всего 18) фиксировались на видео (всего 248 минут 46 секунд).

На первом этапе был осуществлен качественный анализ видеоматериалов.

На втором этапе видеоматериалы были затранскрибированы, то есть дословно переведены в печатный текст. Транскрибированные тексты игровых эпизодов всех детей с одной игрушкой были соединены и обработаны с помощью авторской программы, написанной на

языке Python (Саломатов, Саломатова, 2025). За основу была взята программа «Библиотека ruTS»¹. Данная программа была протестирована на небольшом отрывке полученного нами текста, после чего ее функционал был изменен применительно к целям данной работы, а также были внесены исправления в соответствии с выявленными ошибками. Таким образом, с помощью авторской программы осуществлялся подсчет следующих параметров: 1) базовые статистики (количество): а) предложений ребенка и мамы (вопросительные, далее – воп., восклицательные, далее – вос., побудительные – поб.); б) слов ребенка и мамы; 2) морфологические статистики (количество): а) глаголов, далее – гл. (сюда же были отнесены предикативы); б) существительных, далее – сущ.; в) прилагательных, далее – пр.; г) наречий, далее – нар.; д) числительных, далее – чис.; е) междометий, далее – межд.

Результаты

Общая характеристика: качественное описание

В игре с куклой девочки проигрывали стандартные сюжеты. В первом игровом эпизоде Оля «лечила» куклу, а потом пела ей песню, во втором – она снова «лечила» куклу, а потом «читала» ей книгу. Комментарии Оли были связаны как с сюжетом игры, так и имели отвлеченный характер. В первом игровом эпизоде Ксюша «кормила» куклу, во втором – она катала пупса в коляске и пела колыбельную. Комментарии Ксюши касались в большей степени «технической» стороны игры: можно ли поставить или посадить куклу и т.д. Игра Лили в куклу представлена одним эпизодом: Лилия «лечила» куклу, «мыла» ее и переодевала, а потом «кормила». Лилия детально проговаривала свои действия, в том числе планируемые. Девочки минимально привлекали мам для организации игры.

Перед началом игры в конструктор Оля предложила маме поиграть в Кая и Герду и взяла себе две фигурки из конструктора, маме она дала роли Снежной королевы и бабушки. Оля строила дворец Снежной королевы, а Кай, Герда и бабушка ехали к ней в гости в карете. Во время игры Оля обращалась за помощью к маме, чтобы соединить детали конструктора. В первом эпизоде с конструктором Ксюша строила «роботов», во втором – она попросила маму построить домик, Ксюша подбирала детали и просила маму их соединять. Лилия с мамой сначала строили корабль, но Лилия быстро поменяла планы и решила, что нужно строить дом и детскую площадку. Лилия поселила в дом свое фото, фото мамы и бабушки и стала разыгрывать с ним сюжет как с куклами: они ходили кататься на каруселях и качелях, потом пришли домой мыть руки. В целом, девочки при игре в конструктор активнее обращались за помощью к мамам, чем при игре в куклу: в основном они просили помочь соединить детали конструктора.

В игровых эпизодах с НТ все девочки смогли проиграть сюжеты знакомых сказок: Оля (два игровых эпизода) – сказки «Волк и семеро козлят», «Заюшкина избушка» и «Лиса и журавль», Ксюша и Лилия (по одному игровому эпизоду) – «Теремок» и «Колобок». Девочки хорошо проигрывали сюжет сказок, пока повествование не подходило к кульминации и развязке. В этот момент девочки либо испытывали замешательство и прерывали историю, либо придумывали свой конец сказки. Так, у Оли в сказке «Волк и семеро козлят» волк, когда вошел

¹ Библиотека ruTS. URL: <https://github.com/SergeyShk/ruTS> (дата обращения: 30.06.2025).

в дом к козе, подружился с козлятами и стал водить с ними хоровод. Ксюша в сказке «Теремок» многократно проигрывала эпизод с разрушением теремка, но отказывалась проигрывать конец истории, где звери строили новый дом. Лиля, когда дошла до кульминации сказки «Колобок», отвлеклась от основного сюжета и стала рассуждать о том, как лиса могла съесть колобка, «ведь он сделан из теста, а лисы едят зайцев». В целом, игра в НТ потребовала минимального вмешательства со стороны мам: они помогали девочкам восстанавливать сюжет сказок, если девочки их об этом просили.

Игра с ЭЩ отличалась от игры с другими видами игрушек. Девочки были знакомы с ЭЩ, но относились к этой игрушке по-разному. Оле, со слов мамы, ЭЩ не нравился, она сама с ним не играла. Оля испытывала существенные трудности в построении взаимодействия с ЭЩ. Ей не нравилось, что ЭЩ громко «лает», она просила его замолчать. В игре Оля проявила к ЭЩ агрессию – кричала и толкнула его, чтобы он упал. Когда Олина мама включилась в игру, Оля проиграла «кормление», «дрессировку», поездку за кормом в магазин и осмотр щенка на наличие клещей. Ксюша, со слов мамы, относилась к ЭЩ с некоторым недоверием и боязнью, также самостоятельно в него не играла. Ее настораживало, что он сам ходит и громко «лает». В игровом эпизоде Ксюша сначала отошла от ЭЩ и наблюдала за ним на расстоянии. Когда мама включилась в игру и взяла щенка на руки, Ксюша попросила передать ей поводок. С участием мамы Ксюша пошла на «прогулку» с ЭЩ. Лиле, со слов мамы, ЭЩ понравился, она играла с ним самостоятельно. Лиля в двух игровых эпизодах отнеслась к ЭЩ с вниманием и заботой. Она решила его «покормить», потом начала гладить и изучать части его тела. Лилина игра с ЭЩ напоминала игру с куклой. В целом, игра с ЭЩ требовала большую включенность со стороны мам, чем игра с другими игрушками.

Описание особенностей речи детей при игре с разными типами игрушек: количественный анализ

Речевое развитие девочек отражает возрастные нормы (Жукова, 2011): они используют развернутую фразовую речь, в которой присутствуют все основные части речи. Для количественного описания соотношения слов разных частей речи будет использован параметр «среднее количество слов в минуту» (сл/м). Выбор такого параметра обусловлен разной временной продолжительностью игровых эпизодов (Venker, Johnson, 2022; Sosa, 2016). Сначала подсчитывался показатель среднего количества слов по каждому виду игрушек по каждому ребенку и взрослому, а затем средний показатель количества слов по каждому виду игрушек по всем детям и всем взрослым. При описании синтаксических характеристик использовался параметр «среднее количество предложений в минуту» (пр/м), который рассчитывался аналогично первому параметру. Расчеты выполнялись в программе Microsoft Excel. Игнорирование статистических критериев обусловлено малым объемом выборки и общей направленностью работы на качественное описание.

Обратимся к анализу особенностей речи детей.

Больше всего слов (рис. 2) употребляли вместе дети и мамы во время игры в конструктор, далее следует НТ, кукла и ЭИ (52,42; 44,28; 43,08 и 32,52 сл/м соответственно). Дети произносили приблизительно одинаковое количество слов при игре в куклу, конструктор и НТ и значительно меньше при игре с ЭИ (28,74; 27,6; 25,74 и 18,84 сл/м соответственно).

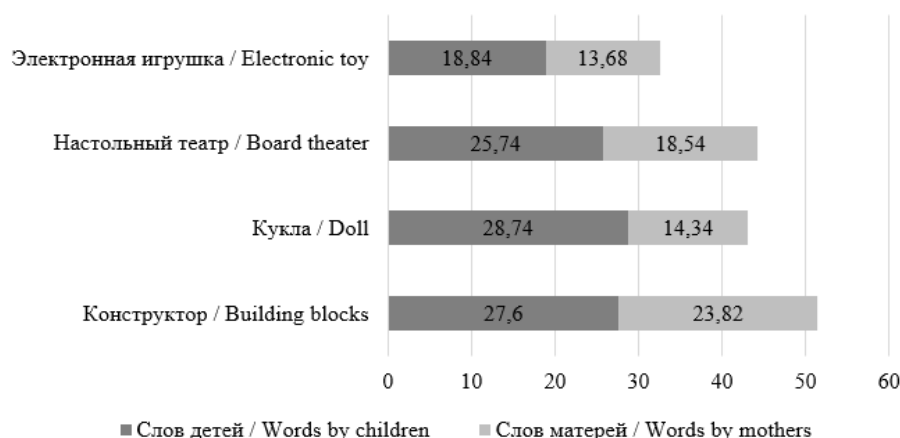


Рис. 2. Соотношение общего числа слов детей и мам при взаимодействии с разными типами игрушек (слов в минуту)

Fig. 2. The relationship between the total number of words used by children and mothers during interaction with different types of toys (words per minute)

Дети (рис. 3) чаще использовали в речи сущ., гл. и мес. (среднее значение сущ. по всем игрушкам – 6,11 сл/м, гл. – 5,15 сл/м, мес. – 4,4 сл/м). Дети при игре в ЭЩ употребляли примерно одинаковое количество сущ. и гл. (отношение количества сущ. к количеству гл. – 0,93, для сравнения при игре в конструктор – 1,55). При игре с ЭЩ и куклой дети использовали в среднем значительно больше меж., чем при игре в НТ и конструктор (1,25 сл/м и 1,02 сл/м против 0,45 сл/м и 0,33 сл/м соответственно).

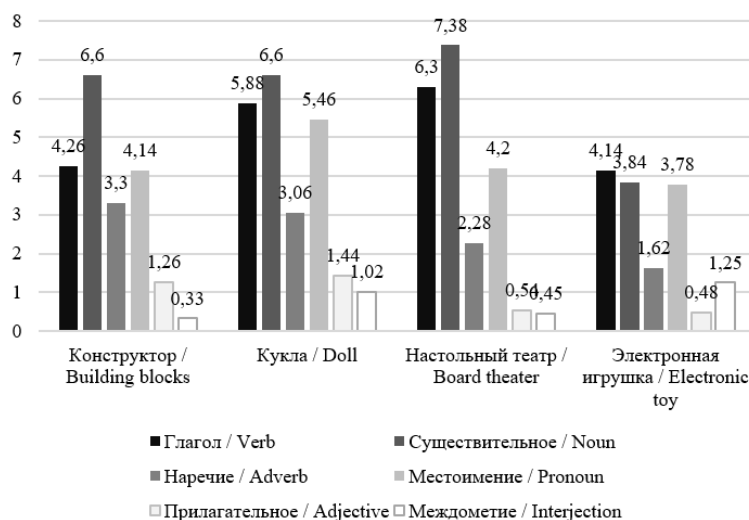


Рис. 3. Средние показатели использования детьми слов разных частей речи при игре в разные игрушки (слов в минуту)

Fig. 3. Average indicators of children's use of words from different parts of speech while playing with various toys (words per minute)

Обратимся к синтаксическим характеристикам (рис. 4). Соотношение поб., вос. и воп. предложений в речи девочек при игре в конструктор, куклу и НТ примерно одинаковое. Однако во время игры с ЭИ девочки использовали больше поб. и вос. предложений, нежели с другими игрушками (среднее количество 1,2 поб. пр/м против 0,84 с другими игрушками; вос. – 1,14 против 0,62 с другими игрушками).

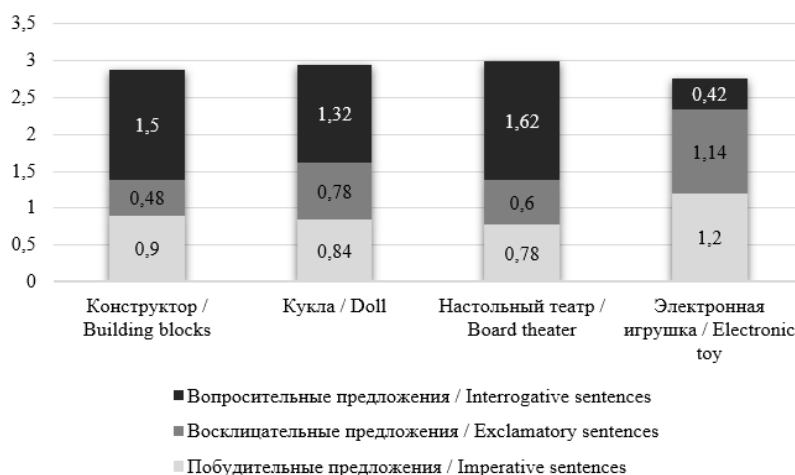


Рис. 4. Средние показатели использования детьми различных по цели высказывания предложений при игре в разные игрушки (предложений в минуту)
Fig. 4. Average indicators of children's use of Various Types of Sentences While Playing with Different Toys (Sentences per Minute)

Обсуждение результатов

Ответим на сформулированные выше исследовательские вопросы.

- 1) Отличается ли игра ребенка раннего возраста с ЭИ от игры с другими видами игрушек (кукла, конструктор, НТ)?

Метод исследования случая позволил сравнить игру детей с разными видами игрушек. Так, при игре в куклу девочки осуществляли стандартные игровые действия: «кормление», «купание» и др., которые не были развернутыми и быстро сменяли друг друга, что характерно для процессуальной игры детей второго года жизни (Смирнова, 2009). У Ксюши наблюдались элементы манипулирования – этапа, предшествующего процессуальной игре (она рассматривала кукол, изучала, как они сгибают руки и ноги; перекладывала «фрукты» с одной тарелки на другую и т.д.).

Во время игры в конструктор у Ксюши снова наблюдались элементы манипулятивной деятельности: она брала детали, рассматривала их, пыталась надеть на руку и т.д. Для Оли и Лили конструирование было средством создания среды для сюжетной игры (Смирнова, 2009; Гонина, 2025): Оля пыталась развить игровой сюжет по мотивам сказки «Снежная королева», а Лилиа проигрывала события повседневной жизни.

При игре в НТ девочки испытывали затруднение при проигрывании кульминации и развязки знакомых сказок. В работе Л.И. Элькониновой описаны особенности проигрывания волшебных сказок (в нашем случае – «Волк и семеро козлят» в интерпретации Оли, когда волк подружился с козлятами) детьми дошкольного возраста. Детям 3-х лет трудно воспроизвести в игре нарушение запрета (козлята открыли дверь волку, хотя коза запрещала им это делать), сказочный мир для них безусловен, они не отличают его от реальности и воспринимают нарушение запрета чувственно, а не интеллектуально (Эльконинова, 1998). Представляется, что указанное свойство может быть характерно и для детей 2-х лет, однако этот вопрос требует отдельного изучения.

Особенности отношения детей к ЭЩ – по сути роботизированной ЭИ – связаны с отнесением ее к категории «живое/неживое» (Рябкова, Павловская, Шеина, 2022; Kahn et al., 2006). В исследованиях, с одной стороны, фиксируется тревожное отношение детей к роботизированным игрушкам (Рябкова, Павловская, Шеина, 2022), а с другой – отмечается тенденция приписывания роботам свойств живых существ (Okita, Schwartz, 2006). В ходе наших наблюдений было отмечено разное отношение девочек к ЭЩ: Оля проявляла к ЭЩ агрессию, Ксюша относилась к ЭЩ с опаской. Обе девочки не хотели самостоятельно играть с этой игрушкой. У Оли дома есть собака, и, вероятно, она думала, что ЭЩ живой, поэтому пыталась с ним взаимодействовать как с живым, а когда не получала желаемого отклика, проявляла агрессию. Ксюша также думала, что ЭЩ живой, но у нее нет опыта общения с собаками, поэтому она относилась к ЭЩ с опаской. Из трех девочек только Лиля восприняла ЭЩ как неживую игрушку и демонстрировала соответствующее взаимодействие.

В целом, отмеченные особенности игры в куклу, конструктор и НТ соответствуют возрастным нормам. Указанные различия обусловлены индивидуальным уровнем развития игровой деятельности девочек: очевидно, что у Ксюши превалирует манипулирование и предметная игра, а у Оли и у Лили намечается переход от предметной к сюжетной игре. Описанные различия в восприятии девочками ЭЩ не связаны с уровнем развития их игровой деятельности, а имеют корни именно в эмоциональном отношении к ЭЩ и трудностях в отнесении этой игрушки к классу «живое/неживое».

2) Отличается ли речь ребенка раннего возраста во время игры с ЭИ и во время игры с другими видами игрушек (кукла, конструктор, НТ)?

Анализ показал, что речь девочек действительно имела отличия при игре с игрушками разных типов.

И дети, и мамы произносили наибольшее количество слов при игре в конструктор. Это связано, во-первых, с тем, что девочки обращались за помощью к мамам, так как сами не всегда могли найти подходящую деталь или соединить детали конструктора. Во-вторых, именно в игре с конструктором у Оли и Лили появился сюжет и была предпринята попытка распределить роли, что потребовало большей речевой активности и включенности со стороны мам.

Было зафиксировано произнесение меньшего количества слов при игре с ЭИ, чем при игре с другими видами игрушек. Это наблюдение частично подтверждает выводы более ранних работ, в которых исследовалась речь детей раннего (Sosa, 2016) и дошкольного возрастов (Venker, Johnson, 2022) при взаимодействии с ЭИ. Мы связываем сравнительно малую

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

речевую активность ребенка при игре с ЭЩ с тем, что испытуемые, обращаясь к ЭЩ, ждали от него ответа (лая).

Девочки при игре с ЭИ употребляли больше межд. и вос. предложений. Межд. и вос. предложения – средства языка, с помощью которых обозначаются и передаются эмоции. Основываясь на работе К. Heljakka (Heljakka, 2023), в которой показано, что ЭИ вызывают эмоции у детей за счет своей мобильности (умения ходить, летать и т.д.), можно предположить, что эмоциональная реакция девочек на ЭЩ была связана с его способностью перемещаться и издавать звуки (лаять). Кроме того, была отмечена разная эмоциональная реакция девочек на ЭЩ. Это наблюдение подкрепляется языковыми средствами – более частым использованием межд. и вос. предложений.

Заключение

Полученные в ходе настоящего исследования данные дополняют имеющиеся представления о своеобразии игр и особенностях речи детей раннего возраста при взаимодействии с разными типами игрушек.

Метод исследования случая позволил описать особенности игры трех девочек двухлетнего возраста с ЭИ, куклой, конструктором и НТ. Так, при игре с ЭИ у девочек отмечались индивидуальные эмоциональные реакции: агрессия, осторожное отношение и принятие. Это связано с особенностями восприятия детьми раннего возраста категории «живое/неживое» и личным жизненным опытом девочек (наличие опыта общения с живой собакой). Также удалось установить, что общее количество слов, произнесенных девочками во время игры с ЭИ, меньше, чем во время игры с другими видами игрушек (кукла, конструктор и НТ). Однако речь девочек при игре с ЭИ была более эмоциональна за счет использования большего количества межд. и вос. предложений по сравнению с игрой с другими игрушками.

В дальнейшем планируется продолжить данное исследование, расширив его выборку, что даст возможность использовать статистические методы при анализе данных. Полученные результаты позволят составить рекомендации для педагогов и родителей по взаимодействию детей раннего и дошкольного возраста с ЭИ.

Ограничения. Автор понимает ограничения данного пилотного исследования, связанные с малым количеством выборки и использованием качественных методов.

Limitations. The author acknowledges the limitations of this pilot study, related to the small sample size and the use of qualitative methods.

Список источников / References

1. Бусыгина, Н.П. (2009). Научный статус методологии исследования случаев. *Консультативная психология и психотерапия*, 17(1), 5–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2009_n1/Busigina (дата обращения: 11.10.2025). Busygina, N.P. (2009). Scientific prospective case study methodology. *Consulting Psychology and Psychotherapy*, 17(1), 5–29. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2009_n1/Busigina (viewed: 11.10.2025). (In Russ.).
2. Гони́на, О.О. (2025). *Психология дошкольного возраста*. М.: Юрайт. Gonina, O.O. (2025). *Psychology of Preschool Age*. Moscow: Yurait. (In Russ.).

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

3. Жукова, Н.С. (2011). *Логопедия. Основы теории и практики*. М.: Эксмо.
Zhukova, N.S. (2011). *Logopedics. Fundamentals of Theory and Practice*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
4. Магомедова, З.Ш. (2025). Игра с куклой как средство преодоления коммуникативных барьеров у детей раннего возраста. *Мир науки, культуры, образования*, 3(112), 80—82. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-3112-80-82>
Magomedova, Z.Sh. (2025). Playing with a Doll as a Means of Overcoming Communication Barriers in Early Childhood. *World of Science, Culture, Education*, 3(112), 80—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-3112-80-82>
5. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1). *Культурно-историческая психология*, 18(3), 22—31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>
Rubtsova, O.V., Salomatova, O.V. (2022). Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One). *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 22—31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>
6. Рябкова, И.А., Павловская, Д.В., Шеина, Е.Г. (2022). Влияние традиционных и роботизированных игрушек на игру детей 3–4 лет. *Психолого-педагогические исследования*, 14(4), 17—35. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140402>
Ryabkova, I.A., Pavlovskaya, D.V., Sheina, E.G. (2022). The Influence of Traditional and Robotic Toys on the Play of 3–4-Year-Old Children. *Psychological and Pedagogical Research*, 14(4), 17—35. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140402>
7. Смирнова, Е.О. (2009). *Детская психология*. СПб.: Питер.
Smirnova, E.O. (2009). *Child Psychology*. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).
8. Тихеева, Е.И. (2025). *Развитие речи детей*. М.: Издательство Юрайт.
Tikhieva, E.I. (2025). *Speech Development in Children*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.).
9. Флери́на, Е.А. (1973). *Игра и игрушка. Пособие для воспитателя детского сада*. М.: Просвещение.
Flerina, E.A. (1973). *Play and Toy. A Guide for Kindergarten Teachers*. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
10. Элькони́нова, Л.И. (1998). Роль сказки в психическом развитии дошкольников. *Мир психологии*, 15(3), 123—136. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=34674> (дата обращения: 30.06.2025).
Elkoninova, L.I. (1998). The Role of Fairy Tales in the Mental Development of Preschoolers. *World of Psychology*, 15(3), 123—136. (In Russ.). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=34674> (viewed: 30.06.2025).
11. Янушко, Е.А. (2015). *Помогите малышу заговорить: Развитие речи детей 1-3 лет*. М.: Эксмо.
Yanushko, E.A. (2015). *Help Your Little One Speak: Speech Development in Children 1-3 Years*. Moscow: Eksmo. (In Russ.).
12. Aprilia, F., Neisya, N. (2024). Insights into Early Language Development: An Investigation of Speech Acquisition in 25-Month-Old Toddler. *Journal of Languages and Language Teaching*, 12(3), 1491—1502. <https://doi.org/10.33394/joltt.v%vi%i.11123>

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

13. Carmiol, A.M., Castro, S., Castro-Rojas, M.D., Weisleder, A., Robalino, J. (2024). Links between booksharing and early vocabulary development in Costa Rica. *Infant Behavior and Development*, 76, 101958. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101958>
14. Creaghe, N., Quinn, S., Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980–1010. <https://doi.org/10.1111/infa.12422>
15. Doering, E., Schluter, K., Suchodoletz, A.V. (2020). Features of speech in German and US-American mother-toddler dyads during toy play and book-reading. *Journal of child language*, 47(1), 112—131. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000461>
16. Hassinger-Das, B., Quinones, A., DiFlorio, C., Schwartz, R., Takoukam, N.C.T., Salerno, M., Zosh, J.M. (2021). Looking deeper into the toy box: Understanding caregiver toy selection decisions. *Infant Behavior and Development*, 62. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101529>
17. Heljakka, K. (2023). Technically Toys. Towards a Post-Digital World with Play Machines and Artificial Friends. In: *9th International Toy Research Association World Conference Toys Matter: The Power of Playthings*, Rochester, United States. URL: <https://hal.science/hal-04632879/> (viewed: 30.06.2025).
18. Istenič, A., Rosanda, V., Gačnik, M. (2023). Surveying Parents of Preschool Children about Digital and Analogue Play and Parent–Child Interaction. *Children-Basel*, 10(2), 251. <https://doi.org/10.3390/children10020251>
19. Kahn, P.H., Friedman, B., Perez-Granados, D.R., Freier, N.G. (2004). Robotic pets in the lives of preschool children. *Interaction Studies*, 7(3), 405–436. <https://doi.org/10.1075/is.7.3.13kah>
20. Lillo-Martin, D., Chen Pichler, D., Gale, E. (2025). Language and Cognitive Development in Bimodal Bilingual Deaf Children in Hearing Families: Three Case Studies. *Behavioral Sciences*, 15(8), 1124. <https://doi.org/10.3390/bs15081124>
21. Okita, S.Y., Schwartz, D.L. (2006). Young children's understanding of animacy and entertainment robots. *International Journal of Humanoid Robotics*, 3(3), 393—412. URL: https://www.tc.columbia.edu/faculty/so2269/faculty-profile/files/Okita_IJHR_2006.pdf (viewed: 30.09.2025).
22. Quigley, J., Nixon, E. (2023). Parent-toddler play talk: Toddler speech is differentially associated with paternal and maternal speech in interaction. *First Language*, 44(1), 23–43. <https://doi.org/10.1177/01427237231200436>
23. Salo, V.C., Rowe, M.L., Leech, K.A., Cabrera, N.J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of child language*, 43(6), 1385–1399. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000550>
24. Sosa, A.V. (2016). Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication. *JAMA pediatrics*, 170(2), 132—137. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3753>
25. Venker, C.E., Johnson, J.R. (2022). Electronic Toys Decrease the Quantity and Lexical Diversity of Spoken Language Produced by Children With Autism Spectrum Disorder and Age-Matched Children With Typical Development. *Frontiers in psychology*, 13, 929589. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.929589>
26. Wooldridge, M.B., Shapka, J.D. (2012). Playing with Technology: Mother-Toddler Interaction Scores Lower during Play with Electronic Toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 211—218.

Саломатова О.В. (2025)
Особенности речи детей при игре с электронной
игрушкой: исследование случая
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 82—96.

Salomatova O.V. (2025)
The features of early childhood speech during play
with electronic toy: case study
Psychological-Educational Studies, 17(4), 82—96.

27. Zhou, Z. (2025). Research on the Integration of Toys and Electronic Devices and Its Development Trends. *Arts, Culture and Language*, 1(3). <https://doi.org/10.61173/5yg22033>
28. Zhukova, M.A., Kilani, H., Garcia, J.L., Tan, M., Parell, P.D., Hein, S., Grigorenko, E.L. (2020). How Do Toddlers Experience Digital Media? A Case Study of a 28-Month Old Child Learning to Use iPad. *Modelling and Data Analysis*, 10(3), 5–23. <https://doi.org/10.17759/mda.2020100301>

Информация об авторах

Ольга Викторовна Саломатова, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Information about the authors

Olga V. Salomatova, Junior Researcher of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: salomatovaov@mgppu.ru

Декларация об этике

Участники исследования предоставили письменное добровольное информированное согласие.

Ethics statement

Written informed consent to participate in this study was provided by participants.

Поступила в редакцию 25.06.2025
Поступила после рецензирования 27.11.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.06.25.
Revised 2025.11.27.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

Научная статья | Original paper

Гендерная специфика переживания одиночества и доверия к себе и другим в юношеском возрасте

М.Е. Сачкова^{1, 2}✉, Л.Э. Семенова^{3, 4}

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

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

³ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

⁴ Приволжский исследовательский медицинский университет, Нижний Новгород, Российская Федерация

✉ msachkova@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Относительно гендерной специфики переживания одиночества и доверия личности к себе и другим в современной психологии имеются противоречивые данные. Такой же неоднозначной является и взаимосвязь между этими феноменами, которая остается неисследованной применительно к юношескому возрасту, когда наблюдается существенный рост численности субъективно одиноких людей. **Цель.** Исследование направлено на изучение гендерной специфики взаимосвязи переживания одиночества и уровня доверия к себе и другим у студентов юношеского возраста. **Гипотезы.** 1. Переживание одиночества более выражено у юношей-студентов, нежели у девушек. 2. Гендерная специфика проявляется преимущественно в сфере доверия к себе, нежели в доверии к другим людям. 3. Переживание одиночества отрицательно связано с уровнем доверия к себе и другим; при этом данная связь больше характерна для юношей. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 170 студентов социономического профиля ($M = 19,3$; $SD = 1,18$; 56% девушек). Для изучения переживания разных видов одиночества использовались опросник переживания одиночества Е.А. Манаковой и методика диагностики переживания одиночества Е.Е. Роговой; доверие к себе выявлялось с помощью рефлексивного опросника уровня доверия к себе Т.П. Скрипкиной, доверие к другим оценивалось по методике «Вера в людей» М. Розенберга. **Результаты.** Установлено, что в юношеском возрасте одиночество переживается в основном как временное явление, при этом более высокие показатели одиночества характерны для юношей. Студенты также демонстрируют высокий уровень доверия к себе и средний уровень доверия к

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

другим. Гендерные различия по доверию к другим не обнаружены, тогда как доверие к себе более выражено у девушек. Результаты корреляционного анализа позволяют утверждать, что более одинокими себя считают те, кто меньше себе доверяет, и такая тенденция в большей степени характерна для юношей.

Выводы. В юношеском возрасте одиночество отрицательно связано с доверием к себе. При этом юноши более склонны к переживанию одиночества, чем девушки, которые в отличие от них более склонны доверять себе.

Ключевые слова: субъективное одиночество, доверие к себе, доверие к другим, девушки, юноши

Для цитирования: Сачкова, М.Е., Семенова, Л.Э. (2025). Гендерная специфика переживания одиночества и доверия к себе и другим в юношеском возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 97—112. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170406>

Gender specificity of loneliness experiences and trust in themselves and others in youth

M.E. Sachkova^{1, 2}✉, L.E. Semenova^{3, 4}

¹ Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

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

³ National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation

⁴ Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

✉ msachkova@mail.ru

Abstract

Context and relevance. There are contradictory data in modern psychology regarding the gender specifics of experiencing loneliness and the trust in themselves and others. The relationship between these phenomena is equally ambiguous, which remains unexplored in relation to youth, when there is a significant increase in the number of subjectively lonely people. **Objective.** The research is aimed at studying the gender specifics of the relationship between loneliness and the level of trust in themselves and others among young students. **Hypothesis.** 1. The experience of loneliness is more pronounced in male students than in females. 2. Gender specificity manifests itself mainly in the sphere of self-confidence rather than in trust in other people. 3. Experiencing loneliness is negatively related to the level of trust in themselves and others; however, this relationship is more typical for young men. **Methods and materials.** 170 students with a socioeconomic profile participated in the study ($M = 19.3$; $SD = 1.18$; 56% females). To study the experience of different types of loneliness, the E.A. Manakova Loneliness Questionnaire and E.E. Rogovaya's method of diagnosing loneliness were used. Self-confidence was assessed using T.P. Skripkina's Reflexive Trust in Oneself Questionnaire, and trust in others was evaluated with M. Rosenberg's

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

"Trust in People" scale. **Results.** It has been established that loneliness is experienced mainly as a temporary phenomenon in youth, while higher rates of loneliness are typical for young men. Students also demonstrate a high level of trust in themselves and an average level of trust in others. Gender differences in trust in others were not found, while trust in themselves was more pronounced in females. The results of the correlation analysis suggest that those who trust themselves less consider themselves more lonely, and this trend is more typical for young men. **Conclusions.** In youth loneliness is negatively associated with trust in themselves. At the same time, males are more likely to experience loneliness than females, who, unlike them, are more likely to trust themselves.

Keywords: subjective loneliness, trust in themselves, trust in others, young females, young males

For citation: Sachkova, M.E., Semenova, L.E. (2025). Gender specificity of loneliness experiences and trust in themselves and others in youth. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 97—112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170406>

Введение

В современном мире серьезным вызовом человеку и обществу становится девальвация подлинности отношений (Соловьева, 2023), что снижает удовлетворенность от общения и жизни и часто приводит к одиночеству.

Исследователи рассматривают одиночество как сложный и неоднозначный феномен, предлагая разные его трактовки: субъективное психологическое состояние и чувство (Манакова, 2018), сущностная личностная характеристика (Слободчиков, 2008), процессуальный феномен, который регулирует поведение и повышает мотивацию к выстраиванию социальных связей либо к социальной изоляции (Bellucci, Park, 2024). При этом констатируется нетождественность одиночества и изоляции, в том числе добровольной, т.е. уединения (Ишанов, Осин, Костенко, 2018).

Любопытно, что первоначально одиночество исследовалось в основном как негативное, дискомфортное состояние, но к концу XX века пришло понимание его ресурсности для развития личности. Так, одни авторы характеризуют его как неприятное чувство, которое является следствием дефицита доверительного общения (Зинченко, 2015), расхождения между реальными и желаемыми социальными контактами (Крюкова, Ронч, 2012), и подчеркивают его связь с психическими расстройствами (Chen, Geng, Chen, Lee, 2022). Другие – обращают внимание и на позитивные стороны одиночества, отмечая его важную роль в развитии личности, самопознании и самосовершенствовании (Ишанов, Осин, Костенко, 2018).

Установлено, что независимо от пола переживания одиночества характерны для людей разных возрастов. При этом относительно гендерной специфики данные весьма противоречивы: в одних исследованиях констатируется более высокий уровень одиночества у женщин, хотя и отмечается тенденция к усилению с возрастом чувства одиночества у мужчин (Деточенко, 2014), однако в других – показана меньшая склонность к одиночеству женщин (Bellucci, Park, 2024). Утверждается, что переживание одиночества у мужчин, но не у женщин

опосредовано их брачным статусом (более одинокими чувствуют себя вдовцы) (Тихонов, 2015). К тому же одиночество мужчин чаще возникает в случае снижения их социального статуса и нарушения связей в группе, а у женщин – при разрыве или отсутствии близких отношений в паре (Тихонов, 2015), при этом женщины справляются с одиночеством гораздо эффективнее, особенно в пожилом возрасте (Крюкова, Ронч, 2012). По одним данным, более позитивное отношение к одиночеству демонстрируют мужчины, тогда как женщины склонны ассоциировать его с ненужностью и незащищенностью (Кожогулова, Давыдова, 2010), по другим – женщины более положительно относятся к одиночеству (Стрижицкая, Муртазина, Петраш, 2024).

Полагаем, что неоднозначность научных данных может объясняться как возрастом (Стрижицкая, Муртазина, Петраш, 2024), так и личностными особенностями женщин и мужчин, в том числе их ценностями. Например, у незамужних женщин с ценностью семьи наблюдается высокий уровень субъективного одиночества, а у тех, кто ориентирован на профессиональную самореализацию – низкий (Рассказова, 2007).

В своем исследовании мы остановились на изучении гендерной специфики переживания одиночества в юношеском возрасте – периоде активного поиска себя, профессионального и личностного самоопределения, роста автономии и тенденции избирательности контактов. Именно в этом возрасте число субъективно одиноких людей существенно возрастает, что обусловлено как объективными факторами – изменением привычной обстановки, появлением новых социальных ролей, расширением круга обязанностей, включенностью в дистанционные форматы общения (Кандыбович, Разина, 2019), так и субъективными – стремлением к независимости, активным функционированием личностной рефлексии, высокой чувствительностью к проблемам в межличностных отношениях, а также изменением отношения к одиночеству, когда появляется понимание ценности и потребности в нем и, как следствие, сознательное стремление к нему (Рогова, 2021).

При этом, несмотря на отмечаемую высокую вероятность одиночества при отсутствии доверительных отношений (Крюкова, Ронч, 2012; Billah, Akhtar, Khan, 2023), по-прежнему открытым остается вопрос о возможной связи одиночества и доверия личности к другим людям и к себе. В настоящее время имеются только отдельные данные, свидетельствующие о принятии одиночества при наличии доверия к себе, другим и к миру (Корнев, 2021) и, напротив, о снижении доверия при хроническом одиночестве личности (Lieberz, Shamay-Tsoory, Saporta, 2021).

Организуя свое исследование, мы исходили из понимания одиночества как субъективного переживания личностью дефицита желаемых отношений с другими людьми, которое далеко не всегда совпадает с реальными показателями включенности человека в социальное взаимодействие.

Целью исследования стало выявление гендерной специфики взаимосвязи переживания одиночества и уровня доверия к себе и другим у студентов юношеского возраста.

В частности, мы ставили своей задачей разрешение существующего в психологической литературе противоречия относительно переживания одиночества лицами женского и мужского пола применительно к юношескому возрасту. При этом мы учитывали следующие факты: во-первых, что лица мужского пола социализируются как более автономные и

самодостаточные субъекты (Зайцева, 2011; Клецина, Иоффе, 2017), во-вторых, что в юношеском возрасте в плане поиска своего места в мире, становления идентичности независимо от пола особую значимость приобретает включенность в социальные связи и отношения.

В качестве гипотез были сформулированы следующие предположения:

1. Переживание одиночества более выражено у юношей-студентов, нежели у девушек.
2. Гендерная специфика проявляется преимущественно в сфере доверия к себе, нежели в доверии к другим людям.
3. Переживание одиночества отрицательно связано с уровнем доверия к себе и другим; при этом данная связь больше характерна для юношей.

Материалы и методы

В исследовании участвовали 170 студентов вузов Москвы и Нижнего Новгорода в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 19,3$; $SD = 1,18$), из них 96 девушек и 74 юноши, обучающиеся на факультетах социономического профиля (психология, медицина, политология, реклама и др.).

Исследование проводилось с помощью онлайн-платформы. Все респонденты участвовали на условиях добровольности и анонимности.

В ходе исследования применялся набор диагностических методик:

1. Опросник переживания одиночества Е.А. Манаковой (Манакова, 2018).
2. Методика диагностики переживания одиночества Е.Е. Роговой (Рогова, 2007).
3. Методика «Вера в людей» М. Розенберга (Купрейченко, 2008).
4. Рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т.П. Скрипкиной (Скрипкина, 2000).

Полученные данные обрабатывались с помощью статистического пакета SPSS 26.0. Были использованы критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты

Было установлено, что у юношей и девушек переживание одиночества находится на уровне несколько ниже среднего и только по шкале временного одиночества достигает среднего уровня. При сравнении данных по полу можно отметить несколько более выраженное переживание у юношей таких типов постоянного одиночества, как духовное, когнитивное, вследствие страха ответственности и непривлекательности, а у девушек – вынужденного. При этом наиболее сильно студентов затрагивает ситуативное и эмоциональное одиночество.

Обнаружено, что окружающим студенты доверяют далеко не всегда, а вот их доверие к себе находится на достаточно высоком уровне, особенно у девушек, тогда как юноши больше сомневаются в себе, особенно в отношениях с детьми, лицами другого пола и в сфере быта.

Тест по критерию Колмогорова-Смирнова показал отличие от нормального распределения практически по всем шкалам ($p < 0,001$), в связи с чем для проверки гипотез использовались непараметрические статистические коэффициенты.

В табл. 1 представлены результаты сравнения данных по выраженности переживания одиночества и доверия к другим и себе у студентов разного пола (отмечены различия на уровне значимости от $p < 0,02$ в связи с поправкой Бонферрони на множественные сравнения).

Таблица 1 / Table 1

Гендерная специфика переживания одиночества, доверия к другим и к себе
Gender specificity of the level of loneliness and trust in others and themselves

Шкалы / Scales		Средний ранг / Mean rank		U	p	D
		Девушки / Females	Юноши / Males			
Негативное чувство: шкала 1 / Negative feeling: scale 1		80,70	91,72			
Отрицание одиночества: шкала 2 / Denial of loneliness: scale 2		84,07	87,36			
Временное вынужденное одиночество: шкала 3 / Temporary enforced loneliness: scale 3		96,11	71,73	2533	0,001	0,51
Страх ответственности за других: шкала 4 / Fear of responsibility for others: scale 4		75,46	98,53	4516	0,002	0,50
Духовное одиночество: шкала 5 / Spiritual loneliness: scale 5		76,90	96,66	4377	0,01	0,41
Непривлекательность: шкала 6 / Unattractiveness: scale 6		75,83	98,04	4480	0,003	0,46
Ситуативное одиночество / Situational loneliness		88,01	82,24			
Постоянное одиночество / Constant loneliness		80,08	92,53			
Эмоциональное одиночество / Emotional loneliness		89,64	80,13			
Поведенческое одиночество / Behavioral loneliness		86,95	83,61			
Когнитивное одиночество / Cognitive loneliness		76,18	97,59	4447	0,004	0,45
Доверие к другим / Trust in others		84,25	87,12			
Доверие к себе / Trust in themselves	Учебная деятельность / Educational activity	82,98	88,76			
	Интеллектуальная деятельность / Intellectual activity	85,92	84,95			
	Бытовые проблемы / Everyday problems	92,95	75,83	2836	0,02	0,38
	Отношения с друзьями / Relations with friends	92,34	76,62	2895	0,02	0,36
	Отношения с одноклассниками / Relationships with classmates	91,16	78,16			

Отношения с преподавателями / Relations with teachers	92,18	76,84	2910	0,02	0,36
Отношения в семье / Family relations	93,87	74,64	2748	0,01	0,40
Отношения с детьми / Relations with children	98,29	68,91	2324	0,001	0,62
Отношения с родителями / Relations with parents	91,87	77,24	2940	0,02	0,36
Привлекательность для лиц другого пола / Attractiveness for persons of the other sex	88,64	81,43			
Проведение досуга / Leisure activity	95,75	72,20	2568	0,001	0,50
Общее доверие к себе / Total trust in themselves	92,98	75,79	2833	0,02	0,38

Оказалось, что юноши сильнее переживают одиночество, чем девушки, прежде всего духовное и когнитивное. Кроме того, для них больше характерен страх ответственности за других и непривлекательности, тогда как девушки сильнее переживают временное одиночество (средний размер эффекта). По всем остальным типам одиночества гендерные различия не были обнаружены. Таким образом, первая гипотеза частично подтвердилась.

Результаты статистического анализа свидетельствуют о наличии гендерных различий по уровню доверия к себе, причем исключительно в пользу девушек, у которых он оказался выше по большинству сфер (в особенности это касается отношений с детьми и досуга, где установлен средний размер эффекта). В то же время доверие к другим гендерной специфики не имеет, что подтверждает вторую гипотезу.

Для проверки третьей гипотезы был применен корреляционный анализ Спирмена (см. табл. 2), по итогам которого обнаружены отрицательные связи отдельных показателей и типов одиночества с выраженностью доверия к себе. Общим оказалось то, что у девушек и юношей с доверием к себе не связаны временное одиночество и эмоциональное.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу правомерности высказанного предположения о наличии гендерной специфики в проявлениях взаимосвязи одиночества с доверием к себе. В частности, более ярко отрицательный характер связи наблюдается у юношей, в особенности это касается постоянного и когнитивного одиночества. Корреляции по гендерному признаку сравнивались посредством преобразования Фишера: более выражены отрицательные корреляции у юношей ситуативного одиночества и доверия в сфере досуга ($z = 2,8$ при $p = 0,003$), постоянного одиночества с доверием в интеллектуальной и бытовой сферах ($z = 1,8$ при $p = 0,03$), а также досуге ($z = 2,6$ при $p = 0,005$), когнитивного одиночества с общим доверием к себе ($z = 1,6$ при $p = 0,05$), в сферах учебной ($z = 1,9$ при $p = 0,03$), бытовой ($z = 2,5$ при $p = 0,006$), отношений с одноклассниками ($z = 1,8$ при $p = 0,03$), отношений с детьми ($z = 1,6$ при $p = 0,05$), досуга ($z = 2$ при $p = 0,02$).

В целом одиночество связано с низкой степенью доверия к себе в таких сферах, как друзья, одноклассники, родители и другой пол – у девушек, а также бытовые проблемы, друзья, одноклассники, другой пол и досуг – у юношей.

В то же время переживание одиночества у юношей и девушек практически не связано с доверием к другим людям. Единственная связь с ситуативным одиночеством была найдена у студенток ($r_s = -0,33$ при $p < 0,01$), т.е. не доверяющие другим людям девушки в некоторых ситуациях могут чаще сталкиваться с одиночеством.

Таблица 2 / Table 2

**Корреляционные связи показателей переживания одиночества и доверия к себе у
девушек (N = 96) и юношей (N = 74)**
**Correlations of indicators of experiences of loneliness and trust in themselves among females
(N = 96) and males (N = 74)**
Девушки / females

Виды одиночества / Types of loneliness	Общее доверие к себе / Total trust in themselves	Доверие к себе / Trust in themselves										
		Учебная деятельность / Educational activity	Интеллектуальная / Intellectual activity	Бытовые проблемы / Everyday problems	Отношения с друзьями / Relations with friends	С одноклассниками / s With classmates	С преподавателями / With teachers	Отношения в семье / Family relations	Отношения с детьми / Relations with children	Отношения с родителями / Relations with parents	С другим полом / With persons of the other sex	Проведение досуга / Leisure activity
Шкала 1 / Scale 1	-,33***						-,33***			-,26**	-,28**	-,27**
Шкала 2 / Scale 2	-,25*				-,30**	-,39***	-,25*	-,18**				
Шкала 3 / Scale 3												
Шкала 4 / Scale 4	-,36***				-,29**	-,29**	-,31**	-,30**			-,30**	-,24*
Шкала 5 / Scale 5	-,40***	-,26**			-,30**	-,27**	-,31**	-,30**			-,31**	

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
 Гендерная специфика переживания одиночества и
 доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
 112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
 Gender specificity of loneliness experiences and trust in
 themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

Шкала 6 / Scale 6	-,44***		-,31**		-,39***		-,44***	-,28**		-,25*	-,35***	-,40***
СО / SI	-,38***				-,30**	-,29**	-,31**				-,33***	
ПостО / Constl	-,43***	-,25*			-,40***	-,35***	-,33***				-,34***	
ЭО / EI												
ПО / BI					-,32**	-,35***					-,26**	
КО / CI	-,31***				-,33***	-,26**		-,28**		-,26**	-,28**	

Юноши / males

Шкала 1 / Scale 1	-,38***	-,32**		-,27*		-,27*	-,28*			-,26**	-,46***	-,46***
Шкала 2 / Scale 2	-,31**										-,29*	-,40***
Шкала 3 / Scale 3												
Шкала 4 / Scale 4	-,29**	-,27**								-,29**		-,34**
Шкала 5 / Scale 5	-,37***	-,27*	-,36**	-,31**			-,28*			-,35**	-,34**	-,38***
Шкала 6 / Scale 6	-,32**	-,27*	-,28*			-,27*				-,32**		
СО / SI	-,37***				-,32**	-,33**				-,29*	-,49***	-,44***
ПостО / Constl	-,45***	-,31**	-,39***	-,41***	-,40***	-,35***				-,30**	-,47***	-,49***
ЭО / EI												

ПО / Bl	-,32**				-,32**	,35***					-,30**	
КО / Cl	,52***	,46***	,49***	,40***	-,27*	,50***	,39***	-,33**	-,29*	,46***	-,34**	,38***

Примечание: «*» – корреляция значима на уровне $p < 0,02$ (двусторонняя), «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$. Виды одиночества: Шкала 1 – Негативное чувство; Шкала 2 – Отрицание одиночества; Шкала 3 – Временное одиночество; Шкала 4 – Страх ответственности за других; Шкала 5 – Духовное одиночество; Шкала 6 – Непривлекательность; СО – ситуативное одиночество; ПостО – постоянное одиночество; ЭО – эмоциональное одиночество; ПО – поведенческое одиночество; КО – когнитивное одиночество.

Note: «*» – correlation is significant at the level $p < 0,02$ (two-sided), «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$. Types of loneliness: Scale 1 – Negative feeling; Scale 2 – Denial of loneliness; Scale 3 – Temporary enforced loneliness; Scale 4 – Fear of responsibility for others; Scale 5 – Spiritual loneliness; Scale 6 – Unattractiveness; SI – situational loneliness; Constl – constant loneliness; El – emotional loneliness; Bl – behavioral loneliness; CL – cognitive loneliness.

Обсуждение результатов

Обнаруженный в исследовании факт выраженности переживания одиночества у юношей позволяет утверждать, что именно они оказываются более чувствительными к отсутствию или нехватке социальных связей. Об этом свидетельствуют переживания когнитивного и духовного одиночества, подчеркивающие несоответствие между желаемыми и реальными контактами. Предполагаем, что в случае с юношами это несоответствие может являться следствием, с одной стороны, мужской социализации, с детства ориентирующей мальчиков на необходимость демонстрации окружающим своей независимости и самодостаточности (Зайцева, 2011), а с другой – характерного для юношеского возраста стремления к близости и пониманию. К тому же не исключено, что в случае своего несоответствия образу «настоящего мужчины» юноша становится менее привлекательным в глазах окружающих (как лиц своего, так и другого пола), что и может находить свое отражение в переживании одиночества. Кроме того, показателен также факт более высокого уровня одиночества юношей из-за страха ответственности за других, что позволяет сделать предположение об их большей инфантильности по сравнению со сверстниками, а также о более выраженной склонности к одинокому образу жизни, что в целом согласуется с некоторыми научными данными (Тихонов, 2015). Что же касается преобладания переживаний временного вынужденного одиночества у девушек, то, вероятно, это может быть следствием расхождения реального положения дел с уже интериоризованными ими социальными ожиданиями относительно включенности лиц женского пола в социальные сети как компетентных в сфере межличностных отношений (Клецина, Иоффе, 2017).

Доверие к себе, выраженное у девушек, проявляется в тех сферах, которые традиционно считаются «зоной ответственности» женщин: быт, отношения с детьми и близкими, организация досуга (Клецина, Иоффе, 2017), и, следовательно, девушки демонстрируют свою ориентацию на эти гендерные нормы и ожидания. Вместе с тем, если говорить о тех сферах, которые имеют особую значимость в период юности, а именно: учебной и интеллектуальной

деятельности и привлекательности для лиц другого пола, то в них гендерные различия отсутствуют.

Корреляционный анализ показал, что высокий уровень доверия в основном оказался характерен для тех, кто не чувствует себя одиноким, и, наоборот, сильные переживания одиночества наблюдаются преимущественно у тех, кто не доверяет себе. Исключение при этом составляет временное одиночество, которое не связано с доверием, что, вероятно, является следствием объективных причин. В то же время для студентов не характерна и связь доверия с эмоциональным одиночеством, при котором отсутствуют глубокие близкие отношения, что может объясняться ранее обнаруженной тенденцией эгоцентрированности в юности (Пашукова, Ложникова, 2022).

Любопытно, что вне контекста связи с одиночеством оказывается доверие девушек к себе в бытовых проблемах и отношениях с детьми, тогда как у юношей абсолютно все сферы доверия к себе связаны с когнитивным одиночеством. Соответственно, наличие доверия к себе в юности предполагает включенность личности в социальные связи, и, прежде всего, это характерно для юношей, у которых сообразно с гендерными нормами их позиция в системе публичных социальных отношений по всей вероятности становится маркером их успешности как таковой (Клецина, Иоффе, 2017).

В то же время несколько необычным является практически отсутствие у девушек и юношей значимых связей одиночества с доверием к другим, что требует своего прояснения в ходе дальнейших исследований.

Заключение

В результате проведенного эмпирического исследования можно прийти к следующим выводам:

1. Для студентов 18-22 лет не характерно ярко выраженное переживание постоянного одиночества, оно чаще рассматривается ими как временное, которое иногда даже необходимо для личности, находящейся на этапе активного самопознания и самоопределения.

2. Юноши имеют более высокие показатели в духовном, когнитивном одиночестве, а также демонстрируют более выраженные переживания относительно одиночества вследствие страха ответственности за других и собственной непривлекательности.

3. Студенты проявляют высокую степень доверия к себе и средний уровень доверия к другим, при этом девушки намного больше уверены в сферах, связанных с отношениями в семье, с детьми и другими значимыми людьми, а также с бытом и досугом.

4. Субъективно одинокие девушки и юноши в целом менее склонны доверять себе, хотя данная тенденция, прежде всего, характерна для юношей: чем ниже доверие к себе, тем более одинокими они себя считают (особенно в постоянном и когнитивном одиночестве).

В целом результаты сравнительного и корреляционного анализа еще раз подчеркивают специфику разных видов доверия и необходимость новых исследований в поисках факторов одиночества у современной молодежи. Кроме того, в качестве возможных перспектив считаем возможным выявление личностных детерминант, которые опосредуют связь одиночества и доверия у лиц женского и мужского пола. В частности, было бы целесообразно изучить специфику связи разных типов одиночества и доверия с учетом наличия и содержания опыта психологического и физического насилия личности, удовлетворенности жизнью и

психологического благополучия лиц женского и мужского пола, а также ряда характеристик личности, среди которых инфантильность, перфекционизм в отношении себя и других, неклинический нарциссизм и макиавеллизм. К тому же изучение этих личностных особенностей в качестве возможных детерминант, опосредующих связь одиночества и доверия личности людей разного пола, позволит не только расширить научные представления по данной проблеме, но и найти более эффективные пути оказания психологической помощи при переживании негативного одиночества лицами женского и мужского пола, а также определить возможные стратегии профилактики возникновения у них такого одиночества и недоверия к себе и другим.

Ограничения. Ограничениями исследования выступили количество респондентов, некоторое численное преобладание женской выборки над мужской, а также то, что участвовали только студенты социо-гуманитарных направлений.

Limitations. The limitations of the study were the number of respondents, a certain numerical predominance of the female sample over the male, as well as the fact that only students of socio-humanitarian faculties participated.

Список источников / References

1. Деточенко, Л.С. (2014). Социально-демографическое измерение экзистенции одиночества. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение: вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 7 (45-1), 47—50.
Detochenko, L.S. (2014). The socio-demographic dimension of the existence of loneliness. *Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art criticism: issues of theory and practice*. Tambov: Gramota, 7 (45-1), 47—50. (In Russ.).
2. Зайцева, Т.И. (2011). Мужская гендерная идентичность: теоретические аспекты исследования. *Вестник Томского государственного университета*, 352, 78—81.
Zaitseva, T.I. (2011). Male gender identity: theoretical aspects of research. *Bulletin of Tomsk State University*, 352, 78—81. (In Russ.).
3. Зинченко, Е.В. (2015). Одиночество. В: *Психология общения. Энциклопедический словарь* (с. 98—99). М.: Когито-Центр.
Zinchenko, E.V. (2015). Loneliness. In: *Psychology of communication. Encyclopedic dictionary* (pp. 98—99). Moscow: Kogito-Center. (In Russ.).
4. Ишанов, С.А., Осин, Е.Н., Костенко, В.Ю. (2018). Личностное развитие и качество уединения. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 30—40.
<https://doi.org/10.17759/chp.2018140104>
Ishanov, S.A., Osin, E.N., Kostenko, V.Yu. (2018). Personal development and the quality of privacy. *Cultural and Historical Psychology*, 14(1), 30—40. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/chp.2018140104>
5. Кандыбович, С.Л., Разина, Т.В. (2019). Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды. *Мировые цивилизации*, 4(3-4), 23—28.

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

- Kandybovich, S.L., Razina, T.V. (2019). Features of youth socialization in the modern digital environment. *World Civilizations*, 4(3-4), 23—28. (In Russ.).
6. Клецина, И.С., Иоффе, Е.В. (2017). *Гендерные нормы как социально-психологический феномен*. М.: Проспект.
Kletsina, I.S., Ioffe, E.V. (2017). *Gender norms as a socio-psychological phenomenon*. Moscow: Prospect. (In Russ.).
7. Кожогулова, Ж.Д., Давыдова, Ю.А. (2010). Гендерные особенности осознания, переживания и способов преодоления одиночества молодежью. *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета*, 10(11), 21—25.
Kozhogulova, J.D., Davydova, Y.A. (2010). Gender-specific awareness, experiences, and ways of overcoming loneliness among young people. *Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University*, 10(11), 21—25. (In Russ.).
8. Корнев, С.А. (2021). Доверие как ведущее социально-психологическое отношение в переживании экзистенциальных данностей. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 27(1), 40—45.
<https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-40-45>
Kornev, S.A. (2021). Trust as a leading socio-psychological attitude in experiencing existential realities. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 27(1), 40—45. (In Russ.). <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-40-45>
9. Крюкова, Т.Л., Ронч, А.М. (2012). Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 4, 129—135.
Kryukova, T.L., Ronch, A.M. (2012). Determinants of loneliness and coping with it in a marital relationship. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 4, 129—135. (In Russ.).
10. Купрейченко, А.Б. (2008). *Психология доверия и недоверия*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
Kupreichenko, A.B. (2008). *Psychology of trust and distrust*. Moscow: "Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences" Publ. (In Russ.).
11. Манакова, Е.А. (2018). Опросник переживания одиночества. *Сибирский психологический журнал*, 69, 149—171. <https://doi.org/10.17223/17267080/69/9>
Manakova, E.A. (2018). Loneliness experience questionnaire. *Siberian Psychological Journal*, 69, 149—171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/69/9>
12. Пашукова, Т.И., Ложникова, О.М. (2022). Особенности проявления эгоцентризма у юношей и девушек при составлении постов для общения в сети Интернет. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*, 4(845), 77—83. https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_4_845_77
Pashukova, T.I., Lozhnikova, O.M. (2022). Features of the manifestation of egocentrism in boys and girls when composing posts for communication on the Internet. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 4(845), 77—83. (In Russ.). https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_4_845_77

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

13. Рассказова, И.Н. (2007). Безбрачное одиночество женщин в период ранней взрослости. *Вестник Омского университета. Серия «Психология»*, 1, 20—29.
Rasskazova, I.N. (2007). The celibate loneliness of women in early adulthood. *Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"*, 1, 20—29. (In Russ.).
14. Рогова, Е.Е. (2007). Переживание одиночества подростками с разной социальной направленностью. *Вопросы психологии*, 5, 39—46.
Rogova, E.E. (2007). The experience of loneliness among teenagers with different social orientations. *Questions of Psychology*, 5, 39—46. (In Russ.).
15. Рогова, Е.Е. (2021). Взаимосвязь одиночества и Я-концепции в подростковом возрасте. *Мир науки. Педагогика и психология*, 9(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN621.pdf> (дата обращения: 19.03.2025).
Rogova, E.E. (2021). The relationship between loneliness and Self is a concept in adolescence. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 9(6). (In Russ.). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PSMN621.pdf> (viewed: 19.03.2025).
16. Скрипкина, Т.П. (2000). *Психология доверия*. М.: Академия.
Skripkina, T.P. (2000). *Psychology of trust*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
17. Слободчиков, И.М. (2008). Переживание одиночества с позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*, 3, 32—42.
Slobodchikov, I.M. (2008). Experiencing loneliness from the perspective of cultural and historical psychology of L.S. Vygotsky. *Bulletin of the Russian State University of Economics. Series: Psychology. Pedagogy. Education*, 3, 32—42. (In Russ.).
18. Соловьева, Л.Н. (2023). Одиночество в «обществе всеобщей коммуникации»: парадокс цифровой современности. *Общество: философия, история, культура*, 7, 77—82. <https://doi.org/10.24158/fik.2023.7.10>
Solovyova, L.N. (2023). Loneliness in the "society of universal communication": the paradox of digital modernity. *Society: Philosophy, History, Culture*, 7, 77—82. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/fik.2023.7.10>
19. Стрижицкая, О.Ю., Муртазина, И.Р., Петраш, М.Д. (2024). Одиночество и ориентированность на социум: модулирующая роль возраста, пола и психологического благополучия. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(1), 103—121. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320105>
Strizhitskaya, O.Yu., Murtazina, I.R., Petrash, M.D. (2024). Loneliness and social orientation: the moderating role of age, gender, and psychological well-being. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 32(1), 103—121. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320105>
20. Тихонов, Г.М. (2015). Феномен одиночества: гендерный аспект. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 1(21), 26—31.
Tikhonov, G.M. (2015). The phenomenon of loneliness: the gender aspect. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 1(21), 26—31. (In Russ.).
21. Bellucci, G., Park, S.Q. (2024) Loneliness is associated with more trust but worse trustworthiness expectations. *British Journal of Psychology*, 115(4), 641—664. <https://doi.org/10.1111/bjop.12713>

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

22. Billah, M.A., Akhtar, S., Khan, M.N. (2023). Loneliness and trust issues reshape mental stress of expatriates during early COVID-19: a structural equation modelling approach. *BMC Psychology*, 11(140). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01180-9>
23. Chen, T.-Y., Geng, J.-H., Chen, S.-Ch., Lee, J.-I. (2022). Living alone is associated with a higher prevalence of psychiatric morbidity in a population-based cross-sectional study. *Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1054615>
24. Lieberz, J., Shamay-Tsoory, S.G., Saporta, N., Esser, T., Kuskova, E., Stoffel-Wagner, B., Hurlemann, R., Scheele, D. (2021). Loneliness and the Social Brain: How Perceived Social Isolation Impairs Human Interactions. *Advanced Science*, 8(21). <https://doi.org/10.1002/advs.202102076>

Информация об авторах

Марианна Евгеньевна Сачкова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ФГБОУ ВО РАНХиГС); профессор кафедры теоретических основ социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

Лидия Эдуардовна Семенова, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры возрастной и клинической психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского (ФГАОУ ВО ННГУ им. Н.И. Лобачевского); профессор кафедры общей и клинической психологии лечебного факультета, Приволжский исследовательский медицинский университет (ФГБОУ ВО ПИМУ), Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: verunechka08@list.ru

Information about the authors

Marianna E. Sachkova, Grand PhD in Psychology, Professor, Professor of the Chair of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Professor of the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

Lidiya E. Semenova, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Professor of the Chair of Age and Clinical Psychology, Department of Social Sciences, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; Professor of the Chair of General and Clinical Psychology, Department of Medicine, Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: verunechka08@list.ru

Вклад авторов

Сачкова М.Е. — идея исследования; сбор и анализ данных; применение статистических методов; визуализация результатов исследования; написание и оформление рукописи.

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. (2025)
Гендерная специфика переживания одиночества и
доверия к себе и другим в юношеском возрасте
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 97—
112.

Sachkova M.E., Semenova L.E. (2025)
Gender specificity of loneliness experiences and trust in
themselves and others in youth
Psychological-Educational Studies, 17(4), 97—112.

Семенова Л.Э. — идея исследования; сбор и анализ данных; подбор и анализ литературных источников; аннотирование, написание и оформление рукописи.

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

Contribution of the Authors

Marianna E. Sachkova — ideas; data collection and analysis; application of statistical methods for data analysis; visualization of research results; writing and design of the manuscript.

Lidiya E. Semenova — ideas; data collection and analysis; selection and literary analysis; annotation, writing and design of the manuscript.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Участие в исследовании носило добровольный и анонимный характер. Все респонденты были старше 18 лет.

Ethics Statement

Participation in the study was voluntary and anonymous. All respondents were over the age of 18.

Поступила в редакцию 06.04.2025
Поступила после рецензирования 05.08.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.04.06.
Revised 2025.08.05.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

Научная статья | Original paper

Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапии

М.К. Каракуркчи^{1, 2}✉

¹ Городская клиническая больница им. С.С. Юдина, Онкологический центр № 1, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉karakyrkchi_m@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Онкологические заболевания создают значительную психологическую нагрузку, влияя на субъективное благополучие пациентов. Ключевую роль в адаптации играют представления о болезни. Химиотерапия (ХТ) и лучевая терапия (ЛТ) как разные медико-социальные контексты лечения могут формировать различные представления о болезни, однако их сравнительное влияние остается малоизученным. **Цель.** Исследование особенностей представлений о болезни у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию, и их связи с субъективным благополучием. **Гипотеза.** 1. Пациенты на ХТ имеют более негативные представления о болезни (как о более длительной, цикличной, с тяжелыми последствиями и низким контролем лечения), чем пациенты на ЛТ. 2. Представления о болезни связаны с субъективным благополучием, но характер этих связей различается между группами. **Методы и материалы.** В исследовании участвовали 107 онкологических пациентов (90 – женщины, 17 – мужчины), средний возраст женщин составил 49,38 года ($SD = 11,89$) в диапазоне от 21 до 80 лет, мужчин – 41,59 года ($SD = 13,82$) в диапазоне от 23 до 63 лет, разделенные на группу ХТ ($n = 52$) и группу ЛТ ($n = 55$). Применялись: Шкала удовлетворенности жизнью, Шкала позитивных и негативных переживаний (модель субъективного благополучия Э. Динера) и Опросник восприятия болезни (The Illness Perception Questionnaire, IPQ-R). Статистический анализ выполнен в RStudio.

Результаты. Подтверждена гипотеза 1: пациенты на ХТ воспринимали болезнь как более длительную ($p = 0,002$), цикличную ($p = 0,006$), с более тяжелыми последствиями ($p < 0,001$) и более низким контролем лечения ($p < 0,001$), чем

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

пациенты на ЛТ. Подтверждена гипотеза 2: выявлены различные паттерны связи представлений о болезни с субъективным благополучием. Для пациентов на ХТ ключевыми предикторами благополучия были личный контроль и понимание болезни. Для пациентов на ЛТ благополучие было в большей степени связано с представлениями о длительности и последствиях болезни. Менее эмоциональные представления о болезни и представления о контроле в отношении лечения – предикторы субъективного благополучия в группе ЛТ и ХТ. **Выводы.** Тип терапии связан с когнитивными представлениями пациентов о болезни. Связь этих представлений с субъективным благополучием носит специфический характер в зависимости от контекста лечения (ХТ или ЛТ). Полученные результаты подтверждают важность учета типа терапии при разработке программ психологического сопровождения, направленных на коррекцию дезадаптивных представлений о болезни и повышение качества жизни онкологических пациентов.

Ключевые слова: онкопациенты, субъективное благополучие, представления о болезни, химиотерапия, лучевая терапия

Для цитирования: Каракуркчи, М.К. (2025). Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапии. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 113—128.
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170407>

Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy

M.K. Karakurkchi^{1, 2}

¹S.S. Yudin City Clinical Hospital, Cancer Center No. 1, Moscow, Russian Federation

²M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉karakurkchi_m@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Oncological diseases create significant psychological distress, affecting patients' subjective well-being. Illness perceptions play a key role in adaptation. Chemotherapy (CT) and radiation therapy (RT), as differing treatment modalities with distinct clinical and experiential profiles, may shape different illness perceptions; however, their comparative influence remains understudied.

Objective. The purpose of this study is to examine the characteristics of illness perceptions in cancer patients undergoing chemotherapy versus radiation therapy and

their relationship with subjective well-being. **Hypothesis.** 1. CT patients hold more negative illness perceptions (perceiving the illness as having a longer timeline, more cyclical nature, more severe consequences, and lower treatment control) than RT patients. 2. Illness perceptions are associated with subjective well-being, but the nature of these associations differs between the groups. **Methods and materials.** The study involved 107 cancer patients (90 women, 17 men), divided into a CT group ($n = 52$) and an RT group ($n = 55$). The mean age was 49,38 years ($SD = 11,89$) for women and 41,59 years ($SD = 13,82$) for men. The following instruments were used: the Satisfaction with Life Scale, the Scale of Positive and Negative Experiences (E. Diener's subjective well-being model), and The Revised Illness Perception Questionnaire (IPQ-R). Statistical analysis was performed in RStudio. **Results.** Hypothesis 1 was confirmed: CT patients perceived the illness as having a longer timeline ($p = 0,002$), more cyclical course ($p = 0,006$), more severe consequences ($p < 0,001$), and lower treatment control ($p < 0,001$) compared to RT patients. Hypothesis 2 was confirmed: different patterns of association between illness perceptions and subjective well-being were identified. For CT patients, key predictors of well-being were personal control and illness coherence. For RT patients, well-being was more strongly associated with perceptions of the illness timeline and its consequences. Additionally, lower emotional representations and higher treatment control were predictors of subjective well-being in both groups. **Conclusions.** The type of anticancer therapy is associated with patients' cognitive illness perceptions. The relationship between these perceptions and subjective well-being is modality-specific. These findings underscore the importance of considering the treatment modality (CT or RT) when developing psychological support programs aimed at correcting maladaptive illness perceptions and improving the quality of life of cancer patients.

Keywords: cancer patients, subjective well-being, illness perceptions, chemotherapy, radiation therapy

For citation: Karakurkchi, M.K. (2025). Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 113—128. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170407>

Введение

Представления о болезни у онкологических пациентов, получающих химио- и лучевую терапию

Индивидуальная репрезентация болезни и лечения формируется у пациентов при взаимодействии многих объективных и субъективных факторов (Чулкова, Пестерева, 2021) и в связи с индивидуальным означиванием телесных симптомов (вторичное означение) (Тхостов, 2002). В отечественной психологии фундаментальная концепция внутренней

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

картины болезни охватывает и отношение к лечению, болезни, и весь многогранный внутренний отклик человека на болезнь на когнитивном, мотивационном, личностном и чувственном уровнях и в их сложном взаимодействии (Николаева, Арина, Тхостов, 2009). В психологии телесности основательно разработана семиотическая модель внутренней картины болезни А.Ш. Тхостова. В этой модели показано, что называние симптома указывает не только на отдельные телесные ощущения, но и на нечто большее – на болезнь (Тхостов, 2002). Индивидуальная семиотическая система онкологического пациента формируется в дискурсе онкологической болезни – хроническое рецидивирующее заболевание, с летальной угрозой, трудно поддающееся лечению, лечение калечащее, токсичное, меняющее человека внешне, отсутствие гарантий выздоровления. Интерпретация симптомов и иных соматических ощущений связана и с мифом о лечении, где восприятие симптомов происходит с учетом категорий и концептов существующего мифа и активности субъекта в восприятии телесных ощущений. Пациенты на протяжении лечения и также после лечения, находясь на поддерживающем длительном лечении или в ремиссии, склонны означивать телесные проявления как связанные с симптомами онкологической болезни, пациенты часто сообщают, что «чувствуют, что рак может вернуться или возвращается», исследования свидетельствуют о сохранении психопатологической симптоматики после лечения, в основном тревоги, депрессии и фиксации на соматических ощущениях (Семенова и др., 2018). Означивание любых телесных ощущений как симптомов реальной или воспринимаемой угрозы прогрессирования или рецидива болезни влияет на формирование адаптивных представлений о болезни и лечении. Согласно когнитивной модели саморегуляции в ситуации болезни (Leventhal, 1980), люди формируют обыденные представления о болезни, которые определяют стратегии совладания с угрозой здоровья. Представления о болезни в теории Г. Левинталь включают в себя представления в 5 категориях: «Длительность», «Последствия», «Личный контроль», «Контроль лечения», «Понимание болезни», «Цикличность», «Эмоциональные репрезентации». Представления формируются на когнитивном и эмоциональном уровнях параллельно, человек активно формирует объяснительную модель своей болезни, и от того, какова эта модель, зависит выбор способов совладания в отношении болезни и лечения. Выделяют два больших блока – проблемно-ориентированные стратегии и эмоционально-ориентированные, более адаптивные представления связаны с субъективным благополучием как напрямую, так и через деятельность по совладанию (Hagger, Orbell, 2003).

Субъективное благополучие (СБ) пациентов – один из ключевых показателей психологической адаптации пациентов (Мустафин, Калюшный, 2024) и влияет на удовлетворенность оказанием медицинской помощи (Dong et al., 2014). В данном исследовании СБ рассматривается в рамках теоретической модели Э. Динера, трехкомпонентная модель СБ включает в себя «Удовлетворенность жизнью», «Позитивный аффект», «Негативный аффект». По Э. Динеру, это состояние динамично и зависит от текущих условий, но обладает относительной устойчивостью (Diener, 1984). В сложном, многомерном влиянии на СБ онкологических пациентов задействовано большое количество объективных и субъективных факторов, изученных в большей или меньшей степени, роль типа терапии (химиотерапия – ХТ, лучевая терапия – ЛТ) и влияния типа терапии на представления о

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

болезни и субъективное благополучие остается малоизученным, но имеющиеся исследования сообщают о различиях в представлениях о болезни и отношении к лечению у пациентов, получающих ХТ и ЛТ (Рассказова и др., 2022).

ХТ и ЛТ как различные ситуации лечения у пациентов с онкологическими заболеваниями

ХТ и ЛТ – два основных метода системного лечения, которые, несмотря на общую цель, создают принципиально разные условия для деятельности пациента по адаптации. Подготовка к ЛТ происходит с непосредственным участием пациента и врача. Моделирование зоны воздействия, визуализация мишени, разметка участка тела, разработка плана лечения локальных побочных эффектов производятся при участии пациента, что может положительно сказываться на представлениях о лечении, например, в отношении контроля лечения. При подготовке к ХТ пациент самостоятельно или при поддержке семьи сдает анализы, результаты которых влияют на начало терапии. Отсутствуют визуализация и сложные устройства, участие пациента в составлении и выборе протокола лечения не предусматривается. В отношении побочных эффектов информации меньше, она носит общий характер, пациент информируется о всех возможных побочных эффектах, что может провоцировать большую тревогу и страх. ХТ часто выступает первичным методом (неоадьювантная терапия) или следует за хирургическим лечением, что нагружает период задачами совладания с предстоящей/прошедшей операцией, а также вопросами фертильности (DiMattei et al., 2021) у пациентов репродуктивного возраста, тогда как ЛТ могут назначать как завершающий метод терапии. Представления о болезни у пациентов, получающих ЛТ, могут быть связаны с этим обстоятельством, идея о том, что ЛТ назначают не всем, тогда как ХТ назначают чаще, может создавать представление о необязательности или профилактичности ЛТ, что может влиять как на отказ от терапии, так и на формирование представлений о болезни как менее длительной и не связанной с тяжелыми последствиями. Процедура капельного введения длится несколько часов, курс продолжается 4-6 циклов с интервалами, длительность корректируется по состоянию пациента. ЛТ часто назначается после других интервенций (например, при раке молочной железы (РМЖ), после хирургического вмешательства или ХТ. Процедура длится до 45 мин., курс в среднем – 2-7 недель (иногда разово), проходит ежедневно, кроме выходных. ЛТ производится посредством локального воздействия специальным устройством, амбулаторно (аппаратные залы). «Невидимое глазу» излучение, действующее особым образом в особых условиях, сопряжено с риском магического мышления, плацебо- и ноцебо-эффектов (Тхостов, 2002). При ХТ – системное введение препаратов (преимущественно капельное), стационарно, что предполагает длительное нахождение на больничной койке, отрыв от близких, взаимодействие с другими пациентами в условиях госпиталя (палата, капельницы). Побочные эффекты при ХТ – системные, множественные (обусловлены комбинацией препаратов с разной токсичностью), тяжелые. Некоторые эффекты (алопеция, изменение кожи, кахексия) стигматизируют пациента как «онкологического», приводя к рискам самоизоляции, что влияет на СБ (Brajković, Milat-Panža, Kopilaš, 2023). При ЛТ – побочные эффекты преимущественно локальные (в зоне воздействия), к которым пациенты

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

подготовлены заранее. Недостаток знаний о ЛТ делает ее побочные действия менее определенными, что может вызывать как спокойствие, так и тревогу (Зинченко и др., 2020). Тип лечения связан с разными представлениями о самой болезни, а не только о лечении. Это соотносится с положениями психологии телесности (Тхостов, 2002), где означивание болезни происходит с учетом социокультурных представлений, мифов о болезни. Вероятно, ХТ и ЛТ связаны с разными социокультурными представлениями об одной и той же болезни. Представления о болезни формируются с учетом многих факторов, в том числе типа лечения, изучения специфики, связанной с ХТ и ЛТ, актуального направления с учетом частоты назначения этих видов терапии в онкологической клинике, разницы в медико-социальных контекстах, различных социокультурных представлениях и связи представлений о болезни как с СБ, так и со стратегиями совладания.

Материалы и методы

Цель – исследование особенностей представлений о болезни у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию, и их связи с субъективным благополучием.

Гипотезы исследования:

1. Пациенты, получающие ХТ, имеют представления о болезни как о более длительной, цикличной, связанной с более тяжелыми последствиями и в меньшей степени ощущают контроль над лечением, чем пациенты, получающие ЛТ.
2. Представления о болезни связаны с субъективным благополучием, но эта связь не одинаковая у пациентов, получающих ХТ и ЛТ.

Выборка: Исследование проводилось в Онкоцентре № 1 ГKB им. С.С. Юдина и Национальном медицинском исследовательском центре онкологии имени Н.Н. Блохина. В исследовании приняли участие 107 онкологических пациентов, 90 женщин (84,1%) и 17 мужчин (15,9%), разделенных на группы ХТ ($n = 52$) и ЛТ ($n = 55$). Средний возраст составил 47,8 лет ($SD = 12,31$; медиана = 46 лет; диапазон: 21–80 лет). Анализ выявил устойчивую возрастную разницу между полами: женщины были достоверно старше мужчин как в общей выборке (женщины: $M = 49,38$ лет, $SD = 11,89$, медиана = 48 лет; мужчины: $M = 41,59$ лет, $SD = 13,82$, медиана = 35 лет), так и внутри терапевтических групп. Общая средняя продолжительность заболевания в выборке составила 2,24 года ($SD = 3,47$ лет). При анализе по полу медианная продолжительность у женщин составила 0,7 лет (8,5 месяцев) при среднем значении 2,34 года ($SD = 3,67$), у мужчин – 1,06 лет (12,7 месяцев) при среднем значении 1,95 года ($SD = 2,56$). В группе химиотерапии медианная продолжительность достигла 0,9 лет у женщин и 0,5 лет у мужчин, тогда как в группе лучевой терапии соответствующие показатели составили 0,7 лет и 1,4 года. Существенное превышение стандартного отклонения над средним значением во всех подгруппах указывает на правостороннюю асимметрию распределения, где большинство пациентов имели относительно небольшой срок заболевания при наличии отдельных случаев значительной длительности.

Респонденты заполняли следующие методики:

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

1. Шкала удовлетворенности жизнью (Осин, Леонтьев, 2008; Diener et al., 1985) – скрининговая методика оценки когнитивного аспекта субъективного благополучия в соответствии с моделью Э. Динера.

2. Шкала позитивных и негативных переживаний (ПП; НП) – скрининговая методика оценки эмоционального компонента субъективного благополучия (Рассказова, Лебедева, 2020; Diener et al., 2009).

3. Опросник восприятия болезни (Moss-Morris et al., 2002; Рассказова, 2016) – направлен на оценку когнитивной составляющей репрезентации болезни. В данном исследовании использовался второй блок методики, включающий шкалы длительности, цикличности, последствий, понимания болезни, личного контроля и контроля лечения, а также эмоциональных репрезентаций. Статистический анализ проводился в RStudio (версия 2024.09.0) с использованием функций пакетов psych (версии 2.4.6.26), tidyverse (2.0.0) и lavaan (0.6.19), а также функций стандартной библиотеки R (версия 4.3.3). Проверка нормальности распределения количественных переменных проводилась с помощью критерия Шапиро-Уилка. Для сравнения демографических и клинических характеристик между группами применялись описательные статистики (среднее значение, стандартное отклонение, медиана, минимум и максимум). Для анализа различий между группой химиотерапии (ХТ, $n = 52$) и группой лучевой терапии (ЛТ, $n = 55$) по непрерывным переменным (шкалам восприятия болезни) использовался независимый t-критерий Стьюдента. Статистическая значимость различий определялась на уровне $p < 0,05$. Для оценки взаимосвязей между показателями восприятия болезни и параметрами субъективного благополучия (удовлетворенность жизнью, позитивные и негативные переживания) в каждой группе лечения отдельно использовался коэффициент корреляции Пирсона. Интерпретация силы корреляций проводилась на основе общепринятых критериев: $|r| < 0,3$ – слабая, $0,3 \leq |r| < 0,5$ – умеренная, $|r| \geq 0,5$ – сильная связь. Для оценки размера эффекта различий между группами использовался коэффициент d Коэна. Интерпретация величины эффекта проводилась в соответствии с общепринятыми критериями: 0,2 – малый эффект, 0,5 – средний, 0,8 – большой.

Результаты

1. Сравнение представлений о болезни у пациентов на ХТ и ЛТ

Пациенты, получающие ХТ, в сравнении с пациентами, получающими ЛТ, имели представления о болезни как о более длительной, цикличной, с более тяжелыми последствиями, размер эффекта средний. Пациенты на ЛТ имели представления о большем контроле лечения, размер эффекта большой, тенденцию к несколько лучшему пониманию болезни, чем пациенты на ХТ, размер эффекта малый. При этом между группами не было значимых различий в восприятии личного контроля и эмоционального представления о болезни.

Таблица 1 / Table 1

Сравнение показателей восприятия болезни у пациентов на ХТ и ЛТ
Comparison of indicators of general well-being, emotional experiences, and perception of
illness in patients undergoing chemotherapy (CT) and radiation therapy (RT)

Шкала / The scale	ХТ, М (SD) / СТ, М (SD)	ЛТ, М (SD) / РТ, М (SD)	Результат t- критерия / Result of t-test	p	Размер эффекта (d Коэна) / Effect size (Cohen's d)
Длительность / Duration	3,119 (0,959)	2,509 (0,991)	t(104,9) = 3,232	0,002**	0,63 (Средний / Medium)
Цикличность / The cycle	3,144 (0,800)	2,700 (0,846)	t(105) = 2,791	0,006**	0,54 (Средний / Medium)
Последствия / Effects	3,853 (0,639)	3,324 (0,874)	t(98,9) = 3,584	<0,001***	0,69 (Средний / Medium)
Личный контроль / Personal control	3,340 (0,692)	3,367 (0,703)	t(104,8) = -0,200	0,842	-0,04 (Отсутствует / Negligible)
Контроль лечения / Control of treatment	3,812 (0,579)	4,233 (0,465)	t(97,8) = -4,137	<0,001***	-0,81 (Большой / Large)
Понимание болезни / Understanding the Disease	3,219 (0,872)	3,535 (0,794)	t(102,7) = -1,952	0,054*	-0,38 (Малый / Small)
Эмоциональное представление / Emotional performance	3,564 (0,908)	3,491 (0,984)	t(104,9) = 0,400	0,690	0,08 (Отсутствует / Negligible)

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Размер эффекта: $r < 0,10$ – очень слабая; $0,10 \leq r < 0,30$ – слабая; $0,30 \leq r < 0,50$ – умеренная; $r \geq 0,50$ – сильная. Размер эффекта: $|d| \sim 0,2$ – малый, $\sim 0,5$ – средний, $\sim 0,8$ – большой.

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$. Effect size interpretation: For correlation coefficient (r): $|r| < 0,10$ (very weak), $0,10 - 0,29$ (weak), $0,30 - 0,49$ (moderate), $\geq 0,50$ (strong). For Cohen's d: $\sim 0,2$ (small), $\sim 0,5$ (medium), $\sim 0,8$ (large).

2. Связь представлений о болезни с субъективным благополучием у пациентов на ХТ и ЛТ

Полученные результаты свидетельствуют о связи представлений о болезни с субъективным благополучием у пациентов, получающих ХТ и ЛТ (размер эффектов слабый и умеренный), но эта связь не одинаковая, представления о болезни в группах по-разному связаны со всеми компонентами СБ. СБ пациентов, получающих ХТ, связано с большим личным контролем и контролем над лечением, лучшим пониманием болезни, менее эмоциональными представлениями о болезни и представлением о болезни как менее длительной. Пациенты, получающие ЛТ, имели другой профиль связи с СБ, менее негативные представления о длительности болезни, цикличности и ее последствиях, больший контроль в отношении лечения. Менее эмоциональные представления о болезни и представления о большем контроле в лечении – предикторы СБ в двух группах (см. табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Корреляции между восприятием болезни, удовлетворенностью жизнью и эмоциональными переживаниями
Correlations between the perception of illness, life satisfaction and emotional experiences

СБ / SW	Длительность ХТ/ЛТ / Duration CT/RT	Цикличность ХТ/ЛТ / Cyclicality CT/RT	Последствия ХТ/ЛТ / Consequences CT/RT	Личный контроль ХТ/ЛТ / Personal control CT/RT	Контроль лечения ХТ/ЛТ / Treatment control CT/RT	Понимание болезни ХТ/ЛТ / Understanding the disease CT/RT	Эмоц. Представление ХТ/ЛТ / Emotional presentation CT/RT
Удовлетворенность жизнью / Life satisfaction	–0,12 / –0,29*	–0,10 / –0,20	–0,26* / –0,38**	0,35* / 0,12	0,24* / 0,09	0,30* / –0,02	–0,31* / –0,003
Позитивные переживания / Positive experiences	–0,07 / –0,18	–0,26* / –0,13	–0,21 / –0,21	0,36** / 0,24†	0,33* / 0,41**	0,21 / 0,18	–0,44** / –0,32*
Негативные переживания / Negative experiences	0,29* / –0,04	0,21 / 0,03	0,25* / 0,10	–0,14 / –0,15	–0,31* / –0,13	–0,06 / –0,01	0,37** / 0,39**

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

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

Note: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Обсуждение результатов

1. Тип лечения и представления о болезни у пациентов с онкологическими заболеваниями

Полученные результаты в отношении репрезентации болезни демонстрируют значимые различия между пациентами, проходящими ХТ и ЛТ, по шкалам «длительность», «цикличность заболевания», «воспринимаемые последствия болезни» и «ощущаемый контроль в лечении». ЛТ, ассоциирующаяся с технологической точностью, воспринимается как более управляемая, что сказывается на представлениях о болезни у этих пациентов, восприятии контроля лечения, последствий, длительности и цикличности. ХТ с ее системными побочными эффектами, цикличностью (курсы с перерывами) и необходимостью частой госпитализации формирует иное представление о болезни и собственных возможностях сохранять контроль. Более негативная оценка последствий и цикличности в группе ХТ, по сравнению с группой ЛТ, может отражать комплексное влияние основной болезни и симптомов побочных эффектов. Это соотносится с другими исследованиями о переживании дистресса пациентами, получающими ХТ (Çinkir et al., 2020). Однако связь между объективной тяжестью болезни и ее субъективной репрезентацией остается неоднозначной. Так, пациенты с одинаковым диагнозом могут демонстрировать противоположные паттерны восприятия в зависимости от личностных черт, например, оптимизма (Carver et al., 1993). Тяжесть лечения, выраженность побочных эффектов, специфика процедуры лечения создают разные условия для деятельности по адаптации и ее результативности, что связано с представлениями о болезни пациентов, а не только о лечении.

2. Связь представлений о болезни с субъективным благополучием у пациентов на ХТ и ЛТ

Полученные данные свидетельствуют о значимой связи представлений о болезни у онкологических пациентов с СБ, это в целом соотносится с данными других исследований, где такая связь обнаруживается (Lee et al., 2019), но связь в группе ЛТ и ХТ не одинаковая. Универсальной для обеих групп является связь эмоциональных представлений о болезни с негативными и позитивными переживаниями, а в группе ХТ – и с удовлетворенностью жизнью. Хотя эмоциональные реакции могут как мотивировать активное совладание, так и провоцировать избегание, результаты метаанализа показали прямую связь эмоциональных представлений о болезни с усилением дистресса (Hagger et al., 2017). Когнитивная составляющая СБ – удовлетворенность жизнью – в группе ХТ связана с личным контролем и пониманием болезни, тогда как в группе ЛТ – с представлениями о последствиях и длительности болезни. Интересно, что длительность и последствия лечения при ЛТ более определены, чем в группе ХТ, и именно в этой группе получены такие данные. Это в целом можно объяснить тем, что оптимизм у пациентов, получающих ЛТ, основан в большей степени на сложных социокультурных представлениях о лечении, а не на компетентности. То, что

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

люди меньше знают об этом типе терапии, может влиять на более позитивное отношение, но тревога и беспокойство могут сохраняться при условии несогласованности в понимании оснований позитивного отношения. Этот важный аспект следует учитывать при сопровождении пациентов, получающих ЛТ, для содействия формированию более корректных представлений и развития пациентской компетентности, так как, к примеру, представления о последствиях болезни как тяжелых связаны с беспомощностью (Huang et al., 2024). В группе ХТ представления о заболевании как более длительном сильнее связаны с негативными переживаниями, но не удовлетворенностью жизнью, при ХТ на первый план выходит не тема длительности болезни, а тема совладания с побочными эффектами и поиском возможностей снижения этой нагрузки, а также совладание с неопределенностью в отношении успешности лечения и дальнейшего маршрута лечения, возможно, представления о длительности болезни до контроля результативности лечения формируются с учетом этого и ставятся на «временную паузу» и в меньшей степени, по сравнению с ЛТ, оказывают влияние на когнитивную составляющую СБ – удовлетворенность жизнью. Восприятие болезни как длительной связано с принятием людьми ограничений и возрастанием тенденции к сужению социального функционирования (Kroketal., 2020). Показательно, что личный контроль у пациентов ХТ связан и с когнитивной составляющей СБ, и с эмоциональной, утрата личного контроля у пациентов, получающих ХТ, связана со многими контекстными условиями и значительными функциональными изменениями в жизни человека, направленность в реабилитации пациентов, получающих ХТ, на укрепление личного контроля – важная мишень. Личный контроль в теории саморегуляции Г. Левинтала – это представление пациента о своей способности управлять болезнью через собственные действия (например, изменение образа жизни, соблюдение лечения) или внешние ресурсы (медицинская помощь) (Leventhal et al., 1983). Это ключевой компонент модели, так как он напрямую влияет на мотивацию к активному совладанию. Данные крупного метаанализа свидетельствуют о связи воспринимаемого личного контроля с психологическим благополучием (снижение тревоги, депрессии) и с выбором пациентами проблемно-ориентированных стратегий (Haggeretal., 2017). Специфика онкологического заболевания связана со снижением личного контроля, химиотерапевтическое лечение усиливает эту позицию по сравнению с ЛТ. Понимание болезни положительно связано с удовлетворенностью жизнью у пациентов, получающих ХТ, что соотносится с теорией неопределенности в отношении болезни, где ощущение меньшей неопределенности связано с меньшей выраженностью тревоги и депрессии (Mishel, 1988), а также с исследованием (Zolnierek et al., 2009), в котором получены данные о связи понимания болезни с более лучшим сотрудничеством с врачами и приверженностью лечению. У пациентов, получающих ЛТ, этой связи нет, вероятно, тип лечения в зависимости от создаваемых им уязвимостей для пациента направляет внимание пациентов на определенные аспекты, что отражается на представлениях о болезни и профиле связи представлений о болезни с СБ. Позитивные переживания в группе ХТ связаны с личным контролем и контролем лечения, в группе ЛТ – только контроль лечения и менее эмоциональное представление о болезни. Контроль в группе ХТ важен для всех компонентов СБ, вера в контроль уменьшает чувство беспомощности, которое часто провоцирует тревогу и депрессию (Thompson et al., 2000). Негативные переживания в группе ХТ связаны с

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапии
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

представлениями о длительности болезни, чем более длительной пациенты воспринимают болезнь, тем сильнее негативные переживания, в ЛТ этой связи нет, а предиктор негативных переживаний – более эмоциональное представление о болезни. Негативные переживания, согласно теории эмоций (Fredrickson, 2003), связаны с большим восприятием ограничений среды, чем возможностей среды, при ЛТ пациенты в целом более позитивно относятся к лечению (Рассказова и др., 2022) и зачастую воспринимают период лечения как предшествующий окончанию лечения, эти обстоятельства могут отражаться в обнаруженной связи. Опираясь на Транзакционную модель стресса (Lazarus et al., 1984), можно сделать предположение, что ХТ и ЛТ создают разные условия и требования в адаптации пациентов, что объясняет разницу в стратегиях совладания и различные комбинации связи представлений о болезни с благополучием. Тип лечения при онкологическом заболевании создает особые медико-социальные ситуации, то, как протекает лечение, насколько тяжелые последствия оно вызывает, какая цель этого лечения и какой план лечения по длительности и ожидаемым клиническим результатам, связано с тем, что пациенты думают о своей болезни.

Заключение

1. Выявлены различия в представлениях о болезни у пациентов, получающих лучевую и химиотерапию, по шкалам длительности и цикличности заболевания, его последствий (во всех этих случаях более высокие баллы получены в группах пациентов, получающих ХТ, размер эффекта – средний). Также значимо различие по шкале контроля лечения – этот показатель в среднем выше в группе получающих ЛТ, размер эффекта – большой.

2. Представления о болезни по-разному связаны с субъективным благополучием у пациентов, проходящих ХТ и ЛТ. Удовлетворенность жизнью: ХТ – критичен личный контроль и понимание болезни, в ЛТ доминируют длительность и последствия болезни. Позитивные переживания: в ХТ важны личный контроль и контроль лечения, в ЛТ только контроль лечения сохраняет значимость.

Ограничения. Преобладание женщин в выборке дает недостаточно информации о полученных различиях и связях относительно мужчин.

Limitations. The predominance of women in the sample provides insufficient information about the observed differences and associations concerning men.

Список источников / References

1. Зинченко, Ю.П., Рассказова, Е.И., Шилко, Р.С., Ковязина, М.С., Черняев, А.П., Варзарь, С.М., Желтоножская, М.В., Лыкова, Е.Н., Розанов, В.В. (2020). Эффективность лучевой терапии: исследование радиологических и психологических факторов риска. *Наукоемкие технологии*, 21(1), 50–62. <https://doi.org/10.18127/j19998465-202001-08>
Zinchenko, Yu.P., Rasskazova, E.I., Shilko, R.S., Kovyazina, M.S., Chernyaev, A.P., Varzar, S.M., Zheltonozhskaya, M.V., Lykova, E.N., Rozanov, V.V. (2020). Effectiveness of radiation therapy: a study of radiological and psychological risk factors. *Science Intensive Technologies*, 21(1), 50–62. (In Russ.). <https://doi.org/10.18127/j19998465-202001-08>

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапию
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

2. Мустафин, Р.Н., Калюжный, Е.А. (2024). Психологическое благополучие больных злокачественными новообразованиями. *Клиническая и специальная психология*, 13(3), 23–52. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130302>
Mustafin, R.N., Kalyuzhny, E.A. (2024). Psychological well-being of patients with malignant neoplasms. *Clinical and Special Psychology*, 13(3), 23–52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130302>
3. Николаева, В.В., Арина, Г.А., Тхостов, А.Ш. (2009). *Психосоматика: телесность и культура*. М.: Академический проект.
Nikolaeva, V.V., Arina, G.A., Tkhostov, A.Sh. (2009). *Psychosomatics: physicality and culture*. Moscow: Academic Project. (In Russ.).
4. Рассказова, Е.И., Ледин, Е.В., Черняев, А.П., Желтоножская, М.В., Лыкова, Е.Н., Ковязина, М.С., Шилко, Р.С. (2022). Представления о химиотерапии и лучевой терапии у пациентов с онкологическими заболеваниями: ожидания и субъективное благополучие. *Вестник Московского университета*, 14(1), 108–137. <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.01.05>
Rasskazova, E.I., Ledin, E.V., Chernyaev, A.P., Zheltonozhskaya, M.V., Lykova, E.N., Kovyazina, M.S., Shilko, R.S. (2022). Concepts of chemotherapy and radiation therapy in patients with oncological diseases: expectations and subjective well-being. *Bulletin of the Moscow University*, 14(1), 108–137. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/vsp.2022.01.05>
5. Семенова, Н.В., Ляшковская, С.В., Лысенко, И.С., Чернов, П.Д. (2018). Клинико-психологические особенности пациентов с онкологическими заболеваниями в период активного специализированного лечения в связи с задачами оказания психотерапевтической помощи. *Обзор психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева*, (1), 33–41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-psihologicheskie-osobennosti-patsientov-s-onkologicheskimi-zabolevaniyami-v-period-aktivnogo-spetsializirovannogo> (дата обращения: 10.09.2024).
Semenova, N.V., Lyashkovskaya, S.V., Lysenko, I.S., Chernov, P.D. (2018). Clinical and psychological characteristics of patients with oncological diseases during the period of active specialized treatment in connection with the problems of psychotherapy. *V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, (1), 33–41. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kliniko-psihologicheskie-osobennosti-patsientov-s-onkologicheskimi-zabolevaniyami-v-period-aktivnogo-spetsializirovannogo> (viewed: 10.09.2024).
6. Тхостов, А.Ш. (2002). *Психология телесности*. М.: Смысл.
Tkhostov, A.Sh. (2002). *Psychology of physicality*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
7. Чулкова, В.А., Пестерева, Е.В. (2015). Социально-психологические аспекты онкологических заболеваний в современном обществе. *Социальная психология и общество*, 6(1), 117–126. URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n1/74951 (дата обращения: 10.09.2024).
Chulkova, V.A., Pestereva, E.V. (2015). Socio-psychological aspects of oncological diseases in modern society. *Social Psychology and Society*, 6(1), 117–126. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/sps/archive/2015_n1/74951 (viewed: 10.09.2024).

Каракуркчи М.К. (2025)
 Представления о болезни как фактор субъективного
 благополучия у онкологических пациентов, проходящих
 химио- и лучевую терапии
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
 Illness perceptions as a factor of subjective well-
 being in cancer patients undergoing chemotherapy
 and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—
 128.

8. Brajković, L., Milat-Panža, K., Kopilaš, V. (2023). Subjective well-being in cancer patients: the roles of social support, purpose in life, resilience, and informativeness. *Healthcare*, 11(24). <https://doi.org/10.3390/healthcare11243181>
9. Carver, C.S., Pozo, C., Harris, S.D., Noriega, V., Scheier, M.F., Robinson, D.S., Ketcham, A.S., Moffat Jr, F.L., Clark, K.C. (1993). How coping mediates the effect of optimism on distress: a study of women with early stage breast cancer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 375–390. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.375>
10. Çinkır, H.Y., Elboğa, G. (2020). The illness perception and its association with distress in cancer patients receiving chemotherapy. *Turkish Journal of Oncology*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.5505/tjo.2020.1989>
11. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
12. Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
13. DiMattei, V.E., Perego, G., Taranto, P., Rancoita, M.V., Maglione, M., Notarianni, L., Mangili, G., Bergamini, A., Cioffi, R., Papaleo, E., Candiani, M. (2021). Factors Associated With a High Motivation to Undergo Fertility Preservation in Female Cancer Patients. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694056>
14. Dong, S., Butow, P.N., Costa, D.S., Dhillon, H.M., Shields, C.G. (2014). The influence of patient-centered communication during radiotherapy education sessions on post-consultation patient outcomes. *Patient Education and Counseling*, 95(3), 305–312. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.02.008>
15. Fredrickson, B.L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91(4), 330–335. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>
16. Hagger, M.S., Koch, S., Chatzisarantis, N.L.D., Orbell, S. (2017). The common sense model of self-regulation: Meta-analysis and test of a process model. *Psychological Bulletin*, 143(11), 1117–1154. <https://doi.org/10.1037/bul0000118>
17. Hagger, M.S., Orbell, S. (2003). A meta-analytic review of the common-sense model of illness representations. *Psychology and Health*, 18(2), 141–184. <https://doi.org/10.1080/088704403100081321>
18. Huang, F., Li, Y., Zhang, R. (2024). Learned helplessness and associated factors among patients with lung cancer. *Patient Preference and Adherence*, 18, 467–474. <https://doi.org/10.2147/PPA.S446523>
19. Krok, D., Zarzycka, B. (2020). Meaning in life and acceptance of illness in patients with chronic diseases. *Journal of Religion and Health*, 59(5), 2343–2358. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00933-4>
20. Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer Publishing Company.
21. Lee, Y., Baek, J.M., Jeon, Y.W., Im, E.O. (2019). Illness perception and sense of well-being in breast cancer patients. *Patient Preference and Adherence*, 13, 1557–1567. <https://doi.org/10.2147/PPA.S225561>

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного благополучия у онкологических пациентов, проходящих химио- и лучевую терапии
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-being in cancer patients undergoing chemotherapy and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—128.

22. Leventhal, H., Meyer, D., Nerenz, D. (1980). The common sense representation of illness danger. In S. Rachman (Ed.), *Contributions to medical psychology* (Vol. 2, pp. 7–30). Pergamon Press. <https://doi.org/10.1007/BF02090456>
23. Leventhal, H., Safer, M.A., Panagis, D.M. (1983). The impact of communications on the self-regulation of health beliefs, decisions, and behavior. *Health Education Quarterly*, 10(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/109019818301000101>
24. Mishel, M.H. (1988). Uncertainty in illness. *Journal of Nursing Scholarship*, 20(4), 225–232. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1988.tb00082.x>
25. Thompson, S.C., Kyle, D.J. (2000). The role of perceived control in coping with the losses of aging. *Basic and Applied Social Psychology*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1207/15324830051028316>
26. Zolnierек, K.B., DiMatteo, M.R. (2009). Physician communication and patient adherence to treatment. *Medical Care*, 47(8), 826–834. <https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e31819a5acc>

Информация об авторах

Каракуркчи Марина Константиновна, медицинский психолог городской клинической больницы им. С.С. Юдина, онкологического центра № 1; аспирант кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>, e-mail: karakurkchi_m@mail.ru

Information about the authors

Marina K. Karakurkchi, Clinical Psychologist at the S.S. Yudin City Clinical Hospital, Oncology Center No. 1; Postgraduate Student, Chair of Neuro- and Pathopsychology, Department of Psychology, M. V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6105-7798>, e-mail: karakurkchi_m@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares no conflict of interest.

Декларация об этике

Все участники предоставили согласие о включении в исследование.

Ethics statement

All participants gave their consent to participate in the study.

Каракуркчи М.К. (2025)
Представления о болезни как фактор субъективного
благополучия у онкологических пациентов, проходящих
химио- и лучевую терапии
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 113—128.

Karakurkchi M.K. (2025)
Illness perceptions as a factor of subjective well-
being in cancer patients undergoing chemotherapy
and radiotherapy
Psychological-Educational Studies, 17(4), 113—
128.

Поступила в редакцию 25.07.2025
Поступила после рецензирования 25.11.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.07.25.
Revised 2025.11.25.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Г.А. Цукерман¹, О.Л. Обухова¹✉, Н.А. Шибанова², С.А. Литвинова²

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт имени Л.В. Щукиной), Москва, Российская Федерация

² Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ olya.obu@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Рефлексия, определяющая границы между ясным знанием, неопределенностью и знанием о том, чего именно человек не знает, является существенной составляющей умения учиться. Образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова выработала эффективные средства развития определяющей рефлексии в младшем школьном возрасте. Однако неисследованным оставался сам момент зарождения и ранние проявления определяющей рефлексии. **Цель.** Поиск дополнительных знаковых и смысловых опор детского действия в ситуациях неопределенности; систематические наблюдения за поведением первоклассников при встрече с недоопределенными задачами. **Гипотеза.** Систематическая работа с недоопределенными задачами в самом начале школьного обучения помогает выращивать практику вопрошания, делает более разумными действия детей при встрече с неоднозначностью, недосказанностью, неопределенностью. **Методы и материалы.** В пилотном формирующем эксперименте в первых классах, обучавшихся по системе Эльконина – Давыдова (77 детей: 35 девочек и 42 мальчика), расширен опыт учащихся в работе с неопределенностью. Проведен анализ видеозаписей формирующего эксперимента с целью описать качественные характеристики поведения первоклассников при работе с недоопределенной задачей. Созданы и проведены диагностические пробы решения недоопределенных задач на материале обучения грамоте в экспериментальных и контрольных классах. Контроль проводился в четвертых и пятых классах, также обучавшихся по системе Эльконина – Давыдова (69 детей: 32 девочки и 37 мальчиков). **Результаты.** Между экспериментальными первыми классами и контрольными четвертыми и пятыми классами не обнаружено значимых различий в умении видеть в тексте неопределенность, отличать информацию, сообщенную в явном виде, от информации отсутствующей или недоопределенной. **Выводы.** Показано, что основная работа определяющей рефлексии – различение задач, решаемых однозначно, и недоопределенных задач – входит в зону ближайшего

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

развития первоклассников. К концу первого года обучения детям становятся доступны вопросы о недостающих условиях недоопределенной задачи.

Ключевые слова: младшие школьники, учебная деятельность, определяющая рефлексия, вопрошание, недоопределенность

Для цитирования: Цукерман, Г.А., Обухова, О.Л., Шибанова, Н.А., Литвинова, С.А. (2025). Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 129—146. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170408>

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

G.A. Zuckerman¹, O.L. Obukhova¹✉, N.A. Shibanova², S.A. Litvinova²

¹ Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research of the Russian Academy of Education (Psychological Institute named after L.V. Shchukina), Moscow, Russian Federation

² Secondary Comprehensive School No. 91, Moscow, Russian Federation

✉ olya.obu@gmail.com

Abstract

Context and relevance. Reflection, which discerns the boundaries between clear knowledge, uncertainty, and knowledge of what a person does not know exactly, is an essential component of the ability to learn. The educational system created by D.B. Elkonin and V.V. Davydov designed effective means to develop discerning reflection in elementary schoolchildren. However, the very moment of the evolution and early manifestations of discerning reflection has not been sufficiently explored. **Objective.** This study involves searching for additional symbolic and semantic supports for children's actions in situations of uncertainty, as well as systematic observations of first-graders' behavior when faced with ill-defined tasks. **Hypothesis.** Systematic work with underdefined tasks early – at the very beginning of school education promotes the practice of questioning, makes children's actions more reasonable when faced with ambiguity, understatement, and uncertainty. **Methods and materials.** In a pilot formative experiment with first graders taught using the Elkonin–Davydov system (77 children: 35 girls and 42 boys), students' experience of working with uncertainty was expanded. An analysis of video recordings of the formative experiment was conducted to observe the qualitative characteristics of first-graders' behavior when working with an underdefined task. Diagnostic tests for solving underdefined tasks were designed and implemented using material from literacy training in both experimental and control classes. Control was carried out in the fourth and fifth grades, also taught using the Elkonin–Davydov system (69 children: 32 girls and 37 boys). **Results.** No significant differences were found between the experimental first grades and the control fourth and fifth grades concerning the ability to discover ambivalence in text, to distinguish between the information communicated explicitly and the information that was missing or underdetermined. **Conclusions.** It is shown that the main function of discerning reflection—the distinction between tasks that can be solved unambiguously and underdefined tasks—arises in the zone of proximal development

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

of first-graders. By the end of the first year of study, children are already able to ask questions about the missing conditions of an underdefined task.

Keywords: elementary schoolchildren, learning activity, discerning reflection, questioning, ambiguity

For citation: Zuckerman, G.A., Obukhova, O.L., Shibanova, N.A., Litvinova, S.A. (2025). I know what I don't know: at the origins of discerning reflection. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 129—146. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170408>

Контекст и актуальность: польза определяющей рефлексии

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»

Его прозвали «маленький философ».

Но только он подрос, как начали ему

Преподносить ответы без вопросов.

И с этих пор он больше никому

Не досаждал вопросом «Почему?».

С.Я. Маршак

Как можно характеризовать образование человека, который уже забыл все выученное в школе¹, однако сохранил один метапредметный результат обучения – **умение учиться**? Такой человек будет способен всю жизнь строить свою собственную образовательную траекторию для решения тех задач, которые имеют для него личностный смысл. Если саморазвитие этого человека будет направлено на реализацию своих потенциальных возможностей, то результат может оказаться фантастическим, поскольку, как напоминает Мартин Бубер, «каждый в мире сем неповторим и нов, и свойство свое должен довести в этом мире до совершенства. Ибо воистину: что нет этого, потому и откладывается пришествие Мессии» (Buber, 2019)².

Мир досадно далек от этой образовательной идиллии, но пытается к ней приблизиться (Розин, Ковалева, 2020; Tetzlaff et al., 2021). Для этого мы – исследователи и проектировщики образования, педагоги и психологи, строящие практики работы с детьми на основе идей Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, изучаем те факторы обучения, которые влияют на развитие умения учиться. Мы рассматриваем это умение как возрастную ступень восхождения к саморазвитию, как способность на первом шаге знакомства с новой задачей определять, что именно в этой задаче неизвестно лично мне, чему мне надо научиться, чтобы ее решить, а на втором шаге – найти и присвоить недостающие знания, умения, способности (Цукерман, Чудинова, 2015). Далее речь пойдет лишь о первой составляющей умения учиться – о рефлексии, определяющей границу между знанием и незнанием, или **определяющей рефлексии** (Слободчиков, 2013).

¹ Перифраз афоризма Альберта Эйнштейна: «Образование – это то, что остается после того, как забывается все выученное в школе».

² Перевод Н.О. Гучинской.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Вопреки убеждениям тех психологов и педагогов, кто вырос на идеях Жана Пиаже (Fox, Riconscente, 2008), определяющая рефлексия может войти в зону ближайшего развития большинства **младших школьников**, если их обучение строится в форме учебной деятельности (Эльконин Д.Б., 1989; Давыдов, 1996; Репкин, 2018). Экспериментальные доказательства этой гипотезы получены с помощью методики «Недоопределенные задачи», показавшей, что (1) выпускники начальной школы РО³ обнаруживают значительно более высокий уровень развития определяющей рефлексии, чем младшие школьники, которым знания и умения передавали в виде готовых определений и образцов, требующих запоминания и воспроизведения⁴; (2) выпускники начальной школы РО⁵ по уровню определяющей рефлексии не отличаются от их сверстников, специально отобранных по степени обученности, интеллектуального развития и учебной мотивации (Оценка..., 2015). Иными словами, образовательная система Эльконина – Давыдова создала такие средства развития определяющей рефлексии, благодаря которым способность отделять известное от неизвестного становится среднестатистической нормой, тогда как в традиционных школах этой способностью обладают преимущественно интеллектуально одаренные младшие школьники.

В образовательной системе Эльконина – Давыдова одним из мощнейших средств развития детских способностей является учебная задача или, по определению В.В. Давыдова (Давыдов, 1996, с. 159), «та одна конкретная задача, при решении которой школьники как бы решают все задачи данного класса». Открытие общего способа решения класса конкретно-практических задач в классическом варианте постановки и решения учебной задачи происходит в два этапа. На первом этапе дети убеждаются, что предложенную учителем конкретно-практическую задачу невозможно решить известными им способами. На втором этапе совершается переход от нерешаемой задачи к задаче недоопределенной, переход от недовольства: «Не получается! Я/мы не умеем, не можем (*решить эту задачу*)» к надежде: «Получится! Я/мы решим эту задачу, когда узнаем (*формулируется запрос недостающего условия задачи*)» (Обухова и др., 2022). Описаны два критерия того, что переход от нерешаемой к недоопределенной задаче выполнен: (1) пауза, резкое снижение проб и ошибок – попыток *непосредственного* достижения результата (Эльконин Б.Д., 2020), (2) появление детских вопросов, догадок и других свидетельств учебной инициативы, направленной на конструирование нового понятия, нового способа действия (Цукерман и др., 2019; Чудинова, 2020).

Задачи формирующего эксперимента

Переход от нерешаемой задачи к недоопределенной требует активной работы определяющей рефлексии – этого «психологического пограничника» между «я не знаю» и «я знаю, чего я не знаю». Граница между знанием и незнанием – это не линия на понятийной карте, а широкая пограничная полоса неопределенности между ясно сознаваемыми связями уже сконструированных понятий и смутными, интуитивно угаданными представлениями о

³ РО – развивающее обучение по системе Эльконина – Давыдова.

⁴ Далее такое обучение будет называться традиционным (см. эпиграф).

⁵ Дети этой выборки не проходили отбор при поступлении в школу.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

способах решения новых задач. Неизбежные пограничные конфликты в этой полосе неопределенности до сих пор не изучались. Чего именно мы сами не знаем о том, как совершается переход от знания (во многом незавершенного) к знанию о своем незнании, от нерешаемой к недоопределенной задаче?

Мы знаем, что этот переход происходит регулярно: год за годом мы наблюдаем это в точках постановки и решения учебных задач в разных классах, у разных учителей, на материале разных учебных дисциплин. Мы знаем, что основной опорой детского действия при встрече с новой задачей является модель предшествующего понятия, системно связанного с новым, еще не открытым, но уже приоткрывшим свои латентные свойства благодаря логике понятийного строения учебных предметов РО (Давыдов, 1972). Мы многократно наблюдали удивление и даже возмущение детей, сталкивающихся с противоречиями между закономерностями, уже открытыми и зафиксированными в модели, и реальными фактами. Например, первоклассник недавно понял, что мягкий знак в словах типа КОНЬ, ДУМАТЬ обозначает мягкость последнего согласного. И возмущается при встрече со словами типа МЫШЬ, ДУМАЕШЬ: «Тут ведь Ш в конце, она вообще вредная и всегда твердая, она мягкий знак не слушает!»

Радуюсь зарождающейся чувствительности ребенка к понятийным противоречиям, мы ищем такие опоры детского действия в ситуациях неопределенности, смутного знания, которые укрепят работу определяющей рефлексии не только в сфере понятийного мышления, но и в учебной коммуникации, где это мышление разворачивается. В частности, работу определяющей рефлексии тормозят известные ложные коммуникативные установки маленьких школьников: хороший ученик должен ответить на вопрос учителя, а я сомневаюсь в своем ответе, значит, лучше промолчу; я чувствую, что чего-то не понимаю, но сказать об этом стыдно; подожду, пока взрослый объяснит и покажет, как правильно действовать, и т.п.

Содержание формирующего эксперимента

Чтобы придать детским сомнениям, неуверенности, колебаниям ценность, значимость в учебной коммуникации, чтобы незнание получило «официальную прописку» на школьной территории, мы ввели с самого начала школьного обучения особые практики, имеющие формирующее и одновременно диагностическое значение. По содержанию это были вопросы и задания, часть которых имела однозначное решение, а часть являлась типичными недоопределенными задачами. Средством выполнения большинства заданий служили схемы слов (слоговые, звуковые), с которыми дети работали на уроках. По форме все задания были письменными, хотя их выполняли первоклассники, многие из которых еще не умели писать. На вопросы учителя дети отвечали, используя три значка: да (+), нет (-), не знаю, не уверен, может быть, это не точно (?).

Такие нечастые, но регулярные (2–3 раза в месяц) практики впервые опробовались в трех первых классах школы № 91 г. Москвы на уроках обучения грамоте. На этих уроках, а также на уроках математики и окружающего мира были реализованы принципы, методы и приемы РО. В нашем формирующем эксперименте участвовали 77 детей (35 девочек и 42 мальчика).

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Первые результаты формирующего эксперимента

Простейший пример работы, в которой необходимо было использовать знак вопроса, представлен в табл. 1. Работу выполняли 49 учеников в самом начале первого класса, когда дети только научились устно делить слова на слоги и записывать слоговые схемы слова (Эльконин Д.Б., 2022).

Таблица 1 / Table 1

Результаты ответов первоклассников на вопросы с помощью значков +, -, ?. Указан % детей, выбравших тот или иной ответ

Results of first-graders' answers to questions using the +, -, ? symbols. The % of children who chose one or another answer is indicated

Утверждение / Statement	Ответ ребенка / Child's answer		
	+	-	?
1) В слове МАМА два слога / The word MAMA has two syllables	98	2	0
2) В слове ПАПА больше слогов, чем в слове МАМА, потому что папа выше мамы / The word PAPA has more syllables than the word MAMA, because papa is taller than mama	2	90	8
3) В словах БАБУШКА и ДЕДУШКА одинаковое число слогов / The words GRANDMOTHER and GRANDFATHER have the same number of syllables	86	6	8
4) В имени моей кошки три слога / My cat's name has three syllables	18	21	61

Это задание невинно лишь с виду. Утверждение № 2 провоцирует детей на то, чтобы размышлять не о слове, а о предмете, названном этим словом. К чести для большинства наших первоклассников большинство детей не поддались на эту провокацию. Утверждение № 4 – типичное недоопределенное высказывание. Чтобы с ним согласиться или не согласиться, необходимо запросить дополнительную информацию. Знаком вопроса недоопределенное высказывание № 4 обозначили больше половины наших первоклассников. Именно этот показатель мы рассматривали как диагностический признак способности отделять известное от неизвестного.

Первоклассники приучались использовать эти три знака не только письменно. На каждом уроке, после каждой содержательной реплики ученика учитель просил одноклассников ответить без слов, жестами: согласиться (показать пальцами «плюс»), не согласиться (показать пальцем «минус») или показать знак вопроса (рис. 1). Кроме основного значения («у меня есть вопрос к твоей мысли») у этого знака существует немало оттенков: «сомневаюсь, похоже на правду, но не хватает доказательств», «не понимаю, поясни свою мысль», «так может быть, но может быть по-другому» и даже совсем детское – «я прослушал, повтори, пожалуйста».

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A.,
Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of
discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Fig. 1. One hand is bent, the first of the other hand marks the point under the question mark

Задание, представленное на рис. 2, приоткрыло нам некоторые детские трудности различения решаемых и недоопределенных задач и меру минималистской помощи взрослого в преодолении этих трудностей.

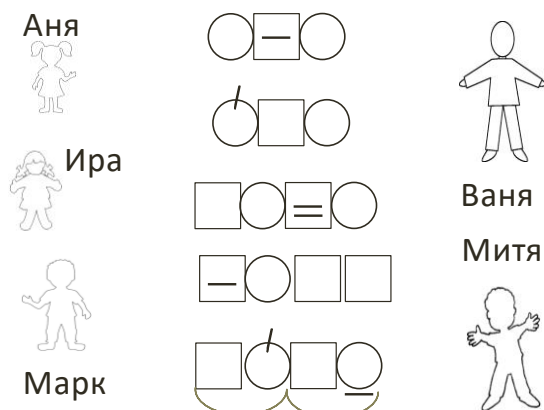


Рис. 2. Бланк задания. Условные обозначения: кружочки – гласные звуки, квадратики – согласные; квадратик с одной черточкой – твердый согласный звук, с двумя – мягкий согласный

Fig. 2. Assignment form. Legend: circles – vowel sounds, squares – consonants; a square with one line – a hard consonant sound, with two – a soft consonant

Сюжет задания. Эти дети поселились в стране Живых слов. Они умеют писать свои имена буквами. Но еще не научились записывать слова звуками. Помоги каждому ребенку закончить звуковую схему его имени: разделить каждое слово на слоги, поставить ударение, подчеркнуть безударные гласные, обозначить мягкость и твердость всех согласных. Покажи стрелочками, где чья схема: соедини портрет ребенка и звуковую схему его имени. Только будь осторожен: если перепутать имена, то все забудут этих детей – и друзья, и учителя, и даже родители! Сомневаешься, не рисуй стрелочку, поставь большой знак вопроса около рисунка ребенка!

Покажем наиболее частотные способы действия маленьких школьников в ситуации неопределенности и разумно-рефлексивные ответы учителя⁶.

1. Делай свое дело (здесь: *выполни задание учителя*), и будь, что будет.

Учитель: Поднимите руку те, у кого вопросы возникали...
Юля: У меня возникали, но я их стерла. У меня осталось два имени, и мне приходилось РИСКОВАТЬ. Потому что все остальные я заполнила уже правильно. У меня осталось только два имени – Ваня и Митя.
Учитель: У кого тоже с именем Ваня был риск?

Ребенок уже чувствует недоопределенность задачи, но еще не считает, что на уроке знак вопроса – достойный ответ хорошей девочки на вопрос учителя. Учитель помогает, но косвенно: пробует организовать обсуждение, зная силу сотрудничества со сверстниками в становлении рефлексии (Рубцов, 2023).

2. «Я так решила и я с собой согласна!» Но другие часто не соглашаются. И тогда... в споре может родиться истина, если присутствует искусный модератор спора.

Варя: (выходит к доске, *показывает на третью схему*.) Это схема Вани.
Учитель: Кто так же считает?
Много плюсов.
Учитель: Кто считает по-другому?
Кира: Здесь Митя.
Учитель: Что будем делать? Варя, докажи свою мысль!
Пауза. Варя задумалась.
Учитель: Кира, а ты можешь доказать, что тут точно будет записано имя Митя?
Кира: У Вани первый звук твердый [ВВВ], а у Мити – [М'М'М'] – мягкий.
Голоса: Да, но там же не нарисовано! (*Имеется в виду, что по схеме нельзя определить, мягкий или твердый первый согласный в слове.*)

⁶ Реплики учебных диалогов восстановлены по видеозаписи, приводятся с небольшими сокращениями.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Вика: Тут две одинаковые схемы. (*Показывает на третью и пятую схемы.*) Тут может быть Ваня и тут может быть Ваня. И там, и там имя может быть, потому что у каждого третий звук мягкий... Тут не написано звуков (*показывает на первые звуки третьей и пятой схем*), и поэтому тут могут быть непонятно кто. А третьи звуки и того, и того мягкие, одинаковые.

Миша: Там одинаковое количество слогов, и обе схемы подходят!

Учитель: И что делать?

Дети: Просто запишем имена. (*Переход на принцип «будь, что будет».*)

Учитель: А если мы ошибемся?!

Дети: Тогда Ваню будут звать Митей, и наоборот...

Строя учебную дискуссию, учитель усиливает понимание недоопределенности задачи, которое уже начало складываться у некоторых детей. Для этого учителя как для мастера РО органично не высказываться по поводу предмета обсуждения и внимательно следить за тем, чтобы ученики слышали и обдумывали реплики друг друга. В классе принято смотреть на говорящего и на каждое высказывание реагировать жестами – показывая знаки согласия, несогласия, сомнения (+, -, ?).

3. Когда дети застревают на рискованных действиях наугад, но уже начали замечать недоопределенность условий задачи, взрослый усиливает ощущение неоднозначности любого решения и напоминает о правилах безопасности.

Учитель: Рома сказал, что имя Митя подходит сюда (*проводит на доске стрелочку от имени МИТЯ к третьей схеме*) и ... кто продолжит?

К доске выходит Степа и проводит еще одну стрелочку от имени Митя к пятой схеме.

Учитель: А имя Ваня?

Леня: Только сюда (*указывает на пятую схему*).

Учитель: **Только** сюда?

Рома: Хотя... Сейчас проверим. (*Проверяет: произносит каждый звук имени ВАНЯ и ведет пальцем по третьей схеме.*) Подходит тоже.

Учитель: Внимание. Самая трудная минута урока. Если у нас имя подходит то ли туда, то ли сюда, какой знак надо поставить?

Хор: Вопрос!

Задача решена. Единственное оценочное действие учителя: обрадоваться решению и помочь оформить его так, чтобы знак вопроса был заметным, крупным и был повернут в нужную сторону. На рис. 3 показано почти полное решение задачи, осталось лишь разбить все слова на слоги. Главное сделано: три задачи, имеющие однозначное решение, отделены от двух недоопределенных задач. Первоклассники получили очередной опыт разумного действия в ситуации недоопределенности: по крайней мере, здесь, в учебной работе правильно сомневаться, спрашивать («Это точно? Или может быть так, а может быть по-другому?»), неправильно действовать наугад, на свой страх и риск.

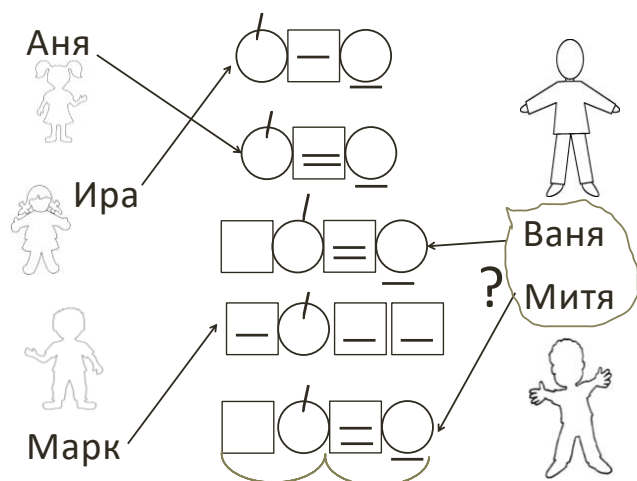


Рис. 3. Буквенные и звуковые записи имен соединены
Fig. 3. Letter and sound recordings of names are connected

Мы привели два примера упражнений детей в сомнении и вопрошании. Еще раз подчеркнем, что знаку вопроса в этих упражнениях придавался ценностный оттенок: в неоднозначных ситуациях можно и должно спрашивать! Оба примера основаны на материале, позволяющем точно найти решения и обосновать, доказать свое мнение с помощью схем – слоговых или звуковых. Наблюдалась положительная динамика в умении уместно использовать знак вопроса, преодолевая исходную склонность действовать наугад и/или рискованно. Так, в середине учебного года знаком вопроса обозначили недоопределенную задачу 12 первоклассников из 42 (29%), а три месяца спустя – 35 детей из 57 (61%). В этих двух самостоятельных работах были использованы однотипные задачи, основанные на действиях со звуковыми схемами слов. Различия между двумя измерениями значимы с вероятностью не менее 99,9% ($\chi^2 = 10,45$). Умение действовать со звуковыми схемами, использованными в заданиях, продемонстрировали практически все дети, выполнявшие задания. Умение решать задачи со схемами и умение отличать решаемую задачу от недоопределенной не связаны между собой ($r = 0,0988$).

Перенос установки и умения отличать решаемую задачу от недоопределенной мы проверяли на гораздо более сложных заданиях, в которых нет схем и других средств проверки и доказательств точности своего решения. Это задания, связанные с пониманием текстов.

Материалом служили два коротких детских стихотворения; предметом вопрошания была предметная картина мира, описанная в тексте.

Проиллюстрируем этот тип заданий. Учитель раздает детям текст стихотворения и читает его вслух.

На скамеечке у дома
Целый день рыдает Тома.
Как помочь беде такой –
Тома в туфлях разных:

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Левый – светло-голубой,
Правый – темно-красный?!
Дворник, дядя с бородой,
Ей сказал: – Сходи домой!
Тома глазки подняла:
– Дядя дворник, я была...
Дома тоже разные:
Голубой да красный!
Василий Фетисов

После этого задаются вопросы, на которые дети отвечают письменно, индивидуально. Инструкция привычна: «Если точно знаешь ответ, напиши его. Если не знаешь, сомневаешься, если в тексте нет ответа, пиши “?”». Критическим был вопрос «Сколько лет Томе?». В тексте есть несколько указаний на то, что Тома не взрослая, но точный возраст героини не указан. Кроме того, дети получают раскраску (рис. 4). Слева – туфли, в которые обута рыдающая Тома, справа – туфли, которые Тома увидела дома под вешалкой. По тому, как дети раскрашивают туфли, можно судить о понимании предметной картины текста. Мы считаем, что ребенок не понял интриги стихотворения и не смог реконструировать предметную картину мира, описанную в тексте, если на левой и правой части раскраски правые (и, соответственно, левые) туфли раскрашены *одинаково*. Этот показатель статистически не связан с умением ребенка отличить левую и правую сторону на изображении Томы ($r = 0,146$); больше половины первоклассников с этим не справились.



Рис. 4. Раскраска
Fig. 4. Coloring

В табл. 2 приведены данные о том, как ученики, начинающие и закончившие⁷ начальную школу, справились с двумя заданиями, требующими реконструкции предметной картины мира, описанной в текстах, и как они могут отличить информацию, эксплицитно сообщенную в тексте, от информации, которая в тексте отсутствует или недоопределена. С текстом «Кот и грузовик» (четверостишие Агнии Барто) работали 45 первоклассников и 24 пятиклассника, с текстом о Томе работали 67 первоклассников и 45 четвероклассников. Ученики 4–5 классов также обучались по программам и учебникам, созданным учениками Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова в мастерском исполнении учителей школы № 91.

Таблица 2 / Table 2

Количество правильных ответов (в % от числа учеников, отвечавших на вопрос)
Number of correct answers (in % of the number of students who answered the question)

Вопросы на понимание предметной картины текста / Questions to understand the subject picture of the text				Вопросы, на которые в тексте нет ответа / Questions not answered in the text			
Кот и грузовик / The Cat and the Truck		Том и ее туфли / Toma and her shoes		Кот и грузовик / The Cat and the Truck		Том и ее туфли / Toma and her shoes	
1 класс / 1 grade	5 класс / 5 grade	1 класс / 1 grade	4 класс / 4 grade	1 класс / 1 grade	5 класс / 5 grade	1 класс / 1 grade	4 класс / 4 grade
42	92*	39	78*	58	67	76	80

Примечание: * – По критерию χ^2 результаты младших и старших учеников значительно различаются с вероятностью не менее 99,9%

Note: * – According to the χ^2 criterion, the results of younger and elder students differ significantly with a probability of at least 99,9%.

Возрастная динамика показателей, представленных в табл. 2, выглядит парадоксальной. С одной стороны, наблюдается несомненное преимущество более старших учеников в понимании предметной картины мира, нарисованной в тексте. Этот результат предсказуем. С другой стороны, получен неожиданный результат: старшие и младшие дети не различаются в умении дифференцировать однозначные и неоднозначные, недоопределенные сообщения текста. Так, на вопрос «Сколько лет Томе?» большинство учеников ответили знаком вопроса и объяснили, что о возрасте героини можно лишь строить предположения: «Мы не знаем, сколько ей лет, потому что в стихотворении не сказано», «Ей мало лет. Примерно до 9-10. Если бы она была взрослой, то давно бы поменяла туфли», «Не сказано. Ну, а если предположить, то 3-7 лет», «Как она может быть маленькой, если ей разрешили одной идти на улицу и поговорить с дворником?»

Как объяснить неожиданный факт: по показателю, связанному с развитием определяющей рефлексии, ученики, различающиеся минимум на три года по возрасту, а главное – по

⁷ Четвероклассники выполняли работу в самом конце учебного года, пятиклассники – в начале.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

школьному опыту, действуют практически одинаково? Нам было бы лестно приписать это тому фактору, который был внесен в обучение наших первоклассников: (1) обучение грамоте было дополнено практическими заданиями, требующими различения решаемых и недоопределенных задач, (2) знак сомнения, вопрошания был выделен как особая ученическая доблесть, спрашивать стало престижно, а действовать импульсивно или наугад, по первому впечатлению – непопулярно. Однако экспериментальная честность не допускает подобных выводов без дополнительных проверок.

Заключение

Одним из центральных новообразований младшего школьного возраста в образовательной системе Эльконина – Давыдова является рефлексия, определяющая границы между «я знаю», «я не знаю» и «я знаю, чего я не знаю». Особое строение понятийного **содержания обучения, модели**, потенциально содержащие системные связи освоенных понятий с новыми, **учебные задачи**, в которых формулируется запрос на знание, недостающее для решения нового класса практических задач, **учебное сообщество** как субъект учебной деятельности, **безотметочное обучение**, направленное на становление самооценки ученика – развивающие возможности этих средств обучения хорошо обоснованы и теоретически, и экспериментально, как диагностическими, так и клиническими методами.

Однако неисследованным оставался сам момент зарождения и самые ранние проявления определяющей рефлексии – этого жизненно важного органа в теле будущего умения учиться. Наш формирующий эксперимент был направлен на то, чтобы заполнить это белое пятно на карте учебной деятельности. Для того чтобы наблюдать действия первоклассников в ситуациях неопределенности, смутного знания, обучение грамоте было дополнено практическими заданиями, требующими различения решаемых и недоопределенных задач. Каждое такое задание позволяло учителю развернуть обсуждение, лейтмотивом которого был вопрос, помогающий отличить надежно доказанное от возможного, гипотетического: это так и только так, как ты считаешь, или может быть так, а может быть иначе? Чтобы легализовать незнание, сомнение, неуверенность на уроках, особый эмоциональный и смысловой акцент был сделан на знакомом знаке вопроса (?).

Адекватное использование знака вопроса в ситуациях, когда надо было различить решаемые и недоопределенные задачи, служило нам диагностическим показателем при оценке результатов формирующего эксперимента. Мы показали положительную динамику этого показателя в понятийных задачах, где модели служат детям надежным средством проверки и доказательства своего мнения. Столь же надежными средствами самоконтроля не располагают читатели при реконструкции картины мира, описанной в тексте.

Мы обнаружили, что в умении дифференцировать однозначные и неоднозначные, недоопределенные сообщения текста наши первоклассники не отличались от выпускников начальной школы РО. Эти результаты пилотного эксперимента необходимо уточнить в дальнейших исследованиях. Поиск опор детского действия в ситуациях неопределенности будет продолжен.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025) Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии <i>Психолого-педагогические исследования</i> , 17(4), 129—146.	Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025) I know what I don't know: at the origins of discerning reflection <i>Psychological-Educational Studies</i> , 17(4), 129—146.
---	---

Ограничения. Ограничением данного исследования является сравнительно небольшой размер выборки (77 человек).

Limitations. A limitation of the present study is the relatively small sample size (77 participants).

Список источников / References

1. Давыдов, В.В. (1972). *Виды обобщения в обучении*. М.: Педагогика. Davydov, V.V. (1972). *Types of generalization in education*. Moscow: Publ. Pedagogika. (In Russ.).
2. Давыдов, В.В. (1996). *Теория развивающего обучения*. М.: ИНТОР. Davydov, V.V. (1996). *Theory of developmental education*. Moscow: Intor. (In Russ.).
3. Обухова, О.Л., Цукерман, Г.А., Шибанова, Н.А. (2022). В поисках субъекта учебной деятельности. *Культурно-историческая психология*, 18(4), 80—89. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>
Obukhova, O.L., Zuckerman, G.A., Shibanova, N.A. (2022). In search of the subject of learning activity. *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 80—89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2022180408>
4. Рубцов, В.В. (Ред.). (2023). *Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6—10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий: Коллективная монография*. М.: ФГБОУ ВО МГППУ. Rubtsov, V.V. (ed.). (2023). *Development of communicative and reflexive abilities in children 6—10 years old, depending on the methods of organizing educational interactions*. Moscow: FGBOU VO MGPPU. (In Russ.).
5. Репкин, В.В., Репкина, Н.В. (2018). Что такое развивающее обучение? Взгляд из прошлого в будущее. М.: Издательская группа URSS. Repkin, V.V., Repkina, N.V. (2018). *What is developmental learning? A view from the past to the future*. Moscow: URSS Publishing Group. (In Russ.).
6. Розин, В.М. (2016). Что такое вопрошание: сущность и типы? *Педагогика и просвещение*, 2(22), 159—165. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=67999 (дата обращения: 06.10.2025).
Rozin, V.M. (2016). What is questioning: essence or types? *Pedagogy and education*, 2(22), 159—165. (In Russ.). URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=67999 (viewed: 06.10.2025).
7. Розин, В.М., Ковалева, Т.М. (2020). Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы. *Педагогика*, 84(9), 18—28. Rozin, V.M., Kovaleva, T.M. (2020). Personalizaciya ili individualizaciya: psikhologo-antropologicheskij ili kul'turno-sredovoj. *Pedagogika*, 84(9), 18—28. (In Russ.).

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)	Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)
Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии	I know what I don't know: at the origins of discerning reflection
<i>Психолого-педагогические исследования</i> , 17(4), 129—146.	<i>Psychological-Educational Studies</i> , 17(4), 129—146.

8. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. (2013). *Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие*. М.: Изд-во ПСТГУ.
Slobodchikov, V.I., Isaev, E.I. (2013). *The psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis*. Moscow: Publ. PSTGU.
9. Улановская, И.М. (Ред.). (2015). *Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы*. М.: ГБОУ ВПО «МГППУ».
Ulanovskaya, I.M. (ed.). (2015). *Assessment of the meta-cognitive competencies of elementary school graduates*. Moscow: Publ. GBOU VPO «MGPPU». (In Russ.).
10. Цукерман, Г.А., Билибина, Т.М., Виноградова, О.М., Обухова, О.Л., Шибанова, Н.А. (2019). О критериях деятельностной педагогики. *Культурно-историческая психология*, 15(3), 105—116. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>
Zuckerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibanova, N.A. (2019). On the Criteria of Activity-Based Education. *Cultural-historical psychology*, 15(3), 105—116. (In Russ., abstr. in Engl.). <https://doi.org/10.17759/chp.2019150311>
11. Цукерман, Г.А., Чудинова, Е.В. (2015). Что такое умение учиться и как его измерять? *Вопросы психологии*, 1, 3—14.
Zukerman, G.A., Chudinova, E.V. (2015). What is the ability to learn and how to measure it? *Questions of psychology*, 1, 3—14. (In Russ.).
12. Чудинова, Е.В. (2020). О месте и роли вопрошания в учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 60—70. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250406>
Chudinova, E.V. (2020). On the Significance of Questioning in Learning Activity. *Psychological Science and Education*, 25(4), 60—70. DOI:10.17759/pse.2020250406 (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250406>
13. Эльконин, Б.Д. (2020). Современность теории и практики Учебной Деятельности: ключевые вопросы и перспективы. *Психологическая наука и образование*, 25(4), 28—39. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
El'konin, B.D. (2020). Modern Era of the Theory and Practice of Learning Activity. *Psychological Science and Education*, 25(4), 28—39. DOI:10.17759/pse.2020250403 (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250403>
14. Эльконин, Д.Б. (1989). *Избранные психологические труды*. М.: Педагогика.
El'konin, D.B. (1989). *Selected psychological works*. Moscow: Publ. Pedagogika. (In Russ.).
15. Эльконин, Д.Б. (2022). Букварь. Обучение грамоте: учебник для 1 класса. В двух частях. ФГОС; М.: Просвещение / Бином.
El'konin, D.B. (2022). *ABC-book*. Moscow: Publ. Prosveshchenie / Binom.

- | | |
|---|--|
| Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025) | Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025) |
| Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии | I know what I don't know: at the origins of discerning reflection |
| <i>Психолого-педагогические исследования</i> , 17(4), 129—146. | <i>Psychological-Educational Studies</i> , 17(4), 129—146. |

16. Almeida, P.A. (2012). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 634–638. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.116>
17. Brualdi Timmins, A.C. (2019). Classroom questions. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 6(1). <https://doi.org/10.7275/05rc-jd18>
18. Buber, M. (2019). Chassidismus III: Die Erzählungen der Chassidim. Gütersloher Verlagshaus.
19. Fox, E. (2008). Riconscente M. Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20, 373—389. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2>
20. Tetzlaff, L., Schmiedek, F., Brod, G. (2021). Developing personalized education: A dynamic framework. *Educational Psychology Review*, 33, 863—882. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09570-w>

Информация об авторах

Галина Анатольевна Цукерман, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт имени Л.В. Щукиной), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Ольга Леонидовна Обухова, младший научный сотрудник, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Психологический институт имени Л.В. Щукиной), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Наталья Александровна Шибанова, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Светлана Андреевна Литвинова, учитель, Средняя общеобразовательная школа № 91 г. Москвы (ФГБОУ «СОШ № 91 г. Москвы»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0683-7871>, e-mail: litsvet305@gmail.com

Information about the authors

Galina A. Zuckerman, Grand PhD in Psychology, Professor, Leading Research Fellow, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research of the Russian Academy of Education (Psychological Institute named after L.V. Shchukina), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7982-6424>, e-mail: galina.zuckerman@gmail.com

Olga L. Obukhova, Junior Research Fellow, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research of the Russian Academy of Education (Psychological Institute named after

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

L.V. Shchukina), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1451-2168>, e-mail: olya.obu@gmail.com

Natalia A. Shibanova, School Teacher, Secondary Comprehensive School No. 91, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9569-0926>, e-mail: talisha_88@bk.ru

Svetlana A. Litvinova, School Teacher, Secondary Comprehensive School No. 91, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0683-7871>, e-mail: litsvet305@gmail.com

Вклад авторов

Цукерман Г.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Обухова О.Л. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Шибанова Н.А. — проведение исследования.

Литвинова С.А. — проведение исследования.

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

Contribution of the authors

Galina A. Zuckerman — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Olga L. Obukhova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Natalia A. Shibanova — conducting of research.

Svetlana A. Litvinova — conducting of research.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Для участия детей в исследовании получены согласия от родителей.

Цукерман Г.А., Обухова О.Л., Шибанова Н.А., Литвинова С.А. (2025)

Я знаю, чего я не знаю: у истоков определяющей рефлексии

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 129—146.

Zuckerman G.A., Obukhova O.L., Shibanova N.A., Litvinova S.A. (2025)

I know what I don't know: at the origins of discerning reflection

Psychological-Educational Studies, 17(4), 129—146.

Ethics statement

Parental consent has been obtained for children to participate in the study.

Поступила в редакцию 29.07.2025

Поступила после рецензирования 07.10.2025

Принята к публикации 15.12.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.07.29

Revised 2025.10.07

Accepted 2025.12.15

Published 2025.12.30

Научная статья | Original paper

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Т.О. Гордеева^{1, 2}✉, Д.М. Нечаева^{1, 2}, Е.С. Мохова, П.Р. Ивенская¹

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ tamgordeeva@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Настоящее исследование посвящено изучению демотивирующих и мотивирующих стратегий взаимодействия учителей, связанных с желанием учиться, учебной мотивацией и настойчивостью учащихся. **Цель.** Цель исследования – выявление конкретных стратегий поведения учителя и их связей с учебной мотивацией детей. **Гипотеза.** Предполагалось, что учебная мотивация школьников зависит от стратегий взаимодействия учителя, отличающихся по уровню фрустрации или поддержки базовых психологических потребностей детей. **Методы и материалы.** В исследовании с использованием метода наблюдения оценивались стратегии взаимодействия учителей начальных классов ($N = 18$; возраст – 30-55 лет), поддерживающие и фрустрирующие базовые психологические потребности; с другой стороны, с помощью опросников оценивались учебная мотивация, настойчивость и удовлетворенность отношениями с учителем и школой учащихся соответствующих классов ($N = 390$; $M = 9,38$, $SD = 0,67$, 196 девочек, 190 мальчиков, 4 ребенка пол не указали). **Результаты.** Разные стратегии учителей имеют разные следствия, причем демотивирующие стратегии взаимодействия учителей связаны с рядом негативных следствий, ощущением фрустрации базовых потребностей у класса, низкой удовлетворенностью отношениями с учителем, в свою очередь связанных с автономной учебной мотивацией учащихся. Напротив, стратегии, поддерживающие потребности в принятии, компетентности и автономии у учеников, связаны с удовлетворенностью отношениями с учителем и частично – с автономной учебной мотивацией и настойчивостью. **Выводы.** Впервые показано, что оцененные внешними наблюдателями в соответствии с теорией самодетерминации мотивирующие и демотивирующие стратегии

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

взаимодействия учителей связаны с самоотчетной мотивацией самих детей соответствующих классов. Из полученных результатов следуют рекомендации для учителей начальной школы, включающие конкретные стратегии поддержки базовых психологических потребностей учащихся на уроке.

Ключевые слова: (де)мотивирующие стили взаимодействия учителей, учебная мотивация, настойчивость, базовые психологические потребности, теория самодетерминации, младшие школьники

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект № 24-28-01076, <https://rscf.ru/project/24-28-01076/>.

Благодарности. Авторы благодарят В.В. Пазынина за помощь в сборе данных и поддержку исследования.

Для цитирования: Гордеева, Т.О., Нечаева, Д.М., Мохова, Е.С., Ивенская, П.Р. (2025). Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 147—161. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170409>

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

T.O. Gordeeva^{1,2}✉, D.M. Nechaeva^{1,2}, E.S. Mokhova, P.R. Ivenskaya¹

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

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

✉ tamgordeeva@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The present study is devoted to investigating teachers' demotivating and motivating interaction strategies related to the academic motivation and persistence of primary school students. **Objective.** The objective of the study is to identify certain strategies of teachers and their links to children's learning motivation. **Hypothesis.** It was assumed that the motivation of schoolchildren depends on the strategies of interaction of the teacher, differing in the level of frustration or support of the basic psychological needs of children. **Methods and materials.** Using the method of observation, supporting and frustrating strategies of interaction of primary school teachers (N = 18; 30-55 years) were assessed. In addition, using self-report questionnaires, the academic motivation, persistence and satisfaction with relationships with the teacher and school of students of the corresponding classes were assessed (N = 390, M = 9,38, SD = 0,67, 196 girls, 190 boys, 4 children did not fill their gender). **Results.** Different teaching strategies have different consequences. Demotivating strategies are associated with several negative outcomes, namely,

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

frustration of the basic psychological needs of the class and low satisfaction with the relationship with the teacher, which in turn are related to students' autonomous motivation. In contrast, interactions that support students' needs for relatedness, competence, and autonomy are associated with higher satisfaction in the teacher-student relationship, as well as with autonomous academic motivation and persistence.

Conclusions. It has been shown that motivating and demotivating strategies of teacher, assessed by observers based on self-determination theory, are associated with the motivation of the classes. The results provide recommendations for teachers, including strategies for supporting basic psychological needs.

Keywords: (de)motivating styles of teacher interaction, educational motivation, persistence, basic psychological needs, self-determination theory, primary school students

Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation, project number 24-28-01076, <https://rscf.ru/en/project/24-28-01076/>.

Acknowledgements. The authors thank V.V. Pazynin for assistance in data collection and general support of the study.

For citation: Gordeeva, T.O., Nechaeva, D.M., Mokhova, E.S., Ivenskaya, P.R. (2025). Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 147—161. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170409>

Введение

В нашей стране проблема общения педагога и учащихся теоретически разрабатывалась уже в 60-е гг. XIX века, когда начал активно обсуждаться сотрудничающий стиль взаимодействия педагога с учащимися. Позднее в XX в. проблема эффективных стилей взаимодействия педагога рассматривалась в работах Л.И. Божович, Ф.Н. Гоноболина, Н.В. Кузьминой и далее – Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина, И.П. Волкова, С.Н. Лысенковой, В.А. Кан-Калика и др. Современные эмпирические исследования подтверждают, что учитель и стиль его взаимодействия с учениками являются ключевыми факторами, влияющими на учебную мотивацию учащихся (Reeve, Cheon, 2021). Однако конкретные стратегии взаимодействия учителя с классом, способствующие мотивации учащихся, продолжают активно обсуждаться (см., например, Haerens et al., 2018).

Современный подход к мотивации – теория самодетерминации (СДТ) – обосновывает связь между стилем преподавания и качеством учебной мотивации учащихся (Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2021). Согласно СДТ, мотивирующий потенциал преподавания зависит от степени удовлетворения учителем базовых психологических потребностей (БПП) учащихся. Соответственно, мотивирующее преподавание связывают с системой действий учителя по поддержанию автономии, структуры, повышающей чувство компетентности учеников, и вовлеченности учителя, удовлетворяющей потребности учащихся в связанности и принятии (Aelterman et al., 2019). Таким образом, связь различных стратегий преподавания и качества

мотивации учащихся опосредуется поддержкой учителем базовых потребностей учащихся в автономии, компетентности и связанности.

Известно, что учителя неслучайно демонстрируют тот или иной стиль взаимодействия. Так, стратегии взаимодействия учителя в классе, стили преподавания связаны с его мотивацией преподавания, представлениями об изменяемости или неизменности интеллекта, профессиональной самооэффективности и показателями личностной зрелости (Гордеева, Сычев, 2024а), а некоторые стратегии, входящие в контролирующий стиль, связаны со стрессом, испытываемым учителем (Pelletier, Séguin-Lévesque, Legault, 2002).

Предыдущие исследования показывают, что учащиеся, которые оценивали своих учителей как практикующих поддержку автономии и использующих структурирующий стиль взаимодействия, имели более выраженную автономную мотивацию (учеба на интересе и ощущении важности учебы) к изучению предмета (Cohen et al., 2023), а также учебную настойчивость, саморегуляцию, более глубокие стратегии учения, планирование и мониторинг своих действий (Aelterman et al., 2019). Результаты о влиянии стиля преподавания на учебную мотивацию представляют существенный интерес, поскольку исследования систематически показывают, что выраженная автономная и низкая контролируемая мотивация, предполагающая ощущение вынужденности деятельности, надежно связаны с учебными достижениями школьников (см. метаанализ (Howard et al., 2021)). Однако в разных исследованиях операционализация разных стилей преподавания, в том числе контролирующих и приводящих к демотивации учеников, отличается, что делает сложным сопоставление результатов и получение надежных практических выводов.

С другой стороны, учащиеся, оценивающие своего учителя как склонного к проявлению контролирующего и/или хаотичного стилей, имели более выраженную контролируемую учебную мотивацию и амотивацию (ощущение полного отсутствия смысла учебы), были не готовы рекомендовать его другим и продолжать обучение с ним (Aelterman et al., 2019). По данным других исследователей, контролирующий стиль преподавания связан с широким спектром негативных последствий для учащихся, включающих амотивацию, экстернальную мотивацию, меньшие достижения, тревогу, гнев, реакции неповиновения и сопротивления учителю (Haerens et al., 2015).

Поскольку основная информация по стилям получена с помощью опросников, в которые были заложены готовые типы поведения учителей (опросник «Ситуации в школе», Aelterman et al., 2019; Гордеева, Сычев, 2021), в данном исследовании мы решили обратиться к достаточно трудоемкому, но весьма ценному методу наблюдения за поведением учителя. Метод наблюдения имеет ряд важных преимуществ, поскольку: 1) обеспечивает более информативное понимание стратегий обучения по сравнению с отчетами учеников, которые могут не обладать должным уровнем рефлексии и демонстрировать социальную желательность, 2) имеет более высокую обоснованность, чем эксперименты, потому что первые основаны на реальных условиях в классе, в то время как последние полагаются на проектирование этих условий, 3) дает возможность выявить культурную специфику наполнения стилей, что трудно учесть в опросниках. Кроме того, протоколы ведения уроков могут обеспечить конкретные иллюстрации взаимодействия между учителем и учеником, которые можно использовать в тренингах учителей.

Есть основания предполагать, что контролирующий стиль преподавания достаточно выражен в современных российских школах и в силу особенностей культуры, и в силу множества инноваций в сфере образования, высокой нагрузки учителей и низкой включенности в учебный процесс самих детей. Это может приводить к несколько иной конфигурации важности разных базовых психологических потребностей у детей, как это имеет место у китайских школьников, для которых особую важность имеет удовлетворенность потребности в связанности с учителем (Chen et al., 2021).

Гипотезы исследования. На основании проведенного анализа как теоретической научной литературы, так и эмпирических исследований мы предположили, что стили преподавания, базирующиеся на поддержке или фрустрации базовых психологических потребностей учеников, будут связаны с: 1) соответственно высокой и низкой поддержкой БПП их классов; 2) качеством их учебной мотивации и отношением к учителю. Учителя 3-4-х классов были выбраны в связи с тем, что в них уже несколько лет преподает один и тот же учитель, что позволяет отследить его роль в мотивации учебной деятельности детей и их отношении к учебе.

Материалы и методы

Выборка. В исследовании приняли участие учителя всех ($N = 18$) 3-4 классов одной школы г. Москва, все – женщины (возраст – 30-55 лет). Также в исследовании приняли участие 390 учеников классов, в которых они преподавали (186 учеников третьих классов, 204 ученика четвертых классов, $M = 9,38$, $SD = 0,67$, 196 девочек, 190 мальчиков, 4 ребенка пол не указали).

Методики. Наблюдение проводилось двумя наблюдателями на 35 уроках (для 17 учителей по 2 урока и в одном классе – один урок) русского языка, чтения, математики и окружающего мира, свободных от контрольных и диагностических работ, в течение двух недель. Анализ разных уроков, проводимых одним учителем, позволил преодолеть возможный эффект влияния предмета на стратегии преподавания педагога. С целью повышения естественности ситуации истинная цель наблюдения педагогам не сообщалась, акцент делался на наблюдении за поведением учеников и их мотивацией.

По ходу урока и по его завершению поведение учителя на уроке кодировалось, оценивалась частота встречаемости на каждом уроке проявлений поддержки и фрустрации учителем потребностей детей в автономии, компетентности и связанности с учащимися (от 0 до 5 баллов). Все остальные речевые особенности поведения учителя не учитывались. Поведенческие критерии анализа высказываний учителей были разработаны с опорой на недавнюю дифференцированную классификацию (де)мотивирующего поведения учителей, рекомендуемую в интервенциях по СДТ (Ahmadi et al., 2023), и предыдущие разработки в области анализа поведения учителей на уроке (Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006).

Под поддержкой автономии нами понималось предоставление учителем возможностей детям чувствовать себя субъектом, а не объектом воздействий, действовать самостоятельно и добровольно с учетом своих выборов. Фрустрация автономии оценивалась через проявления контроля, принуждения, необоснованных требований, вызывание учителем чувства вины. Поддержка компетентности засчитывалась в случае использования различных стратегий, в рамках которых педагог давал детям возможность чувствовать свою успешность и эффективность в том, что они делают. Фрустрация компетентности, напротив, включала в себя

действия, препятствующие ощущению успешности и мастерства, ведущие к переживаниям беспомощности, включая жесткую критику. Поддержка связанности понималась как действия учителя, направленные на создание теплых и дружеских отношений в классе, принятие, в том числе чувств и мнений учеников. Фрустрация данной потребности означала нечувствительность к переживаниям детей, игнорирование их, отчужденное отношение, в том числе использование резкого тона и сарказма.

Кодировщики перед началом работы ознакомились с содержанием критериев, обсудили их возможные проявления и причины расхождений в оценках в ходе тренировки. Для анализа согласованности использовался коэффициент согласия Кенделла, который показал высокий уровень согласованности оценок кодировщиков ($W = 0,86$, $p < 0,001$).

Учащиеся проходили опрос в классе, заполняя анкеты, допускалась анонимность заполнения. Оценивались следующие показатели мотивации и благополучия:

- Воспринимаемая удовлетворенность базовых психологических потребностей на уроках оценивалась с помощью опросника, содержащего следующие шкалы: потребность в автономии (удовлетворение и фрустрация), компетентности и связанности (две субшкалы, учителя и одноклассники) (Гордеева, Сычев, 2024b). Коэффициент внутренней согласованности (α Кронбаха) был в пределах от 0,67 до 0,85.

- Сокращенный опросник академической мотивации для младших школьников (Gordeeva, Sychev, Lynch, 2020), представляющий набор характерных учебных ситуаций и основания их выполнения, например: «Я делаю домашние задания, потому что...». Оценивались автономная и экстерналиная мотивация со стороны учителя. Надежность субшкал α Кронбаха 0,73 и 0,72 соответственно.

- Для оценки учебной настойчивости использовался опросник упорства и настойчивости (Гордеева, Сычев, 2024b). Пример утверждения: «Все, что я делаю, и в том числе мои домашние задания я стараюсь выполнить как можно лучше», надежность α Кронбаха – 0,80.

- Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников Хьюбнера ШУДЖИ (Сычев и др., 2018) использовалась для оценки удовлетворенности учителями и удовлетворенности школой (α Кронбаха 0,85 и 0,82 соответственно).

Результаты

Анализ уроков учителей позволил выделить ряд характерных стратегий учителей, фрустрирующих и поддерживающих базовые психологические потребности детей. **Фрустрация компетентности**, проявления в поведении учителя: публичная критика детей, резкие высказывания, критика природных данных и способностей, похвала через сравнение с другими и поддержка конкуренции между учениками; игнорирование вопросов, нежелание давать дополнительную обратную связь; расплывчатая критика, хаотичное обучение; мотивирование через негативные чувства, чувства стыда и вины за недостаточно хороший результат, акцент на сложностях и ошибках.

Достаточно многочисленными являются и проявления в поведении учителя стиля **фрустрации потребности в связанности**, свидетельствующие о том, что учитель проявляет равнодушие к потребностям, проблемам и чувствам ребенка. Два основных варианта проявления этого стиля: проявление холодного и отстраненного отношения, когда учителя не

интересуют желания, проблемы и чувства детей, он их по тем или иным причинам игнорирует, и использование учителем насмешек, грубого тона, сарказма.

Фрустрация автономии, проявления в поведении учителя: учитель часто использует излишний контроль, в том числе носящий характер давящего, а причины требований детям не разъясняются, все инициативы пресекаются, используется противопоставляющий язык «Я (говорю, объясняю, оцениваю, запрещаю) и вы/ты». Учитель ожидает, что дети должны действовать и думать определенным образом без определенных причин, только с его разрешения. Несоблюдение правил сопровождается повышением голоса и индуцированием негативных чувств у детей (примеры: «Я просила столбик. Я не просила таблицу», «Сейчас говорю я, вы слушаете», «Что ты у меня тут творишь? Дорисовывать ничего не надо»). Характерным является также акцент на оценках и контрольных, когда педагог регулярно говорит об оценках учеников, публично их озвучивает и использует контрольные и самостоятельные как угрозы. Таким образом, педагог транслирует выраженную ценность подчинения, что выражается также в похвалах за послушание и наказаниях за непослушание.

Теперь опишем стратегии, характеризующие мотивирующий стиль учителя. Характерные проявления **поведения учителя, поддерживающего потребность в компетентности**: демонстрация веры в успех детей, настрой на успешный результат, поддержка мыслей, мягкие подсказки, ободрение и оптимизм после неудач («Все у вас получится, вы и так большие молодцы», «Катя, первое предложение всегда сложное. Дальше легче пойдет»), использование наводящих подсказок, в том числе при неудачах, фокус на задаче, толерантность к ошибкам («Петя, давай с этой задачей получше разберемся»); использование серии вопросов, направленных на поддержку интереса, любопытства, размышлений класса; акцент на уже имеющихся знаниях и навыках, прежних успехах («Такие задачи мы с вами уже умеем решать!»); предложение последовательных объяснений, образцов выполнения заданий, задач оптимального уровня сложности, учет возможностей класса в целом и каждого ученика, вовлечение всех учеников в работу, отслеживание уровня понимания отдельных учеников; позитивная обратная связь и конструктивная похвала, поощрение усилий и улучшений («Хорошо, что Ася это сейчас заметила. И мы избежали ненужной ошибки в тетрадах», «А это очень хороший вопрос, Катя»); обратная связь при необходимости дается в частном порядке или после урока. Некоторые учителя использовали учеников в качестве положительных образцов для подражания («он смог, значит и ты сможешь»). Другие предлагали детям оценить уровень своей компетентности, знаний, предоставляя классу возможности для рефлексии материала («Как вам кажется, эта тема легкая или сложная? Скажите, если бы вам такая работа смогла бы достаться на контрольной, то кто бы смог сделать? А кто бы смог объяснить кому-либо?») Дети поднимают руки).

Стиль поведения, направленный на поддержку потребности в связанности, проявляется в теплой интонации педагога, характерной заботе о чувствах и переживаниях детей и готовности их слышать и принимать их такими, какие они есть. Учитель находится в диалоге с детьми, часто использует местоимение «мы» вместо «вы» и «я», в классе присутствует доброжелательная атмосфера, которая располагает учеников вовлекаться в задания и их обсуждение, иногда немного шумная.

Характерные проявления в поведении учителя **поддержки автономии**: предоставление выбора, возможности самим выбирать удобный способ и вариант действий и проявлять

инициативу, предоставление возможностей вносить свой вклад в урок. Учитель предлагает детям приводить различные примеры и свободно высказываться по ходу урока, предлагать идеи; предоставляет возможности высказывать свое мнение, использует приглашающий тон. Учитель не навязывает и не требует, разрешая ученикам самим вызваться выполнить задание. В целом имеет место разрешение того, что не мешает другим (например, говорить вслух, если это позволяет вместе обсуждать тему, перемещаться по классу, если это необходимо, работать в собственном темпе).

Для того чтобы изучить вклад стиля преподавания учителя в мотивацию детей данного класса, данные анализировались по классам, по которым усреднялись данные детей, в них входящих. Как видно из таблицы, все показатели поддержки базовых психологических потребностей по итогам наблюдения положительно связаны с соответствующей воспринимаемой удовлетворенностью данных потребностей в классе детьми. В целом, все показатели БПП по наблюдениям значимо связаны с воспринимаемыми показателями БПП, за исключением связи с удовлетворенностью потребности в автономии. То есть в классах, где учителя по данным наблюдений более активно поддерживали базовые психологические потребности детей и меньше их фрустрировали, сами ученики отмечали более высокое ощущение компетентности, мастерства и связанности с учителями, т.е. их теплое отношение.

Таблица / Table

Корреляции стилей поддержки и фрустрации базовых потребностей учителем с показателями воспринимаемой удовлетворенности данных потребностей у детей класса (коэффициент корреляции Спирмена)

Correlations of styles of support and frustration of basic needs by the teacher with indicators of perceived satisfaction of these needs among the children of the class (coef. cor. Spearman's)

Параметры / Parameters	Стиль поддержки БПП-У / BSN-T Support style			Стиль фрустрации БПП-У / BSN-T Frustration style			Стиль поддержки БПП-У / BSN-T Support style	Стиль фрустрации БПП-У / BSN-T Frustration style
	1	2	3	1	2	3		
Удовлетворенность потребности в автономии (класса) / Satisfaction of the need for autonomy (class)	0,44	0,74***	0,58*	−0,37	−0,16	−0,22	0,53*	−0,39
Удовлетворенность потребности в компетентности (класса) / Satisfaction of the need for competence (class)	0,23	0,53*	0,47	−0,28	−0,33	−0,42	0,40	−0,43
Удовлетворенность потребности в связанности с учителем / Satisfaction of the need for relatedness with the teacher	0,47*	0,54*	0,66**	−0,48*	−0,43	−0,42	0,51*	−0,57*
Удовлетворенность потребности в связанности с одноклассниками / Satisfaction of the need for relatedness with classmates	0,51*	0,43	0,51*	−0,49*	−0,41	−0,42	0,49*	−0,44
Удовлетворенность БПП (сумма) / Satisfaction BSN	0,48*	0,68**	0,66**	−0,51*	−0,44	−0,49*	0,58*	−0,57*
Автономная мотивация / Autonomous motivation	0,20	0,47*	0,32	−0,20	−0,07	−0,27	0,29	−0,27

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

Экстернальная мотивация (учитель) / External motivation (teacher)	–0,47	–0,43	–0,40	0,56*	0,37	0,23	–0,44	0,39
Учебная настойчивость / Academic persistence	0,45	0,52*	0,65**	–0,44	–0,42	–0,40	0,51*	–0,54*
Удовлетворенность учителем / Satisfaction with the teacher	0,57*	0,60**	0,67**	–0,64**	–0,57*	–0,65**	0,63**	–0,72***
Удовлетворенность школой / Satisfaction with the school	0,34	0,56*	0,51*	–0,28	–0,17	–0,25	0,46	–0,38
Среднее / Mean	5,67	5,28	4,58	4,19	4,03	3,89	7,89	6,26
Стандартное отклонение / Standard deviation	2,44	2,57	2,20	2,57	2,00	2,21	3,20	3,14

Примечание: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$, «***» – $p < 0,001$. Сокращения: 1 – автономия, 2 – компетентность, 3 – связанность, БПП – базовые психологические потребности в классе, БПП-У – базовые психологические потребности в классе (данные наблюдения).

Note: «*» – $p < 0,05$, «**» – $p < 0,01$. «***» – $p < 0,001$. Abbreviations: 1 – autonomy, 2 – competence, 3 – relatedness, BSN – basic psychological needs, BSN-T – basic psychological needs in the classroom (observation data).

Связи наблюдаемой поддержки и фрустрации базовых потребностей учителем с показателями учебной мотивации класса, настойчивостью и удовлетворенностью отношениями с учителем показывают значительно меньше значимых связей, что соответствует предсказаниям СДТ. Важный результат – обнаружена связь между наблюдаемой поддержкой и фрустрацией базовых потребностей учителем с показателями удовлетворенности отношениями с учителем (в целом, у детей данного класса). Были также обнаружены связи наблюдаемой поддержки компетентности и связанности учителем с автономной мотивацией класса и настойчивостью. Связи наблюдаемой поддержки и фрустрации потребности в автономии с переменными мотивации класса в целом не достигали принятого уровня значимости.

Обсуждение результатов

В настоящем исследовании, проведенном с позиций теории самодетерминации, были выделены стратегии поведения учителей, которые были связаны с удовлетворенностью и фрустрацией базовых психологических потребностей учеников в автономии, компетентности и связанности с другими. Благодаря анализу поведения учителей начальных классов на уроках нам удалось обнаружить систему стратегий поведения учителей, которые связаны с ощущением поддержки этих потребностей у учащихся. Данный набор стратегий во многом соответствует данным предыдущих исследований (Ahmadi et al., 2023; Reeve, Cheon, 2021; Reeve, Jang, 2006; Jang, Reeve, Halusic, 2016), но частично является уникальным и, очевидно, соответствующим именно российской системе образования, например, в том, что касается акцента на оценки как фактор фрустрации потребности в автономии (Гордеева, Сычев, 2025). Полученные данные также убеждают, что мотивирующий стиль касается не только начала урока, его вводной части, а всех его составляющих – общего тона учителя на уроке, содержания материала, форм и методов обучения, а также обратной связи.

Основная гипотеза исследования была частично подтверждена в отношении потребностей в компетентности и связанности и в отношении удовлетворенности отношениями с учителем.

Показано, что наблюдаемая поддержка и фрустрация базовых потребностей учителями оказалась связана с воспринимаемой учениками удовлетворенностью отношениями с учителем и частично – с учебной мотивацией и настойчивостью соответствующих классов. Последний результат хорошо согласуется с данными других исследований, полученными с использованием опросников о стиле взаимодействия учителя, заполняемых учениками (Aelterman et al., 2019; Reeve, Cheon, 2021).

Поскольку известно, что удовлетворенность БПП в классе – основной источник внутренней мотивации учащихся (Bureau et al., 2022), есть основания называть обнаруженные стратегии и стили взаимодействия учителей как мотивирующие и демотивирующие. Тот же факт, что наблюдаемые внешними экспертами и воспринимаемые учениками показатели поддержки и фрустрации потребностей в целом были значимо связаны друг с другом, свидетельствует также в пользу валидности установленных стратегий поведения учителя. Данные критерии могут использоваться для оценки качества взаимодействия учителя с классом подготовленными наблюдателями. Тем не менее поддерживающие автономию и контролирующие стратегии взаимодействия учителя оказались наиболее сложными в идентификации, и работа над их выделением должна быть продолжена.

Одной из перспектив исследования является проверка эффективности выделенных мотивирующих и демотивирующих стратегий поведения учителя на выборах школьников средних и старших классов, желательно на достаточно больших выборках.

Заключение

В современных массовых школах проблема мотивации детей стоит очень остро, что во многом связано с неэффективностью используемых учителями стратегий взаимодействия с учащимися, не соответствующих их потребностям чувствовать себя принятыми, значимыми, компетентными и автономными. На основе проведенного качественно-количественного исследования, анализа поведения учителей на уроках и его сопоставления с данными классов, которые они учат, нам удалось выделить определенные стратегии поведения учителей, носящие демотивирующий и мотивирующий характер. Данные стили предполагают использование довольно большого поведенческого репертуара, который может различаться у конкретных педагогов.

Обучение учителей мотивирующим стратегиям и в особенности – поддержке потребностей в связанности с учащимися и в компетентности может быть реализовано в формате тренингов. Результаты исследования могут быть также полезны педагогам и администрации образовательных организаций для прогнозирования их эффективной педагогической деятельности, мотивации и достижения высоких академических результатов учащимися, а также для оценки качества образовательной среды школы.

Ограничения. К ограничениям исследования можно отнести отсутствие видеоданных, что могло сказаться на низкой согласованности ответов рейтеров относительно фрустрации потребности в компетентности. Другим ограничением является не очень большая выборка учителей и недостаточно полная представленность учеников некоторых классов в день диагностики их мотивации.

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)
Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения
учителя и их связь с учебной мотивацией класса
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S.,
Ivenskaya P.R. (2025).
Demotivating teacher behavior strategies and their
connection with the learning motivation of the class
Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—
161.

Limitations. The limitations of the study include the lack of video data, it could affect the low consistency of experts' responses of the frustration of the need for competence. Another limitation is the lack of full representation of students in some classes on the day of the motivation survey.

Список источников / References

1. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2021). Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе». *Психологическая наука и образование*, 26(1), 51—65. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. Diagnostics of Motivating and Demotivating Styles of Teachers: «Situations-in-School» Questionnaire. *Psychological Science and Education*, 26(1), 51—65. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260103>
2. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2025). Мотивация выполнения домашних заданий: предикторы и поведенческие следствия. *Национальный психологический журнал*, 4. В печати.
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2025). Motivation for homework: predictors and behavioral consequences. *National Psychological Journal*, 4. In print. (In Russ.).
3. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024а). Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя. *Сибирский психологический журнал*, 92, 44—63. <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024а). What Is Behind Motivating and Demotivating Styles of Interaction with Students: The Role of the Teacher's Personal Potential. *Siberian journal of psychology*, 92, 44—63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>
4. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024b). Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников. *Экспериментальная психология*, 17(4), 222—236. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024b). Development of the Basic Psychological Needs at School Scale. *Experimental Psychology (Russia)*, 17(4), 222—236. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2024170415>
5. Сычев, О.А., Гордеева, Т.О., Лункина, М.В., Осин, Е.Н., Сиднева, А.Н. (2018). Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, 23(6), 5—15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
Sychev, O.A., Gordeeva, T.O., Lunkina, M.V., Osin, E.N., Sidneva, A.N. (2018). Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Psychological Science and Education*, 23(6), 5—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
6. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J.R., Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497—521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

7. Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R.M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, M., Bartholomew, K., Chiu, T.K.F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J.M., González-Cutre, D., Haerens, L. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158—1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
8. Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46—72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>
9. Chen, C., Gong, X., Wang, J., Gao, S. (2021). Does need for relatedness matter more? The dynamic mechanism between teacher support and need satisfaction in explaining Chinese school children's regulatory styles. *Learning and Individual Differences*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102083>
10. Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., Vansteenkiste, M. (2023). 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*, 38(3), 963—988. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00635-8>
11. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Lynch, M.F. (2020). The construct validity of the Russian version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among elementary and middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113—131. <https://doi.org/10.11621/PIR.2020.0308>
12. Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26—36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
13. Haerens, L., Vansteenkiste, M., De Meester, A. (2018). Different combinations of perceived autonomy support and control: Identifying the most optimal motivating style. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 16—36. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1346070>
14. Howard, J.L., Bureau, J.S., Guay, F., Chong, J.X.Y., Ryan, R.M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300—1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
15. Jang, H., Reeve, J., Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686—701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

16. Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186—196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186>
17. Reeve, J., Cheon, S.H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54—77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
18. Reeve, J., Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209—218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

Информация об авторах

Тамара Олеговна Гордеева, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); ведущий научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Дарина Михайловна Нечаева, аспирант, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»); научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Екатерина Сергеевна Мохова, выпускница, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2705-0798>, e-mail: mokhovakate96@gmail.com

Полина Романовна Ивенская, студент 6 курса факультета психологии, лаборант кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.ivenskaja@gmail.com

Information about the authors

Tamara O. Gordeeva, Grand PhD in Psychology, Professor, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р. (2025)

Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения учителя и их связь с учебной мотивацией класса

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S., Ivenskaya P.R. (2025).

Demotivating teacher behavior strategies and their connection with the learning motivation of the class

Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—161.

Darina M. Nechaeva, Postgraduate Student, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Researcher, Laboratory of Childhood and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-4242>, e-mail: dnechaeva@bk.ru

Ekaterina S. Mokhova, Graduate, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2705-0798>, e-mail: mokhovakate96@gmail.com

Polina R. Ivenskaya, Sixth-Year Student, Department of Psychology, Laboratory Assistant, Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Department of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7439-327X>, e-mail: polina.iveneskaja@gmail.com

Вклад авторов

Гордеева Т.О. — идея и планирование исследования; контроль за проведением исследования и обработкой данных; написание статьи и аннотации.

Нечаева Д.М. — кодирование и обработка результатов наблюдений; анализ опросниковых данных; написание первой версии текста; оформление рукописи.

Мохова Е.С. — идея исследования; сбор и первичный анализ данных.

Ивенская П.Р. — кодирование и обработка результатов наблюдений.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный вариант текста статьи.

Contribution of the authors

Gordeeva T.O. — idea and planning of the study; supervision of the study and data processing; writing the article and abstract.

Nechaeva D.M. — data coding and processing of observation results; analysis of questionnaire data; writing the first version of the text; design of the manuscript.

Mokhova E.S. — idea of the study; collection and primary analysis of data.

Ivenskaya P.R. — data coding and processing of observation results.

All authors took part in the discussion of the results and agreed on the final version of the article.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 01.09.2025

Поступила после рецензирования 08.10.2025

Received 2025.09.01

Revised 2025.10.08

Гордеева Т.О., Нечаева Д.М., Мохова Е.С., Ивенская П.Р.
(2025)
Демотивирующие и мотивирующие стратегии поведения
учителя и их связь с учебной мотивацией класса
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 147—161.

Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Mokhova E.S.,
Ivenskaya P.R. (2025).
Demotivating teacher behavior strategies and their
connection with the learning motivation of the class
Psychological-Educational Studies, 17(4), 147—
161.

Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30

Научная статья | Original paper

Особенности личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде в условиях социокультурной напряженности

В.П. Гребенщикова¹, В.Р. Петросянц², Л.Н. Гридяева², Л.Э. Филатова², Т.Л. Худякова²,
О.А. Ульянина³✉

¹ Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко, Бердянск, Российская Федерация

² Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

³ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ ulyaninaoa@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В современных геополитических условиях проблема обеспечения безопасности и здоровья подрастающего поколения приобретает особую значимость. Появление в составе Российской Федерации новых субъектов ставит перед системой образования задачу успешной социокультурной интеграции этих регионов, создания условий для благоприятной адаптации и развития обучающихся. **Цель.** Изучение особенностей личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде. **Гипотеза.** Существуют различия в личностных ресурсах психологической безопасности обучающихся, обусловленные нахождением в напряженной социокультурной среде. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 1834 обучающихся 9–11 классов: обучающиеся субъектов Российской Федерации ($N = 737$, $M = 15,86$, $SD = 0,82$; девушки – 63,5%, юноши – 36,5%) и обучающиеся новых регионов Российской Федерации – Запорожской области и Луганской Народной Республики ($N = 1097$, $M = 16,03$, $SD = 0,85$; девушки – 60,5%, юноши – 39,5%). Применялись методики: «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (И.А. Баева, 2008); «Шкала субъективного благополучия» (адаптация М.В. Соколовой); «Шкала социального интеллекта Тромсе» (D.H. Silvera и соавт.); тест жизнестойкости (адаптация Д.А. Леонтьева, Е.А. Рассказовой); опросник SACS – «Стратегии совладания со стрессовыми ситуациями» (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Для обработки данных использовались t -критерий Стьюдента для независимых выборок, расчет размера эффекта d -Коэна и линейный регрессионный анализ (метод пошагового включения). **Результаты.** Исследование выявило специфические различия между обучающимися

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

субъектов и новых субъектов Российской Федерации в восприятии психологической безопасности школьной среды, что связано с влиянием напряженной социокультурной ситуации. Различаются не только уровни жизнестойкости, стратегий совладания и социального интеллекта у представителей двух выборок, но и роль этих показателей как предикторов психологической безопасности. Личностные характеристики – жизнестойкость, социальный интеллект, стратегии совладания со стрессом и субъективное благополучие – в целом выступают значимыми предикторами психологической безопасности обучающихся. При этом обнаружены различия в характере их влияния: наибольший положительный вклад в ощущение защищенности вносили жизнестойкость и социальный интеллект, тогда как некоторые ресурсы (например, предпочтение не прямых копинг-стратегий или чрезмерно высокая субъективная оценка здоровья) в определенных условиях ассоциировались со снижением чувства безопасности. **Выводы.** Личностные ресурсы обучающихся выступают значимыми внутренними предикторами их субъективного переживания психологической безопасности, однако их влияние реализуется во взаимодействии с условиями, создаваемыми взрослыми субъектами образовательной среды, и зависит от социокультурного контекста. Это диктует необходимость контекстуального, дифференцированного подхода к обеспечению психологической безопасности обучающихся, особенно в условиях социальной напряженности.

Ключевые слова: личностные ресурсы, психологическая безопасность, образовательная среда, обучающиеся, напряженная социокультурная среда

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки от 16 июня 2025 года № 073-03-2025-036/4 «Личностные ресурсы психологической безопасности обучающихся в новых субъектах Российской Федерации».

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/272>.

Для цитирования: Гребенщикова, В.П., Петросянц, В.Р., Гридяева, Л.Н., Филатова, Л.Э., Худякова, Т.Л., Ульянина, О.А. (2025). Особенности личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде в условиях социокультурной напряженности. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 162—178. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170410>

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyants V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Features of personal resources for psychological safety of students in an educational environment in conditions of socio-cultural tension

V.P. Grebenschikova¹, V.R. Petrosyants², L.N. Griedyaeva², L.E. Filatova², T.L. Khudyakova², O.A. Ulyanina³✉

¹ Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russian Federation

² Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation

³ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ ulyaninaoa@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. In the current geopolitical environment, safeguarding the health and security of the younger generation is of particular importance. The incorporation of new regions into the Russian Federation presents the education system with the challenge of sociocultural integration of these territories and the creation of conditions for students' successful adaptation and development. **Objective.** The aim is to study the features of students' personal resources as predictors of psychological safety in the educational environment. **Hypothesis.** There are differences in the personal resources contributing to students' psychological safety, arising from exposure to a tense sociocultural environment. **Methods and materials.** The study involved 1834 students in grades 9-11: students from the Constituent entities of the Russian Federation (N = 737, M = 15,86, SD = 0,82; girls – 63,5%, boys – 36,5%) and students from the historical regions of the Russian Federation – the Zaporizhzhia region and the Lugansk People's Republic (N = 737, M = 15,86, SD = 0,82; 63,5% female, 36,5% male) and students from the new regions of the Russian Federation (Zaporizhzhia Oblast and the Luhansk People's Republic; N = 1097, M = 16,03, SD = 0,85; 60,5% female, 39,5% male). We employed the following measures: "Psychological Safety of the School Educational Environment" (I.A. Baeva, 2008); the Subjective Well-being Scale (adapted by M.V. Sokolova); the Tromsø Social Intelligence Scale (D.H. Silvera et al.); the Hardiness Test (adapted by D.A. Leontiev and E.A. Rasskazova); and the SACS questionnaire – Strategies of Coping with Stressful Situations (adapted by N.E. Vodopyanova and E.S. Starchenkova). Data were analyzed using the Student's t-test for independent samples, Cohen's *d* effect size, and linear regression analysis (forward stepwise method). **Results.** The study revealed significant differences between students from the new regions and those from the established regions of Russia in their perceptions of the school environment's psychological safety, reflecting the influence of a tense sociocultural context. The two groups differed not only in their levels of hardiness, coping strategies, and social intelligence, but also in the role of these characteristics as predictors of psychological safety. Hardiness, social intelligence, coping strategies, and subjective well-being

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

were overall significant predictors of students' psychological safety. However, the nature of their influence varied: hardiness and social intelligence contributed most positively to adolescents' sense of security, whereas certain personal resources (for example, a propensity for indirect coping strategies or an overly high self-evaluation of one's health) were associated with a lower sense of safety under specific conditions. **Conclusions.** Students' personal resources act as significant internal predictors of their perceived psychological safety; however, their influence unfolds in interaction with the conditions created by adults and the educational institution and is context-dependent. This calls for a contextualized, differentiated approach to safeguarding psychological safety in the educational environment, especially under conditions of social tension.

Keywords: personal resources, psychological security, educational environment, students, intense socio-cultural environment

Funding. The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation as part of the implementation of the state task in the field of science dated June 16, 2025, No. 073-03-2025-036/4 "Personal Resources of Psychological Safety for Students in the New Regions of the Russian Federation".

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/272>.

For citation: Grebenshchikova, V.P., Petrosyants, V.R., Griedyaeva, L.N., Filatova, L.E., Khudyakova, T.L., Ulyanina, O.A. (2025). Features of personal resources for psychological safety of students in an educational environment in conditions of socio-cultural tension. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 162—178. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170410>

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена возрастанием значимости психологической безопасности в современном образовании на фоне нестабильной социально-геополитической ситуации. Современная социальная среда характеризуется повышенным уровнем напряженности и неопределенности, что влияет на эмоциональное состояние молодежи и предъявляет новые требования к системе образования. В условиях социальных вызовов, связанных с геополитическими событиями, обеспечение психологической безопасности обучающихся становится первостепенной задачей образовательных организаций.

Теоретико-методологической основой исследования выступают современные концепции психологической безопасности образовательной среды и личности (Баева, 2006; Баева, 2024; Ito et al., 2021; de Lisser, 2024; Madsgaard, 2025; Wouters-Soomers et al., 2022; Bahadurzada et al., 2024), а также их ресурсов (Баева и др., 2024, 2025). В психолого-педагогических исследованиях психологическая безопасность рассматривается как интегральная характеристика личности и социальной среды, отражающая субъективное переживание человеком защищенности, доверия к окружению и эмоционального комфорта (Баева, 2006;

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Баева, 2019). К ключевым компонентам психологической безопасности относятся: доверие, отсутствие страха перед негативной оценкой, защищенность, принятие, эмоциональный комфорт и позитивное отношение к среде (Ito et al., 2021; Wouters-Soomers et al., 2022). Психологическая безопасность является «двигателем» командной эффективности, поскольку через обучение и самоэффективность улучшает результативность (Kim et al., 2020), что важно для разработки образовательных программ.

В отечественной науке фундаментальные подходы к изучению психологической безопасности разработаны И.А. Баевой и коллегами, которые обосновали критерии и методы диагностики психологически безопасной образовательной среды (Баева, 2006, 2019, 2024, 2025). Под личностными ресурсами обучающихся понимается совокупность устойчивых психологических характеристик и способностей, позволяющих личности эффективно справляться с стрессорами, адаптироваться к изменениям и поддерживать состояние внутренней устойчивости. Механизмы психологической безопасности личности во многом определяются поведением человека в различных ситуациях и субъективной оценкой этих ситуаций как безопасных либо опасных (Ахмадеева, Галяутдинова, 2021).

Интерес ученых к рассматриваемой проблеме активизировался в последние годы. Так, в исследованиях И.А. Баевой и соавт. показано, что состояние психологической безопасности студентов поддерживается целым рядом личностных ресурсов (Баева, 2025). Однако комплексного анализа, выявляющего *наиболее существенные личностные предикторы* психологической безопасности обучающихся в образовательной среде, особенно в контексте текущих социально-геополитических условий, до настоящего времени недостаточно. Научная новизна данного исследования заключается именно в интеграции двух плоскостей анализа – среды и личности: мы рассматриваем психологическую безопасность как результат взаимодействия индивидуальных ресурсов обучающегося с объективными условиями образовательной среды.

Цель исследования: изучение особенностей личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде.

Гипотезы:

1. существуют различия в оценке психологической безопасности образовательной среды и личностных особенностях обучающихся новых и иных регионов России;
2. существуют различия в личностных ресурсах обучающихся как предикторов их психологической безопасности в образовательной среде, обусловленные нахождением в напряженной социокультурной среде.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 1834 обучающихся 9-11 классов: обучающиеся субъектов Российской Федерации ($N = 737$, $M = 15,86$, $SD = 0,82$, девушки – 63,5%, юноши – 36,5%) и обучающиеся новых субъектов Российской Федерации ($N = 1097$, $M = 16,03$, $SD = 0,85$, девушки – 60,5%, юноши – 39,5%).

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Эмпирические данные собирались с помощью методики оценки психологической безопасности образовательной среды школы (Баева, 2006). С целью диагностики личностных ресурсов применены: «Шкала субъективного благополучия» (А. Perrudet-Badoux, G. Mendelssohn, J. Chiche, адаптация М.В. Соколовой), «Шкала социального интеллекта Тромсо» (D.H. Silvera, M. Martinussen, T.I. Dahl), «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.А. Рассказовой) и «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) (С. Хофболл, адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Методики определены на основе теоретических и эмпирических исследований в области психологической безопасности образовательной среды и риск-ресурсного подхода (Баева, 2021). Объем статьи не позволяет подробно структурно и содержательно описать применяемые в исследовании методики. Для ознакомления с методиками, на основе которых строилось исследование, авторы рекомендуют обратиться к размещенной в репозитории МГППУ базы данных исследования «Изучение личностных ресурсов обучающихся как предикторов психологической безопасности образовательной среды».

Различия в показателях психологической безопасности образовательной среды между группами обучающихся новых и иных регионов России были выявлены с помощью U-критерия Манна-Уитни, линейного регрессионного анализа методом *Forward stepwise*. Обработка данных осуществлялась в статистическом пакете IBM SPSS Statistics 26.

Результаты

В рамках исследования на первом этапе была изучена оценка психологической безопасности образовательной среды обучающимися субъектами и новыми субъектами РФ и их личностных ресурсов (см. Приложение А, табл. А1).

Установлено преобладание высоких оценок психологической безопасности, а также референтности образовательной среды, удовлетворенности взаимодействием и ощущения защищенности в группе обучающихся субъектов РФ, в сравнении с обучающимися новых субъектов РФ. Размер эффекта d-Козна в диапазоне от 0,2 до 0,4 и по всем изучаемым параметрам является небольшим.

Анализ различий выраженности личностных ресурсов обучающихся сопоставляемых групп представлен в Приложении А, табл. А2. В качестве личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде выступили: жизнестойкость, социальный интеллект, стратегии преодоления стресса и субъективное благополучие. Отбор данных параметров основывался на исследованиях И.А. Бaeвой по диагностике психологической безопасности субъектов образовательной среды (Баева, Гаязова, Кондакова, 2019).

Установлено, что обучающиеся субъектов РФ, в сравнении с обучающимися новых субъектов РФ, проявляют более высокие показатели жизнестойкости и социального интеллекта. Размер эффекта d-Козна в диапазоне от 0,2 до 0,4 и по всем изучаемым параметрам является небольшим. В исследовании в качестве ресурсных рассматривались такие модели поведения в стрессовых ситуациях, как ассертивные действия, вступление в социальный

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

контакт и поиск социальной поддержки, а также интегральные модели поведения – активная и просоциальная.

По результатам оценки применяемых обучающимися стратегий преодолевающего поведения в стрессовой ситуации было установлено, что обучающиеся субъектов РФ чаще обращаются к адаптивным моделям поведения (асертивные действия, вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки), а обучающиеся новых субъектов РФ – к дезадаптивным (асоциальные и агрессивные действия). Оценка интегральных показателей стратегий преодолевающего поведения обучающихся обеих групп показала достоверные различия в использовании активной и просоциальной стратегий с их преобладанием в группе субъектов РФ и асоциальной стратегии – в группе новых субъектов РФ. Также была проведена сравнительная оценка степени конструктивности стратегий преодолевающего поведения, которая показала достоверное ее преобладание в группе обучающихся субъектов РФ, в сравнении с обучающимися новых субъектов РФ. Общими чертами преодолевающего поведения обучающихся стало равнозначное использование в стрессовой ситуации таких моделей поведения, как избегание, импульсивные и манипулятивные действия, и обращение к пассивной, прямой и непрямо́й стратегиям преодолевающего поведения.

В области интегральной оценки субъективного благополучия, а также таких ее шкал, как признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику, напряженность и чувствительность, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью, не обнаружено достоверных отличий между сопоставляемыми группами.

Вторая исследовательская задача заключалась в анализе личностных ресурсов как предикторов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде и решалась с помощью регрессионного анализа (см. Приложение А, табл. А3). Зависимыми переменными выступали интегральная оценка психологической безопасности и ее компоненты. Перед включением переменных в модель был проведен расчет мультиколлинеарности путем оценки показателя VIF. Из расчета регрессионного анализа были исключены компоненты жизнестойкости: вовлеченность и принятие риска по причине признаков мультиколлинеарности (значения VIF > 2). Коэффициенты мультиколлинеарности для всех остальных регрессоров в моделях имеют приемлемые значения (в интервале от 1,00 до 1,61).

Исходя из данных первой регрессионной модели, на психологическую безопасность образовательной среды у обучающихся субъектов РФ влияют жизнестойкость и конструктивность избираемых стратегий преодолевающего поведения. Это же влияние установлено и в области компонентов психологической безопасности: отношение к образовательной среде, удовлетворенность значимыми характеристиками, защищенность от психологического насилия. Наибольшую предсказывающую мощность (39%) модель показала по интегральному показателю психологической безопасности в образовательной среде и параметру удовлетворенности значимыми характеристиками образовательной среды (36%).

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Данные второй регрессионной модели позволили установить наибольшее влияние на интегральную оценку психологической безопасности и ее параметров контроля как компонента жизнестойкости. Немаловажное влияние на оценки психологической безопасности в образовательной среде оказывают просоциальные стратегии преодолевающего поведения и стороны социального интеллекта. Негативный вклад в оценку психологической безопасности образовательной среды вносят непрямая стратегия преодолевающего поведения, предполагающая активное использование обучающимися в стрессовой ситуации манипулятивных действий, и значимость социального окружения в структуре субъективного благополучия. Построенная модель лучше объясняет вклад частных предикторов в оценку интегрального показателя психологической безопасности (37%) и параметров отношения к образовательной среде (34%) и удовлетворенности (34%).

Из расчета регрессионного анализа для обучающихся новых субъектов РФ были исключены компоненты жизнестойкости: вовлеченность и контроль по причине признаков мультиколлинеарности (значения VIF > 2). Коэффициенты мультиколлинеарности для всех остальных регрессоров в моделях имеют приемлемые значения в интервале от 1,11 до 1,74 (см. Приложение А, табл. А4).

Третья регрессионная модель показывает, что на общую оценку обучающимися психологической безопасности образовательной среды влияют жизнестойкость, социальный интеллект и конструктивность избираемых стратегий преодолевающего поведения. Эти же предикторы влияют и на параметры оценки психологической безопасности образовательной среды. Наибольшую предсказывающую мощность (28%) модель показала по интегральному показателю психологической безопасности образовательной среды.

Четвертая регрессионная модель отражает наиболее значимое влияние принятия риска, социального интеллекта, просоциальных и активных стратегий преодолевающего поведения на оценку психологической безопасности обучающихся в образовательной среде. Отрицательный вклад в оценку обучающимися психологической безопасности вносится асоциальными стратегиями преодолевающего поведения и самооценкой здоровья в структуре психологического благополучия. Модель лучше объясняет вклад частных предикторов в оценку интегрального показателя психологической безопасности образовательной среды (24%).

Сравнение результатов регрессионного анализа показало, что в группе обучающихся субъектов РФ большую роль в оценке психологической безопасности образовательной среды играют показатели жизнестойкости и конструктивности стратегий преодолевающего поведения. Для обучающихся новых субъектов РФ ведущим предиктором, помимо жизнестойкости и конструктивности стратегий преодолевающего поведения, стал социальный интеллект. В оценке компонентов психологической безопасности образовательной среды обучающимися новых субъектов РФ также существенное влияние имеют стороны их социального интеллекта, что сближает их с результатами группы обучающихся субъектов РФ.

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Обсуждение результатов

Полученные результаты подтвердили выдвинутые гипотезы, продемонстрировав, что личностные ресурсы обучающихся субъектов и новых субъектов Российской Федерации выступают предикторами их психологической безопасности в образовательной среде. Анализ данных показал, что жизнестойкость, социальный интеллект, стратегии поведения в стрессовых ситуациях и субъективное благополучие вносят значимый вклад в оценку обучающимися психологической безопасности образовательной среды.

Важно подчеркнуть, что в контексте современных подходов к психологической безопасности образовательной среды ответственность за ее обеспечение несут, прежде всего, взрослые субъекты образовательных отношений и образовательная организация как институт (администрация, педагоги, родители), которые задают нормативные, организационные и межличностные рамки взаимодействия (Баева, 2006; Баева, 2024; Ульянина, Файзулина, 2024). В соответствии с этой позицией результаты нашего исследования не позволяют трактовать личностные ресурсы обучающихся как «ключевой» или самодостаточный фактор обеспечения психологической безопасности в нормативном смысле. Речь идет о другом уровне анализа: жизнестойкость, социальный интеллект, стратегии совладания со стрессом и субъективное благополучие выступают внутренними ресурсами школьников, которые опосредуют влияние условий, создаваемых взрослыми, на субъективное переживание безопасности и способы использования доступных средовых возможностей.

Таким образом, личностные ресурсы целесообразно рассматривать как значимые внутренние предикторы оценки обучающимися психологической безопасности уже существующей образовательной среды. Они не подменяют собой структурные и организационные меры по созданию психологически безопасной среды, а усиливают или ослабляют эффект тех практик и отношений, которые инициируются взрослыми. Такой ракурс позволяет сохранить акцент на системной ответственности школы и одновременно показать, что даже при формально схожих условиях разные подростки по-разному воспринимают уровень безопасности, что связано с особенностями их личностных ресурсов и социокультурного контекста.

Обнаруженные различия между группами обучающихся свидетельствуют о том, что личностные ресурсы вносят неодинаковый вклад в психологическую безопасность в зависимости от социокультурного контекста. В частности, регрессионный анализ показал, что для обучающихся из относительно стабильных регионов решающим предиктором психологической безопасности выступает жизнестойкость, тогда как в новых субъектах РФ наряду с жизнестойкостью значимую роль начинает играть социальный интеллект (см. Приложение А, табл. А3, А4). Этот факт можно объяснить особыми условиями напряженной социокультурной среды новых регионов. Согласно Т.А. Нестику (2023), ситуация военного конфликта и связанная с ним общественная напряженность характеризуют парадоксальное сочетание усиленной внутригрупповой сплоченности и снижения уровня социального доверия (Нестик, 2023). В подобных условиях способность понимать намерения и эмоции

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

окружающих, выстраивать эффективное взаимодействие (т.е. высокий социальный интеллект) становится особенно важным ресурсом для поддержания чувства безопасности.

Действительно, в нашем исследовании средние показатели социального интеллекта у подростков новых субъектов оказались несколько ниже, чем у их сверстников из других регионов (Приложение А, табл. А2), что, однако, лишь подчеркивает ценность этого ресурса в стрессовых условиях: обладание развитым социальным интеллектом, по-видимому, помогает подросткам лучше адаптироваться и ощущать себя защищенными даже при дефиците внешнего доверия. Кроме того, для группы новых регионов характерно большее обращение к дезадаптивным стратегиям совладания (например, асоциальным и агрессивным действиям) по сравнению с обучающимися иных регионов, которые чаще используют конструктивные копинг-модели (ассертивность, поиск поддержки и др.). Эта тенденция созвучна данным о повышении терпимости к насилию и общей стрессовой нагрузке в постконфликтной среде (Нестик, 2023), что может приводить к компенсаторному усилению значимости социальных навыков и жизнестойкости для субъективной безопасности у подростков из новых регионов. В противоположность этому, для обучающихся в стабильной обстановке ключевое значение имеет внутренняя устойчивость – особенно ощущение контроля над происходящим – как базис спокойствия и уверенности в безопасности школьной среды (данный компонент жизнестойкости продемонстрировал наибольший вес в модели для субъектов РФ, см. Приложение А, табл. А3).

Таким образом, различия в наборе ведущих предикторов подтверждают, что в условиях конфликта и социокультурной нестабильности требования к личностным ресурсам меняются: помимо общей устойчивости, возрастает роль социально-психологической адаптивности, о чем свидетельствуют более высокие регрессионные коэффициенты социальных компонентов в выборке новых субъектов РФ. Такой результат согласуется с концепцией адаптации в экстремальных условиях, подчеркивающей важность как индивидуальной стрессоустойчивости, так и способности к социальной интеграции в ситуации сниженного доверия (Нестик, 2023).

Примечательно, что некоторые индивидуально-психологические характеристики, традиционно считающиеся положительными, в нашем исследовании проявили себя как факторы риска, снижающие ощущение безопасности. Подобный эффект ранее отмечен и в отношении студенческой молодежи (Баева, Кондакова, Соколова, Степанова, 2025). В выборке обучающихся из «старых» регионов выявлено негативное влияние не прямых стратегий совладания со стрессом и высокой значимости социального окружения (компонента субъективного благополучия) на психологическую безопасность: подростки, предпочитающие избегание или манипулятивное поведение при стрессе, а также те, кто придает чрезмерное значение мнению и поддержке окружения, чувствовали себя менее защищенными в школьной среде. Вероятно, использование не прямых стратегий препятствует эффективному разрешению проблем, усиливая чувство нестабильности, тогда как зависимость от социального одобрения делает подростков более уязвимыми к межличностной напряженности. В группе новых субъектов РФ аналогичным образом отрицательно

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyanc V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

сказывались на уровне безопасности асоциальные стратегии (деструктивные формы совладающего поведения, связанные с нарушением социальных норм) и даже такой, казалось бы, позитивный показатель, как высокая самооценка здоровья. Иными словами, склонность реагировать на стресс посредством агрессии или уходя в противоправное поведение сопровождалась снижением субъективной безопасности – что неудивительно, учитывая, что такие действия подрывают поддержку со стороны окружающих и усугубляют конфликтность среды.

Неожиданным же является обратная связь между ощущением физического благополучия и психологической безопасностью: подростки, высоко оценивающие свое здоровье, отнюдь не обязательно чувствуют себя в безопасности. Возможно, чувство физической уверенности в сложной обстановке порой приводит к недооценке психологических угроз и ослаблению бдительности, что парадоксально снижает ощущение защищенности. Кроме того, хороший соматический статус не гарантирует устойчивости к социальному стрессу: отсутствие навыков эмоциональной регуляции и конструктивного преодоления трудностей может нивелировать положительное влияние здоровья на психологическое благополучие. В целом, обнаруженные зависимости подчеркивают, что влияние личностных ресурсов на безопасность не прямолинейно. Даже ресурсы, обычно способствующие благополучию, в условиях высокой неопределенности и угрозы могут «оборачиваться» своим теневым эффектом.

Наши результаты перекликаются с идеями о контекстуальной детерминированности эффективности копинг-стратегий: стратегии, востребованные в экстремальных ситуациях, нередко перестают быть адаптивными в более мирной обстановке (Нестик, 2023; Ульянина и др., 2024; Bahadurzada, 2024), приводя к психологическим трудностям. Таким образом, необходим комплексный подход к развитию личностных ресурсов обучающихся: помимо формирования жизнестойкости и позитивного мировосприятия, следует уделять внимание гибкости копинга и снижению эмоциональной напряженности. Именно баланс между устойчивостью и социальной адаптивностью обеспечивает оптимальный уровень психологической безопасности в образовательной среде, особенно в условиях меняющейся социокультурной ситуации.

Заключение

Результаты исследования имеют теоретическую значимость. Они дополняют и развивают существующие представления о психологической безопасности образовательной среды в оценках обучающихся субъектов РФ и новых субъектов РФ. Настоящее исследование демонстрирует необходимость учета индивидуально-психологических характеристик самих обучающихся субъектов и новых субъектов РФ при планировании работы по сопровождению их психологической безопасности в образовательной среде. Такая перспектива способствует более целостному пониманию феномена: психологическая безопасность предстает как результат взаимодействия индивида и среды.

Эмпирически подтверждено, что личностные ресурсы обучающихся субъектов и новых субъектов РФ выступают значимыми предикторами их психологической безопасности в

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

образовательной среде. К числу наиболее значимых предикторов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде, выявленных в исследовании, относятся жизнестойкость и социальный интеллект, оказывающие позитивное влияние на оценку обучающимися собственной психологической безопасности.

Личностные ресурсы обучающихся по-разному проявляют себя в зависимости от социокультурной обстановки. Даже традиционно положительные качества в условиях социальной напряженности могут приобретать «теневой» эффект, снижая субъективное ощущение безопасности обучающихся. Это обстоятельство указывает на необходимость контекстуального, дифференцированного подхода к обеспечению психологической безопасности: программы психолого-педагогического сопровождения должны учитывать социокультурную специфику региона и актуальные социальные вызовы. Только баланс развития жизнестойкости и социальной адаптивности, наряду с формированием гибких стратегий совладания и снижением эмоционального напряжения, способен обеспечить оптимальный уровень психологической безопасности школьников, особенно в напряженной социокультурной среде.

Практическая значимость полученных результатов определяется возможностью их применения в системе образования и психолого-педагогической практике. Выявленные личностные предикторы психологической безопасности могут стать ориентирами для разработки программ психолого-педагогического сопровождения.

Перспективы дальнейших исследований видятся в необходимости лонгитюдных исследований, позволяющих отследить динамику отношений между личностными ресурсами субъектов образовательных отношений и психологической безопасностью среды, особенно в условиях меняющейся социокультурной ситуации.

Ограничения. Территориальные и социокультурные особенности могли повлиять на проявление личностных ресурсов и ощущение безопасности. Обучающиеся из регионов, переживающих социальные преобразования (например, новые субъекты Российской Федерации, постконфликтные территории), могут обладать уникальным социальным опытом, что снижает возможность прямого переноса выводов на более благополучные или иные социокультурные условия.

Limitations. Territorial and socio-cultural features could affect the manifestation of personal resources and a sense of security. Students from regions undergoing social transformation (for example, new subjects of the Russian Federation, post-conflict territories) may have unique social experience, which reduces the possibility of direct transfer of conclusions to more prosperous or other socio-cultural conditions.

Список источников / References

1. Ахмадеева, Е.В., Галяутдинова, С.И. (2021). Изучение социальной фрустрированности, жизнестойкости и психологической безопасности личности сотрудников МВД. *Психология и право*, 11(1), 106—120. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110109>
Akhmadeeva, E.V., Galyautdinova, S.I. (2021). Study of social frustration, resilience, and

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyanc V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

- psychological safety of police department employees. *Psychology and Law*, 11(1), 106—120. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110109>
2. Баева, И.А. (2006). *Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство*. СПб: Речь.
Baeva, I.A. (2006). *Ensuring Psychological Safety in an Educational Institution: A Practical Guide*. St. Petersburg: Rech. (In Russ.).
 3. Баева, И.А. (2024). Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5—19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
Baeva, I.A. (2024). Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of the Direction and Prospects for Development. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 1(3), 5—19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
 4. Баева, И.А., Гаязова, Л.А., Кондакова, И.В. (2019). Показатели оценки психологической безопасности субъектов образовательной среды. *Письма в Эмиссия.Оффлайн*, 11, Статья 2784. URL: <http://emissia.org/offline/2019/2784.htm> (дата обращения: 20.09.2025).
Baeva, I.A., Gayazova, L.A., Kondakova, I.V. (2019). Indicators of Assessment of Psychological Safety of Subjects of the Educational Environment. *The Emissia.Offline Letters*, 11, Article 2784. (In Russ.). URL: <http://emissia.org/offline/2019/2784.htm> (viewed: 20.09.2025).
 5. Баева, И.А., Кондакова, И.В., Селиков, Ю.Н. (2024). Детерминанты субъективного благополучия молодежи в условиях социальной нестабильности. *Психология человека в образовании*, 6(1), 33—47. <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-1-33-47>
Baeva, I.A., Kondakova, I.V., Selikov, Y.N. (2024). Determinants of Subjective Well-Being of Youth in Conditions of Social Instability. *Psychology of a Person in Education*, 6(1), 33—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-1-33-47>
 6. Баева, И.А., Кондакова, И.В., Соколова, М.-Е.-Л.С., Степанова, Ю.С. (2025). Особенности личностных ресурсов психологической безопасности студентов разных уровней образования в напряженной социальной среде. *Психолого-педагогические исследования*, 17(2), 3—21. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170201>
Baeva, I.A., Kondakova, I.V., Sokolova, M.-E.-L.S., Stepanova, Y.S. (2025). Characteristics of Personal Resources for Psychological Safety Among Students of Different Educational Levels in a Tense Social Environment. *Psychological and Pedagogical Studies*, 17(2), 3—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170201>
 7. Баева, И.А., Лактионова, Е.Б., Кондакова, И.В., Савенко, Ю.С. (2024). Личностные ресурсы психологической безопасности студентов, обучающихся на новых территориях Российской Федерации. *Интеграция образования*, 3(116), 366—383. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383>
Baeva, I.A., Laktionova, E.B., Kondakova, I.V., Savenko, Yu.S. (2024). Personal Resources of

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н., Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025) Особенности личностных ресурсов психологической безопасности обучающихся в образовательной среде в условиях социокультурной напряженности *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyanc V.R., Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L., Ulyanina O.A. (2025) Features of personal resources for psychological safety of students in an educational environment in conditions of socio-cultural tension *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 162—178.

Psychological Safety of Students Studying in the New Territories of the Russian Federation. *Integration of Education*, 3(116), 366—383. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.116.028.202403.366-383>

8. Нестик, Т.А. (2023). Влияние военных конфликтов на психологическое состояние общества: перспективные направления исследований. *Социальная психология и общество*, 14(4), 5—22. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140401>
Nestik, T.A. (2023). The impact of military conflicts on the psychological state of society: promising directions for research. *Social Psychology and Society*, 14(4), 5—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140401>
9. Ульянина, О.А., Александрова, Л.А., Дмитриева, С.О. (2024). Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий. *Социальная психология и общество*, 15(1), 171—189. <https://doi.org/10.17759/sps.2024000001>
Ulyanina, O.A., Alexandrov, L.A., Dmitrieva, S.O. (2024). Features of the current state of students in a region with a high degree of involvement in the consequences of hostilities. *Social Psychology and Society*, 15(1), 171—189. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2024000001>
10. Ульянина, О.А., Файзулина, К.А. (2024). Формирование психологически безопасной образовательной среды как условия школьной успешности детей. В: В.С. Басюк (авт.-сост.). *Проблемы школьной неуспешности детей и пути ее преодоления. Книга для учителя* (с. 210—222). М.: Просвещение.
Ulyanina, O.A., Fayzulina, K.A. (2024). Formation of a psychologically safe educational environment as conditions for children's school success. In: V.S. Basyuk (Ed.), *Problems of children's school failure and ways to overcome it. A book for teachers* (pp. 210—222). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
11. Bahadurzada, H., Edmondson, A., Kerrissey, M. (2024). Psychological Safety as an Enduring Resource Amid Constraints. *International Journal of Public Health*, 69. <https://doi.org/10.3389/ijph.2024.1607332>
12. de Lissier, R., Dietrich, M.S., Spetz, J., Ramanujam, R., Lauderdale, J., Deonni P.S. (2024). Psychological safety is associated with better work environment and lower levels of clinician burnout. *Health Affairs Scholar*, 2(7), Article 091. <https://doi.org/10.1093/haschl/qxae091>
13. Ito, A., Sato, K., Yumoto, Y., Sasaki, M., Ogata, Y. (2021). A concept analysis of psychological safety: Further understanding for application to health care. *Nursing Open*, 9(1), 467—489. <https://doi.org/10.1002/nop2.1086>
14. Kim, S., Lee, H., Connerton, T.P. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01581>

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyanc V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

15. Madsgaard, A., Svellingen, A. (2025). The benefits and boundaries of psychological safety in simulation-based education: an integrative review. *BMC Nursing*, 24, Article 922. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-03575-y>
16. Wouters-Soomers, L., Van, R.J., Bos, A.E.R., Jacobs, N. (2022). An individual perspective on psychological safety: The role of basic need satisfaction and self-compassion. *Frontiers in Psychology*, 18(13), Article 920908. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920908>

Информация об авторах

Вероника Петровна Гребенщикова, ассистент кафедры психолого-педагогического и эстетического образования, факультет педагогики и психологии, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко (ФГБОУ ВО АГПУ им. П.Д. Осипенко), Бердянск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4504-7703>, e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru

Виолетта Рубеновна Петросянц, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, психолого-педагогический факультет, Воронежский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ), Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8615-2974>, e-mail: vipe80@mail.ru

Людмила Николаевна Гридяева, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, психолого-педагогический факультет, Воронежский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ), Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-0861>, e-mail: lgridyaeva@yandex.ru

Лилия Эльдаровна Филатова, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, психолого-педагогический факультет, Воронежский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ), Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5386-1352>, e-mail: filatova_liliya@list.ru

Татьяна Леонидовна Худякова, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической психологии, психолого-педагогический факультет, Воронежский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО ВГПУ), Воронеж, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4838-8126>, e-mail: tanya.dom@list.ru

Ольга Александровна Ульянина, доктор психологических наук, доцент, руководитель Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); член-корреспондент РАО, Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Information about the authors

Veronika P. Grebenschchikova, Assistant of the Chair of Psychological and Pedagogical and Aesthetic Education, Department of Pedagogy and Psychology, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4504-7703>, e-mail: vp25.11.2020@yandex.ru

Violetta R. Petrosyants, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8615-2974>, e-mail: vipe80@mail.ru

Lyudmila N. Gridiaeva, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0239-0861>, e-mail: lgridyaeva@yandex.ru

Lilia E. Filatova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5386-1352>, e-mail: filatova_liliya@list.ru

Tatyana L. Khudyakova, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Chair of Practical Psychology, Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4838-8126>, e-mail: tanya.dom@list.ru

Olga A. Ulyanina, Grand PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Federal Coordination Center for Provision the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education; Corresponding member of the RAE, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Вклад авторов

Гребенщикова В.П. — введение, оформление рукописи.

Петросянц В.Р. — сбор и анализ данных; применение статистических методов для анализа данных; визуализация результатов исследования, написание рукописи.

Гридяева Л.Н. — планирование и проведение эксперимента; сбор и анализ данных.

Филатова Л.Э. — введение, написание рукописи.

Худякова Т.Л. — контроль за проведением исследования.

Ульянина О.А. — описание степени научной разработанности проблемы исследования и ее теоретико-методологическое обоснование, обсуждение результатов исследования, заключение, ограничения исследования.

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

Гребенщикова В.П., Петросянц В.Р., Гридяева Л.Н.,
Филатова Л.Э., Худякова Т.Л., Ульянина О.А. (2025)
Особенности личностных ресурсов психологической
безопасности обучающихся в образовательной среде в
условиях социокультурной напряженности
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 162—178.

Grebenshchikova V.P., Petrosyant V.R.,
Griedyaeva L.N., Filatova L.E., Khudyakova T.L.,
Ulyanina O.A. (2025)
Features of personal resources for psychological
safety of students in an educational environment in
conditions of socio-cultural tension
Psychological-Educational Studies, 17(4), 162—
178.

Contribution of the authors

Veronika P. Grebenschchikova — introduction, formatting of the manuscript.

Violetta R. Petrosyants — data collection and analysis; application of statistical methods for data analysis; visualization of research results, writing of the manuscript.

Lyudmila N. Gridiaeva — planning and conducting an experiment; data collection and analysis.

Lilia E. Filatova — introduction, writing of the manuscript.

Tatyana L. Khudyakova — control over the conduct of the study.

Olga A. Ulyanina — description of the degree of scientific development of the research problem and its theoretical-methodological justification, discussion of the research results, conclusion, research limitations.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Законные представители несовершеннолетних участников были проинформированы о целях и задачах исследования. Были получены добровольные информированные согласия, включающие право на отказ от участия на любом этапе. Вся информация была обезличена путем присвоения кодов. По запросу представителям была предоставлена возможность ознакомиться с общими результатами исследования.

Ethics statement

The legal representatives of the minor participants were informed about the aims and objectives of the study. Voluntary informed consents were obtained, including the right to withdraw from participation at any stage. All information was anonymized by assigning codes. Upon request, representatives were given the opportunity to review the general results of the study.

Поступила в редакцию 30.09.2025

Поступила после рецензирования 10.12.2025

Принята к публикации 15.12.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.09.30

Revised 2025.12.10

Accepted 2025.12.15

Published 2025.12.30

Научная статья | Original paper

Особенности чтения традиционных и интерактивных книг мамами детям раннего возраста

И.А. Рябкова¹, Ю.В. Кузьмина¹, Т.А. Лыкова²✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ feo.tatiana@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. Взаимодействие современных родителей и детей происходит в высокотехнологичных условиях. В частности, сегодня изменился формат книг, которые взрослые читают своим детям: появились электронные книги, одним из наиболее популярных вариантов которых являются интерактивные книги. При этом в России существует дефицит работ, показывающих особенности детско-родительского взаимодействия в процессе чтения интерактивных книг. **Цель.** Изучить особенности взаимодействия мамы и ребенка раннего возраста при чтении интерактивных и традиционных книг. **Гипотеза.** Взаимодействие мамы и ребенка раннего возраста в процессе чтения интерактивных и традиционных книг различается по характеристикам совместного внимания и особенностям коммуникации. **Методы и материалы.** В исследовании использовался метод структурированного видеонаблюдения. Осуществлен анализ 18 параметров взаимодействия в парах «мать – ребенок» в процессе совместного чтения традиционных и интерактивных книг. Выборка: 21 пара «мама – ребенок»: 21 ребенок (12 девочек, 57,1%) в возрасте от 11 до 38 месяцев ($M = 21,7$, $SD = 7,14$); 21 мама в возрасте от 24 до 43 лет ($M = 33,5$, $SD = 6,25$). **Результаты.** При чтении интерактивной книги мама чаще переключает внимание ребенка, чем при чтении традиционной книги; дети чаще полностью прослушивают текст и в целом дольше слушают мамино чтение традиционных книг, чем интерактивных; чтение традиционной книги больше, чем интерактивной, сопровождается обсуждением содержания книги. Вместе с тем показано, что не только дети, но и мамы инициируют взаимодействие не по содержанию во время чтения интерактивной книги. **Выводы.** Взаимодействие мам и детей во время чтения традиционных книг более содержательное, чем в процессе чтения интерактивных книг, характеризуется рядом положительных аспектов.

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

Ключевые слова: ранний возраст, чтение, интерактивные книги, совместное внимание, детско-родительское взаимодействие, общение

Для цитирования: Рябкова, И.А., Кузьмина, Ю.В., Лыкова, Т.А. (2025). Особенности чтения традиционных и интерактивных книг мамами детям раннего возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 179—195. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170411>

Features of reading traditional and interactive books by mothers to young children

I.A. Ryabkova¹, Y.V. Kuzmina¹, T.A. Lykova²✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ feo.tatiana@gmail.com

Abstract

Context and relevance. The interaction of modern parents and children takes place in highly technological conditions. In particular, the format of books that adults read to their children has changed today: e-books have appeared, one of the most popular variants of which are interactive books. At the same time, there is a shortage of works in Russia showing the features of child-parent interaction in the process of reading interactive books. **Objective.** This study aims to examine the peculiarities of mother-child interaction at an early age during reading of interactive and traditional books. **Hypothesis.** The interaction of a mother and a young child while reading interactive and traditional books differs in the characteristics of joint attention and communication. **Methods and materials.** The study used a structured video surveillance method. The analysis of 18 parameters of interaction in pairs "mother-child" in the process of joint reading of traditional and interactive books is carried out. Sample: 21 mother-child pairs: 21 children (12 girls, 57,1%) aged 11 months to 38 months ($M = 21,7$, $SD = 7,14$); 21 mothers aged 24 to 43 years ($M = 33,5$, $SD = 6,25$). **Results.** When reading an interactive book, the mother more often shifts the child's attention than when reading a traditional book. Children often listen to the text in its entirety and generally listen longer to their mother's reading of traditional books compared to interactive ones. Reading a traditional book is also more frequently accompanied by a discussion of its content. At the same time, it is shown that not only children but also mothers initiate interaction that is not solely based on content when reading an interactive book. **Conclusions.** The interaction between mothers and children while reading traditional books is more meaningful than in the process of reading interactive books, characterized by a number of positive aspects.

Keywords: early age, reading, interactive books, joint attention, parent-child interaction, communication

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

For citation: Ryabkova, I.A., Kuzmina, Y.V., Lykova, T.A. (2025). Features of reading traditional and interactive books by mothers to young children. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 179—195. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170411>

Введение

Детско-родительское взаимодействие является важнейшим условием развития ребенка, причем чем младше ребенок, тем большую роль в его развитии играют особенности этого взаимодействия. Согласно ведущим научным теориям, только в совместной со взрослым деятельности возможно формирование личности маленького ребенка.

Одной из определяющих характеристик эффективности детско-родительского взаимодействия является устойчивость совместного внимания, позволяющего концентрироваться на одном объекте и обмениваться информацией по его поводу (Tomasello, Farrar, 1986; Шевель, Фаликман, 2022). Совместное внимание является неотъемлемым условием благополучного развития маленького ребенка, поскольку способствует высокой вовлеченности в процесс совместной деятельности и, как следствие, ее глубокому освоению ребенком.

Обычно совместная деятельность взрослых с детьми представляет собой различные варианты игр и других специфически детских видов деятельности (Запорожец, 1978; Денисенкова, Тарунтаева, 2022; Клопотова, Смирнова, 2024 и др.). Одним из наиболее предпочитаемых занятий родителей с детьми является чтение детской литературы (Смирнова, 2013; Собкин и др., 2013). При этом, согласно современным исследованиям, классические печатные детские книги в последние десятилетия вытесняются высокотехнологичными электронными книгами, мнения о развивающем потенциале которых крайне противоречивы (Beschoner, 2013; Beynon, 2024; Eggleston et al., 2021; Furenes et al., 2021; Krcmar, Cingel, 2014; Parish-Morris et al., 2013; Richter, Courage, 2017; Venkadasalam et al., 2022). Наибольшую популярность среди них имеют интерактивные книги, работающие от батареек и имеющие различные звуковые и другие эффекты, которые вызываются нажатием на кнопки. Выбор родителями интерактивных книг часто мотивирован ожиданием развивающего эффекта, возможностью разнообразить впечатления ребенка.

Вместе с тем проблема взаимодействия родителей и детей раннего возраста во время чтения традиционных и интерактивных книг исследована крайне мало, что особенно справедливо для России. При этом результаты существующих работ скорее свидетельствуют об отрицательном характере влияния интерактивных книг на развитие ребенка (Рябкова, Головницкая, Кузьмина, 2023; Beynon, 2024; Sarı Uğurlu, 2025; Strouse et al., 2023; Suarez-Rivera et al., 2022). Например, в некоторых работах показано, что традиционные книги способствуют формированию более богатого и содержательного опыта чтения у ребенка (Ковалева, Тулин, 2024; Parish-Morris et al., 2013; Richter, Courage, 2017). С точки зрения понимания содержания дети лучше усваивают материал традиционных книг, в том числе благодаря взаимодействию с родителями во время чтения (Furenes et al., 2021), в то время как при чтении цифровых книг часто отсутствует активная коммуникация между взрослыми и детьми (Richter, Courage, 2017). Так, в процессе чтения интерактивных книг количество разговоров по поводу их содержания сокращается, при этом увеличивается число разговоров, ориентированных на определенные

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

действия (например, на то, какую кнопку нажать) (Krcmar, Cingel, 2014; Venkadasalam et al., 2022).

Результаты упомянутых исследований дают возможность предположить, что взаимодействие мамы и ребенка раннего возраста в процессе чтения интерактивных и традиционных книг различается и характеризуется следующими особенностями:

- 1) периоды устойчивого совместного внимания наблюдаются реже, и мама чаще переключает внимание ребенка при чтении интерактивной книги, чем традиционной;
- 2) объем прослушанного текста выше при чтении традиционной книги, чем интерактивной;
- 3) чтение традиционной книги больше, чем интерактивной, сопровождается обсуждением содержания книги (текста, иллюстраций), поскольку ребенок чаще инициирует взаимодействие с мамой не по содержанию во время чтения интерактивной, чем традиционной книги.

Материалы и методы

Основным методом исследования выступило структурированное видеонаблюдение. Перед съемкой было получено письменное информированное согласие родителей на участие в исследовании¹.

Мамам предлагалось самостоятельно в домашних условиях снять два видео совместного чтения: 1) интерактивной и 2) традиционной печатной книги. Для получения наиболее объективных результатов видеосъемку необходимо было произвести с двух камер: одна камера устанавливалась на расстоянии примерно 70–80 см так, чтобы было видно книгу, лица и руки. Вторая камера устанавливалась сбоку примерно на расстоянии 1,5–1,7 м. В случае технических трудностей видеосъемку осуществлял экспериментатор. Использовались скрытые видеокамеры, таким образом, во время проведения наблюдения в комнате находилась только пара мама и ребенок.

Мама с ребенком могли выбрать для чтения одну печатную и одну интерактивную книгу из домашней библиотеки. В случае отсутствия каких-либо книг экспериментатор предлагал им несколько вариантов на выбор. Мам просили выбирать примерно одинаковые по объему книги. Под интерактивной книгой в настоящем исследовании понимается книга, работающая на батарейках и имеющая различные звуковые и другие эффекты, которые вызываются нажатием на кнопки. Под традиционной книгой в данном исследовании понимается обычная печатная книга.

Инструкция для мамы звучала следующим образом: «Ваша задача – читать с ребенком так, как вам хочется, как вы это делаете обычно». Время чтения не ограничивалось. В среднем оно составило 10–15 минут (минимум 3 минуты, максимум 35 минут). За участие в исследовании ребенок получал подарок.

Наблюдение включало следующие параметры (см. табл. 1).

¹ Кузьмина Ю.В. (2024). *Особенности взаимодействия мамы и ребенка раннего возраста при чтении интерактивных и традиционных книг*. Магис. дис. Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=492050> (дата обращения: 03.07.2025).

Таблица 1 / Table 1

Параметры наблюдения
Monitoring parameters

№	Параметр наблюдения / Monitoring parameter	Измерение / Measurement
1	Объем прослушанного ребенком текста / The amount of text the child listened	0 – совсем не слушал; 1 – немного послушал (ориентировочно – четверть); 2 – только часть (примерно половину); 3 почти все ($\frac{3}{4}$); 4 – прослушал весь текст целиком / 0 – did not listen at all; 1 – listened a little (approximately a quarter); 2 – only part (about half); 3 almost all ($\frac{3}{4}$); 4 – listened to the entire text
2	Длительность чтения / Reading time	в секундах / in seconds
3	Ребенок нажимает на кнопочки, играет, экспериментирует с книжкой / The child presses buttons, plays, experiments with a book	0 – вообще не нажимал на кнопки; 1 – меньшую часть времени чтения; 2 – примерно половину времени чтения; 3 – почти все время; 4 – на протяжении всего времени чтения / 0 – did not press buttons at all; 1 – less of the reading time; 2 – about half of the reading time; 3 – almost all the time; 4 – throughout the reading time
4	Совместное внимание / Joint attention	Считаются только полные интервалы длительностью 30 секунд. Прерыванием периода устойчивого совместного внимания считается перевод взгляда участников в сторону на 4 секунды и более, а также переключение внимания любой длительности на что-то еще / Only full 30-second intervals are counted. Interrupting the period of sustained joint attention is considered to be shifting the participants' gaze away for 4 seconds or more, as well as switching attention of any duration to something else
5	Переключение внимания (действий) ребенка мамой / Switching the child's attention (actions) by the mother	считается количество раз / It counts the number of times

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

6	Телесный контакт / Physical contact	1 – отсутствует; 2 – ребенок сидит рядом, слегка соприкасаясь с мамой; 3 – ребенок сидит рядом с мамой, мама приобнимает эпизодично; 4 – ребенок сидит рядом с мамой длительно (во время всего чтения); 5 – полный (ребенок на коленях у мамы, мама его приобнимает) эпизодический; 6 – полный длительный (во время всего чтения) / 1 – absent; 2 – the child is sitting next to his mother, slightly touching his mother; 3 – the child is sitting next to his mother, mom hugs him sporadically; 4 – the child is sitting next to his mother for a long time (during the entire reading); 5 – full (the child is on his mother's lap, mom hugs him) episodically; 6 – full long-term (during the entire reading)
Мама делает высказывание в процессе чтения (чтение останавливается): / Mom makes a statement while reading (reading stops):		
7	по содержанию книги / according to the content of the book	количество раз / the number of times
7.1	ребенок отвечает (вербально / невербально) / the child responds (verbally / non-verbally)	количество раз / the number of times
7.2	ребенок не отвечает / the child does not respond	количество раз / the number of times
8	не по содержанию книги / not according to the content of the book	количество раз / the number of times
8.1	ребенок отвечает (вербально / невербально) / the child responds (verbally / non-verbally)	количество раз / the number of times
8.2	ребенок не отвечает / the child does not respond	количество раз / the number of times
Ребенок делает «высказывание» в процессе чтения (чтение останавливается): / The child makes a «statement» in the process of reading (reading stops):		

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

9	по содержанию книги / according to the content of the book	количество раз / the number of times
9.1	мама отвечает / mom answers	количество раз / the number of times
9.2	мама не отвечает / mom doesn't answer	количество раз / the number of times
10	не по содержанию книги / not according to the content of the book	количество раз / the number of times
10.1	мама отвечает / mom answers	количество раз / the number of times
10.2	мама не отвечает / mom doesn't answer	количество раз / the number of times

Показатели подсчитывались отдельно при чтении интерактивных и традиционных книг. Подсчет результатов начинался с момента, когда мама открывала книгу, или с включения электронных функций книги и заканчивался, когда книга была закрыта.

Математическая обработка данных. Анализ данных проводился посредством программы IBM SPSS Statistics 29.0.2.0. Для выявления значимых различий использован критерий Уилкоксона для парных выборок, связи между показателями наблюдения исследовались методом корреляционного анализа с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Выборка: в исследовании приняли участие 21 пара «мама – ребенок»:

- 21 ребенок (12 девочек, 57,1%; 9 мальчиков, 42,9%), возраст испытуемых – от 11 до 38 месяцев ($M = 21,7$, $SD = 7,14$);
- 21 мама, возраст – от 24 до 43 лет ($M = 33,5$, $SD = 6,25$).

Результаты

Анализ с помощью критерия Уилкоксона для парных выборок показал статистически значимые различия по ряду параметров взаимодействия мамы и ребенка в процессе чтения традиционных и интерактивных книг (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Средние значения показателей взаимодействия мамы и ребенка в процессе чтения
интерактивных и традиционных книг**

**The average values of the indicators of mother-child interaction in the process of reading
interactive and traditional books**

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

№	Параметр / Parameter	ИК / IB, М	ТК / TB, М	Т	р
1	Объем прослушанного текста* / The amount of text the child listened*	1,90	2,62	73,5	0,006
2	Длительность чтения / Reading time	177,0 0	164,0 0	105	0,715
3	Ребенок нажимает на кнопки, играет, экспериментирует с книжкой* / The child presses buttons, plays, experiments with a book*	2,29	0,00	0,00	<0,001
4	Совместное внимание / Joint attention	2,95	3,62	106	0,171
5	Переключение внимания ребенка мамой при чтении* / Switching the child's attention (actions) by the mother*	3,38	1,43	13,5	0,003
6	Телесный контакт / Physical contact	4,19	4,00	3,00	0,581
	Мама сделала высказывание: / Mom makes a statement:				
7	по содержанию книги / according to the content of the book	3,52	3,05	74,00	0,924
7.1	ребенок ответил / the child responds	2,86	2,62	77,0	1,000
7.2	ребенок не ответил / the child does not respond	0,67	0,43	10,0	0,279
8	не по содержанию книги / not according to the content of the book	0,57	0,09	1,50	0,071
8.1	ребенок ответил* / the child responds*	0,33	0,00	0,00	0,05
8.2	ребенок не ответил / the child does not respond	0,24	0,09	4,00	0,408
	Ребенок сделал «высказывание»: / The child makes a «statement»:				
9	по содержанию книги / according to the content of the book	2,43	2,38	72,00	0,854
9.1	мама ответила / mom answers	2,05	1,71	78,0	0,962

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

9.2	мама не ответила / mom doesn't answer	0,40	0,70	12,0	0,276
10	не по содержанию книги* / not according to the content of the book*	2,48	0,38	10,00	0,002
10.1	мама ответила* / mom answers*	1,10	0,20	11,0	0,029
10.2	мама не ответила* / mom doesn't answer*	1,40	0,10	6,00	0,017

Примечание: * – параметры, по которым получены значимые различия, ИК – интерактивные книги, ТК – традиционные книги.

Note: * – parameters for which significant differences were obtained, IB – interactive books, TB – traditional books.

Добавим, что при чтении традиционной книги 38% детей полностью слушали текст от начала и до конца, в то время как при чтении интерактивной книги – только 19% детей слушали текст целиком.

90% мам примерно в 2,5 раза чаще переключали внимание ребенка при чтении интерактивной книги, чем традиционной (52%). При этом 40% мам продолжали читать во время того, как ребенок играет с книгой.

29% мам привлекали внимание детей к кнопкам и игровым элементам книги, прерывая чтение. Отметим, что в настоящем исследовании не было зафиксировано случаев, когда ребенок при чтении традиционной книги реагирует на мамины высказывания не по содержанию книги. В то же время около 24% детей при чтении интерактивной книги отвечают на мамино высказывание, не связанное с содержанием книги.

В рамках настоящего исследования особый интерес представляет изучение показателя «совместное внимание», который понимается как способность делиться опытом с партнером, одновременно обращая внимание на один и тот же объект, человека или событие (Шевель, Фаликман, 2022).

Корреляционный анализ с помощью рангового коэффициента Спирмена позволил выявить ряд статистически значимых связей показателя «совместное внимание» мамы и ребенка с другими показателями их взаимодействия при чтении интерактивных и традиционных книг (см. табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Корреляционные связи показателя «совместное внимание» с показателями взаимодействия мамы и ребенка в процессе чтения интерактивных и традиционных книг

Correlations of the "joint attention" indicator with indicators of interaction between mother and child in the process of reading interactive and traditional books

№	Параметр / Parameter	r	ИК / IB	ТК /
---	----------------------	---	---------	------

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

		p		ТВ
1	Объем прослушанного текста* / The amount of text the child listened*	r p	0,656 0,001	0,649 0,001
2	Длительность чтения* / Reading time*	r p	0,544 0,011	0,818 <0,001
3	Ребенок нажимает на кнопки, играет, экспериментирует с книгой* / The child presses buttons, plays, experiments with a book*	r p	–0,605 0,004	–
5	Переключение внимания ребенка мамой при чтении* / Switching the child's attention (actions) by the mother*	r p	0,592 0,005	0,091 0,696
6	Телесный контакт / Physical contact	r p	0,227 0,323	0,243 0,289
	Мама сделала высказывание / Mom makes a statement:			
7	по содержанию книги / according to the content of the book	r p	0,417 0,060	0,143 0,536
7.1	ребенок ответил* / the child responds*	r p	0,583 0,006	0,266 0,244
7.2	ребенок не ответил* / the child does not respond*	r p	–0,487 0,025	–0,540 0,011
8	не по содержанию / not according to the content of the book	r p	–0,224 0,329	–0,297 0,191
8.1	ребенок ответил / the child responds	r p	–0,326 0,149	–
8.2	ребенок не ответил / the child does not respond	r p	0,063 0,787	–0,297 0,191
	Ребенок сделал «высказывание»: / The child makes a «statement»:			
9	по содержанию книги* / according to the content of the book*	r	0,519	0,272

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

		p	0,016	0,232
9.1	мама ответила* / mom answers*	r p	0,554 0,009	0,321 0,156
9.2	мама не ответила / mom doesn't answer	r p	0,127 0,583	0,135 0,559
10	не по содержанию книги* / not according to the content of the book*	r p	−0,425 0,055	−0,260 0,255
10.1	мама ответила / mom answers	r p	0,021 0,929	−0,233 0,309
10.2	мама не ответила* / mom doesn't answer*	r p	−0,446 0,043	−0,295 0,195

Примечание: * – параметры, для которых получены значимые корреляции, ИК – интерактивные книги, ТК – традиционные книги.

Note: * – parameters for which significant correlations are obtained, IB – interactive books, TB – traditional books.

Важно также заметить, что ни по одному из параметров наблюдения не было обнаружено гендерных различий, а также связей с возрастом ребенка.

Обсуждение результатов

Обобщая результаты исследования, необходимо обсудить следующие обнаруженные значимые различия во взаимодействии мам с детьми во время чтения интерактивных и традиционных книг.

Один из ключевых результатов исследования – это выявленные различия в объемах прослушанного ребенком текста: традиционную книгу дети слушали в большем объеме (обычно – почти полностью), чем интерактивную (обычно только часть). Значимой причиной такого результата является то, что в среднем примерно половину времени чтения дети нажимали на кнопки, играли и экспериментировали с интерактивной книгой, а также что-то говорили по этому поводу (в 6,5 раз чаще, чем в ситуации чтения традиционной книги). Главным образом в связи с этим подавляющее большинство мам примерно в 2,5 раза чаще переключали внимание ребенка при чтении интерактивной книги, чем традиционной: дети не хотели слушать чтение мамы, а хотели только нажимать на кнопки интерактивной книги, при этом мамы пытались переключить внимание ребенка на содержание книги, например, привлекали внимание к иллюстрациям или задавали вопросы по содержанию текста. Вместе с тем неожиданным результатом стала частота высказываний мам не по содержанию книги в ситуации чтения интерактивной книги (примерно в 6,5 раз чаще по сравнению с чтением

традиционной книги), что не достигает значимых различий с ситуацией чтения традиционной книги, вероятно, в силу небольшой выборки исследования. Иными словами, многие мамы также привлекали внимание детей к игровым возможностям книги: инициировали нажатие кнопок и комментировали звуковые эффекты («Нажми на кнопку и запоет Петушок», «Хочешь послушать песенку? Вот сюда нужно нажать» и т.п.).

Несмотря на то, что различия в показателях совместного внимания не достигают уровня статистической значимости (что, вероятно, также обусловлено небольшой выборкой), при чтении традиционной книги они выше. При этом при чтении интерактивной книги явно выше в целом речевая активность и мамы, и ребенка, что в контексте полученных результатов можно интерпретировать как попытку мамы удержать внимание ребенка с целью оставаться с ним в едином смысловом поле, обеспечить их совместное внимание. Так, мамы значительно чаще реагировали на высказывания ребенка не по содержанию книги (в 5,5 раз) и незначительно чаще в целом больше говорили в ситуации чтения интерактивной книги, вероятно, пытаясь привлечь внимание ребенка. Интересно, что вместе с данной тактикой мамами использовалась и другая: многие продолжали читать в то время, когда ребенок нажимал на кнопки, что приводило к ситуации, когда одновременно звучит и книга, и мамин голос.

Следовательно, полученные результаты позволяют утверждать, что интерактивные функции книги способствуют частому прерыванию чтения, постоянному переключению внимания ребенка. Очевидно, что такое поведение и взаимодействие отвлекает ребенка от основного содержания книги и от обсуждения произведения, мешает целостному восприятию произведения. Вместо этого происходит общение по поводу манипуляций книгой, причем и мамы, и дети «поддерживают» такое взаимодействие. В то время как чтение детской традиционной книги способствует более длительному и полному восприятию текста ребенком, в отличие от интерактивной книги. Данный результат соотносится с рядом исследований, говорящих об увеличении разговоров, не связанных с содержанием, при чтении интерактивных детских книг (Krcmar, Cingel, 2014; Parish-Morris et al., 2013).

В настоящем исследовании обнаружена прямая связь показателей совместного внимания с переключением внимания ребенка мамой именно в ситуации чтения интерактивных книг. Иными словами, выбор мамами данной стратегии в данной ситуации, по всей видимости, действительно приводит к повышению устойчивости совместного внимания – чего не требуется в ситуации чтения традиционной книги. Также было обнаружено, что показатели совместного внимания при чтении именно интерактивной книги прямо связаны с «содержательными» высказываниями и ответами ребенка и мамы. Следовательно, устойчивость совместного внимания приводит к росту содержательных диалогов даже в ситуации чтения интерактивных книг.

Наконец, выявлено, что показатели совместного внимания прямо коррелируют и с объемом прослушанного ребенком текста, и с общей длительностью чтения, и отрицательно – с манипулированием книгой. Известно, что устойчивость совместного внимания обуславливает более качественное погружение в деятельность и развитие ребенка (Carolus et al., 2023; Tomasello, Farrar, 1986). Следовательно, в свете полученных результатов вызывает беспокойство фрагментированность детского восприятия в процессе слушания маминого чтения интерактивной книги, отсутствие непрерывности и плавности восприятия текста в ситуации чтения интерактивной книги. Очевидно, что такие особенности коммуникации

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

между заботящимися взрослыми и детьми раннего возраста в процессе чтения могут приводить как к трудностям формирования культуры чтения и общения, так и к более фундаментальным проблемам развития, например, речевого (Bergen, Fromberg, 2021; Capelli et al., 2025; Karousou, 2023; Sosa, 2016; Thiele et al., 2025).

Заключение

Полученные в исследовании результаты позволяют сформулировать вывод о том, что взаимодействие мам и детей во время чтения традиционных и интерактивных книг существенно отличается по ряду параметров. Эти отличия задают определенную специфику каждого вида чтения:

- 1) традиционную книгу дети слушают в большем объеме, чем интерактивную; во время чтения интерактивной книги большая часть детей не хотят слушать чтение мамы, а хотят лишь нажимать на кнопки;
- 2) матери примерно в 2,5 раза чаще переключают внимание ребенка при чтении интерактивной книги, чем традиционной, что связано с интерактивными элементами книги и, вероятно, способствует повышению устойчивости внимания, чего не требуется в процессе чтения традиционной книги;
- 3) не только дети, но и мамы инициируют нажатие кнопок и комментируют звуковые эффекты, что уводит их как от чтения, так и от обсуждения произведения – вместо этого происходит общение по поводу манипуляций с книгой; таким образом, снижается качество совместной деятельности, в том числе качество чтения взрослыми детям.

Ограничения. Сравнительно небольшая выборка, самостоятельная видеосъемка участниками исследования, невозможность обеспечить абсолютно идентичные условия экспериментальной ситуации, а также различия в уровне развития детей, определяемые возрастом.

Limitations. Limitations include a comparatively small sample, independent videotaping by the study participants, the impossibility of ensuring absolutely identical conditions in the experimental situation, as well as age-related differences in children's developmental levels.

Список источников / References

1. Денисенкова, Н.С., Тарунтаев, П.И. (2022). Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств. *Современная зарубежная психология*, 11(2), 59–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205>
Denisenkova, N.S., Taruntaev, P.I. (2022). The role of an adult in a child's use of digital devices. *Modern Foreign Psychology*, 11(2), 59–67. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110205> (In Russ.).
2. Запорожец, А.В. (1978). Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. В: *Принципы развития в психологии* (с. 243–267). М.: Наука.
Zaporozhets, A.V. (1978). The significance of early childhood periods for the formation of a child's personality. In: *Principles of Development in Psychology* (pp. 243–267). Moscow: Nauka. (In Russ.).

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

3. Клопотова, Е.Е., Смирнова, С.Ю. (2024). Детское чтение в цифровую эпоху. *Современная зарубежная психология*, 13(3), 113–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311>
Klopotova, E.E., Smirnova, S.Y. (2024). Children's reading in the digital age. *Modern Foreign Psychology*, 13(3), 113–122. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130311> (In Russ.).
4. Ковалева, А.В., Тулин, Е.И. (2024). Основные тенденции оформления детских электронных мультимедийных изданий. *Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 2: Искусствоведение. Филологические науки*, 1, 26–33. https://doi.org/10.46418/2079-8202_2024_1_4
Kovaleva, A.V., Tulin, E.I. (2024). The main trends in the design of children's electronic multimedia publications. *Bulletin of the St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 2: Art Criticism. Philological Sciences*, 1, 26–33. https://doi.org/10.46418/2079-8202_2024_1_4 (In Russ.).
5. Рябкова, И.А., Головницкая, А.А., Кузьмина, Ю.В. (2023). Совместная игра с интерактивными игрушками в паре «мама и ребенок». В: *Современные тенденции развития дошкольного и начального образования: материалы II Международной научно-практической конференции* (с. 248–264). Глазов: ГГПИ.
Ryabkova, I.A., Golovnitskaya, A.A., Kuzmina, Yu.V. (2023). Joint play with interactive toys in the "mother and child" couple. In: *Modern Trends in the Development of Preschool and Primary Education: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference* (pp. 248–264). Glazov: GSPI. (In Russ.).
6. Смирнова, Е.О. (2013). Психологическая экспертиза современных детских книг. В: *Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия* (с. 408–412). М.: Русская школьная библиотечная ассоциация.
Smirnova, E.O. (2013). Psychological Expertise of Modern Children's Books. In: *Research on Reading and Literacy at the Psychological Institute over 100 Years: A Reader* (pp. 408–412). Moscow: Russian School Library Association. (In Russ.).
7. Собкин, В.С., Скобельщина, К.Н., Иванова, А.И., Верясова, Е.С. (2013). *Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования*. М.: Институт социологии образования РАО.
Sobkin, V.S., Skobeltsina, K.N., Ivanova, A.I., Veryasova, E.S. (2013). *Sociology of Preschool Childhood. Proceedings on Sociology of Education*. Moscow: Institute of Sociology of Education of the Russian Academy of Education. (In Russ.).
8. Шевель, Т.М., Фаликман, М.В. (2022). «Подсказка взглядом» как ключ к механизмам совместного внимания: основные результаты исследований. *Культурно-историческая психология*, 18(1), 6–16. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101>
Shevel, T.M., Falikman, M.V. (2022). "Glance guidance" as a key to the mechanisms of joint attention: the main research results. *Cultural and Historical Psychology*, 18(1), 6–16. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180101> (In Russ.).
9. Bergen, D., Fromberg, D. (2021). Emerging and Future Contexts, Perspectives, and Meanings of Play. *Play from Birth to Twelve and Beyond*, 537–571. <https://doi.org/10.4324/9781003249702-80>

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

10. Beschoner, B.A. (2013). *Parent education for dialogic reading during shared storybook reading: Multiple case study of online and face-to-face delivery models*. Ames: Iowa State University.
11. Beynon, A., Straker, L., Rasmussen, C., Hendry, D., Stearne., S., Zubrick, S., Jongeling, B., Harris, C., Silva, D., Zabatiero, J. (2024). Influence of maternal and infant technology use and other family factors on infant development. *BMC Pediatrics*. 24. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-05165-4>
12. Capelli, E., Grumi, S., Vercellino, L., Provenzi, L. (2025). Joint attention and exogenous attention allocation during mother-infant interaction at 12 months associate with 24-month vocabulary composition. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516587>
13. Carolus, A., Lengua, L., Rowe, M., Sheridan, M., Zalewski, M., Moran, L., Romeo, R. (2023). Conversation disruptions in early childhood predict executive functioning development: A longitudinal study. *Developmental Science*, 27, e13414. <https://doi.org/10.1111/desc.13414>
14. Eggleston, C., Wang, C., Choi, Y. (2021). Mother-Toddler Shared Reading with Electronic versus Print Books: Mothers' Language Use and Perspectives. *Early Education and Development*, 33(5), 1–23. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1943638>
15. Furenes, M.I., Kucirkova, N., Bus, A.G. (2021). A comparison of children's reading on paper versus screen: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4). <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>
16. Karousou, A., Economacou, D. (2023). Quantity and quality of book reading to infants and toddlers: their effect on early communication and language development. *Psychology the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 29(1). https://doi.org/10.12681/psy_hps.34486
17. Krcmar, M., Cingel, D.P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*. 17, 262–281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840242>
18. Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Molly, F. (2013). Collins Once Upon a Time: Parent–Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era September. *Mind Brain and Education*, 7(3).
19. Richter, A., Courage, M.L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 92–102. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.002>
20. Sarı Uğurlu, B. (2025). Are Digital Books Really Designed for Young Children? A Content Analysis of Turkish Digital Books. *Early Childhood Education Journal*, 1(11). <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01977-w>
21. Sosa, A.V. (2016). Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication. *JAMA Pediatrics*, 170(2), 132–137. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.3753>

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

22. Strouse, G.A., Troseth, G.L., Stuckelman, Z.D. (2023). Page and screen: Storybook features that promote parent-child talk during shared reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86, 101522. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2023.101522>
23. Suarez-Rivera, C., Schatz, J., Herzberg, O., Tamis-LeMonda, C. (2022). Joint engagement in the home environment is frequent, multimodal, timely, and structured. *Infancy*, 27. <https://doi.org/10.1111/infa.12446>
24. Thiele, M., Gredebäck, G., Haun, D. (2025). Social Connectedness Without Eye Contact: 18- but Not 9-Month-Olds Use Proximal Touch to Infer Third-Party Joint Attention During Observational Learning. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0002055>
25. Tomasello, M., Farrar, M.J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.
26. Venkadasalam, V., Jenkins, J., Ganea, P., Wade, M. (2022). Linking early maternal input during shared reading to later theory of mind through receptive language and executive function: A within- and between-family design. *Journal of Experimental Child Psychology*, 223, 105469. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105469>

Информация об авторах

Ирина Александровна Рябкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Юлия Валерьевна Кузьмина, магистрант кафедры «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4815>, e-mail: kuzminajulia@gmail.com

Татьяна Анатольевна Лыкова, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования», Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Ryabkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology at the Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Yulia V. Kuzmina, Master's Degree Student, Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4815>, e-mail: kuzminajulia@gmail.com

Рябкова И.А., Кузьмина Ю.В., Лыкова Т.А. (2025)
Особенности чтения традиционных и интерактивных
книг мамами детям раннего возраста
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 179—195.

Ryabkova I.A., Kuzmina Y.V., Lykova T.A. (2025)
Features of reading traditional and interactive books
by mothers to young children
Psychological-Educational Studies, 17(4), 179—
195.

Tatyana A. Lykova, PhD in Psychology, Leading Researcher of the Laboratory “Center for Sociocultural Problems of Modern Education”, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>, e-mail: feo.tatiana@gmail.com

Вклад авторов

Рябкова И.А. — идея исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования, интерпретация результатов, статистическая обработка.

Кузьмина Ю.В. — подготовка исследования; сбор данных, обработка данных; интерпретация результатов.

Лыкова Т.А. — написание и оформление рукописи, аннотирование, представление результатов исследования.

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

Contribution of the authors

Irina A. Ryabkova — research idea; research planning; control over research, interpretation of results, statistical processing.

Yulia V. Kuzmina — study preparation; data collection, data processing; interpretation of results.

Tatyana A. Lykova — writing and formatting of the manuscript, annotation, presentation of research results.

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

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 20.08.2025

Поступила после рецензирования 27.10.2025

Принята к публикации 15.12.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.08.20.

Revised 2025.10.27.

Accepted 2025.12.15.

Published 2025.12.30.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Н.П. Шилова¹✉

¹ Покровский филиал Московского педагогического государственного университета, Покров, Российская Федерация

✉ npshilova@outlook.com

Резюме

Контекст и актуальность. Статья актуализирует проблему взаимосвязи временной перспективы с профессиональным самоопределением как динамического адаптивного конструкта в рамках событийно-биографического (каузометрического) подхода А.А. Кроника, исследующего причинно-следственные и целевые связи между событиями жизни. **Цель.** Выявить возрастную динамику взаимосвязи временной перспективы будущего и профессионального выбора. **Гипотеза.** Мы предположили, что существуют значимые взаимосвязи между параметрами сделанного выбора и характеристиками временной перспективы, связанные с возрастной динамикой в периоде от позднего подростничества до ранней взрослости. **Методы и материалы.** Эмпирическое исследование проведено с участием 156 респондентов в возрасте от 14 до 28 лет (юноши – 50%), с использованием методик «Life Line», теста самодетерминации и опросника субъективного качества выбора. **Результаты.** Ключевой результат исследования состоит в выявлении качественной трансформации во взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным выбором. В подростковом и юношеском возрасте (до 23 лет) характеристики временной перспективы (уверенность, целеустремленность, ожидаемая продолжительность жизни) выступают предиктором качества профессионального выбора. В период ранней взрослости (24–28 лет) удовлетворенность совершенным профессиональным выбором и самовыражение становятся значимыми предикторами для широкого спектра параметров временной перспективы. Эта трансформация рассматривается как важный психологический маркер сформированной взрослости, означающий переход от поиска и планирования к реализации и осмыслению жизненного

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

пути. **Выводы.** Результаты работы имеют практическое значение для разработки возрастно-ориентированных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на поддержку профессионального самоопределения в юности и на помощь в интеграции профессионального опыта в ранней взрослости.

Ключевые слова: юность, ранняя взрослость, подростничество, психологический маркер взрослости, психологическая зрелость, возрастная динамика, временная перспектива, представления о будущем, профессиональное самоопределение, профессиональный выбор, каузометрия

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/281>.

Для цитирования: Шилова, Н.П. (2025). Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 196—212. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170412>

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

N.P. Shilova¹✉

¹ Pokrovsky branch Moscow Pedagogical State University, Pokrov, Russian Federation

✉ npshilova@outlook.com

Abstract

Context and relevance. The article addresses the problem of the relationship between temporal perspective and professional self-determination as a dynamic adaptive construct, within the framework of A.A. Kronik's event-biographical (causometric) approach, which examines the goal-oriented connections between life events. **Objective.** To identify the age-related dynamics of the relationship between future temporal perspective and professional choice. **Hypothesis.** We hypothesized that there are significant relationships between the parameters of the choice made and the characteristics of temporal perspective, associated with age dynamics from late adolescence to early adulthood. **Methods and materials.** An empirical study was conducted with the participation of 156 respondents aged 14 to 28 (50% male), using the "Life Line" technique, the self-determination test, and the subjective quality of choice questionnaire. **Results.** The key finding of the study is the identification of a qualitative transformation in the relationship between temporal perspective and professional choice. In adolescence and youth (up to 23 years), characteristics of temporal perspective (confidence, purposefulness, expected lifespan) serve as predictors of the quality of professional choice. In the period of early adulthood (24–28 years), satisfaction with the professional choice made and self-expression become significant predictors for a wide range of temporal perspective parameters. This

Шилова Н.П. (2025)
Качественная трансформация во взаимосвязи временной
перспективы и профессионального выбора на рубеже
ранней взрослости
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)
A qualitative transformation in the relationship
between time perspective and professional choice at
the threshold of early adulthood
Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

transformation is considered an important psychological marker of established adulthood, signifying a transition from searching and planning to implementing and making sense of one's life path. **Conclusions.** The results of the work have practical significance for the development of age-oriented psychological and pedagogical interventions aimed at supporting professional self-determination and the formation of a mature temporal perspective.

Keywords: youth, early adulthood, adolescence, psychological marker of adulthood, psychological maturity, age dynamics, temporal perspective, future representations, professional self-determination, professional choice, causometry

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/281>.

For citation: Shilova, N.P. (2025). A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 196—212. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170412>

Введение

Современные исследования временной перспективы демонстрируют переход от ее рассмотрения в качестве статичной модели к динамическому конструкту, выполняющему адаптивную функцию в условиях глобальных вызовов и цифровизации (Шилова, 2025). Классический подход Ф. Зимбардо и Дж. Бойд, определяющий временную перспективу как систему когнитивных, эмоциональных и мотивационных установок, определяющих ориентацию личности на прошлое, настоящее или будущее (Zimbardo, Boyd, 1999), в последние годы был существенно пересмотрен. Современные работы подчеркивают, что временная перспектива выступает буферным механизмом в кризисных ситуациях, таких как пандемия или безработица, снижая влияние стресса и депрессивные состояния (Bobba et al., 2023; Parola, Marcionetti, 2022).

В противовес статичному подходу, измеряющему устойчивые временные ориентации (Zimbardo, Boyd, 1999), в отечественной психологии развивается событийно-биографический подход (А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, 2003). Его методологическим ядром является каузометрический метод, позволяющий анализировать динамические и структурные характеристики временной перспективы через систему целе-причинных связей между значимыми событиями жизни личности (Кроник, Ахмеров, 2003). В отличие от модели Ф. Зимбардо, каузометрия исследует, как прошлое служит основой для будущего, а будущее становится ориентиром для настоящего, выявляя механизмы динамического построения жизненного пути. Данный подход является эвристичным для изучения профессионального самоопределения и становления взрослости (Заводчиков и др., 2023; Шаров и др., 2024; Ахмеров, Хакимова, 2024), что делает его адекватным методологическим основанием для настоящего исследования, направленного на выявление возрастной динамики во взаимосвязях между временной перспективой и профессиональным выбором.

Формирование и трансформация представлений о будущем являются ключевым аспектом личностного развития, отражающим динамику перехода от подростничества к взрослости

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

(Левин, 2000). Данный процесс носит нелинейный характер и сопровождается качественными изменениями в структуре и содержании временной перспективы личности.

В подростковом возрасте эта система только начинает формироваться, и для нее характерна неустойчивость. Как показывают исследования, в этот период доминирует ориентация на гедонистическое настоящее, а будущее воспринимается фрагментарно и отличается высокой неопределенностью (Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025; Abedi Yarandi, Madahi, 2025; Zhu et al., 2025). Важную роль на этом этапе начинают играть ранние дезадаптивные схемы, которые могут обуславливать негативное восприятие прошлого и фаталистическое настоящее, затрудняя формирование целостного образа будущего (Abedi Yarandi, Madahi, 2025).

Переход к ранней взрослости знаменуется качественным скачком. Происходит расширение временного горизонта, будущее становится более конкретным и структурированным (Гапонова и др., 2025; Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025; Bobba et al., 2023). Исследования Бобба и др. (2023) демонстрируют, что в этот период усиливается будущая ориентация, снижается фатализм, развивается способность интегрировать прошлый опыт в планирование (Bobba et al., 2023). Ключевым механизмом этого перехода является сознательное конструирование будущего, которое, по данным Ширай и др., представляет собой динамическое взаимодействие целевой направленности и надежды, сопровождаемое интеграцией аффективных, когнитивных и поведенческих компонентов (Shirai, 2012). Профессиональное самоопределение становится условием развития субъектности, что расширяет возможности личности в восприятии и построении своего жизненного пути (Гапонова и др., 2025), при этом профессиональные установки современных учащихся в настоящее время сузились до двух полярных типов: «уверенности в будущем выборе» и «нерешительности» (Андреева и др., 2025).

На этапе взрослости (25+ лет) формируется зрелая, интегрированная временная перспектива. Она характеризуется сбалансированностью ориентаций на прошлое, настоящее и будущее, а также гибкостью в их использовании в зависимости от контекста (Гапонова и др., 2025; Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025; Zhu et al., 2025). Исследования показывают, что сбалансированная временная перспектива положительно связана с академической самоэффективностью, личностной инициативой и вовлеченностью в деятельность (Zhu et al., 2025). Важную роль в поддержании этой зрелости играют развитые навыки саморегуляции и эмоциональной регуляции, которые позволяют личности эффективно управлять неопределенностью и действовать в соответствии с долгосрочными целями (Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025; Zhu et al., 2025).

Таким образом, особую актуальность изучение временной перспективы приобретает в контексте профессионального самоопределения (Андреева, 2025; Леонтьев и др., 2015). В подростковом и юношеском возрасте происходит активное формирование образа будущего, которое тесно связано с процессом профессионального выбора (Шилова, 2023). Однако, как показывают исследования, эта связь не является линейной и претерпевает качественные изменения на пути к взрослости (Шилова, 2024).

Эмпирические данные свидетельствуют о наличии тесной связи между характеристиками временной перспективы и параметрами профессионального выбора. Так, в подростковом

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

возрасте развитая и позитивно окрашенная картина будущего служит психологической основой для совершения важных жизненных выборов (Гапонова и др., 2025; Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025). При этом в условиях макроэкономической неопределенности юноши и девушки обеспокоены образованием, карьерой и финансовыми ресурсами, что подчеркивает важность оптимистичного взгляда на будущее (Fonseca et al., 2019).

В научной литературе подчеркивается, что профессиональное самоопределение представляет собой не единовременный акт, а протяженный, нелинейный процесс, проходящий несколько ключевых этапов (Леонтьев и др., 2015). На начальном этапе (школьный возраст) происходит предварительное самоопределение, «примерка» профессиональных ролей, где основная задача – расширение представлений о возможностях. Следующая фаза – собственно выбор (выпускники школы и вуза) – предполагает принятие ответственного решения, требующего совмещения интересов, способностей и запросов рынка труда. Наконец, этап коррекции и переопределения во взрослости характеризуется готовностью к смене профессии и переобучению, что обусловлено нестабильностью современного мира. Как отмечает Д.А. Леонтьев, если выбор – это локализованный во времени акт, то самоопределение – это «растянутая во времени внутренняя работа» (Леонтьев и др., 2015). Эта работа находит свое завершение в акте принятия ответственности за осуществленный выбор, который является ключевым моментом перехода от решения к его реализации. Данное понимание самоопределения как динамического процесса согласуется с идеей конструирования будущего через выбор, что становится особенно релевантным в период от позднего подростничества до ранней взрослости.

На основе проведенного анализа мы предположили, что существуют значимые взаимосвязи между параметрами сделанного выбора и характеристиками временной перспективы, связанные с возрастной динамикой в периоде от позднего подростничества до ранней взрослости.

Материалы и методы

Наше исследование фокусируется на анализе взаимосвязи между представлением о времени собственной жизни и профессиональным выбором. Методологической основой эмпирической части исследования выступил каузометрический подход А.А. Кроника. Его выбор обусловлен тем, что он позволяет изучать именно динамические аспекты временной перспективы – причинно-следственные и целевые связи между событиями жизни, в отличие от статичных моделей, измеряющих устойчивые временные ориентации.

В работе были использованы три методики: «Life Line» (Life Line и другие..., 1993), тест самодетерминации (Леонтьев, Осин, 2022) и опросник «Субъективное качество выбора профиля обучения» (Леонтьев и др., 2007).

Методика «Life Line» А.А. Кроника использовалась для анализа представлений личности о времени. В ходе нее респонденты описывали ключевые события своей жизни, устанавливая между ними связи и определяя их значимость. Это дало возможность оценить, насколько прошлое служит основой для будущего, а будущее – ориентиром для настоящего, через параметры «реализованные причинные связи» и «потенциальные целевые связи».

Учитывались такие параметры, как количество и тип событийных связей (причинные/целевые, позитивные/негативные, актуальные/потенциальные/реализованные), психологический возраст, коэффициент взрослости, ожидаемая продолжительность жизни, целеустремленность, насыщенность и субъективный возраст (в настоящем, прошлом и будущем), а также общие показатели удовлетворенности жизнью, уверенности и эмоциональности.

Осознанность профессионального выбора изучалась с помощью двух других тестов:

1. Тест самодетерминации (адаптированный Е.Н. Осиным), который выявляет, насколько человек чувствует себя автором своей жизни и считает ли, что его поступки соответствуют внутренним желаниям. Методика включает шкалы самовыражения и автономии.

2. Опросник «Субъективное качество выбора профиля обучения», который оценивает, насколько респондент доволен своим выбором, был ли он самостоятельным, продуманным и эмоционально позитивным. Методика включает шкалы продуманности, самостоятельности, эмоциональной окраски выбора и удовлетворенности выбором.

Статистический анализ данных проводился при помощи анализа описательных статистик, непараметрического U-критерия Манна-Уитни и регрессионного анализа (пакет SPSS Statistics 27). На первом этапе был проведен анализ описательных статистик (медианы, стандартные отклонения) для характеристики выборки и основных показателей в возрастных группах. Для проверки статистической значимости различий между возрастными группами и оценки величины эффекта были применены непараметрический U-критерий Манна-Уитни ($\alpha = 0,05$) и коэффициент d-Коэна. Для проверки гипотезы о влиянии параметров временной перспективы на профессиональный выбор (и наоборот) был применен множественный регрессионный анализ. Анализ проводился отдельно для четырех возрастных групп, выделенных в исследовании. В качестве зависимых переменных последовательно выступали параметры профессионального выбора и параметры временной перспективы. Независимыми переменными были, соответственно, показатели временной перспективы или профессионального выбора. Критериями включения/исключения переменных в регрессионные модели были установлены $p < 0,05$ и $p > 0,10$ соответственно. Перед проведением анализа была проверена возможность его применения. Проверка мультиколлинеарности с помощью коэффициента инфляции дисперсии (VIF) показала, что его значения для всех предикторов в конечных моделях не превышали 5, что свидетельствует об отсутствии сильной мультиколлинеарности и допустимости использования регрессионного анализа. В статье представлены только статистически значимые регрессионные модели ($p < 0,05$).

В исследовании приняли участие 156 человек в возрасте от 14 до 28 лет ($M = 18,69$; $Me = 18$; $SD = 4,20$), сбалансированных по гендерному признаку (78 юношей, 78 девушек). Мы руководствовались работами отечественных психологов, которые разделяют юность на раннюю и позднюю (Кон, 1989; Шилова, 2023; Шилова, 2024), возраст 14 лет изучается нами как переход в юность из подростничества, 24–28 лет – как переход из юности ко взрослым возрастам (Arnett, 2000; Arnett, 2016). Таким образом, для анализа возрастной динамики выборка была разделена на четыре группы: позднее подростничество (14 лет, $N = 38$), ранняя

юность (15–18 лет, $N = 48$), поздняя юность (19–23 года, $N = 38$) и ранняя взрослость (24–28 лет, $N = 32$). Данные границы выбраны для выделения качественно различных этапов профессионального самоопределения и трансформации временной перспективы. Выборка формировалась через образовательные организации – все участники исследования либо учащиеся (школьники, студенты организаций СПО, аспиранты, студенты вузов, как очной, так и заочной формы обучения), либо молодые преподаватели. Соответственно, из 156 респондентов в исследовании участвовали 39 школьников, 26 студентов СПО, 23 студента вуза и 33 респондента, которые одновременно учатся и работают.

Результаты

Анализ полученных описательных данных выявил следующие возрастные особенности.

Значения медиан показывают последовательное снижение показателя «целеустремленность в будущее» с возрастом: от 19,53 в группе 14-летних до 1,88 в группе 24–28 лет. Статистический анализ подтвердил, что старшие подростки (14 лет) демонстрируют значимо более высокие уровни по параметрам, связанным с будущим, по сравнению со всеми старшими группами (15–28 лет): «всего потенциальных связей» ($U = 640$, $p = 0,017$ против группы 15–18 лет; $U = 509$, $p = 0,026$ против группы 19–23 года; $U = 316$, $p = 0,034$ против группы 24–28 лет), «насыщенность будущего» ($U = 635$, $p = 0,015$; $U = 514$, $p = 0,03$; $U = 404$, $p = 0,016$ соответственно) и «целеустремленность будущего» ($U = 629$, $p = 0,013$; $U = 526$, $p = 0,041$; $U = 312$, $p < 0,001$ соответственно). Размер эффекта (d -Коэна) в этих сравнениях варьировался от среднего до высокого, достигая 0,965 для «потенциальных связей» и 0,822 для «целеустремленности» при сравнении 14-летних с группой 24–28 лет. Эти данные объективно подтверждают, что позднее подростничество является возрастом роста временной перспективы будущего, для которого характерно интенсивное фантазирование и построение планов.

Анализ медиан выявил рост показателя «эмоциональная окраска выбора» от 5 в группе 14 лет до 10 в группе 19–23 года. Сравнительный анализ показал, что респонденты поздней юности (19–23 года) имеют статистически значимо более высокую эмоциональную окраску выбора по сравнению с группой ранней юности (15–18 лет) ($U = 1148$, $p = 0,040$; Me (15–18) = 6, Me (19–23) = 10; d -Коэна = $-0,352$). Это свидетельствует о качественном улучшении эмоционального принятия и личностной значимости совершенного профессионального выбора при переходе от ранней к поздней юности.

В группе ранней взрослости (24–28 лет) медианные значения по большинству параметров межсобытийных связей (целевые позитивные, причинные негативные, целевые негативные, всего причинных, всего целевых) оказались значимо ниже, чем в младших группах. Например, медиана «целевых позитивных связей» в группе 24–28 лет (28,5) была значимо ниже, чем в группе 14 лет (69,0; $U = 430$, $p = 0,036$), 15–18 лет (59,5; $U = 511$, $p = 0,012$) и 19–23 года (69,0; $U = 400$, $p = 0,014$). При этом молодые люди 24–28 лет показали значимо более высокую «уверенность» (категоричность) по сравнению со всеми более молодыми группами: с 14-летними ($U = 812$, $p = 0,016$), с 15–18-летними ($U = 1112$, $p = 0,001$) и с 19–23-летними ($U = 884$, $p = 0,001$). Размер эффекта в этих сравнениях был средним (d -Коэна от $-0,444$ до $-0,792$). Эта статистически подтвержденная картина отражает сужение временной перспективы и снижение интенсивности восприятия событийных связей в ранней взрослости

на фоне роста уверенности в своих жизненных событиях, что может свидетельствовать о смене фокуса с проектирования будущего на осмысление и интеграцию накопленного опыта.

Анализ параметров выбора выявил, что значения медиан по показателю «удовлетворенность выбора» сохраняются на среднем уровне, с небольшим повышением в поздней юности: 9 (14 лет); 10 (15–18 лет); 13 (19–23 года); 10 (24–28 лет).

Установление статистически значимых возрастных различий создало основание для следующего этапа – регрессионного анализа взаимосвязи параметров временной перспективы и профессионального выбора. В табл. 1 и 2 представлены значимые модели, для каждой из которых указаны коэффициент детерминации (R^2), скорректированный R^2 , учитывающий количество предикторов в модели, значения F-критерия и его уровень значимости (p), стандартизованные бета-коэффициенты (β) для значимых предикторов, а также статистика VIF для проверки мультиколлинеарности.

Таблица 1 / Table 1

Результаты регрессионного анализа взаимосвязи параметров временной перспективы и характеристик профессионального выбора в группах от подростничества до поздней юности (14-23 года)

Results of regression analysis of the relationship between temporal perspective parameters and characteristics of professional choice in groups from adolescence to late youth (14-23 years old)

Зависимая переменная / Dependent variable	R / R^2 / Скор. R^2	F / p-модели	Значимые предикторы / Significant predictors ($p < 0,05$)	VIF
Позднее подростничество (14 лет, N = 38) / Late adolescence (14 years, N = 38)				
Самостоятельность выбора / Self-reliance of choice	0,461 / 0,213 / 0,168	4,731 / $p = 0,015$	Уверенность / Confidence ($\beta = 0,405$, $p = 0,012$)	1,047
Эмоциональная окраска выбора / Emotional coloring of the choice	0,599 / 0,359 / 0,302	6,337 / $p = 0,002$	Уверенность / Confidence ($\beta = 0,163$, $p = 0,033$); Ожидаемая продолжительность жизни / Expected life expectancy ($\beta = 0,435$, $p = 0,004$)	1,048 1,020
Удовлетворенность выбором / Satisfaction with the choice	0,696 / 0,485 / 0,439	10,665 / $p = < 0,001$	Уверенность / Confidence ($\beta = 0,315$, $p = 0,016$); Субъективный возраст прошлое / Subjective age past ($\beta = -0,412$, $p = 0,002$); Ожидаемая продолжительность жизни / Expected life expectancy ($\beta = 0,447$, $p = 0,001$)	1,014 1,012 1,003
Шкала самовыражения / Self-expression scale	0,673 / 0,453 / 0,387	6,842 / $p = < 0,001$	Причинно-негативные / Causally negative ($\beta = -0,384$, $p = 0,034$); Эмоциональность / Emotionality ($\beta = 0,482$, $p = 0,005$)	1,065 4,092
Шкала автономии / Autonomy scale	0,774 / 0,600 / 0,537	9,589 / $p = < 0,001$	Целево-негативные / Target-negative ($\beta = -0,700$, $p = 0,000$); Коэффициент взрослости / Adulthood coefficient ($\beta = -0,527$, $p = 0,002$); Целеустремленность в будущее / Future-oriented ($\beta = 0,776$, $p = 0,003$)	1,654 1,953 1,459
Ранняя юность (15-18 лет, N = 48) / Early Youth (15-18 years, N = 48)				
Удовлетворенность выбором / Satisfaction	0,369 / 0,136 / 0,117	7,235 / $p = 0,010$	Ожидаемая продолжительность жизни / Expected life expectancy ($\beta = 0,369$, $p = 0,010$)	1,000

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

with the choice				
Поздняя юность (19-23 года, N = 38) / Late adolescence (19-23 years old, N = 38)				
Самостоятельность выбора / Independence of choice	0,470 / 0,221 / 0,199	10,194 / p = 0,003	Всего потенциальных / Total potential ($\beta = -0,470$, p = 0,003)	1,000
Удовлетворенность выбором / Satisfaction with the choice	0,347 / 0,120 / 0,096	4,914 / p = 0,033	Уверенность / Confidence ($\beta = 0,347$, p = 0,033)	1,000
Самостоятельность выбора / Independence of choice	0,452 / 0,205 / 0,182	9,257 / p = 0,004	Уверенность / Confidence ($\beta = 0,452$, p = 0,004)	1,000
Самостоятельность выбора / Independence of choice	0,489 / 0,239 / 0,281	11,313 / p = 0,002	Целеустремленность в будущее / Goal-oriented future ($\beta = -0,489$, p = 0,002)	1,000

Регрессионный анализ (табл. 1) показал, что в возрасте 14 лет параметры временной перспективы («уверенность», «ожидаемая продолжительность жизни» и др.) являются устойчивыми предикторами различных аспектов профессионального выбора, объясняя до 48,5% дисперсии удовлетворенности и до 60,0% дисперсии показателей самодетерминации. В группе 15–18 лет прогностическая сила моделей снижается. К 19–23 годам картина усложняется, наряду с позитивной ролью «уверенности» появляется негативное влияние «целеустремленности в будущее» и общего объема потенциальных связей на самостоятельность выбора. Для группы 19–23 лет параметр «самостоятельность выбора» оказался чувствителен к нескольким отдельным предикторам, что привело к построению нескольких значимых простых регрессионных моделей. Комбинированные модели с несколькими предикторами не показали дополнительной значимой предсказательной силы, поэтому в таблице представлены парные значимые связи. Это означает, что в данном возрасте самостоятельность выбора статистически значимо связана не с единым комплексом, а с разными аспектами временной перспективы по отдельности, она снижается при высокой общей ориентации на будущее («всего потенциальных», $\beta = -0,470$) и высокой «целеустремленности будущего» ($\beta = -0,489$), но повышается с ростом «уверенности» ($\beta = 0,452$).

В целом, в возрастной когорте от старшего подростничества до поздней юности параметры временной перспективы выступали значимыми предикторами характеристик профессионального выбора и самодетерминации.

Переменные, связанные с временной перспективой, перестают быть значимыми предикторами для переменных выбора в возрастной группе 24–28 лет. Теоретический анализ литературы (например, работы Fonseca et al., 2019, Леонтьев и др., 2015) позволил нам предположить, что в период ранней взрослости, после совершения ключевых профессиональных выборов, именно субъективное благополучие от этих выборов может стать значимым фактором, связанным с особенностями восприятия времени (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Результаты регрессионного анализа взаимосвязи параметров профессионального выбора и характеристик временной перспективы в группе ранней взрослости (24–28 лет, N = 32)

Results of regression analysis of the relationship between professional choice parameters and temporal perspective characteristics in the early adulthood group (24–28 years old, N = 32)

Зависимая переменная / Dependent variable	R / R ² / Скор. R ²	F / p- модели	Значимые предикторы / Significant predictors (p < 0,05)	VIF
Причинные позитивные / Causal positive	0,740 / 0,548 / 0,499	11,301 / p = 0,000	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,646$, p = 0,000); Шкала самовыражения / Self-expression scale ($\beta = -0,567$, p = 0,000)	1,071 1,167
Целевые негативные / Target negative	0,521 / 0,272 / 0,194	3,481 / p = 0,029	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with the choice ($\beta = 0,391$, p = 0,034)	1,175
Целевые позитивные / Targeted positive	0,622 / 0,387 / 0,345	9,163 / p = 0,001	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,560$, p = 0,000)	1,145
Всего причинных / Total realized	0,712 / 0,507 / 0,473	14,897 / p = 0,000	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,517$, p = 0,002); Шкала самовыражения / Self-assessment scale ($\beta = 0,703$, p = 0,001)	1,145 1,145
Всего реализованных	0,488 / 0,239 / 0,186	4,544 / p = 0,019	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,520$, p = 0,005)	1,145
Уверенность / Confidence	0,501 / 0,251 / 0,226	10,077 / p = 0,003	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = -0,835$, p = 0,003)	1,000
Целеустремленность в будущее / Determination for the future	0,725 / 0,526 / 0,492	16,090 / p = 0,000	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,619$, p = 0,000); Шкала самовыражения / Self-assessment scale ($\beta = -0,657$, p = 0,000)	1,145 1,145
Целеустремленность в прошлое / Purposefulness past	0,619 / 0,383 / 0,341	9,011 / p = 0,001	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,638$, p = 0,000); Шкала самовыражения / Self-assessment scale ($\beta = -0,392$, p = 0,018)	1,145 1,145
Всего целевых / Total targets	0,636 / 0,405 / 0,364	9,873 / p = 0,001	Удовлетворенность выбором / Satisfaction with choice ($\beta = 0,678$, p = 0,000)	1,145

Данные табл. 2 иллюстрируют, что в группе 24–28 лет «удовлетворенность профессиональным выбором» становится мощным предиктором, изменение которого приводит к изменению множества параметров временной перспективы. Например, регрессионная модель для параметра «Целевые позитивные связи» является статистически значимой ($F = 9,163$, $p = 0,001$) и показывает, что удовлетворенность выбором ($\beta = 0,560$) объясняет 38,7% дисперсии этого показателя ($R^2 = 0,387$). Также шкала самовыражения выступает значимым предиктором в нескольких моделях, демонстрируя отрицательные связи с параметрами временной перспективы: с причинно-позитивными связями ($\beta = -0,567$), целеустремленностью в будущем ($\beta = -0,657$) и прошлом ($\beta = -0,392$).

Регрессионный анализ для периода ранней взрослости выявил модели, в которых показатели удовлетворенности выбором и самовыражения вносят значимый вклад в объяснение дисперсии характеристик временной перспективы, что отличает данную возрастную группу от предыдущих. Эта качественная трансформация согласуется с объективно зафиксированным нами выше сдвигом в структуре временной перспективы у

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

этой возрастной группы — снижением ориентации на будущее и ростом значимости реализованного прошлого и уверенности.

Обсуждение результатов

Целью настоящего исследования был анализ возрастной динамики взаимосвязи временной перспективы будущего и профессионального выбора. Полученные результаты позволяют не только констатировать наличие таких связей, но и выявить их трансформацию на пути к взрослости.

Наиболее значимым результатом данного исследования является качественная трансформация во взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным выбором. Эта трансформация находит отражение в объективно зафиксированных возрастных сдвигах: спаде «целеустремленности будущего» и «насыщенности будущего» от подросткового возраста к ранней взрослости, с одной стороны, и росте «уверенности» — с другой.

На этапах от позднего подростничества до поздней юности характеристики временной перспективы (уверенность, целеустремленность, ожидаемая продолжительность жизни) выступают предикторами характеристик выбора (его самостоятельности, удовлетворенности и эмоциональной окраски). Это подтверждает тезис о том, что именно развитая и позитивно окрашенная картина будущего служит психологической основой для совершения важных жизненных выборов (Гапонова и др., 2025; Морозова и др., 2023; Морозова, Шатько, 2025; Zimbardo, Boyd, 1999).

Однако в период ранней взрослости (24–28 лет) структура статистически значимых взаимосвязей меняется, в качестве значимого предиктора для множества параметров временной перспективы выступают удовлетворенность совершенным профессиональным выбором и самовыражение. Удовлетворенность совершенным профессиональным выбором становится ключевым предиктором, предсказывающим формирование позитивных причинных и целевых связей, а также целеустремленность в будущем и прошлом. Эта качественная трансформация может рассматриваться как ключевой индикатор психологической зрелости, знаменующий переход от поиска и планирования к реализации и осмыслению жизненного пути. Она находит объяснение в рамках теории *emerging adulthood* (Arnett, 2000, 2016), где ранняя взрослость характеризуется сменой задач от проектирования будущего — к интеграции накопленного опыта и осмыслению совершенных выборов. Отрицательная связь между удовлетворенностью выбором и общей уверенностью ($\beta = -0,835$) может отражать переход к более дифференцированному отношению к будущему, когда общая глобальная уверенность сменяется конкретной уверенностью в отдельных жизненных сферах. Обнаруженное нами снижение ориентации на будущее и рост значимости реализованного прошлого и уверенности полностью соответствует этой логике. Этот процесс отражает становление личностной зрелости, для которой характерна сбалансированность временных ориентаций и способность к рефлексии жизненного пути (Zhu et al., 2025; Морозова, Шатько, 2025). Отдельного внимания заслуживают выявленные связи с параметрами самодетерминации. В ранней взрослости отрицательные связи шкалы самовыражения с параметрами временной перспективы (например, с целеустремленностью) могут свидетельствовать о процессе переоценки: активный поиск и утверждение своей

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

индивидуальности (самовыражение) в этот период может временно снижать жесткую целеориентированность, характерную для юности, способствуя формированию более гибкой и интегрированной картины жизни. Подобная перестройка согласуется с представлениями о динамике самоопределения, где фаза активного самовыражения и переоценки ценностей может временно «размывать» жесткие целевые установки, характерные для юности, прокладывая путь к более интегрированной и осмысленной жизненной позиции (Леонтьев, 2015; Shirai et al., 2012). В подростковом возрасте, напротив, более высокое самовыражение связано с большей эмоциональной насыщенностью восприятия жизни, что соответствует задачам этапа личностного поиска. Это согласуется с данными о личностной зрелости (Морозова и др., 2023; Морозова, Шатко, 2025; Zhu et al., 2025).

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить возрастную динамику во взаимосвязях между параметрами временной перспективы и характеристиками профессионального выбора на этапе перехода от подростничества к ранней взрослости.

В период от позднего подростничества до поздней юности характеристики временной перспективы выступают значимыми предикторами для различных аспектов профессионального выбора.

В ранней взрослости (24–28 лет) структура взаимосвязей меняется. Удовлетворенность осуществленным выбором и самовыражение становятся предикторами для широкого спектра параметров временной перспективы.

Изменение взаимосвязей от доминирования предиктивной роли параметров временной перспективы к появлению предиктивной роли удовлетворенности сделанным выбором и самовыражения согласуется с объективно зафиксированными возрастными сдвигами: снижением ориентации на будущее и ростом уверенности, интеграции опыта.

Выявленная трансформация может рассматриваться как один из индикаторов психологической зрелости и перехода к взрослости, для которой характерен фокус на осмыслении и реализации уже осуществленных выборов.

Полученные результаты обосновывают необходимость дифференцированного психолого-педагогического сопровождения: развития навыков целеполагания и формирования сбалансированной временной перспективы в юности и помощи в осмыслении и интеграции профессионального опыта в ранней взрослости.

Ограничения. Выборка вносит ограничение в наше исследование, так как все респонденты принадлежат сфере образования. В исследовании участвовали учащиеся (школьники, студенты вузов или студенты организаций среднего профессионального образования, аспиранты) либо молодые преподаватели. Кроме того, следует отметить небольшой объем выборки в рамках сравниваемых возрастных подгрупп. В перспективе планируется расширить исследование, в том числе в части его проведения с респондентами из сферы деятельности, не связанной с образованием.

Limitations. The sample limits our research, as all respondents belong to the field of education. The study involved students (schoolchildren, university students, students of secondary vocational

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

education institutions, postgraduate students), or young teachers. Additionally, the limited sample size across the comparative age subgroups must be acknowledged. In the future, it is planned to expand the study, including conducting it with respondents from non-educational fields of activity.

Список источников / References

1. Андреева, А.Д., Лисичкина, А.Г., Бегунова, Л.А. (2025). Диагностика профессиональных установок современных учащихся юношеского возраста (Электронный ресурс). *Психолого-педагогические исследования*, 17(1), 113–130. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170108>
Andreeva, A.D., Lisichkina, A.G., Begunova, L.A. (2025). Diagnostics of Professional Attitudes of Modern Students of Youthful Age (Electronic resource). *Psychological and Pedagogical Research*, 17(1), 113–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170108>
2. Ахмеров, Р.А., Хакимова, Н.Г. (2024). Психобиографические характеристики, смысложизненные ориентации студентов русской и татарской национальностей. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(5SE), 622–644. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-660>
Akhmerov, R.A., Khakimova, N.G. (2024). Psychobiographic characteristics, semantic orientations of students of Russian and Tatar nationalities. *Russian Journal of Education and Psychology*, 15(5SE), 622–644. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-660>
3. Гапонова, С.А., Серебрякова, Т.А., Минаева, Е.В. (2025). Профессиональное самоопределение как условие развития субъектности личности. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 195—207. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220214>
Gaponova, S.A., Serebryakova, T.A., Minaeva, E.V. (2025). Professional self-determination as a condition for the development of personality subjectivity. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 195–207. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220214>
4. Заводчиков, Д.П., Лебедева, Е.В., Шаров, А.А. (2023). Исследование субъективной картины профессионального пути личности и временной перспективы студентов. *Живая психология*, 10(7), 80–88. https://doi.org/10.58551/24136522_2023_10_7_80
Zavodchikov, D.P., Lebedeva, E.V., Sharov, A.A. (2023). The study of the subjective picture of the professional path of the individual and the time perspective of students. *Living Psychology*, 10(7), 80–88. (In Russ.). https://doi.org/10.58551/24136522_2023_10_7_80
5. Кон, И.С. (1989). Психология ранней юности: кн. для учителя. М.: Просвещение. 255 с.
Kon, I.S. (1989). Psychology of early youth: a book for teachers. M.: Prosveshchenie. 255 p.
6. Кроник, А.А., Ахмеров, Р.А. (2003). Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 284 с.
Kronik, A.A., Akhmerov, R.A. (2003). Causometry: methods of self-knowledge, psychodiagnostics and psychotherapy in the psychology of life path. M.: Smysl, 284 p. (In Russ.).
7. Левин, К. (2000). Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 368 с.
Levin, K. (2000). Field Theory in Social Sciences. St. Petersburg: Rech, 368 p. (In Russ.).

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

8. Леонтьев, Д.А. (2015). Психология выбора. *НПФ «Смысл»*, 294 с.
Leontiev, D.A. (2015). Psychology of Choice. *NPF Smysl*, 294 p. (In Russ.).
9. Леонтьев, Д.А., Мандрикова, Е.Ю., Фам, А.Х. (2007). Разработка методики диагностики процессуальной стороны выбора. *Психологическая диагностика*, 6, 4–25.
Leontiev, D.A., Mandrikova, E.Yu., Fam, A.Kh. (2007). Development of a Methodology for Diagnosing the Procedural Aspect of Choice. *Psychological Diagnostics*, 6, 4–25. (In Russ.).
10. Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н. (2022). Субъективное качество времени как объект психологической диагностики. *Сибирский психологический журнал*, 83, 223–229.
<https://doi.org/10.17223/17267080/83/12>
Leontiev, D.A., Osin, E.N. (2022). Subjective Quality of Time as an Object of Psychological Diagnostics. *Siberian Psychological Journal*, 83, 223–229. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17223/17267080/83/12>
11. Морозова, И.С., Бугрова, Н.А., Крецан, З.В., Евсеенкова, Е.В. (2023). Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора. *Психологическая наука и образование*, 28(2), 30–45.
<https://doi.org/10.17759/pse.2023280203>
Morozova, I.S., Bugrova, N.A., Kretsan, Z.V., Evseenkova, E.V. (2023). Student's Choice of an Individual Educational Path: Subjective Position and Choice Strategies. *Psychological Science and Education*, 28(2), 30–45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280203>
12. Морозова, И.С., Шатко, Д.И. (2025). Особенности временной перспективы студентов профессиональной образовательной организации на различных этапах обучения. *Педагогический ИМИДЖ*, 19(2), 225–246. <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-225-246>
Morozova, I.S., Shatko, D.I. (2025). Features of the Time Perspective of Students of a Professional Educational Organization at Different Stages of Education. *Pedagogical IMAGE*, 19(2), 225–246. (In Russ.). <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2025-19-2-225-246>
13. Шаров, А.А., Лебедева, Е.В., Кайгородова, А.Е., Заводчиков, Д.П. (2024). Психологические предикторы мотивационной насыщенности профессиональной жизни личности на этапе профессионального образования. *Science for Education Today*, 14(6), 176–200. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.08>
Sharov, A.A., Lebedeva, E.V., Kaygorodova, A.E., Zavodchikov, D.P. (2024). Psychological predictors of motivational saturation within professional life at the stage of professional education. *Science for Education Today*, 14(6), 176–200. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2406.08>
14. Шилова, Н.П. (2023). Взаимосвязь интересов в собственном образовании и сформированности умения делать выбор в юношеском возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 15(2), 32–48. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150203>
Shilova, N.P. (2023). The Relationship of Interests in Own Education and the Formation of the Ability to Make Choices in Adolescence. *Psychological and Pedagogical Research*, 15(2), 32–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150203>
15. Шилова, Н.П. (2024). Представления юношей и девушек о будущем, раскрытые через художественный образ взросления (Электронный ресурс). *Психолого-педагогические исследования*, 16(1), 58–75. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160104>

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

- Shilova, N.P. (2024). Young Men's and Women's Ideas about the Future Revealed through the Artistic Image of Growing Up. *Psychological and Pedagogical Research*, 16(1), 58–75. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2024160104>
16. Шилова, Н.П. (2025). Временная перспектива в современных зарубежных исследованиях: возрастные, культурные и социальные аспекты. *Современная зарубежная психология*, 14(3), 105—114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140309>
- Shilova, N.P. (2025). Time Perspective in Modern Foreign Research: Age, Cultural, and Social Aspects. *Modern Foreign Psychology*, 14(3), 105—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140309>
17. Шилова, Н.П. (2025). Эмпирические данные о взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора в период от подросткового возраста до ранней взрослости: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. Москва. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/37kb-4dex-fr96>
- Shilova, N.P. (2025). Empirical data on the relationship between time perspective and professional choice from adolescence to early adulthood: Dataset. RusPsyData: Repository of psychological research and tools. Moscow. <https://doi.org/10.48612/MSUPE/37kb-4dex-fr96>
18. Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469—480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
19. Arnett, J.J. (2016). Life Stage Concepts across History and Cultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages. *Human Development*, 59, 290—316. <https://doi.org/10.1159/000453627>
20. Abedi Yarandi, M.S., Madahi, M.E. (2025). Time Perspective Prediction Based on Early Maladaptive Schemas Mediated by Life Expectancy Among University Students: A Cross-Sectional Study. *Health Science Reports*, 8:e70924. <https://doi.org/10.1002/hsr2.70924>
21. Bobba, B., Lynch, L.S., Sugimura, K., Crocetti, E. (2023). I was, I am, I will be: Identity and time perspective before and during COVID-19. *Journal of Research on Adolescence*, 33(3), 762–773. <https://doi.org/10.1111/jora.12836>
22. Fonseca, G., da Silva, J.T., Paixão, M.P., Cunha, D., Crespo, C., Relvas, A.P. (2019). Emerging adults thinking about their future: Development of the Portuguese version of the Hopes and Fears Questionnaire. *Emerging Adulthood*, 7(6), 444—450. <https://doi.org/10.1177/2167696818778136>
23. Li, Y. (2025). Balanced time perspective, time management disposition, and resilience: a moderated mediation model of academic performance. *Frontiers in Psychology*, 16:1484152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1484152>
24. Life Line и другие: новые методы психологии жизненного пути (1993). сост. и общ. ред. А.А. Кроника. М.: Прогресс-Культура, 230 с.
- Life Line and others: new methods of psychology of the life path (1993). comp. and the general editorship of A.A. Kronika. Moscow: Progress-Culture, 230 p. (In Russ.).
25. Parola, A., Marcionetti, J. (2022). Youth unemployment and health outcomes: The moderation role of the future time perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22(2), 327—345. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09488-x>

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

26. Shirai, T., Nakamura, T., Katsuma, K. (2012). Time orientation and identity formation: Long-term longitudinal dynamics in emerging adulthood. *Japanese Psychological Research. Special issue: Time perspective study now*, 54(3), 274–284. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00528.x>
27. Zhu, X.-Y., Chen, Sh.-M., Lyu, H. (2025). Relationship between future time perspective and academic self-efficacy: the chain mediating roles of personal growth initiative and learning engagement. *BMC Psychology*, 13:1012. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03254-2>
28. Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>

Информация об авторах

Наталья Петровна Шилова, кандидат психологических наук, доцент Покровского филиала Московского педагогического государственного университета (ФГБОУ ВО МПГУ), Покров, 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 of Pokrovsky branch Moscow Pedagogical State University, Pokrov, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Шилова Н.П. (2025)

Качественная трансформация во взаимосвязи временной перспективы и профессионального выбора на рубеже ранней взрослости

Психолого-педагогические исследования, 17(4), 196—212.

Shilova N.P. (2025)

A qualitative transformation in the relationship between time perspective and professional choice at the threshold of early adulthood

Psychological-Educational Studies, 17(4), 196—212.

Поступила в редакцию 07.11.2025

Поступила после рецензирования 10.12.2025

Принята к публикации 15.12.2025

Опубликована 30.12.2025

Received 2025.11.07

Revised 2025.12.10

Accepted 2025.12.15

Published 2025.12.30

МЕТОДОЛОГИЯ и ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ | METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION

Научная статья | Original paper

Лингвистическая компетенция и академическая успешность школьников до и после пандемии в условиях цифровых образовательных практик

З.З. Жамбеева✉

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований», Москва, Российская Федерация

✉ zarema-z@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Подходы к обучению и развитию лингвистической компетенции школьников существенно изменили цифровые образовательные практики, внедренные в условиях пандемии COVID-19, и повлияли на освоение школьниками учебных предметов, особенно в области языковых дисциплин. Под образовательными практиками в данном исследовании понимаются устойчивые формы учебной деятельности, включая способы подачи и усвоения материала в цифровом контексте (работа с онлайн-ресурсами, учебными приложениями, виртуальными заданиями и пр.). **Цель.** Выявить влияние цифровой образовательной среды на лингвистическую компетенцию и академическую успеваемость учащихся, обучавшихся до и после пандемии. **Гипотеза.** Цифровые образовательные практики ослабляют взаимосвязи между лингвистическими навыками и академической успеваемостью по сравнению с традиционными методами обучения. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие две группы учащихся 7-х классов: до пандемии (93 человека, $M = 13,42$, $SD = 0,54$, 49,5% – мальчики) и после пандемии (51 человек, $M = 13,2$, $SD = 0,66$, 54,9% – мальчики). Оценивались результаты по лингвистическим задачам, средние баллы по учебным предметам и ответы на опрос о цифровых образовательных практиках. **Результаты.** В группе до пандемии установлено больше связей между результатами лингвистических задач и академической успеваемостью, чем в группе после пандемии, где количество связей снизилось, особенно для задач с глубоким пониманием языка. Половые различия в успеваемости более выражены в группе до пандемии и охватывают широкий круг предметов и задач, тогда как после пандемии они сохранились лишь в отдельных задачах. Частое посещение кружков связано с повышением

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

успеваемости, а использование социальных сетей для учебы – со снижением.

Выводы. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейших исследований влияния цифровой среды на развитие лингвистических навыков и разработки методов, углубляющих понимание языкового материала в цифровой среде.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, цифровые образовательные практики, лингвистические задачи, семиклассники, академическая успешность

Для цитирования: Жамбеева, З.З. (2025). Лингвистическая компетенция и академическая успешность школьников до и после пандемии в условиях цифровых образовательных практик. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 213—231.
<https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170413>

Linguistic competence and academic achievement of schoolchildren before and after the pandemic in the context of digital educational practices

Z.Z. Zhambeeva✉

The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research”, Moscow, Russian Federation

✉ zarema-z@mail.ru

Abstract

Context and relevance. Approaches to teaching and developing the linguistic competence of schoolchildren have significantly changed due to digital educational practices introduced during the COVID-19 pandemic, and these changes have influenced students' mastery of academic subjects, especially in language disciplines. In this study, educational practices are understood as sustainable forms of educational activity, including methods of presenting and assimilating material in a digital context (such as working with online resources, educational applications, virtual assignments, etc.). **Objective.** The goal is to identify the impact of the digital educational environment on the linguistic competence and academic performance of students who studied before and after the pandemic. **Hypothesis.** Digital educational practices weaken the relationship between linguistic skills and academic performance compared to traditional teaching methods. **Methods and materials.** The study involved two groups of 7th-grade students: before the pandemic (93 people, $M = 13,42$, $SD = 0,54$, 49,5% boys) and after the pandemic (51 people, $M = 13,2$, $SD = 0,66$, 54,9% boys). The results of linguistic tasks, average grades in academic subjects, and responses to a survey on digital educational practices were assessed. **Results.** In the pre-pandemic group, more connections were found between the results of linguistic tasks and academic performance than in the post-pandemic group, where the number of connections decreased, especially for tasks with deep understanding of language.

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

Gender differences in academic performance are more pronounced in the pre-pandemic group and cover a wide range of subjects and tasks, whereas after the pandemic they remained only in certain tasks. Frequent attendance of clubs is associated with an increase in academic performance, and the use of social networks for studying is associated with a decrease. **Conclusions.** The obtained results highlight the need for further research into the influence of the digital environment on the development of linguistic skills and the development of methods that deepen the understanding of language material in the digital environment.

Keywords: linguistic competence, digital educational practices, linguistic tasks, seventh-graders, academic success

For citation: Zhambeeva, Z.Z. (2025). Linguistic competence and academic achievement of schoolchildren before and after the pandemic in the context of digital educational practices. *Psychological-Educational Studies*, 17(4), 213—231. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170413>

Введение

В условиях активной цифровизации образования изучение влияния цифровых образовательных практик на обучение школьников становится все более актуальным. Несмотря на широкое обсуждение влияния цифровизации на образовательный процесс, необходимость в уточнении эмпирических данных, отражающих конкретные изменения в характере лингвистических навыков и их связи с академической успеваемостью, остается актуальной. Настоящее исследование представляет собой эмпирическую попытку выявить особенности изменений, происходящих в связи с цифровизацией обучения, опираясь на сопоставление двух выборок школьников, обучавшихся до и после пандемии. Новизна работы заключается в выявлении специфических тенденций, связанных с ослаблением корреляций между результатами лингвистических задач и академической успешностью, а также в рассмотрении факторов, влияющих на формирование языковых умений в условиях цифровой образовательной среды. Лингвистическая компетенция как ключевой элемент языковой подготовки играет важную роль в учебной деятельности и академической успеваемости учеников. Она не ограничивается знаниями грамматики и лексики, но предполагает также умение анализировать, интерпретировать и применять текстовую информацию, что особенно важно в эпоху цифрового чтения (Баматгиреева, 2024; Ишматова, 2023; Лизунова и др., 2020; Свирина, 2017; Vorisenko, 2020). В психологической и психолингвистической литературе термин «компетентность» используется для обозначения освоенности знаний и умений, в то время как «способности» относятся к потенциальной обучаемости. Далее будем придерживаться того разграничения понятий «компетенция» и «способность», которое вводят М.К. Кабардов и Е.В. Арцишевская: «Говоря о компетенции или компетентности, мы подразумеваем характеристики поведения, доминирующую форму активности личности, сформированность соответствующих навыков и умений, степень владения, например, языком и речью. Говоря же о способностях, мы вводим оценочный критерий, подразумевая потенциальные возможности и задатки, от которых зависят скорость, качество и уровень

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

сформированности соответствующей компетенции. (Чтобы не было путаницы, хотелось бы упомянуть об ином понимании этих терминов Н. Хомски: сопоставляя два аспекта “язык” и “речь”, он порождающее устройство противопоставляет порождению, а врожденную способность (компетенция) – употреблению (перформанция))» (Кабардов, Арцишевская, 2012, с. 37). Таким образом, лингвистическая компетенция формируется на основе обучения, в отличие от врожденных лингвистических способностей. Способности приводят к реализации компетентности, обучаемость – к обученности, таким образом, движение идет под намерением от потенциальных возможностей к реализации способностей.

Пандемия COVID-19 сделала тему цифрового обучения особенно актуальной. До пандемии цифровизация и онлайн-форматы уже были частью образовательной практики, однако носили вспомогательный характер по отношению к традиционным методам. В условиях карантина цифровые технологии были внедрены повсеместно и в сжатые сроки, что коренным образом изменило характер образовательного процесса. Онлайн-обучение стало неотъемлемой составляющей системы образования, потребовав переосмысления форм взаимодействия «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Это, в свою очередь, вызвало необходимость адаптации лингвистических и когнитивных практик школьников к новым цифровым форматам. Все эти изменения сопровождались активным использованием онлайн-ресурсов и приложений. Анализ влияния цифровых инструментов на усвоение учебного материала, развитие языковых навыков и академическую успеваемость учащихся остается актуальным направлением эмпирических исследований (Граник, Борисенко, 2021; Ломбина, Мансуров, Юрченко, 2019).

Существующие на сегодня исследования свидетельствуют о влиянии цифровой среды на учебные достижения и когнитивные процессы, а именно – длительное использование гаджетов негативно влияет на концентрацию и глубину восприятия текстов (Хорсева, Григорьев, 2023; Wilmer, Sherman, Chein, 2017). Цифровое чтение связано с рисками поверхностного восприятия и снижения глубины анализа, что может отрицательно сказываться на лингвистической компетенции школьников (Березина, Колосова, 2021; Войскунский, Арестова, Солодов, 2019; Гут, Кабардов, 2022; Жамбеева, 2020; Кошелева, 2021; Свирина, 2017).

Цифровые технологии открывают новые возможности для развития лингвистических навыков и обеспечивают доступ к большим объемам текстовых ресурсов, многократное повторение материалов и интерактивные упражнения (Лизунова и др., 2020; Петрова, Бондарева, 2019; Уваров, 2018). Однако их эффективность существенно зависит от качества педагогической поддержки и умения учащихся самостоятельно регулировать свое обучение (Давыдова, 2024; Жамбеева, 2020; Кошелева, 2021; Силакова, Соснило, 2023).

Формирование лингвистической компетенции в цифровой образовательной среде активно обсуждается в научной литературе. Одним из ключевых аспектов, подчеркиваемых исследователями, является необходимость адаптации стратегий чтения в зависимости от учебной задачи, что напрямую связано с развитием лингвистической компетенции. Эта задача приобретает особую значимость при разработке образовательных программ в условиях цифровой среды (Берлин, Хенис и др., 2023). Увлеченность чтением и мотивация становятся ключевыми предикторами академических успехов, особенно в условиях цифрового обучения,

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

где учащиеся сталкиваются с новыми форматами текста и подачи информации (Гордеева, Сычев, 2024). Лингвистические компетенции, формируемые в цифровой среде, могут отличаться по своему характеру и структуре от тех, что развиваются в традиционной образовательной среде.

Основной целью данного исследования является анализ влияния цифровой образовательной среды и выявление различий в лингвистической компетенции и академической успеваемости между группами школьников, обучавшихся до и после пандемии COVID-19. Нами также была предпринята попытка выявить и интерпретировать различия между учениками по указанным параметрам с учетом использования цифровых образовательных ресурсов и учащимися, посещающими дополнительные очные занятия (кружки). Гипотеза исследования предполагает, что школьники, обучавшиеся в цифровой среде после пандемии, будут демонстрировать более низкие показатели лингвистической компетенции и академической успеваемости по сравнению с учащимися, обучавшимися до пандемии, поскольку особенности цифровой среды могут затруднять глубокое осмысление и обработку языкового материала.

Представленное исследование направлено на изучение ключевых аспектов формирования лингвистической компетенции в условиях цифрового обучения. Подобный подход, на наш взгляд, позволяет глубже понять процессы, происходящие в образовательной среде после пандемии, и предложить эффективные стратегии для развития языковых навыков у современных школьников, а его актуальность обусловлена не только научным интересом к изучаемой проблеме, но и потенциалом полученных данных для практического внедрения в педагогическую практику.

Материалы и методы

Исследование включало несколько последовательных этапов, направленных на выявление различий в лингвистической компетенции и академической успеваемости школьников, обучавшихся до и после пандемии COVID-19. На первом этапе проведен сбор данных: участники из двух групп (до пандемии и после пандемии) прошли серию лингвистических задач, собрана информация об их академической успеваемости. Исследование проводилось в одной из школ Московской области, в нем приняли участие всего 144 ученика, распределенные по времени участия в исследовании на две группы: 93 ученика (средний возраст = 13,42 года, стандартное отклонение = 0,54; 49,5% – мальчики), обучавшихся в 2018–2019 учебном году (далее – 1-я группа), и 51 ученик (средний возраст = 13,20 года, стандартное отклонение = 0,66; 54,9% – мальчики), обучавшийся в 2023–2024 учебном году (далее – 2-я группа). Обе выборки оказались сопоставимыми по возрасту и полу, что позволяет корректно сравнивать результаты между группами. Все участники владеют русским языком как родным, который является основным языком обучения и общения для всех испытуемых.

На втором этапе был проведен корреляционный анализ для установления взаимосвязей между показателями лингвистической компетенции и академической успеваемости внутри каждой группы. На третьем этапе были проведены два анализа: 1. сравнение корреляций между лингвистическими задачами с использованием Z-преобразования Фишера и

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

успеваемостью в каждой из групп; 2. сравнительный анализ различий в показателях успеваемости между группами для оценки влияния цифровой образовательной среды.

Статистический анализ данных проводился с использованием программы Statistica 10, применялись корреляционный анализ по Пирсону, Z-преобразование Фишера для сравнения корреляций двух групп; U-критерий Манна-Уитни – для анализа групповых различий; а также анализ средних значений и процентные показатели – для обработки данных опросника. Использование сочетания параметрических и непараметрических методов обусловлено структурой данных. Предварительная оценка распределения показателей не выявила значительных отклонений от нормальности, что обеспечивает корректность проведенного анализа.

Методы исследования: в работе использовались лингвистические задачи М.К. Кабардова (типы языковых способностей), субтест Словарный Д. Векслера, данные академической успеваемости по общеобразовательным предметам и опрос о применении цифровых образовательных практик семиклассниками (2023–2024 учебный год).

Для проверки гипотезы были взяты шесть лингвистических задач, направленных на оценку различных аспектов лингвистических компетенций подростков 13-14 лет. Задачи выполнялись офлайн на бумажных носителях с ограничением по времени: «Пословицы» оценивали умение восстанавливать целостные языковые структуры, «Словарь» – способность к семантической обработке и расширению лексического запаса, «Антонимы» и «Синонимы» – семантическую гибкость и понимание лексических связей. Задачи на создание слов, оканчивающихся на «-ящий», и рифм к слову «чайка» проверяли креативное использование лексики и продуктивность в словообразовании, «Суахили» оценивала межъязыковую компетенцию и способность руководствоваться закономерностями другого языка. Эти задачи, разработанные М.К. Кабардовым для анализа мыслительно-речевых характеристик, позволили определить уровень речевого развития, быстроту улавливания логико-грамматических особенностей и словесную беглость (Кабардов, 2013). Показателем служило количество верных решений. Перечисленные задачи обеспечили комплексную оценку лингвистических компетенций, охватывая семантические, креативные и межкультурные аспекты языковой деятельности.

Академическая успеваемость по общеобразовательным предметам послужила как для анализа взаимосвязи между лингвистическими компетенциями и общими учебными достижениями школьников, так и влияния цифровых образовательных практик на успеваемость в контексте лингвистической подготовки. Академическая успеваемость оценивалась на основе средних баллов по учебным предметам.

Опрос для оценки использования цифровых образовательных практик семиклассниками (2023–2024 учебный год) включал 11 вопросов с ответами, отражающими частоту применения онлайн-ресурсов и технологий в учебных целях, что соответствует понятию «цифровая практика». Вопросы охватывали время, проводимое в интернете для учебы, выбор образовательных онлайн-ресурсов, посещение дополнительных офлайн-занятий и библиотек, взаимодействие с учителями и одноклассниками, а также использование мобильных приложений. Данные опросника анализировались на основе порядковой шкалы ответов, где каждый ответ отражал степень вовлеченности учащихся в рассматриваемую деятельность. Чем выше номер ответа, тем более выражено было участие ученика в соответствующей

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

деятельности. Для обработки данных был произведен подсчет количества учеников по каждому варианту ответа и расчет процентного распределения.

Анализ данных включал подсчет учеников по каждому варианту ответа, расчет средних значений и процентов. Проведена корреляция с результатами других методик, что позволило выявить возможные связи частоты цифровых практик с результатами лингвистических задач и академической успешностью.

Результаты

Приведены корреляции (табл. 1 и 2) между академическими предметами и результатами лингвистических задач для семиклассников 1-й и 2-й групп.

Несмотря на разницу в численности выборки, Z-преобразование Фишера показало, что разница между корреляциями в двух группах не является статистически значимой ($p > 0,05$). Это дает возможность провести их сравнительный анализ.

Анализ корреляционных матриц показателей академической успеваемости и лингвистических тестов, представленных в табл. 1 и 2, выявил значительные изменения в связях между лингвистическими задачами и учебными предметами у семиклассников, обучавшихся до и после пандемии (в 2018–19 и 2023–24 учебных годах).

Таблица 1 / Table 1

Корреляционная матрица показателей академической успеваемости и лингвистических задач у семиклассников до пандемии (2018–2019 учебного года) (N = 93)

Correlation matrix of academic performance indicators and linguistic tasks in seventh-graders before the pandemic (2018–2019 academic year) (N = 93)

	Лингвистические задачи / Linguistic tasks						
	Пословицы / Proverbs	Словарь / Dictionary	Антонимы / Antonyms	Суффикс «-ящий» / Suffix "- ящий"	Рифма «чайка» / Rhyme "seagull"	Суахили (5 слов) / Suakhili (5 words)	Синонимы / Synonyms
Алгебра / Algebra	0,38	0,33		0,34	0,23	0,23	0,35
Английский язык / English language	0,46	0,26	0,21	0,27	0,23		0,45
Биология / Biology	0,44	0,28		0,33	0,21	0,25	0,38
География / Geography	0,33		0,22	0,34	0,21	0,22	0,31
Информатика / Informatics	0,33	0,22	0,37	0,20			0,34
История / Story	0,47	0,33	0,24	0,28	0,25		0,48
Литература / Literature	0,40	0,24		0,31	0,27		0,38
Обществознание / Social science	0,45	0,28	0,27	0,35	0,27		0,44

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

Русский язык / Russian language	0,38	0,22		0,26	0,32		0,38
Физика / Physics	0,30			0,34			0,31

Примечание: Указанные корреляции значимы на уровне $p < 0,05$, незначимые не внесены в таблицу.

Note: The indicated correlations are significant at the level of $p < 0,05$, insignificant ones are not included in the table.

Таблица 2 / Table 2

Корреляционная матрица показателей академической успеваемости и лингвистических задач у семиклассников после пандемии (2023–2024 учебного года) (N = 51)

Correlation matrix of academic performance indicators and linguistic tasks in seventh-graders after the pandemic (2023–2024 academic year) (N = 51)

	Лингвистические задачи / Linguistic tasks					
	Пословицы / Proverbs	Словарь / Dictionary	Антонимы / Antonyms	Суффикс «- ящий» / Suffix "- yashchiy"	Рифма «чайка» / Rhyme "seagull"	Синонимы / Synonyms
Алгебра / Algebra	0,30		0,42	0,38		0,46
Английский язык / English language	0,30		0,32	0,35	0,35	0,53
Биология / Biology		0,34	0,48	0,47	0,33	0,48
География / Geography		0,32	0,30	0,33		0,37
Информатика / Informatics		0,30	0,37	0,31		0,40
История / Story	0,29	0,31	0,35	0,39	0,31	0,56
Литература / Literature					0,33	0,45
Обществознание / Social science		0,31	0,41	0,31	0,41	0,47
Русский язык / Russian language	0,27		0,36	0,36	0,37	0,52
Физика / Physics			0,35	0,28		0,36

Примечание: Указанные корреляции значимы на уровне $p < 0,05$, незначимые не внесены в таблицу.

Note: The indicated correlations are significant at the level of $p < 0,05$, insignificant ones are not included in the table.

В 1-й группе было обнаружено существенное количество взаимосвязей между задачами «Пословицы», «Словарь», «Антонимы», «Рифма “чайка”» и «Суахили» с академическими предметами, такими как алгебра, английский язык, история и биология, $p < 0,05$. Однако во 2-

Жамбеева З.З. (2025)
 Лингвистическая компетенция и академическая
 успешность школьников до и после пандемии в условиях
 цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
 Linguistic competence and academic achievement
 of schoolchildren before and after the pandemic in
 the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
 231.

й группе при обучении, проходившем в условиях цифровой образовательной среды, количество подобных связей существенно изменилось. В частности, наблюдается уменьшение числа значимых корреляций для задач «Пословицы», «Словарь», «Рифма “чайка”», «Суахили», тогда как связи «Антонимы» с учебными предметами увеличились, $p < 0,05$. В то же время большая часть связей между задачами «Суффикс “-ящий”» и «Синонимы» с различными учебными предметами осталась без значительных изменений для обоих учебных периодов, что указывает на стабильность этих взаимосвязей независимо от изменений в образовательной среде, $p < 0,05$.

В табл. 3 можно увидеть значимые различия в результатах лингвистических задач и академической успеваемости между двумя группами.

Таблица 3 / Table 3

**Статистическая оценка различий двух независимых групп по показателям
 лингвистических задач и общеобразовательных учебных предметов**

**Statistical assessment of differences between two independent groups in terms of linguistic
 tasks and general education subjects**

	Группа 1 2018–19 учебный год, n = 93 / Group 1 2018–19 academic year, n = 93	Группа 2 2023–24 учебный год, n = 51 / Group 2 2023–24 academic year, n = 51	U- критерий / U test	Уровень значимости, p / p-value
Лингвистические задачи / Linguistic tasks				
Рифма «чайка» / Rhyme "seagull"	6095,5	4344,5	1724,5	0,006
Общеобразовательные учебные предметы / General education subjects				
География / Geography	6099,5	4340,5	1728,5	0,007
Информатика / Informatics	6027,0	4413,0	1656,0	0,003
История / Story	5752,0	4688,0	1381,0	0,000
Литература / Literature	6092,0	4348,0	1721,0	0,007
Обществознание / Social science	5262,5	5177,5	891,5	0,000
Физика / Physics	7612,0	2828,0	1502,0	0,000

В большинстве случаев учащиеся, обучавшиеся до пандемии, показали более высокие результаты по задаче «Рифма “чайка”» и 6 учебным предметам, $p < 0,05$. Эти данные указывают на потенциальное снижение успеваемости у учеников, обучавшихся после пандемии.

Жамбеева З.З. (2025)
 Лингвистическая компетенция и академическая
 успешность школьников до и после пандемии в условиях
 цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
 Linguistic competence and academic achievement
 of schoolchildren before and after the pandemic in
 the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
 231.

Статистическая оценка различий между мальчиками и девочками, выполненная с использованием U-критерия, показала значимые различия в успеваемости и результатах лингвистических задач как до, так и после пандемии. Девочки в обоих периодах времени имели более высокие результаты по большинству академических и лингвистических показателей, $p < 0,05$, что свидетельствует о половых различиях в академической успешности, сохраняющихся в условиях измененной образовательной среды.

Однако при сравнении групп становится очевидно, что различия между мальчиками и девочками были более выраженными в группе до пандемии (1-я группа) и существенно уменьшились в группе после пандемии (2-я группа). В 1-й группе значимые различия охватывали широкий спектр лингвистических задач, включая «Пословицы», «Суффикс “-ящий”», «Рифма “чайка”» и «Синонимы», а также практически все академические предметы, такие как алгебра, английский язык, биология, география, информатика, история, литература, обществознание и физика, $p < 0,05$.

В отличие от этого, во 2-й группе различия между мальчиками и девочками наблюдаются только по лингвистической задаче «Пословицы» и учебному предмету ОДНКР, $p < 0,05$, что свидетельствует о значительном снижении половых различий в условиях цифровой образовательной среды после пандемии.

Табл. 4 и 5 представляют различия между учащимися с высоким уровнем успеваемости по литературе и русскому языку в 2018–19 и 2023–24 учебных годах. Выявлены значимые различия ($p < 0,05$), причем ученики, обучавшиеся до пандемии, показали более высокие результаты по сравнению с учениками, обучавшимися после пандемии. Это указывает на возможные проблемы с адаптацией высокоуспевающих учеников к цифровой образовательной среде.

Таблица 4 / Table 4

Статистическая оценка различий двух независимых групп, успешных по литературе в 2018–19 учебном году и в 2023–24 учебном году, по показателям лингвистических задач и общеобразовательных учебных предметов

Statistical assessment of differences between two independent groups successful in literature in the 2018–19 academic year and in the 2023–24 academic year, according to the indicators of linguistic tasks and general education subjects

	Группа 1 2018–19 уч.г., успешные по литературе, n = 31 / Group 1 2018–19 academic year, successful in literature, n = 31	Группа 2 2023–24 уч.г., успешные по литературе, n = 19 / Group 2 2023–24 academic year, successful in literature, n = 19	U- критерий / U test	Уровень значимо- сти, p / p-value
Лингвистические задачи / Linguistic tasks				

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

Рифма «чайка» / Rhyme "seagull"	672,5	602,5	176,5	0,019
Общеобразовательные учебные предметы / General education subjects				
История / Story	621,0	654,0	125,0	0,001
Литература / Literature	643,0	632,0	147,0	0,003
Обществознание / Social science	536,5	738,5	40,5	0,000
Физика / Physics	926,0	349,0	159,0	0,007

Таблица 5 / Table 5

**Статистическая оценка различий двух независимых групп, успешных по русскому
языку в 2018–19 учебном году и в 2023–24 учебном году, по показателям
лингвистических задач и общеобразовательных учебных предметов**

**Statistical assessment of differences between two independent groups successful in Russian
language in the 2018–19 academic year and in the 2023–24 academic year, according to
indicators of linguistic tasks and general education subjects**

	Группа 1 2018–19 уч.г., успешные по русскому языку, n = 39 / Group 1 2018–19 academic year, successful in Russian language, n = 39	Группа 2 2023–24 уч.г., успешные по русскому языку, n = 22 / Group 2 2023–24 academic year, successful in Russian language, n = 22	U- критерий / U test	Уровень значимости, p / p-value
Рифма «чайка» / Rhyme "seagull"	1056,5	834,5	276,5	0,022
Алгебра / Algebra	1047,0	844,0	267,0	0,015
Английский язык / English language	1054,0	837,0	274,0	0,020
Биология / Biology	1059,5	831,5	279,5	0,025
География / Geography	993,0	898,0	213,0	0,001
Информатика / Informatics	1058,0	833,0	278,0	0,024
История / Story	913,5	977,5	133,5	0,000
Литература / Literature	999,0	892,0	219,0	0,002
Обществознание / Social science	820,5	1070,5	40,5	0,000

И по русскому языку, и по литературе в обеих группах наблюдаются различия по лингвистической задаче «Рифма “чайка”», что подчеркивает важность этого теста в оценке лингвистической компетенции. Однако различия между группами становятся особенно заметными при рассмотрении академических учебных предметов, где успешные по литературе учащиеся показали статистически значимые различия по таким предметам, как история, литература, обществознание и физика, что может свидетельствовать о более стабильных знаниях и навыках, полученных до пандемии.

В то же время успешные по русскому языку учащиеся из группы 2018–19 учебного года показали значительные различия по более широкому спектру предметов. Эти данные показывают, что до пандемии учащиеся с высоким уровнем успеваемости по русскому языку демонстрировали более универсальные академические успехи, охватывающие как лингвистическую, так и предметную подготовку.

В опросе по использованию цифровых образовательных практик семиклассниками 2023–2024 учебного года участвовал 51 человек. В ходе анализа выявлялась степень включенности подростка в интернет-ресурсы, а также значимые положительные и отрицательные корреляции между частотой использования онлайн-программ и результатами по ряду лингвистических задач и учебных предметов, $p < 0,05$. Результаты были ожидаемыми. Для изучения нового материала или выполнения заданий 35% учеников с учебными целями проводят в интернете 1-2 часа в день, а 27% – более 3 часов в день, 47% учеников используют образовательные ресурсы (видеоуроки, статьи и т.п.) для изучения новых тем. 27% учеников используют социальные сети ежедневно для учебных целей, еще 20% делают это еженедельно. Но при этом 51% учеников часто посещает дополнительные кружки и секции, что коррелирует с лучшими результатами по большинству предметов и лингвистических задач «Антонимы» ($r = 0,313$), «Суффикс “-ящий”» ($r = 0,315$), «Рифма “чайка”» ($r = 0,360$), $p < 0,05$, что обращает внимание на важность посещения дополнительных кружков и секций для улучшения успеваемости. В свою очередь алгебра ($r = -0,359$), биология ($r = -0,363$), информатика ($r = -0,357$), история ($r = -0,340$), физика ($r = -0,333$) имеют отрицательную корреляцию с вопросом об использовании социальных сетей для обмена знаниями или поиска помощи в учебе. Этот факт вынуждает обратить внимание на негативное влияние чрезмерного использования социальных сетей на академическую успеваемость по большинству предметов.

В целом, оценка величины эффекта по всем результатам показала, что обнаруженные различия варьируются от небольших до значительных ($\eta^2 = 0,44–0,515$), что подтверждает практическую значимость выявленных различий и указывает на влияние цифровой образовательной среды на показатели лингвистической компетенции и академической успеваемости.

Обсуждение результатов

Результаты исследования выявили значительные различия в лингвистической компетенции и академической успеваемости семиклассников в до- и постпандемический периоды. В группе 2018–2019 учебного года наблюдалось больше значимых корреляций между результатами лингвистических задач и академической успеваемостью, что свидетельствует об устойчивой связи результатов традиционных методов обучения с достижениями в выполнении

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

лингвистических задач. В группе 2023–2024 учебного года, напротив, отмечено сокращение корреляционных связей для задач «Пословицы», «Словарь», «Суахили» и может быть связано с тем, что понимание идиоматических выражений и словарного запаса требует больше времени и контекстуального осмысления, что затруднено в цифровой среде (Лебедева, Веселовская, Купрещенко, 2020; Лизунова и др., 2020; Ломбина, Мансуров, Юрченко, 2019), и напротив, увеличение значимых положительных корреляций по задаче «Антонимы» указывает на то, что контрастные значения слов легче воспринимаются учащимися в этой среде.

Статистическая оценка различий между двумя вышеуказанными группами с использованием U-критерия также выявила значительное снижение успеваемости по ряду академических предметов и лингвистических задач у учащихся, обучавшихся после пандемии, что может свидетельствовать о недостаточном воздействии цифровой образовательной среды на учебные результаты. Девочки в двух условиях до и после пандемии показывают более высокие результаты по большинству показателей. Однако межгрупповые различия между группами девочек и мальчиков оказались менее выраженными в 2023–2024 учебном году. Более сглаженные различия между полами в постпандемийной выборке могут указывать на влияние цифровой среды на выравнивание учебных результатов, однако данный эффект не может быть интерпретирован как устойчивый и представляет собой предварительное наблюдение, нуждающееся в подтверждении на расширенных выборках.

Анализ результатов учащихся с высоким уровнем успеваемости по литературе и русскому языку также подтвердил более высокие академические достижения у учеников, обучавшихся до пандемии. Особенно заметными оказались различия по таким предметам, как история, обществознание и физика, что может говорить о более широких и стабильных знаниях, полученных в условиях традиционного обучения.

Наконец, анализ результатов опроса по использованию цифровых образовательных практик показал, что очное участие в дополнительных кружках и секциях положительно влияет на успеваемость, в то время как чрезмерное использование социальных сетей может негативно сказаться на результатах по ряду предметов (Белокопытов, Павленко, 2025). Это подчеркивает важность сбалансированного подхода к использованию цифровых ресурсов в образовательном процессе.

При интерпретации полученных данных следует учитывать, что на формирование лингвистической компетенции могут влиять и другие факторы – уровень учебной мотивации, интерес к чтению, качество педагогической поддержки и особенности семейного воспитания. Учет этих переменных в дальнейшем позволит более точно моделировать влияние цифровых практик на развитие языковых умений.

Заключение

В группе до пандемии больше значимых корреляций между результатами лингвистических задач и академической успеваемостью свидетельствует о влиянии традиционных методов обучения на лингвистическую компетенцию. В группе после пандемии эти корреляции снизились для задач с глубоким пониманием языка («Пословицы», «Словарь»). Оценка

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

величины эффекта ($\eta^2 = 0,44\text{--}0,515$) подтвердила практическую значимость обнаруженных различий.

Выявленные различия подтвердили выдвинутую гипотезу: учащиеся, проходившие обучение в условиях цифровой образовательной среды после пандемии, продемонстрировали снижение успеваемости по ряду учебных предметов и более слабую выраженность связей между результатами лингвистических задач и академической успешностью по сравнению с учащимися, обучавшимися до пандемии. Это указывает на ослабление роли лингвистической компетенции как фактора учебных достижений в условиях цифрового обучения и требует дальнейшего анализа механизмов, влияющих на формирование языковых навыков в измененной образовательной среде.

Полученные результаты показывают необходимость дальнейших исследований влияния цифровой среды на развитие лингвистических компетенций, а также разработки методик, углубляющих понимание языкового материала в цифровой среде. Обнаруженные закономерности, на наш взгляд, могут быть полезны педагогам и школьным психологам при проектировании образовательного процесса в условиях цифровизации. Результаты нашего исследования показывают, что цифровая среда может снижать эффективность выполнения заданий, ориентированных на глубокий языковой анализ, требующий адаптации содержания и форм предъявления таких заданий. Опытные педагоги понимают, что фрагментарность восприятия при цифровом обучении ослабляет формирование целостных языковых представлений. Кроме того, результаты подчеркивают значимость вовлечения школьников в дополнительные формы учебной деятельности (кружки, секции) как компенсаторный ресурс, способствующий развитию языковых и метакогнитивных навыков. Для методистов, школьных психологов интерес представляет отсутствие статистически достоверных различий между группами мальчиков и девочек на фоне общего снижения успешности, причем на более низком уровне, чем вне цифрового обучения. Одним из возможных факторов может быть общее снижение учебной мотивации, характерное для дистанционных форматов, однако данный аспект требует отдельного анализа.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на выявление психологических и педагогических механизмов адаптации школьников к цифровым форматам обучения в контексте развития языковых компетенций.

Ограничения. Настоящее исследование проводилось на выборке учащихся одной школы и охватывало основные аспекты лингвистической компетенции с использованием специально подобранных задач. Оценка цифровых практик осуществлялась на основе обобщенных опросных данных, что позволяет выявить характерные тенденции в обучении, однако требует уточнения на более разнообразных выборках. Следует учитывать, что сравнительно небольшой объем эмпирических данных и временной интервал в пять лет между обследованиями могут частично влиять на сопоставимость результатов.

Limitations. This study was conducted on a sample of students from one school and covered the main aspects of linguistic competence using specially selected tasks. The assessment of digital practices was carried out on the basis of generalized survey data, which allows us to identify characteristic trends in learning, but requires clarification on more diverse samples. It should be taken

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

into account that the relatively small amount of empirical data and the five-year time interval between surveys may partially affect the comparability of the results.

Список источников / References

1. Баматгиреева, М.В. (2024). Аналитический обзор исследований в области методики формирования лингвистической и коммуникативной компетенций выпускников педагогического вуза. *Вестник педагогических наук*, 257–263. DOI:10.62257/2687-1661-2024-8-257-263
Bamatgireeva, M.V. (2024). An analytical review of research in the field of methods of formation of linguistic and communicative competencies of graduates of a pedagogical university. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 257–263. (In Russ.). DOI:10.62257/2687-1661-2024-8-257-263
2. Белокопытов, А.Ю., Павленко, В.Г. (2025). Методика формирования иноязычной лингвистической компетенции обучающихся в формате круглого стола. *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*, 01(102). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metodika-formirovaniya-inoyazychnoj-lingvisticheskoy-kompetentsii-obuchayushhikhsya-v-formate-kruglogo-stola.html> (дата обращения: 07.04.2025)
Belokopytov, A.Y., Pavlenko, V.G. (2025). Methodology of the formation of foreign language linguistic competence of learners in the round table format. *Mir pedagogiki i psikhologii: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal*, 01(102). (In Russ.). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metodika-formirovaniya-inoyazychnoj-lingvisticheskoy-kompetentsii-obuchayushhikhsya-v-formate-kruglogo-stola.html> (viewed: 07.04.2025).
3. Березина, А.В., Колосова, Е.А. (2021). Чтение современных российских подростков в условиях цифровой реальности. *Наука. Культура. Общество*, 27(4), 122–131. DOI:10.19181/nko.2021.27.4.10
Berezina, A.V., Kolosova, E.A. (2021). Reading of today Russian adolescents in the context of digital reality. *Science. Culture. Society*, 27(4), 122–131. (In Russ.). DOI:10.19181/nko.2021.27.4.10
4. Берлин Хенис, А.А., Пучкова, А.Н., Лебедева, М.Ю., Купрещенко, О.Ф., Веселовская, Т.С. (2023). Влияние установки на чтение на стратегию чтения цифрового текста у учащихся старшего школьного возраста: результаты айтрекингвого исследования. *Экспериментальная психология*, 16(2), 121–138. DOI:10.17759/exppsy.2023160208
Berlin Khenis, A.A., Puchkova, A.N., Lebedeva, M.Yu., Kupreshchenko, O.F., Veselovskaya, T.S. (2023). The Influence of a Reading Setup on Digital Reading Strategies in High School Students: Results of an Eye-Tracking Study. *Experimental Psychology*, 16(2), 121–138. (In Russ.). DOI:10.17759/exppsy.2023160208
5. Войскунский, А.Е., Арестова, О.Н., Солодов, М.Ю. (2019). Психологические особенности чтения электронного текста. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 59–79. DOI:10.11621/vsp.2019.03.60
Voiskunskii, A.E., Arestova, O.N., Solodov, M.Yu. (2019). Psychological Issues in Digital Text

Жамбеева З.З. (2025)

Лингвистическая компетенция и академическая успешность школьников до и после пандемии в условиях цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)

Linguistic competence and academic achievement of schoolchildren before and after the pandemic in the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—231.

Reading. *Moscow University Psychology Bulletin*, (4), 59–79. (In Russ.). DOI:[10.11621/vsp.2019.03.60](https://doi.org/10.11621/vsp.2019.03.60)

6. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А. (2024). Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению). *Психологическая наука и образование*, 29(1), 75–86. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. (2024). Educational and Motivational Predictors of Academic Achievement (Based on PISA 2018). *Psychological Science and Education*, 29(1), 75–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290106>
7. Граник, Г.Г., Борисенко, Н.А. (2021). Психолого-дидактические проблемы создания цифровых учебников. *Психологическая наука и образование*, 26(3), 102–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260307>
Granik, G.G., Borisenko, N.A. Psychological and Didactic Issues of Digital Textbooks Creation. *Psychological Science and Education*, 26(3), 102–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260307>
8. Гут, Ю.Н., Кабардов, М.К. (2022). Анализ когнитивной продуктивности подростков из цифровой образовательной среды. В: Н.С. Ткаченко (ред.), *Проблемы психологического здоровья и развития субъектов учебной и профессиональной деятельности: Сб. науч. ст.* (81–85). Белгород: ИД «БелГУ».
Gut, Yu.N., Kabardov, M.K. (2022). Analysis of cognitive productivity of adolescents from the digital educational environment. In: N.S. Tkachenko (Ed.), *Problems of psychological health and development of subjects of educational and professional activity: Collection of scientific articles* (pp. 81–85). Belgorod: ID «BelGU». (In Russ.).
9. Давыдова, Ю.Г. (2024). Совершенствование иноязычной грамматической компетенции студентов языковых вузов на основе комплекса упражнений (на примере английского языка). *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 9(3), 192–199. <https://doi.org/10.30853/ped20240025>
Davydova, Y.G. (2024). Improving foreign language grammatical competence among students at linguistic universities based on a set of exercises (by the example of the English language). *Pedagogy. Theory & Practice*, 9(3), 192–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/ped20240025>
10. Жамбеева, З.З. (2020). Цифровизация и профилизация в современном образовательном пространстве. В: Е.В. Лосева, А.В. Крючкова, Н.А. Логинова (ред.), *Нейронаука для медицины и психологии: XVI Международный междисциплинарный конгресс (г. Судак, 6–16 октября 2020 г.): Труды Конгресса* (с. 198–199). М.: МАКС Пресс. DOI:[10.29003/m1042.sudak.ns2020-16/198-199](https://doi.org/10.29003/m1042.sudak.ns2020-16/198-199)
Zhambeeva, Z.Z. (2020). Digitalization and profiling in the modern educational environment. In: E.V. Loseva, A.V. Kryuchkova, N.A. Loginova (Ed.), *Neuroscience for Medicine and Psychology: XVI International Interdisciplinary Congress, Sudak, 6–16 oktyabrya 2020 g. Proceedings of the Congress* (pp. 198–199). Moscow: MAKSS Press. (In Russ.). DOI:[10.29003/m1042.sudak.ns2020-16/198-199](https://doi.org/10.29003/m1042.sudak.ns2020-16/198-199)
11. Ишматова, Ш.А. (2023). Лингвистическая компетенция как фактор развития познавательной культуры личности и формирования навыков самоанализа и самооценки.

Жамбеева З.З. (2025)

Лингвистическая компетенция и академическая успешность школьников до и после пандемии в условиях цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)

Linguistic competence and academic achievement of schoolchildren before and after the pandemic in the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—231.

Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки, 4(77), 60–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-kompetentsiya-kak-faktor-razvitiya-poznavatelnoy-kultury-lichnosti-i-formirovaniya-navykov-samoanaliza-i> (дата обращения: 07.04.2025).

Ishmatova, Sh.A. (2023). Linguistic competence as a factor in the development of cognitive culture of the individual and the formation of skills of introspection and self-assessment. *Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki*, 4(77), 60–63. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskaya-kompetentsiya-kak-faktor-razvitiya-poznavatelnoy-kultury-lichnosti-i-formirovaniya-navykov-samoanaliza-i> (viewed: 07.04.2025).

12. Кабардов, М.К. (2013). *Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика*. М.: Смысл. Kabardov, M.K. (2013). *Language abilities: psychology, psychophysiology, pedagogy*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
13. Кабардов, М.К., Арцишевская, Е.В. (2012). Типология художественно-изобразительной и лингвистической одаренности: дифференциально-психофизиологический подход. В: В.В. Рубцов (ред.), *Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования. 1812-2012: Материалы конференции* (г. Москва, 24 октября 2012 г.) (с. 864–877). СПб.: Нестор-История. Kabardov, M.K., Artsishevskaya, E.V. (2012). Typology of artistic-visual and linguistic giftedness: differential-psychophysiological approach. In: V.V. Rubtsov (Ed.), *The Century of Psychology. To the 100th Anniversary of the Psychological Institute of the Russian Academy of Education. 1812-2012: Proceedings of the conference* (Moscow, October 24, 2012) (pp. 864–877). St. Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
14. Кошелева, Ю.П. (2021). Способствует ли цифровая образовательная среда развитию индивидуальности? В: М.К. Кабардов, Ю.П. Зинченко, А.К. Осницкий (ред.), *Дифференциальная психология и психофизиология сегодня: способности, образование, профессионализм: Материалы международной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения Б.М. Теплова* (с. 493–502). М.: ПИ РАО. Kosheleva, Yu.P. (2021). Does the digital educational environment promote the development of individuality? In: M.K. Kabardov, Yu.P. Zinchenko, A.K. Osnitskiy (Ed.), *Differential Psychology and Psychophysiology Today: Abilities, Education, Professionalism: Proceedings of the international conference dedicated to the 125th anniversary of B.M. Teplov's birth*. (pp. 493–502). Moscow: PI RAO. (In Russ.).
15. Лебедева, М.Ю., Веселовская, Т.С., Купрещенко, О.Ф. (2020). Особенности восприятия и понимания цифровых текстов: междисциплинарный взгляд. *Перспективы науки и образования*, 4(46), 74–98. <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.4.5> Lebedeva, M.Yu., Veselovskaya, T.S., Kupreshchenko, O.F. (2020). Features of perception and understanding of digital texts: interdisciplinary view. *Perspectives of Science and Education*, 4(46), 74–98. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.32744/pse.2020.4.5>

Жамбеева З.З. (2025)

Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)

Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

16. Лизунова, И.В., ван дер Вил, А., Гарсия-Фебо, Л., Пшеничная, Е.В. (2020). Чтение с листа или с экрана? Преимущества, недостатки, цифровое неравенство. *Библиосфера*, (3), 45–57. <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-45-57>
Lizunova, I.V., van der Vil, A., Garsiya-Febo, L., Pshenichnaya, E.V. Reading on paper and screens? Advantages, disadvantages and digital inequality. *Bibliosphere*, (3), 45–57. (In Russ.). <https://doi.org/10.20913/1815-3186-2020-3-45-57>
17. Ломбина, Т.Н., Мансуров, В.А., Юрченко, О.В. (2019). Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 1. *Социологическая наука и социальная практика*, 7(4), 97–107. <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803>
Lombina, T.N., Mansurov, V.A., Yurchenko, O.V. Literacy Problems in the New Digital Reality (By the Example of Schoolchildren). Part I. *Sociological science and social practice*, 7(4), 97–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803>
18. Петрова, Н.П., Бондарева, Г.А. (2019). Цифровизация и цифровые технологии в образовании. *МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ*, 5(78), 353–355.
Petrova, N.P., Bondareva, G.A. (2019). Digitalization and digital technologies in education. *THE WORLD OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION*, 5(78), 353–355. (In Russ.).
19. Свирина, Н.М. (2017). Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ. *Филологический класс*, 3(49), 64–72.
Svirina, N.M. (2017). Teenagers' Reading: Results of Research and Comparative Analysis. *Philological class*, 3(49), 64–72. (In Russ.).
20. Силакова, Л.В., Соснило, А.И. (2023). Исследование готовности участников образовательного процесса к применению цифровых технологий в образовании. *Психологическая наука и образование*, 28(4), 112–133. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280407>
Silakova, L.V., Sosnilo, A.I. (2023). Study of the Educational Process Participants Readiness to Applying Digital Technologies in Education. *Psychological Science and Education*, 28(4), 112–133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280407>
21. Уваров, А.Ю. (2018). *Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации*. М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ.
Uvarov, A.Yu. (2018). *Education in the World of Digital Technologies: Towards Digital Transformation*. Moscow: Publ. GU-VShE. (In Russ.).
22. Хорсева, Н.И., Григорьев, П.Е. (2023). Электромагнитные поля сотовой связи как фактор риска для здоровья детей и подростков (обзор). *Анализ риска здоровью*, (2), 186–193. DOI:10.21668/health.risk/2023.2.18
Khorseva, N.I., Grigoriev, P.E. (2023). Electromagnetic fields of cellular communication as a health risk factor for children and adolescents (review). *Health Risk Analysis*, (2), 186–193. (In Russ.). DOI:10.21668/health.risk/2023.2.18.eng
23. Borisenko, N.A., Mironova, K.V., Shishkova, S.V., Granik, G.G. (2020). Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research. *Science for Education Today*, 10(5), 28–49. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>

Жамбеева З.З. (2025)
Лингвистическая компетенция и академическая
успешность школьников до и после пандемии в условиях
цифровых образовательных практик
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 213—231

Zhambeeva Z.Z. (2025)
Linguistic competence and academic achievement
of schoolchildren before and after the pandemic in
the context of digital educational practices
Psychological-Educational Studies, 17(4), 213—
231.

24. Wilmer, H.H., Sherman, L.E., Chein, M.J. (2017). Smartphones and cognition: a review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning. *Frontiers in psychology*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>

Информация об авторах

Зарема Залимхановна Жамбеева, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований» (ФНЦ ПМИ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Information about the authors

Zarema Z. Zhambeeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, The Federal State Budget Scientific Institution “Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research” (FSC PMR), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3831-3902>, e-mail: zarema-z@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The author declares that he has no conflict of interest.

Декларация об этике

Письменное информированное согласие на участие в этом исследовании было предоставлено респондентами (или законными опекунами / ближайшими родственниками участника).

Ethics statement

Written informed consent for participation in this study was obtained from the participants (or legal guardians / next of kin of the participants).

Поступила в редакцию 02.10.2024
Поступила после рецензирования 30.10.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2024.10.02.
Revised 2025.10.30.
Accepted 2025.12.15.
Published 2025.12.30.

Научная статья | Original paper

Теоретико-методологические основы опережающего профессионального образования: сущность, функции и условия реализации

В.Н. Голубовский✉

Республиканский институт профессионального образования, Минск, Республика Беларусь

✉ rector@ripo.by

Резюме

Контекст и актуальность. Актуальность исследования обусловлена острым противоречием между потребностью высокотехнологичных отраслей экономики в кадрах, обладающих компетенциями нового уровня, способных к опережающему освоению технологий, и консервативностью, «догоняющим» характером традиционной системы профессионального образования. Необходимость трансформации профессионального образования в условиях смены технологических укладов требует научного осмысления сущности и механизмов реализации его опережающей функции. **Цель.** Теоретико-методологическое обоснование сущности, функций и условий реализации опережающего профессионального образования как системы, формирующей преобразующее мышление и инновационно-творческий профессионализм участников образовательного процесса. **Гипотеза.** Формирование высококвалифицированных трудовых ресурсов, обладающих инновационно-творческим профессионализмом и продуктивным (преобразующим) мышлением, возможно в системе опережающего профессионального образования при определении сущности, функций и условий его реализации. **Методы и материалы.** В основе исследования лежит системно-динамический подход, позволяющий изучать сложные системы, подверженные изменениям во времени. Применялись методы: контент-анализ научной литературы, теоретический анализ и синтез, концептуализация, сравнительно-сопоставительный анализ, методологическая рефлексия. **Результаты.** Раскрыта сущность опережающего профессионального образования как системы, направленной на формирование преобразующего (продуктивного) мышления участников образовательного процесса. Определена его ключевая функция – формирование ценностных установок и мышления, позволяющего самостоятельно трансформировать фундаментальные знания в прикладные умения в контексте будущих изменений. Обоснован принцип смыслодеятельности как закономерность развития опережающего профессионального образования и представлена модель инновационно-творческого профессионализма как его целевого результата, включающая адаптивность, креативность, проактивность, гибкость знаний и др. **Выводы.**

Концептуализировано опережающее профессиональное образование как образовательная система, сущностной характеристикой которой является формирование преобразующего мышления (синтез стратегического, антиципативного, контекстного, рефлексивного) на основе принципа смыслодеятельности. Выявлена и обоснована закономерность развития опережающего профессионального образования, проявляющаяся в необходимости применения принципа смыслодеятельности для управления ресурсами, создания инновационной среды и изменения мышления субъектов образования. Разработана и содержательно раскрыта модель инновационно-творческого профессионализма как интегрального результата опережающего профессионального образования, преодолевающая ограниченность традиционных представлений о профессионализме.

Ключевые слова: опережающее профессиональное образование, преобразующее мышление, смыслодеятельность, инновационно-творческий профессионализм, опережающая функция образования

Благодарности. Автор выражает благодарность анонимным рецензентам журнала за детальный разбор статьи, конструктивные замечания, полезные рекомендации.

Для цитирования: Голубовский, В.Н. (2025). Теоретико-методологические основы опережающего профессионального образования: сущность, функции и условия реализации. *Психолого-педагогические исследования*, 17(4), 232—243. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170414>

Theoretical and methodological foundations of advanced professional education: essence, functions and conditions of implementation

V.N. Golubovsky✉

Republican Institute of Professional Education, Minsk, Republic of Belarus

✉ rector@ripo.by

Abstract

Context and relevance. The relevance of the study is due to the acute contradiction between the need of high-tech industries for personnel with new-level competencies, capable of advanced technology development, and the conservatism and “catch-up” nature of the traditional system of vocational education. The need to transform vocational education in the context of changing technological paradigms requires scientific understanding of the essence and mechanisms for implementing its advanced function. **Objective.** Theoretical and methodological substantiation of the essence, functions and conditions of implementation of advanced vocational education as a system that forms transformative thinking and innovative and creative professionalism of participants in the educational process. **Hypothesis.** Formation of highly qualified labor resources with innovative and creative professionalism and productive (transformative) thinking is possible in the system of advanced vocational education when determining the essence, functions and conditions of its implementation. **Methods and materials.** The study is based on a system-dynamic approach that allows studying complex systems subject to change over time. The following methods

were used: content analysis of scientific literature, theoretical analysis and synthesis, conceptualization, comparative analysis, methodological reflection. **Results.** The essence of advanced vocational education as a system aimed at forming transformative (productive) thinking of participants in the educational process is revealed. Its key function is defined – forming value attitudes and thinking that allows independently transforming fundamental knowledge into applied skills in the context of future changes. The principle of meaning-making as a pattern of development of advanced vocational education is substantiated and a model of innovative and creative professionalism as its target result is presented, including adaptability, creativity, proactivity, flexibility of knowledge, etc. **Conclusions.** Advanced professional education is conceptualized as an educational system, the essential characteristic of which is the formation of transformative thinking (synthesis of strategic, anticipatory, contextual, reflexive) based on the principle of meaningful activity. The pattern of development of advanced professional education is identified and substantiated, manifested in the need to apply the principle of meaningful activity for resource management, creation of an innovative environment and change in the thinking of educational subjects. A model of innovative and creative professionalism as an integral result of advanced professional education is developed and substantively disclosed, overcoming the limitations of traditional ideas about professionalism.

Keywords: proactive vocational education, transformative thinking, meaning-making activity, innovative and creative professionalism, anticipatory function of education

Acknowledgments. The author expresses gratitude to the anonymous reviewers of the journal for a detailed analysis of the article, constructive comments, and useful recommendations.

For citation: Golubovsky, V.N. (2025). Theoretical and methodological foundations of advanced professional education: essence, functions, and conditions for implementation. *Psychological Science and Education*, 17(4), 232—243. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2025170414>

Введение

Современный этап научно-технического прогресса, характеризующийся сменой технологических укладов, обостряет противоречие между потребностью высокотехнологичных отраслей в кадрах с опережающими компетенциями и консервативностью традиционной системы профессионального образования (ПО), функционирующей в режиме «догоняющего» развития. Это определяет необходимость научного осмысления механизмов реализации опережающей функции ПО.

Несмотря на активное использование в научной литературе и образовательной политике, понятие «опережающее образование» (ОО) применительно к системе ПО остается дискуссионным. Существующие подходы часто фокусируются на структурно-содержательных аспектах, недостаточно исследуя формирование преобразующего мышления и профессионализма нового типа как системообразующей цели.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование сущности, функций и условий реализации опережающего ПО как системы, формирующей преобразующее мышление и инновационно-творческий профессионализм.

Задачи: анализ и систематизация научных подходов к ОО; раскрытие сущности опережающего ПО через формирование преобразующего мышления; обоснование принципа

смыслодеятельности как закономерности реализации опережающей функции ПО; разработка модели инновационно-творческого профессионализма; определение теоретико-методологических основ и условий реализации опережающего ПО.

Теоретический контекст исследования включает философские основы опережения как способности к предвидению – это «опережающее отражение» (Анохин, 1962), моделирование будущего (Колин, 1996), ноосферный интеллект (Урсул, 2012), закономерности прогнозирования тенденций развития образования в контексте динамических, постоянных, многомерных и многофакторных изменений в социуме (Гершунский, 1993; Татур, 1995). Рассмотрены идеи ОО в общем образовании, акцентирующие раннее знакомство с материалом и создание резервов времени (Бим-Бад, 1988; Лысенкова, 1988; Шаталов, 2006). Изучены концептуальные подходы в ПО, рассматривающие ОО как: сочетание фундаментальной подготовки и способностей к самообразованию (Новиков, 2002); необходимость развития человека самого себя в условиях изменяющегося мира (Новиков, 1997; Новиков, Зуев, 2000), формирование компетенций под перспективные потребности экономики (Гайсенек, Дмитриев, Шупляк, 2020); освоение подходов новой образовательной парадигмы (Жук, 1998); ориентацию на профессиональную мобильность (Халимова, 2006); системообразующее свойство, результат которого – преобразующий интеллект (Гафурова, Осипова, 2022); прогностическое саморазвитие (Шакирова, 2024).

Методологические основы ОО заложены в работах, характеризующих образование с ориентацией на: необходимость образовательно-педагогической прогностики (Гершунский, 1998), подчиненность педагогической системы целям образования (Кузьмина, 2005), конструирование «сценария» педагогических последствий (Пружинин, 2018), диалектика контекстности и константности (Титовец, 2024). Опыт зарубежных исследователей свидетельствует о рассмотрении ОО как формирования: метакомпетенций для неизвестных профессий (Schwab, Davis, 2018); прогностических механизмов и институциональной гибкости (Future-Proofing Adult Learning in Berlin, 2020)¹; способности участвовать в определении будущего содержания труда (Loo, 2021); мышления, основанного на самосовершенствовании (Bourgeois, 2022); универсальных компетенций (World Economic Forum, 2023)²; персонализированных образовательных траекторий (Brown, 2020); цифровых платформ для моделирования будущего (Global Trends Report, 2023)³.

Реализация перечисленных теоретических представлений о развитии ОО предопределяет актуальность применения методов антиципации и форсайт технологий в образовании (Анисимова, Маслак, Лукьяненко, 2016). Указанные методы оказывают воздействие на изменение мышления человека, вовлеченного в процесс моделирования образовательного будущего с использованием форсайт технологий. Это подчеркивает факт значимости продуктивного (дивергентного и конвергентного) мышления для решения нетиповых задач (Guilford, 1959). При этом анализ исследований свидетельствует о том, что успешное мышление основано на понимании структурных компонентов явлений и их функциональных отношений в контексте проблемы, а понятие смысла деятельности как функциональный ее элемент и актуальная ценность является ключевым для понимания механизмов опережающего обучения (Леонтьев, 1994; Гийому, 1999; Seel, 2012).

¹ Future-Proofing Adult Learning in Berlin, Germany. (2020). OECD Skills Studies. OECD Publishing. Paris. P. 43.

² World Economic Forum (WEF). (2023). Future of Jobs Report 2023. Geneva: WEF. P. 5.

³ British Council. (2023). The Future of Technical and Vocational Education and Training: Global Trends Report. P. 28. doi.org/10.57884/HFW3-6S14

Обзор литературы подтверждает актуальность проблемного поля исследования, которое определяется нерешенностью ключевых вопросов: сущности опережающего ПО как системы, формирующей преобразующее мышление; его функций; новой модели профессионализма; закономерностей и принципов реализации; методов проектирования содержания и оценки результатов.

Материалы и методы

Исследование базируется на системно-динамическом подходе, позволяющем рассматривать опережающее ПО как целостную, сложноорганизованную систему, изменяющуюся во времени под воздействием множества факторов, обладающую специфическими функциями (прежде всего, опережающей), взаимозависимыми структурно-функциональными компонентами (целевой, содержательный, технологический, ресурсный, организационно-управленческий, оценочно-рефлексивный) и закономерностями развития (Голубовский, 2015).

Основным теоретическим методом исследования стал контент-анализ теоретических источников, который осуществлялся по наукометрическим базам elibrary, Scopus, cyberleninka.ru и электронной библиотечной системы Республики Беларусь profbiblioteka.by с глубиной поиска более 20 лет. Кроме того, автором использовались и более ранние источники, а также собственный опыт образовательной и управленческой деятельности на протяжении более 20 лет.

Контент-анализ включал более 50 научных источников (монографий, статей, диссертаций, докладов) по философии образования, педагогике школы и ПО для выявления эволюции взглядов на сущность, цели и функции ОО. Теоретический анализ и синтез использовался при проведении анализа понятийного аппарата; синтез различных теоретических позиций для формирования авторской концепции. Концептуализация применялась при разработке ключевых концептов исследования опережающего ПО. Сравнительно-сопоставительный анализ использовался при сопоставлении различных подходов к определению сущности ОО. Методологическая рефлексия применялась при осуществлении критического анализа применимости различных методологических подходов к исследованию опережающего ПО.

Результаты

Достижение результатов исследования характеризуется решением поставленных задач. На основе анализа существующих подходов опережающее ПО характеризуется как целостная, сложноорганизованная и динамическая система, обладающая функцией формирования преобразующего мышления и ценностных установок индивида, позволяющие самостоятельно преобразовывать фундаментальные знания в прикладные умения в контексте будущих изменений. Сущностной характеристикой ОО является его ценность, которая измеряется временем актуальности в будущем сформированных компетенций в настоящем. Функция опережения реализуется через смыслодеятельностное проектирование и реализацию целостного образовательного процесса – от целеполагания, разработки актуального содержания образования и условий его реализации до оценки достигнутых результатов.

Преобразующее мышление представлено как синтез стратегического, антиципативного, контекстного и рефлексивного мышления. Его формирование требует перехода от репродуктивных методов к проблемно-развивающему обучению, создающему условия для генерации качественно новых идей, ценностей, решений. Для создания таких

условий целесообразно начинать с формирования преобразующего мышления у руководителей и педагогов колледжей в системе дополнительного образования взрослых.

Выявлен и обоснован принцип смыслодеятельности как основа реализации опережающей функции. Применение этого принципа при управлении качеством опережающего ПО создает ценностные установки организаторам и потребителям образовательных услуг, условия и возможности развития трудовых ресурсов на качественно новом уровне.

Предложена модель инновационно-творческого профессионализма как целевой результат опережающего ПО, сущность которого характеризуется его функциями-качествами: адаптивность, креативность, проактивность, гибкость знаний, рационализация траекторий развития, самоидентификация, прагматизм развития, пассионарность и самоорганизация (Голубовский, 2022). Модель релевантна как для обучающихся, так и для организаторов образовательного процесса.

Сформулирована система методологических основ: системно-динамический подход является основой понимания опережающего ПО как открытой и изменяющейся во времени системы; деятельностный подход рассматривается в модификации смыслодеятельности, направленной на преобразование себя и окружающей действительности в контексте будущего; прогностический подход применяется с использованием технологии форсайта и предвосхищение будущих изменений; акмеологический подход используется при проектировании модели нового профессионализма, ориентированного на будущее; холистический подход предписывает разработку целостной системы управления качеством опережающего ПО (Голубовский, 2023).

На основе выявленных закономерностей и теоретико-методологических основ определен комплекс условий для эффективной реализации опережающей функции ПО на разных уровнях управления.

На макроуровне: модернизация управления в контексте социокультурных и экономических трансформаций; децентрализация административного управления при сохранении централизованного научно-методического сопровождения; управление целями ПО при подготовке кадров с инновационно-творческим профессионализмом; создание прогностического механизма обновления образовательных стандартов на основе форсайт-площадок с участием работодателей, ученых и педагогов; разработка комплекса индикаторов качества ПО и цифровых платформ мониторинга результатов образовательной деятельности колледжей; целостное управление педагогическими, инфраструктурными, информационными, финансовыми и иными видами ресурсов на основе сбора и анализа достоверных данных о результатах деятельности колледжей с применением цифровых инструментов.

На мезоуровне (региональная/отраслевая система): комплексное государственно-общественное управление с участием представителей индустриальных партнеров и органов управления; внедрение индикаторов качества образовательной деятельности колледжей; разработка региональных стратегий развития и введение статуса «ведущий колледж» на отраслевом и региональном уровне.

На микроуровне (колледж): внедрение целостной системы управления качеством ПО на основе комплекса индикаторов качества; установление долгосрочных партнерских отношений с работодателями для прогнозирования будущих компетенций; проектирование содержания образования на модульной основе и использование проактивных методов обучения,

обеспечивающих развитие стратегического, антиципативного, контекстного и рефлексивного мышления; системная работа по развитию педагогов в области методологии опережающего ПО.

На субмикроуровне (преподаватели): внедрение методик функционального анализа рабочих мест; адаптация содержания преподаваемых предметов к запросам работодателей; разработка индивидуализированных образовательных траекторий обучающихся, совершенствование механизмов оценки результатов обучения и обратной связи с выпускниками и работодателями.

Сквозным условием для всех уровней является рефлексия как инструмент осмысления будущего, включающая анализ потенциала изучаемых областей знаний и формируемых компетенций для профессионального развития на протяжении трудовой деятельности.

Обсуждение результатов

Исследование позволило раскрыть сущность опережающего ПО как системы, функционально ориентированной на формирование преобразующего мышления (синтез стратегического, антиципативного, контекстного, рефлексивного) и инновационно-творческого профессионализма у участников образовательного процесса, включая обучающихся, педагогических работников, индустриальных партнеров и представителей органов государственного управления образованием. Нами обоснован принцип смыслодеятельности как ключевой механизм реализации опережающей функции, требующий понимания смысла участниками образовательных отношений как актуальной ценности и функционального элемента деятельности при развитии личностной и профессиональной значимости на всех этапах образовательного процесса. Обоснование принципа смыслодеятельности расширяет методологические основания для проектирования образовательных программ нового поколения, развития стратегического управления колледжами и региональными системами ПО на основе продуктивного (преобразующего) мышления, формируемого у всех участников образовательных отношений в процессе совместной деятельности.

Выявлена закономерность: эффективное развитие опережающего ПО, отвечающего вызовам динамично меняющегося мира, возможно через последовательное применение принципа смыслодеятельности при проектировании и реализации образовательных программ нового поколения. Это обеспечивает переход от «догоняющей» к активно формирующей будущее модели образования.

Предложенная модель инновационно-творческого профессионализма задает новый вектор целеполагания в ПО, смещая акцент с узкоспециальных знаний и умений на комплекс адаптивных, креативных, проактивных качеств и способность к постоянному саморазвитию и преобразованию профессиональной деятельности.

Заключение

Предложенные теоретические положения о сущности, функциях опережающего ПО и условиях его реализации формируют новые научные знания, имеющие стратегическое значение в контексте инновационного развития социально-экономического комплекса государства. Практическая значимость результатов исследования характеризуется возможностью их применения при: модернизации образовательных программ профессионального образования, ориентированных на формирование инновационно-творческого профессионализма будущих высококвалифицированных работников; обновлении

программ повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы ПО; разработке и внедрении систем оценки качества образования, а также при формировании государственной политики в области опережающей подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей.

На основании результатов исследования уместно обозначить ряд предложений, адресованных органам управления образованием, колледжам и научно-педагогическому сообществу:

- для республиканских органов управления образованием: совершенствование нормативно-правового и научно-методического обеспечения ПО с учетом прогнозируемых социокультурных, экономических и технологических преобразований в государстве и обществе;

- для региональных органов управления образованием: разработать и внедрить систему управления качеством ПО с акцентом на опережающую ее функцию; создать систему мониторинга перспективных требований рынка труда к компетенциям выпускников ПО с использованием методов антиципации и привлечением работодателей; стимулировать разработку и внедрение оценочных инструментов, направленных на диагностику уровня сформированности инновационно-творческого профессионализма в системе основного и дополнительного образования;

- для учреждений образования: применять смыслодеятельностное целеполагание в разработке и реализации образовательных программ; внедрять проактивные технологии проблемно-развивающего обучения, создающие условия для развития продуктивного мышления; разрабатывать и реализовывать программы повышения квалификации педагогов, направленные на освоение методологии опережающего обучения, методов антиципации и формирования преобразующего мышления; создавать инновационную образовательную среду, стимулирующую исследовательскую, проектную, инновационную деятельность обучающихся и педагогов;

- для научно-педагогического сообщества: продолжить исследования в области методологии оценки сформированности преобразующего мышления у обучающихся в системе основного образования и педагогических работников в системе дополнительного образования; разрабатывать педагогические технологии и методики, реализующие принцип смыслодеятельности в различных предметных областях ПО; исследовать эффективность модели инновационно-творческого профессионализма в различных отраслях как источник информации для обновления образовательных программ профессионально-технического образования / среднего специального образования.

Реализация предложенных мер будет способствовать трансформации системы профессионального образования из «догоняющей» в опережающую, способную готовить кадры, конкурентоспособные и активно формирующие будущее.

Список источников / References

1. Анисимова, Т.С., Маслак, А.А., Лукьяненко, М.А. (2016). *Стратегия антиципативной педагогики и образовательной практики: Проблемы и подходы: Монография*. М.: Академия Естествознания. DOI:10.17513/np.217
Anisimova, T.S., Maslak, A.A., Lukyanko, M.A. (2016). *Strategy of Anticipatory Pedagogy and Educational Practice: Problems and Approaches: Monograph*. Moscow: Academy of Natural Sciences. (In Russ.).

2. Анохин, П.К. (1962). Опережающее отражение действительности. *Вопросы философии*, 7, 97–111.
Anokhin, P.K. (1962). Anticipatory Reflection of Reality. *Questions of Philosophy*, 7, 97–111. (In Russ.).
3. Бим-Бад, Б.М. (1988). Опережающее образование: Теория и практика. *Советская педагогика*, 6, 51–55.
Bim-Bad, B.M. (1988). Anticipatory Education: Theory and Practice. *Soviet Pedagogy*, 6, 51–55. (In Russ.).
4. Гайсенек, В.А., Дмитриев, Е.И., Шупляк, В.И. (2020). Факторы и основные инструменты опережающего профессионального образования. *Высшее образование*, 2(136), 8–11.
Gaisenok, V.A., Dmitriev, E.I., Shupleika, V.I. (2020). Factors and main tools of anticipatory vocational education. *Higher Education*, 2(136), 8–11. (In Russ.).
5. Гафурова, Н.В., Осипов, С.И. (2022). Опережение как стратегия современного образования. *Современное педагогическое образование*, 9, 77–82.
Gafurova, N.V., Osipova, S.I. (2022). Anticipation as a strategy of modern education. *Modern Pedagogical Education*, 9, 77–82. (In Russ.).
6. Гершунский, Б.С. (1993). *Россия: Образование и будущее*. Челябинск: Челябинский филиал ИРПО.
Gershunskiy, B.S. (1993). *Russia: Education and the future*. Chelyabinsk: Chelyabinsk Branch of IDVE. (In Russ.).
7. Гершунский, Б.С. (1998). *Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. М.: Совершенство.
Gershunskiy, B.S. (1998). *Philosophy of education for the 21st century: In search of practical-oriented educational concepts*. Moscow: Perfection. (In Russ.).
8. Гийому, Ж., Мальдидье, Д. (1999). О новых приемах интерпретации или Проблема смысла с точки зрения анализа дискурса. В: *Квадратура смысла*. (с. 124–136). М.: Прогресс.
Guillaume, J., Maldidie, D. (1999). On New Methods of Interpretation or The Problem of Meaning from the Perspective of Discourse Analysis: *Quadrature of Meaning*. (pp. 124–136). Moscow: Progress. (In Russ.).
9. Голубовский, В.Н. (2022). Инновационно-творческий профессионализм в контексте опережающего образования. В: *Теория и методика профессионального образования. Выпуск 9: сб. науч. ст.* (pp. 17–27). Минск: РИПО.
Golubovsky, V.N. (2022). Innovative and creative professionalism in the context of advanced education. In: *Theory and methodology of vocational education. Vol 9: Collection of scientific articles* (pp. 17–27). Minsk: RIPO. (In Russ.).
10. Голубовский, В.Н. (2023). Система управления качеством профессионального образования Республики Беларусь: стратегия совершенствования. *Образование и наука*, 25(10), 76–108. DOI:10.17853/1994-5639-2023-10-76-108
Golubovsky, V.N. (2023). Quality Management System of Vocational Education in the Republic of Belarus: Strategy for Improvement. *Education and Science*, 25(10), 76–108. (In Russ.).
11. Голубовский, В.Н. (2015). *Социально-педагогическое проектирование образовательной программы подготовки кадров для высокотехнологичных производств: Дисс. ... канд. пед. наук*. Минск. <http://dep.nlb.by/jspui/handle/nlb/50675>

- Golubovsky, V.N. (2015). *Social-pedagogical design of educational programs for the training of personnel for high-tech industries: Diss. Cand. Sci. (Pedagogy)*. Minsk. (In Russ.).
12. Жук, А.И. (1998). *Теоретические основы деятельности института повышения квалификации как центра развития образовательной практики: Дисс. ... д-ра пед. наук*. Минск.
Zhuk, A.I. (1998). *Theoretical foundations of the activities of the professional development institute as a center for educational practice development: Diss. Dr. Sci. (Pedagogy)*. Minsk. (In Russ.).
13. Колин, К.К. (1996). Информатика в системе опережающего образования. В: 2-м международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика». 24 с. М.: Академия естественных наук России.
Kolin, K.K. (1996). *Computer Science in the System of Anticipatory Education*. In: *the 2nd International UNESCO Congress "Education and Informatics"*. 24 p. Moscow: Academy of Natural Sciences of Russia. (In Russ.).
14. Кузьмина, Н.В. (2005). Предмет науки акмеологии и фундаментальная теория продуктивности национальной системы образования в свете единого критерия ее качеств. *Акмеология*, 1, 12–17.
Kuzmina, N.V. (2005). The subject of acmeology science and the fundamental theory of productivity of the national education system in light of a single criterion of its qualities. *Acmeology*, 1, 12–17. (In Russ.).
15. Леонтьев, А.Н. (1994). Философия психологии: Из научного наследия (А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, общ. ред.) М.: Изд-во Московского университета.
Leontiev, A.N. (1994). *Philosophy of psychology: From the scientific heritage* (A.A. Leontiev, D.A. Leontiev, ed.). Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).
16. Лысенкова, С.Н. (1988). *Методом опережающего обучения: Книга для учителя: Из опыта работы*. М.: Просвещение.
Lysenko, S.N. (1988). *Anticipatory Learning Methods: A Book for Teachers: From work experience*. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
17. Новиков, А.М. (2002). Идея опережающего образования. *Мир образования – образование в мире*, 3, 171–197.
Novikov, A.M. (2002). The Idea of Anticipatory Education. *World of Education – Education in the World*, 3, 171–197. (In Russ.).
18. Новиков, П.Н., Зуев, В.М. (2000). *Опережающее профессиональное образование: Науч.-практ. Пособие*. М.: РГАТиЗ.
Novikov, P.N., Zuev, V.M. (2000). *Anticipatory vocational education: Scientific and practical guide*. Moscow: RGATiZ. (In Russ.).
19. Новиков, П.Н. (1997). *Теоретические основы опережающего профессионального образования: Дисс. ... д-ра пед. наук*. Москва.
Novikov, P.N. (1997). *Theoretical foundations of anticipatory vocational education: Diss. Dr. Sci. (Pedagogy)*. Moscow. (In Russ.).
20. Пружинин, Б.И. (2018). Прогностические функции педагогического исследования: философско-методологический анализ. *Вопросы философии*, 6, 5–18.
Pruzhanin, B.I. (2018). Prognostic Functions of Pedagogical Research: Philosophical and Methodological Analysis. *Questions of Philosophy*, 6, 5–18. (In Russ.).
21. Татур, Ю.Г. (1995). Прогноз на завтра. *Высшее образование в России*, 1, 62–73.
Tatur, Y.G. (1995). Forecast for Tomorrow. *Higher Education in Russia*, 1, 62–73. (In Russ.).

22. Титовец, Т.Е. (2024). Стратегии модернизации опережающей профессиональной подготовки будущего учителя. *Вестник практической психологии образования*, 21(4), 27–33.
Titovets, T.E. (2024). Strategies for the Modernization of Anticipatory Professional Training of Future Teachers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(4), 27–33. (In Russ.).
23. Урсул, А.Д. (2012). На пути к опережающему образованию. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*, 3(31), 130–133.
Ursul, A.D. (2012). On the Way to Anticipatory Education. *Bulletin of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*. 3(31), 130–133. (In Russ.).
24. Халимова, Н.М. (2006). *Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации: на примере Республики Хакасия: Дисс. ... д-ра пед. наук*. Красноярск.
Khalimova, N.M. (2006). *Pedagogical quality management system in initial vocational education under conditions of modernization: on example of the Republic of Khakassia: Diss. Dr. Sci. (Pedagogy)*. Krasnoyarsk. (In Russ.).
25. Шакирова, Д.М. (2024). *Опережающее образование педагога XXI века: Проблемно-конструктивистский подход (Методология. Технологии. Инновации)*. Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ.
Shakirova, D.M. (2024). *Anticipatory Education of the 21st Century Teacher: Problem-Constructivist Approach (Methodology. Technologies. Innovations)*. Kazan: GAOU DPO IRO RT. (In Russ.).
26. Шаталов, В.Ф. (2006). *Педагогическая адвокатура*. М.: Дортранспечать.
Shatalov, V.F. (2006). *Pedagogical Advocacy*. Moscow: Dorttranspechat. (In Russ.).
27. Bourgeois, A. (2022). Building Anticipatory Capacity for VET: Insights from International Practice. *European Journal of Education*, 57(4), 630.
28. Brown, P. (2020). *The Death of Human Capital? Its Failed Promise and How to Renew It in an Age of Disruption*. Oxford University Press.
29. Guilford, J.P. (1959). Three Faces of Intellect. *The American Psychologist*, 8(14), 469–479.
30. Loo, S. (2021). Transdisciplinary Knowledge Co-production: A Guide for Sustainable Cities. *Practical Action Publishing*, 89.
31. Schwab, K., Davis, N. (2018). *Shaping the Future of the Fourth Industrial Revolution: A Guide to Building a Better World*. New York: Currency.
32. Seel, N.M. (2012). Gestalt Psychology of Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 1366–1371. DOI:10.1007/978-1-4419-1428-6_1435

Информация об авторах

Валерий Николаевич Голубовский, кандидат педагогических наук, доцент, ректор Республиканского института профессионального образования, Минск, Республика Беларусь, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4446-7080>, e-mail: ripo@ripo.by

Information about the authors

Valery N. Golubovsky, candidate of pedagogical sciences, associate professor, rector of the Republican Institute of Professional Education, Minsk, Republic of Belarus, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4446-7080>, e-mail: ripo@ripo.by

Конфликт интересов

Голубовский В.Н. (2025)
Теоретико-методологические основы опережающего
профессионального образования: сущность, функции и
условия реализации
Психолого-педагогические исследования, 17(4), 232—243.

Golubovsky V.N. (2025)
Theoretical and methodological foundations of
advanced professional education: essence, functions
and conditions of implementation
Psychological-Educational Studies, 17(4), 232—
243.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Исследование было рассмотрено и одобрено Этическим комитетом УО «Республиканский институт профессионального образования» (протокол № 4 от 19.08.2025 г.).

Ethics statement

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Republican Institute of Professional Education (report no. 4, 2025/08/19).

Поступила в редакцию 03.09.2025
Поступила после рецензирования 28.11.2025
Принята к публикации 15.12.2025
Опубликована 30.12.2025

Received 2025.09.03
Revised 2025.11.28
Accepted 2025.12.15
Published 2025.12.30