

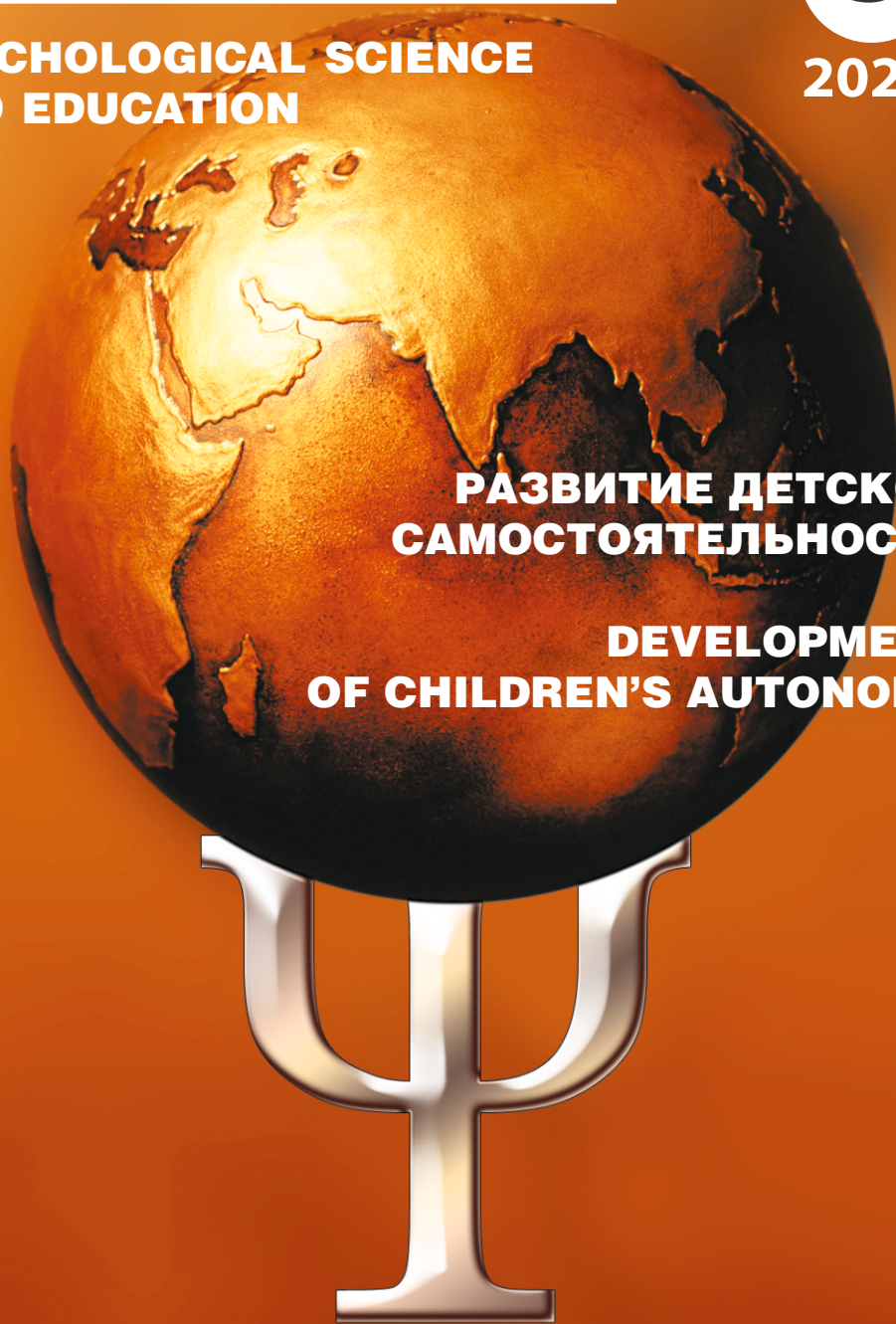
ISSN: 1814-2052
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАНИЕ**

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE
AND EDUCATION**

№ **3**

2022



**РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ**

**DEVELOPMENT
OF CHILDREN'S AUTONOMY**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

2023 • Том 28 • № 3

PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION

Московский государственный психолого-педагогический университет
Психологический институт Российской академии образования

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



Главный редактор

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

Первый заместитель главного редактора

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

Заместитель главного редактора

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

Редакционная коллегия

Н.Н. Авдеева ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Б.Б. Айсмонтак ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Т.В. Ахутина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
 Т.А. Базилова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 В.А. Болотов НИУ ВШЭ, Москва, Россия
 И.А. Бурлакова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 О.П. Гаврилушкина ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 А.Г. Гогоберидзе ФГБОУ ВО РГПУ имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия
 Е.Л. Григоренко Йельский университет, США
 М.А. Егорова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Е.И. Исаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Н.Н. Нечаев ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 К.Н. Поливанова НИУ ВШЭ, Москва, Россия
 Н.Г. Салмина МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
 Г.В. Семья ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 М.Г. Сорокова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Т.А. Строганова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Е.В. Филиппова ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия
 Гарри Даниелс Университет Оксфорда, Великобритания
 Урио Энгестрем Университет Хельсинки, Финляндия
 Анналиса Саннини Университет Хельсинки, Финляндия
 Франческо Университет Нюшатель, Швейцария
 Аркидяконо Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
 Дора Левтерова Университет «Паисий Хилендарский», Пловдив, Болгария
 Гэри Глен Прайс Университет Висконсин, Мэдисон, США

Редакционный совет

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

«Психологическая наука и образование»

Индексируется:
 ВАК Минобрнауки России, ВИНТИ РАН, РИНЦ, Web of Science, Scopus, ProQuest, EBSCO, DOAJ.
 Издается с 1996 года
 Периодичность: 6 раз в год
 Свидетельство регистрации СМИ: ПИ № 013168.
 Дата регистрации 26.11.1994
 Лицензия ИД №01278 от 22.03.2000 г.
 Формат 70 × 100/16
 Тираж 1000 экз.
 Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

Editor-in-Chief

V.V. Rubtsov MSUPE, Moscow, Russia

First deputy Editor-in-Chief

A.A. Margolis MSUPE, Moscow, Russia

Deputy Editor-in-Chief

A.A. Shvedovskaya MSUPE, Moscow, Russia

Editorial Board

N.N. Avdeeva MSUPE, Moscow, Russia
 B.B. Aismontak MSUPE, Moscow, Russia
 T.V. Akhutina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
 T.A. Basilova MSUPE, Moscow, Russia
 V.A. Bolotov HSE University, Moscow, Russia
 I.A. Burlakova MSUPE, Moscow, Russia
 O.P. Gavrilushkina MSUPE, Moscow, Russia
 A.G. Gogoberidze Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia
 E.L. Grigorenko Yale University, USA
 M.A. Egorova MSUPE, Moscow, Russia
 E.I. Isaev MSUPE, Moscow, Russia
 N.N. Nechaev MSUPE, Moscow, Russia
 K.N. Polivanova HSE University, Moscow, Russia
 N.G. Salmina Lomonosov MSU, Moscow, Russia
 G.V. Semya MSUPE, Moscow, Russia
 M.G. Sorokova MSUPE, Moscow, Russia
 T.A. Stroganova MSUPE, Moscow, Russia
 E.V. Philippova MSUPE, Moscow, Russia
 Harry Daniels University of Oxford, Great Britain
 Yrjo Engestrom Helsinki University, Finland
 Annalisa Sannino Helsinki University, Finland
 Francesco Arcidicono University of Neuchatel, Switzerland
 Dora Levterova «Paisy Hilendarsky» University, Plovdiv, Bulgaria
 Gary Glen Price University of Wisconsin, Madison, USA

The Editorial Council

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

«Psychological Science and Education»

Indexed in:
 Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Referativnyi Zhurnal, RUNEB, Russian Index of Scientific Citing database, EBSCO Publishing, Web of Science, Scopus, ProQuest, DOAJ.
 Frequency: 6 times a year since 1996
 The mass medium registration certificate:
 PN №013168 from 26.11.1994
 License № 01278 of 22.03.2000
 Format 70 × 100/16
 1000 copies
 All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted.
 Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

Психологическая наука и образование**ПОДПИСКА**

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

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

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

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

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
 Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:

123290, Россия, Москва, Шелепихинская наб., д. 2 а. Офис 409
 Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор — В.Э. Пахальян
 Редактор, корректор — А.А. Буторина
 Компьютерная верстка: М.А. Баскакова
 Секретари — Т.В. Пополитова, Е.Е. Никитина
 Переводчик — А.А. Воронкова

Psychological Science and Education

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

Publishing House MSUPE

Editorial Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051 off. 209
 Printing Office: Shelepikhinskaya emb., 2 a, Moscow, Russia, 123290 off. 409

Scientific editor — Pahal'yan V.
 Editor and proofreader — Butorina A.
 DTP: Baskakova M.
 Executive Secretaries — Popolitova T., Nikitina E.
 Translator — Voronkova A.



Содержание

Психология образования

Баева И.А., Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖЕЙ — ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА, СИБИРИ И ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА	5
Руднова Н.А., Гордеева Т.О., Корниенко Д.С., Егоров В.А. УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ И ОТЧУЖДЕНИЕ ОТ УЧЕНИЯ КАК ПРЕДИКТОРЫ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ	19
Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В КОНКУРСНЫХ ПРОЦЕДУРАХ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК НА ОСНОВЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА	33
Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОТИВАЦИЯ КАК РЕСУРСЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ	47

Психология развития

Шилова Н.П. ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О БУДУЩЕМ ОТ ПОДРОСТНИЧЕСТВА ДО ВЗРОСЛОСТИ	62
Мохаммед Н.Х., Бекштейн А., Яхайя А., Ратхакришнан Б., Малек М.Д.А. РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШАЕМОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ВО ВРЕМЯ ДЕЙСТВИЯ ПРИКАЗА О КОНТРОЛЕ ЗА ПЕРЕМЕЩЕНИЕМ ГРАЖДАН В ПЕРИОД COVID-19	75
Волкова Е.Н., Руднова Н.А., Исаева О.М., Акимова А.Ю., Корниенко Д.С., Семенов Ю.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РОССИИ	85

Psychology of Education

Baeva I.A., Miklyaeva A.V., Pezhemskaya Ju.S., Khoroshikh V.V.
 SOCIO-PSYCHOLOGICAL PREDICTORS FOR INTEGRATION
 OF INDIGENOUS YOUTH OF THE NORTH, SIBERIA
 AND THE FAR EAST OF RUSSIA INTO CITY COLLEGES 5

Rudnova N.A., Gordeeva T.O., Kornienko D.S., Egorov V.A.
 ACADEMIC MOTIVATION AND DISAFFECTION WITH LEARNING
 AS PREDICTORS FOR THE CHOICE OF EDUCATIONAL TRAJECTORIES 19

Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu.
 USE OF EVIDENCE-BASED EVALUATION CRITERIA FOR INCLUSIVE
 PRACTICES IN COMPETITIVE PROCEDURES 33

Morosanova V.I., Filippova E.V., Fomina T.G.
 CONSCIOUS SELF-REGULATION AND ACADEMIC MOTIVATION
 AS RESOURCES FOR STUDENTS TO PERFORM RESEARCH PROJECT WORK 47

Developmental Psychology

Shilova N.P.
 AGE DIFFERENCES IN PERCEPTIONS OF THE FUTURE
 FROM ADOLESCENCE TO ADULTHOOD 62

Mohamed N.H., Beckstein A., Yahaya A., Rathakrishnan B., Malek M.D.A.
 HIGH SCHOOL STUDENTS' PARENTAL INVOLVEMENT
 AND ACADEMIC PERFORMANCE DURING THE COVID-19
 MOVEMENT CONTROL ORDER 75

**Volkova E.N., Rudnova N.A., Isaeva O.M., Akimova A.Yu.,
 Kornienko D.S., Semenov Yu.I.**
 PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TEACHERS OF PRESCHOOL
 EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA 85

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию третий номер журнала «Психологическая наука и образование» за 2023 год. Традиционная рубрика «Психология образования» открывается исследованием ресурсов академической, социокультурной и психологической адаптации студентов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к обучению в колледже. Во второй статье рубрики представлены результаты исследования роли учебной мотивации и отчуждения от учебы в выборе образовательной траектории школьниками 9-х классов, проживающими в городе и сельской местности. Авторы обращают внимание на то, что существующие исследования особенностей образовательных ориентаций в большинстве своем направлены на выявление роли семьи, социально-экономического положения, места проживания при выборе образовательных траекторий. В третьей статье описаны результаты эмпирического исследования взаимосвязи регуляторных компетенций обучающихся, разных видов академической мотивации и успешности выполнения проектно-исследовательской работы. В следующей статье авторами представлены результаты апробации разработанного в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ подхода к экспертной оценке инклюзивных практик в образовательных организациях на основе интеграции критериев инклюзивности и требований доказательности. Исследовательский поиск российских ученых дополнен материалами зарубежных авторов.

В первой статье рубрики «Психология развития» представлены фрагменты исследования, которое направлено на выявление возрастных различий в представлениях о будущем в период от подросткового возраста до возраста молодости. Полученные данные дают возможность говорить о том, что формирование образа будущего зависит от возраста. Вторая статья отражает изучение особенностей психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации с использованием опросника PERMA-Profilер, адаптированного для русскоязычной выборки О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой.

Надеемся, что читатели журнала найдут интересные для себя материалы в новом выпуске журнала «Психологическая наука и образование».

Редакция журнала

Социально-психологические предикторы адаптации студентов колледжей — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока

Баева И.А.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Микляева А.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Пежемская Ю.С.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Хороших В.В.

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена),
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Представлены результаты исследования ресурсов академической, социокультурной и психологической адаптации студентов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНСС и ДВ) к обучению в колледже. Выборку составили 720 студентов, из которых 304 человека (58% — девушки) относят себя к КМНСС и ДВ. Для изучения ресурсов адаптации студентов были использованы опросные методы: Шкала академической мотивации; Опросник совладания с проблемами онлайн и офлайн; Опросник жизнеспособности детей и молодежи; методика «Типы этнической идентичности»; шкалы методики «Психологические проблемы подростков»; методика «Психологическая безопасность образовательной среды»; авторская анкета. Адаптированность студентов изучалась при помощи Шкалы социокультурной адаптации, Шкалы самооценки удовлетворенности различными сторонами жизни, авторской анкеты. Применение регрессионного анализа (метод прямого включения) позволило выявить инвариантные для студентов — представителей КМНСС и ДВ ($R^2=0,53$) и студентов группы сравнения ($R^2=0,57$) предикторы академической адапта-

ции к колледжу, в число которых вошли отношение к колледжу, удовлетворенность образовательной средой колледжа и легкость адаптации к объему самостоятельной работы в учебном процессе. Для прогноза успешности академической адаптации студентов КМНСС и ДВ также значимы показатели интроецированной учебной мотивации. Предиктором социокультурной адаптации для студентов — представителей КМНСС и ДВ ($R^2=0,10$) является выраженность сепарационных тенденций, уровень этноэгоизма. Копинг-стратегии и размер населенного пункта, в котором расположено учебное заведение, выделены в качестве предикторов психологической адаптации ($R^2=0,10$) студентов этой группы. Полученные результаты могут способствовать оптимизации процесса социально-психологической адаптации студентов — представителей КМНСС и ДВ к обучению в колледжах.

Ключевые слова: адаптация; академическая адаптация; психологическая адаптация; социокультурная адаптация; предикторы адаптации; студенты колледжей; представители коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания по теме «Ресурсы адаптации студентов ссузов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ к новой социокультурной среде» (дополнительное соглашение от 01.06.2022 № 073-03-2022-040/6).

Для цитаты: Баева И.А., Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В. Социально-психологические предикторы адаптации студентов колледжей — представителей коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280301>

Socio-Psychological Predictors for Integration of Indigenous Youth of the North, Siberia and the Far East of Russia into City Colleges

Irina A. Baeva

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Anastasiya V. Miklyaeva

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Juliya S. Pezhemskaya

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Valeriya V. Khoroshikh

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

The paper presents the results of studying the resources of academic, socio-cultural and psychological adaptation of students representing indigenous peoples of the

North, Siberia and the Far East to college. The sample consisted of 720 students, of which 304 people (58% girls) identify themselves as representatives of the indigenous peoples of the North and the Far East. The collection of empirical data was carried out using questionnaires (Scale of academic motivation; Questionnaire of online and offline coping; The Child and Youth Resilience Measure; Types of ethnic identity questionnaire; Scales of Psychological problems of adolescents; Methodology psychological safety of the educational environment). The adaptability of students was studied using the Scale of Socio-Cultural Adaptation; Self-assessment scales of satisfaction with various aspects of life; author's questionnaire. Regression analysis revealed invariant predictors (emotional attitude towards college, satisfaction with the educational environment of the college, adaptation to the amount of homework in the educational process) only for academic adaptation ($R^2=0,53$; $R^2=0,57$). Indicators of introjected learning motivation are also significant for predicting the success of academic adaptation of students representing the Indigenous Minorities and the Far East. The predictor of socio-cultural adaptation for the students representing the North, Siberia and the Far East nations is the level of ethno-egoism. Coping strategies and the size of the settlement predict the psychological adaptation this group students. The results obtained can contribute to the optimization of the process of socio-psychological adaptation of students-representatives the Indigenous Minorities to study in colleges.

Keywords: adaptation; academic adaptation; psychological adaptation; socio-cultural adaptation; adaptation predictors; college students; representatives of indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East.

Funding. The reported study was funded by the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state task on the topic "Resources for the adaptation of college students — representatives of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East of the Russian Federation to the new socio-cultural environment" (project number 073-03-2022-040/6).

For citation: Baeva I.A., Miklyaeva A.V., Pezhemskaya Ju.S., Khoroshikh V.V. Socio-Psychological Predictors for Integration of Indigenous Youth of the North, Siberia and the Far East of Russia into City Colleges. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 5—18. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280301> (In Russ.).

Введение

Адаптация студентов к обучению в организациях высшего и среднего профессионального образования имеет важное значение для всех субъектов образовательного процесса, так как определяет эффективность профессионального обучения. Ряд исследователей [1; 2] отмечает, что студенты — представители коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (КМНСС и ДВ) в процессе адаптации к образовательной организации испытывают дополнительные сложности, обусловленные целым рядом факторов (сложности адаптации к жизни в городских условиях; сложности

этнокультурной адаптации и межкультурной коммуникации; высокий риск алкоголизации и т.п. [11]), что определяет необходимость учета таких аспектов их адаптированности к образовательной организации, как академический, психологический и социокультурный, в процессе планирования и реализации программ психолого-педагогического сопровождения и опоры на прогностические параметры в решении задач диагностики уровня адаптированности студентов КМНСС и ДВ.

В современных исследованиях активно изучаются прогностические параметры адаптации к обучению в организациях высшего и среднего профессионального обра-

зования. В качестве основных предикторов адаптации к обучению в вузе или ссузе выделяют: когнитивно-поведенческие особенности личности [5; 9], систему отношений личности и субъективное благополучие [3], личностные особенности (экстраверсия, уступчивость, нейротизм, коммуникативная толерантность) [9; 13; 14; 18], социальную поддержку [14; 15; 17]. В качестве важного условия психологической адаптации к обучению в вузе для представителей коренных народов России выделяется возможность самостоятельно варьировать степень интенсивности погружения в новую социокультурную среду, выбирая субъективно приемлемый уровень интеграции в межкультурное взаимодействие, степень культурной закрытости—открытости [8].

Несмотря на констатацию взаимосвязи между психологической и социокультурной адаптацией, в ряде работ [13; 18] отмечается необходимость независимого изучения предикторов для данных видов адаптации. Среди предикторов социокультурной адаптации выделены уровень владения языком, на котором реализуется обучение, культурная дистанция, академическая поддержка, наличие устойчивых социальных связей [13], культурная дистанция между страной исхода и принимающей страной, лингвистические способности, культурная идентичность, общая эмоциональная устойчивость [19; 20], длительность пребывания в стране обучения, иммиграционный статус, а также ожидаемая дискриминация [20].

Стоит отметить, что большинство исследований выполнено на выборках студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, что делает задачу изучения ресурсов адаптации студентов из числа КМНСС и ДВ к обучению в колледже особенно актуальной.

Цель настоящего исследования — выявить предикторы адаптации студентов — представителей КМНСС и ДВ к организациям среднего профессионального образования в новой социокультурной среде.

На основании систематического обзора научной литературы, посвященной изучению факторов и ресурсов социально-психологи-

ческой адаптации представителей аборигенных народов к ситуации обучения в новой социокультурной среде, авторским коллективом была разработана теоретическая модель, определяющая в качестве основных факторов качества адаптации студентов их личностные ресурсы, ресурсы образовательной среды колледжа, а также ресурсы социальной среды [10; 11]. Личностные ресурсы социально-психологической адаптации в разработанной модели представлены академической мотивацией, копинг-стратегиями, жизнеспособностью, этнической идентичностью, характеристиками коммуникативной компетентности. Ресурсы образовательной среды представлены характеристиками образовательной среды и, в частности, психологической безопасностью образовательной среды, референтностью образовательного учреждения, наличием социальной поддержки в образовательной организации. Социальная среда представлена широким спектром макросредовых факторов, включая климатические, экологические, социальные, экономические и политические факторы. В эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о том, что качество адаптации студентов КМНСС и ДВ определяется перечисленными факторами.

Особенности выборки и используемых в исследовании средств

В исследовании приняли участие 720 студентов колледжей, расположенных в регионах Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Среди участников исследования 304 человека (179 девушек и 125 юношей) идентифицируют себя как представители КМНСС и ДВ, 416 человек (195 девушек и 221 юноша) относят себя к представителям иных этнических групп (далее — группа сравнения).

Диагностический комплекс был разработан в соответствии с теоретической моделью [10]. Изучение личностных ресурсов адаптации студентов колледжей было реализовано при помощи краткой версии Шкал академической мотивации (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин); методики «Совла-

дание с проблемами онлайн и офлайн» (van E. Ingen, K.B. Wright); опросника жизнеспособности детей и молодежи (CYRM-28, в адаптации А. Махнач и А. Лактионовой); методики Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой «Типы этнической идентичности»; а также шкал методики «Психологические проблемы подростков» Л.А. Регуш, Е.В. Алексеевой, А.В. Орловой, Ю.С. Пежемской. Ресурсы образовательной среды изучались при помощи методики «Психологическая безопасность образовательной среды для учащихся» И.А. Бaeвой, а также авторской анкеты, позволяющей оценить особенности социальной поддержки в образовательном учреждении. Средовые ресурсы адаптации изучались при помощи показателей, отражающих социально-экономические особенности того населенного пункта, в котором расположен колледж (численность и этнический состав населения, количество учреждений профессионального образования, объектов социальной инфраструктуры, таких как учреждения культуры и досуга, объекты здравоохранения и спорта).

Оценка адаптированности студентов проводилась при помощи «Шкалы социокультурной адаптации (SCAS-R)» J. Wilson, C. Ward, V.H. Fetvadjev, A. Bethel в адаптации С.Л. Васильевой, А.А. Абрамовой, М.Г. Волковой, Н.А. Дмитриенко, Н.С. Коваленко; шкалы «Самооценки степени удовлетворенности основными сторонами жизни» до и после поступления в колледж; авторской анкеты, направленной на оценку степени адаптированности к образовательной организации [11]. На основании результатов факторизации данных, отражающих особенности адаптированности студентов колледжа, проведенной по методу главных компонент с использованием критерия отсеивания Кеттелла и критерия Кайзера, были выделены три критерия адаптированности, универсальных для обеих исследуемых групп: академическая адаптация, позволяющая оценить особенности адаптации к учебной деятельности, учебной группе и учебной организации (доля дисперсии составила 0,23); социокультурная адаптация,

раскрывающая особенности адаптации к новой социокультурной среде (доля дисперсии — 0,13), и психологическая адаптация, отражающая эмоциональное благополучие обучающихся (доля дисперсии — 0,13) [статья в публикации].

Оценка достоверности различий ресурсов адаптации к колледжу студентов, относящих себя к представителям КМНСС и ДВ, и студентов из группы сравнения проводилась при помощи U-критерия Манна-Уитни. Для поиска предикторов успешности адаптации к колледжу использовался регрессионный анализ (метод прямого включения). Предварительно была проведена проверка на мультиколлинеарность. Переменные, образующие множественные взаимосвязи, были исключены из итоговых расчетов.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе были описаны показатели, характеризующие ресурсы адаптации студентов — представителей КМНСС и ДВ к колледжу.

В табл. 1 представлены среднегрупповые значения, стандартные отклонения по показателям, характеризующим личностные особенности студентов и имеющим значимые различия в сравниваемых группах.

Можно отметить, что студенты — представители КМНСС и ДВ отмечают большую выраженность стремления к познанию нового, к пониманию учебного материала, большую любознательность, ориентацию на достижение более высоких академических результатов, стремление к удовлетворению потребности в компетентности. В то же время для этой группы более характерна ориентация на учебу, стимулируемая чувством долга и стыда перед значимыми людьми, что обусловлено, согласно работам Т.О. Гордеевой и соавт. [4], фрустрацией потребности в автономии. Сочетание ориентации на высокие учебные достижения с высокой значимостью внешней оценки может создавать дополнительное напряжение для студентов КМНСС и ДВ и выступать в качестве предпосылки затруднений адаптации к обучению в колледже.

Таблица 1

Среднегрупповые значения, стандартные отклонения показателей, характеризующих личностные ресурсы адаптации к колледжу студентов сравниваемых групп

Показатель	Студенты — представители КМНСС и ДВ		Студенты, не относящие себя к группе КМНСС и ДВ		Значение U-критерия
	М	δ	М	δ	
Познавательная мотивация	15,44	3,78	14,43	4,64	56702,0**
Мотивация достижения	13,8	4,05	12,76	4,65	55691,5**
Интроецированная мотивация	13,53	3,68	12,53	4,12	53765,5**
Этнонигилизм	5,67	5,29	6,98	5,91	56185,0**
Позитивная этническая идентичность	14,96	4,44	14,32	4,56	58044,5*
Отвлечение	1,33	1,05	1,17	1,05	58204,5*
Активное совладание онлайн	1,30	1,06	1,50	1,06	57035,0**
Планирование онлайн	1,05	1,07	1,21	1,07	57035,0*
Инструментальная поддержка онлайн	0,93	1,01	1,12	1,04	57086,5*
Выплеск эмоций онлайн	0,38	0,73	0,57	0,87	56853,0**
Проблемы в колледже	3,13	0,71	3,34	0,81	54263,0**
Проблемы со сверстниками	2,86	0,91	3,15	1,01	52960,5**

Примечания: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

В ходе исследования было установлено, что студенты — представители КМНСС и ДВ демонстрируют оптимальный баланс толерантности, проявляя сочетание позитивного отношения к собственному народу с позитивным отношением к другим этническим группам, что может рассматриваться в качестве важной предпосылки успешной адаптации к мультикультурной образовательной среде.

Изучение копинг-стратегий позволило установить, что студенты — представители КМНСС и ДВ чаще, чем студенты из группы сравнения, стремятся использовать отвлечение в качестве способа совладания с проблемной ситуацией. Помимо этого, для них характерна меньшая ориентация на использование онлайн-способов совладания с трудными ситуациями, они реже обращаются к анализу представленной в интернете информации (в том числе через интернет-общение) для поиска способов улучшения или разрешения сложной ситуации, что может свидетельствовать об осторожном отношении к возможностям интернета как

ресурса совладания со сложными жизненными ситуациями.

Можно отметить меньшую проблемную озабоченность в отношении ситуаций, связанных с обучением в колледже, а также межличностным взаимодействием со сверстниками, у студентов — представителей КМНСС и ДВ, что, возможно, обусловлено частичным сохранением привычного круга общения. Согласно полученным данным, 62% студентов из группы КМНСС и ДВ имеют родных или двоюродных братьев или сестер в том же колледже, в котором они проходят обучение, что, вероятно, выступает значимым фактором социальной поддержки и позволяет чувствовать себя комфортно и уверенно. В то же время студенты КМНСС и ДВ отмечают более высокую озабоченность в отношении ситуации обучения в колледже, что может свидетельствовать о некоторых адаптационных сложностях в отношении учебной программы, требований к учащимся и т.д.

Результаты изучения ресурсов образовательной среды колледжа для студентов сравниваемых групп представлены в табл. 2.

Таблица 2

Среднегрупповые значения, стандартные отклонения показателей, характеризующих ресурсы образовательной среды колледжа для студентов сравниваемых групп

Показатель	Студенты — представители КМНСС и ДВ		Студенты, не относящие себя к группе КМНСС и ДВ		Значение U-критерия
	М	δ	М	δ	
Когнитивный компонент отношения к образовательной среде колледжа	0,87	0,37	0,70	0,56	55108,0**
Эмоциональный компонент отношения к образовательной среде колледжа	0,71	0,50	0,56	0,81	54749,0**
Поведенческий компонент отношения к образовательной среде колледжа	0,53	0,55	0,40	0,61	56818,0**
Самооценка влияния колледжа на совершенствование возможностей	4,05	0,83	3,87	0,91	56877,0*
Удовлетворенность колледжем	4,23	0,87	4,01	0,99	56182,0**
Оценка влияния колледжа на развитие	8,61	1,40	7,88	1,88	49880,0**
Приверженность колледжу	2,41	0,61	2,22	0,65	53794,5**
Удовлетворенность возможностью высказать свою точку зрения	2,45	1,03	2,29	1,08	57972,0*
Защищенность от игнорирования преподавателями	3,95	1,17	3,72	1,35	58269,0*

Примечания: * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$.

По всем компонентам, раскрывающим ресурсы образовательной среды колледжа, студенты КМНСС и ДВ демонстрируют более высокие оценки, констатируя позитивное влияние колледжа на развитие интеллектуальных способностей, жизненных умений и навыков и отмечая, что обучение в колледже требует постоянного совершенствования возможностей обучающихся. Студенты из группы представителей КМНСС и ДВ также более позитивно оценивают обучение в колледже в целом, отмечают более высокий уровень удовлетворенности колледжем и демонстрируют более высокую приверженность ему. В то же время студенты — представители КМНСС и ДВ в меньшей степени удовлетворены возможностью высказать свою точку зрения (в исследовании использована обратная шкала оценки удовлетворенности), что может быть связано с некоторыми сложностями самораскрытия. Студенты колледжа чувствуют высокую защищенность от психологического насилия в процессе взаимодействия с преподавателями и одногруппниками, что свидетельствует

о высоком уровне психологической безопасности в образовательных учреждениях, причем ребята из группы КМНСС и ДВ отмечают более внимательное, уважительное отношение к себе со стороны преподавателей.

На втором этапе анализа данных для проверки основной гипотезы исследования был применен регрессионный анализ методом прямого включения. В качестве зависимой переменной были выбраны показатели адаптированности студентов: академическая адаптация, социокультурная адаптация и психологическая адаптация; в качестве независимых переменных выступали показатели, раскрывающие личностные адаптационные ресурсы, ресурсы образовательной среды, а также социально-экономические особенности того населенного пункта, в котором находится образовательное учреждение. В табл. 3 представлены результаты регрессионного анализа, проведенного отдельно для сравниваемых групп. Значения критерия Фишера и скорректированного коэффициента детерминации позволяют охарактеризовать полученную модель как приемлемую.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа

Зависимая переменная	Предикторы	Стандартизированные коэффициенты		Нестандартизированные коэффициенты			p	
		b*	Std. Err. of b*	b	Std. Err. of b	t		
Академическая адаптация	КМНСС и ДВ R=0,73 R2=0,53 Adjusted R2=0,50 F(14,29)=23,12 p<0,0000 Std.Error of estimate: 0,66	Intercept			-1,01	0,41	-2,44	0,02
		Интроецированная мотивация	-0,12	0,06	-0,03	0,01	-2,06	0,04
		Эмоциональный компонент отношения к образовательной среде	0,37	0,05	0,71	0,10	6,98	0,00
		Неудовлетворенность ОС	-0,14	0,05	-0,02	0,01	-3,02	0,00
		Легкость адаптации к объему самостоятельной работы	0,11	0,05	0,05	0,02	2,23	0,03
	Группа сравнения R=0,76 R2=0,57 Adjusted R2=0,56 F(10,40)=53,22 p<0,0000 Std.Error of estimate: 0,68	Intercept			-1,01	0,31	-3,29	0,00
		Академическая поддержка	0,16	0,04	0,08	0,02	3,71	0,00
		Эмоциональный компонент отношения к образовательной среде	0,21	0,04	0,27	0,05	5,43	0,00
		Неудовлетворенность образовательной средой	-0,28	0,04	-0,03	0,00	-7,66	0,00
		Когнитивный компонент отношения к образовательной среде	0,17	0,04	0,31	0,07	4,41	0,00
		Мотивация достижения	0,12	0,04	0,03	0,01	3,26	0,00
		Легкость адаптации к объему самостоятельной работы	0,10	0,03	0,07	0,02	2,88	0,00
	Количество образовательных организаций в населенном пункте	0,10	0,04	0,05	0,02	2,43	0,02	
	Социокультурная адаптация	КМНСС и ДВ R=0,32 R2=0,10 Adjusted R2=0,09 F(3,301)=11,34 p<0,00000 Std.Er. of estimate: 0,92	Intercept			-0,12	0,24	-0,50
Этноэгоизм			-0,25	0,06	-0,05	0,01	-4,38	0,00
Количество образовательных организаций в населенном пункте			-0,12	0,06	-0,06	0,03	-2,08	0,04
Группа сравнения R=0,26 R2=0,07 Adjusted R2=0,07 F(3,41)=9,98 p<0,00000 Std.Error of estimate: 0,99		Intercept			0,16	0,20	0,78	0,44
		Позитивная этническая идентичность	0,20	0,05	0,04	0,01	4,16	0,00
		Размер населенного пункта, в котором расположен колледж	-0,12	0,05	-0,19	0,08	-2,48	0,01
		Этнонигилизм	-0,10	0,05	-0,02	0,01	-2,01	0,05

	Зависимая переменная	Предикторы	Стандартизированные коэффициенты		Нестандартизированные коэффициенты			p
			b*	Std. Err. of b*	b	Std. Err. of b	t	
Психологическая адаптация	КМНСС и ДВ R=0,30 R2=0,010 Adjusted R2=0,07 F(9,295)=3,24 p<0,00091 Std.Error of estimate: 0,94	Intercept			0,32	0,34	0,94	0,35
		Выплеск эмоций	-0,21	0,06	-0,21	0,06	-3,27	0,00
		Инструментальная поддержка онлайн	0,14	0,07	0,14	0,07	2,09	0,04
		Отвлечение онлайн	-0,14	0,06	-0,12	0,06	-2,19	0,03
		Выплеск эмоций онлайн	0,13	0,07	0,18	0,09	2,04	0,04
		Размер населенного пункта	-0,21	0,10	-0,11	0,05	-2,09	0,04
	Гр. сравнения R=0,23 R2=0,05 Adjusted R2=0,04 F(7,405)=3,3573 p<0,00172 Std. Er. of estimate: 1,0034	Intercept			0,27	0,28	0,98	0,33
		Контекстуальная жизнеспособность	0,37	0,12	0,03	0,01	3,02	0,00
		Индивидуальная жизнеспособность	-0,26	0,12	-0,04	0,02	-2,28	0,02

Полученные результаты позволяют говорить о том, что академическая адаптация студентов — представителей КМНСС и ДВ зависит от эмоционального компонента отношения к образовательной среде ($\beta=0,37$), низкой выраженности интроецированной мотивации ($\beta=-0,12$), легкости адаптации к объему самостоятельной работы ($\beta=0,11$), удовлетворенности образовательной средой колледжа ($\beta=-0,14$). Очевидно, что позитивное отношение к колледжу, удовлетворенность системой социальных взаимоотношений, сложившихся в колледже, внимательное и уважительное отношение со стороны преподавателей к обучающимся, отсутствие дидактического барьера выступают в качестве важных ресурсов образовательной среды, способствующих эмоциональному благополучию обучающихся и создающих предпосылки для успешного освоения образовательной программы. В то же время успешность академической адаптации обусловлена низкой значимостью внешних оценок результативности учебной деятельности как мотива учебной деятельности.

В группе сравнения можно отметить большее разнообразие предикторов академической адаптации. Так, вклад в академическую адаптацию вносят удовлетворенность образовательной средой колледжа ($\beta=-0,28$), эмоциональный компонент отношения к образовательной среде ($\beta=0,21$), когнитивный компонент отношения к образовательной среде ($\beta=0,17$), академическая поддержка ($\beta=0,16$). То есть представление о позитивной роли колледжа в профессиональном становлении и развитии студентов, возможность получения помощи от преподавателей, позитивное отношение к колледжу в целом выступают в качестве значимого фактора формирования приверженности к колледжу и успешного освоения учебной программы. Полученные данные согласуются с данными других исследований, отмечающих, что саморегуляция учебной деятельности [7], академическая самооэффективность [16] выступают в качестве предикторов академической адаптации и успеваемости студентов. Помимо этого, вклад в академическую адаптацию студентов данной группы вносят

такие личностные ресурсы, как мотивация достижения ($\beta=0,12$), а также такие характеристики образовательной и социальной среды, как легкость адаптации к объему самостоятельной работы ($\beta=0,10$) и количество образовательных организаций в населенном пункте ($\beta=0,10$). Академическая адаптация студентов данной группы определяется ориентацией на высокие результаты в учебе, отсутствием дидактического барьера, наличием образовательных организаций, возможностью выбора образовательного учреждения и образовательного маршрута, что в целом может свидетельствовать об осознанности профессионального выбора как важного условия академической адаптации для студентов контрольной группы.

В качестве основных предикторов социокультурной адаптации для студентов из группы КМНСС и ДВ выступают этноэгоизм ($\beta=-0,25$) и такой показатель среды, как количество образовательных организаций в населенном пункте ($\beta=-0,12$). Усиление внимания к собственной этнической идентичности на фоне разнообразия образовательных организаций, вероятно, может создавать предпосылки для сложностей интеграции в мультикультурную среду студентов — представителей КМНСС и ДВ. Этот результат согласуется с данными, отмечающими, что отсутствие этноцентризма, ориентация на принятие культурного разнообразия выступает значимым предиктором нивелирования культурного шока для иностранных студентов [6].

Предикторами социокультурной адаптации для студентов группы сравнения выступают позитивная этническая идентичность ($\beta=0,20$), этнонигилизм ($\beta=-0,10$) и размер населенного пункта, в котором расположен колледж ($\beta=-0,12$). Утрата позитивной этнической идентичности, отказ от собственной этнической идентичности, увеличение размера населенного пункта, в котором расположен колледж, обуславливают сложности адаптации к новой социокультурной среде. Можно отметить, что отказ от сбалансированного отношения к своему и иным этносам на фоне более разнообразной межкультурной среды и большей интенсивности органи-

зации жизненного уклада повышают вероятность фрустрации и враждебных реакций в адрес иных этнических групп.

Для студентов — представителей КМНСС и ДВ основными предикторами психологической адаптации выступают копинг-стратегии, в частности, выплеск эмоций ($\beta=-0,21$), выплеск эмоций онлайн ($\beta=-0,13$), инструментальная поддержка онлайн ($\beta=0,14$), отвлечение онлайн ($\beta=-0,14$), а также размер населенного пункта ($\beta=-0,21$). Студенты более комфортно чувствуют себя в небольших населенных пунктах. Кроме того, гармонизации эмоционального состояния и психологическому комфорту в большей степени способствует готовность отреагировать свое состояние, готовность опереться на опыт разрешения трудных ситуаций, транслируемый в интернет-общении. В то же время выплеск эмоций онлайн, отвлечение на различные виды онлайн-активности, связанные с рекреацией и отдыхом, не способствуют гармонизации психологического состояния студентов данной группы, вероятно, ввиду отсутствия глубокой проработки накопившихся проблем и дискомфорта эмоционального состояния.

Для студентов группы сравнения основными предикторами психологической адаптации выступают показатели контекстуальной жизнеспособности ($\beta=0,37$) и индивидуальной жизнеспособности ($\beta=-0,26$). Таким образом, умение использовать социальные ресурсы, искать опору и поддержку в произведениях культуры, религиозных практиках, существующих народных и культурных традициях способствует психологической адаптации студентов данной группы, тогда как преимущественная опора на свои ресурсы затрудняет психологическую адаптацию, вероятно, способствуя истощению личностных ресурсов.

Основные итоги

Обобщая, можно отметить наличие инвариантных для студентов колледжа (и КМНСС и ДВ, и группы сравнения) предикторов академической адаптации, в качестве которых выступают эмоциональное отношение к колледжу, удовлетворенность образовательной средой колледжа и легкость адаптации к

объему самостоятельной работы в учебном процессе. При этом для студентов — представителей КМНСС и ДВ для прогноза академической адаптации значима выраженность интроецированной учебной мотивации, а для студентов из группы сравнения — выраженность мотивации учебных достижений, когнитивный компонент отношения к образовательной среде, наличие академической поддержки, возможность выбора образовательного учреждения.

В отношении других критериев адаптированности инвариантные предикторы не было выявлено. Снижение сепарационных тенденций, подкрепляемых этноэгоизмом, можно выделить в качестве значимого ресурса успешной социокультурной адаптации для студентов — представителей КМНСС и ДВ. Для студентов группы сравнения в качестве значимых ресурсов социокультурной адаптации выступают повышение этниче-

ской толерантности и позитивной этнической идентификации.

Значимыми предикторами психологической адаптации для студентов — представителей КМНСС и ДВ выступают копинг-стратегии, размер населенного пункта, в котором расположен колледж, тогда как для студентов из группы сравнения в качестве таких предикторов выступают показатели жизнеспособности.

Результаты исследования могут быть использованы для оптимизации процесса социально-психологической адаптации студентов — представителей КМНСС и ДВ к обучению в колледжах.

Дальнейшие направления исследования ресурсов адаптации студентов — представителей КМНСС и ДВ к обучению в сузах могут быть связаны с изучением вклада личностных и макросредовых факторов, не охваченных текущим исследованием.

Литература

1. Алексеев В.В., Алексеева А.Е. Проблемы адаптации и подготовки представителей коренных малочисленных народов Севера к учебе в системе высшего профессионального образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 12. С. 1—12.
2. Бахтина Н.Н., Губарев А.Н. Проблема социально-психологической адаптации студентов, представителей коренных малочисленных народов Севера // Вестник Северо-Восточного государственного университета. 2017. № 28. С. 7—9.
3. Бочарова Е.Е. О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации // Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2009. Том 2. № 2(6). С. 16—21.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы Академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 98—109.
5. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 5. С. 23—30. DOI:10.17759/pse.2017220503
6. Гриценко В.В., Хухлаев О.Е., Зинурова Р.И., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Малышев И.В.,

- Новикова И.А., Черная А.В. Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 1. С. 102—112. DOI:10.17759/chp.2021170114
7. Даниленко О.И. Антиципационная состоятельность в системе личностных предикторов академической успеваемости студентов // Психологические исследования. 2018. Том 11. № 61. DOI:10.54359/ps.v11i61.257
8. Козлова М.А., Козлов А.И., Корниенко Д.С. Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 474. С. 144—152. DOI:10.17223/15617793/474/16
9. Лю Ц. Когнитивно-поведенческие предикторы социально-психологической адаптации студентов первокурсников к вузу: на примере российских и китайских студентов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2016. 25 с.
10. Микляева А.В., Пежемская Ю.С., Хороших В.В., Баева И.А. Социально-психологическая адаптация студентов — представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: теоретическая модель // Science for Education Today. 2022. Т. 12. № 6. С. 80—110.
11. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов — представителей

коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: методические рекомендации / И.А. Баева, А.В. Микляева, Ю.С. Пежемская, В.В. Хороших, С.В. Вохмянина, Е.В. Головань, С.В. Советкина, Г.П. Бакулина / Под науч. ред. И.А. Баевой. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. 272 с.

12. Ситникова А.А., Пименова Н.Н., Филько А.И. Педагогические подходы в высшей школе для обучения и адаптации представителей коренных малочисленных народов Севера // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Том 8. № 4. С. 26—45. DOI:10.15293/2226-3365.1804.02

13. Цай Х. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: обзор исследований // София: электронный научно-просветительский журнал. 2022. № 1. С. 18—23.

14. Bashir A., Khalid R. Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students // Cogent Education. 2022. Vol. 9(1). DOI:10.1080/2331186X.2022.2113214

15. Crockett L.J., Iturbide M.I., Torres Stone R.A., McGinley M., Raffaelli M., Carlo G. Acculturative stress, social support, and coping: relations to

psychological adjustment among Mexican American college students // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2007. № 13(4). P. 347—355. DOI:10.1037/1099-9809.13.4.347

16. Quinn-Nilas C., Kennett D.J., Maki K. Predictors of University Adaptation and Grades for Direct Entry and Transfer Students // Canadian Journal of Higher Education. 2022. Vol. 52(1). P. 1—17. DOI:10.47678/cjhe.vi0.189079

17. Sadoughi M., Hesampour F. Relationship between social support and loneliness and academic adjustment among university students // International Journal of Academic Research in Psychology. 2016. Vol. 3(1). P. 48—55. DOI:10.6007/IJAR/v3-i2/2455

18. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions // International Journal of Intercultural Relations. 1990. Vol. 14(4). P. 449—464.

19. Ward C., Kennedy A. The measurement of socio-cultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1999. Vol. 23(4). P. 659—677.

20. Zlobina A., Basabe N., Paez D., Furnham A. Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors // International Journal of Intercultural Relations. 2006. Vol. 30(2). P. 195—211. DOI:10.1016/j.ijintrel.2005.07.005

References

1. Alekseev V.V., Alekseeva A.E. Problemy adaptatsii i podgotovki predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa k uchebe v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [The problems of aboriginal adaptation in the university education system]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki [Humanities, socio-economic and social sciences]*, 2014, no. 12, pp. 1—12. (In Russ.).

2. Bakhtina N.N., Gubarev A.N. Problema sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov, predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa [The problem of socio-psychological adaptation of students, representatives of the indigenous peoples of the North]. *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Northeastern State University]*, 2017, no. 28, pp. 7—9. (In Russ.).

3. Bocharova E.E. O sub'ektivnom blagopoluchii lichnosti v aspekte sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii [About subjective well-being of the person in aspect of social-psychological adaptation]. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyshevskogo. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika [Academic Articles of Pedagogical Institute]*, 2009. Vol. 2, no. 2(6), pp. 16—21. (In Russ.).

4. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Oprosnik «Shkaly Akademicheskoi motivatsii» [Questionnaire “Scale of Academic Motivation”]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 98—109. (In Russ.).

5. Grigor'eva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniya v vuze [Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 23—30. DOI:10.17759/pse.2017220503 (In Russ., abstr. in Engl.).

6. Gritsenko V.V., Khukhlaev O.E., Zinurova R.I., Konstantinov V.V., Kulesh E.V., Malyshev I.V., Novikova I.A., Chernaya A.V. Mezkul'turnaya kompetentnost' kak prediktor adaptatsii inostrannykh studentov [Intercultural Competence as a Predictor of Adaptation of Foreign Students]. *Kul'turoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 1, pp. 103—112. DOI:10.17759/chp.2021170114

7. Danilenko O.I. Anticipatsionnaja sostojatel'nost' v sisteme lichnostnykh prediktorov akademicheskoi uspevaemosti studentov [Anticipation Consistency in the System of Personal Predictors of Students' Academic Progress]. *Psikhologicheskije issledovaniya [Psychological research]*, 2018. Vol. 11, no. 61. DOI:10.54359/ps.v11i61.257

8. Kozlova M.A., Kozlov A.I., Kornienko D.S. Inklyuziya protiv stressa: vysshee obrazovanie dlya predstavitelei korennykh narodov Rossii [Inclusion Against Stress: Higher Education for Russian Indigenous Peoples]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*, 2022, no. 474,

- pp. 144—152. DOI:10.17223/15617793/474/16 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Lyu Ts. Kognitivno-povedencheskie prediktory sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov pervokursnikov k vuzu: na primere Rossiiskikh i kitaiskikh studentov [Cognitive-Behavioral Predictors of Socio-Psychological Adaptation of First-Year Students to University: Case Study of Russian and Chinese Students. PhD (Psychology) Thesis]. Saint Petersburg, 2016. 25 p. (In Russ.).
10. Miklyayeva A.V., Pezhemskaya Ju.S., Khoroshikh V.V., Baeva I.A. Social'no-psikhologicheskaya adaptatsiya studentov — predstavitelej korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledžu v novoj sociokul'turnoj srede: teoreticheskaja model' [Socio-psychological adaptation of students from indigenous minorities of the North, Siberia and the Far East to college in a new sociocultural environment: A theoretical model]. *Science for Education Today*, 2022. Vol. 12, no. 6, pp. 80—110. (In Russ.).
11. Baeva I.A. [i dr.]. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii studentov — predstavitelej korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledžu v novoj sociokul'turnoj srede: metodicheskie rekomendacii [Psychological and pedagogical support for the adaptation of students — representatives of the indigenous peoples of the North, Siberia and the Far East to college in a new socio-cultural environment: guidelines]. Baeva I.A. (eds.). Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2023. 272 p. (In Russ.).
12. Sitnikova A.A., Pimenova N.N., Fil'ko A.I. Pedagogicheskie podkhody v vysshej shkole dlya obucheniya i adaptatsii predstavitelej korennykh malochislennykh narodov severa [Pedagogical approaches in higher education for the training and adaptation of representatives of the indigenous peoples of the north]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 2018. Vol. 8, no. 4, pp. 26—45. DOI:10.15293/2226-3365.1804.02
13. Tsai Kh. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya inostrannykh studentov: obzor issledovanii [Social and psychological adaptation of foreign students: a review of research]. *Sofiya: elektronnyj nauchno-prosvetitel'skij zhurnal* [Sofia: electronic scientific and educational journal], 2022, no. 1, pp. 18—23.
14. Bashir A., Khalid R. Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students. *Cogent Education*, 2022. Vol. 9(1). DOI:10.1080/2331186X.2022.2113214
15. Crockett L.J., Iturbide M.I., Torres Stone R.A., McGinley M., Raffaelli M., Carlo G. Acculturative stress, social support, and coping: relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 2007, no. 13(4), pp. 347—355. DOI:10.1037/1099-9809.13.4.347
16. Quinn-Nilas C., Kennett D.J., Maki K. Predictors of University Adaptation and Grades for Direct Entry and Transfer Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 2022. Vol. 52(1), pp. 1—17. DOI:10.47678/cjhe.vi0.189079
17. Sadoughi M., Hesampour F. Relationship between social support and loneliness and academic adjustment among university students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 2016. Vol. 3(1), pp. 48—55. DOI:10.6007/IJARP/v3-i2/2455
18. Searle W., Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relation*, 1990. Vol. 14(4), pp. 449—464.
19. Ward C., Kennedy A. The measurement of socio-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 1999. Vol. 23(4), pp. 659—677.
20. Zlobina A., Basabe N., Paez D., Furnham A. Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, 2006. Vol. 30(2), pp. 195—211. DOI:10.1016/j.ijintrel.2005.07.005

Информация об авторах

Баева Ирина Александровна, доктор психологических наук, академик РАО, профессор, профессор кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyayeva@gmail.com

Пежемская Юлия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности и информационных технологий в образовании, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Baeva, PhD in Psychology, Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2457-8221>, e-mail: irinabaeva@mail.ru

Anastasiya V. Miklyaeva, PhD in Psychology, Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Juliya S. Pezhemskaya, PhD in Psychology, Associate Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-0229>, e-mail: pjshome@mail.ru

Valeriya V. Khoroshikh, PhD in Psychology, Associate Professor, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7116-0042>, e-mail: VKhoroshikh@gmail.com

Получена 09.12.2022

Received 09.12.2022

Принята в печать 03.04.2023

Accepted 03.04.2023

Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий

Руднова Н.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Гордеева Т.О.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Корниенко Д.С.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
(ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Егоров В.А.

Некоммерческая организация «Целевой фонд будущих поколений
Республики Саха (Якутия)» (НО «ЦФБП РС(Я)'), г. Якутск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-9742>, e-mail: vladimir_egorov@mail.ru

Представлены результаты исследования роли учебной мотивации и отчуждения от учебы в выборе образовательной траектории школьниками 9-х классов, проживающими в городе и сельской местности. Авторы обращают внимание на то, что существующие исследования особенностей образовательных ориентаций в большинстве своем направлены на выявление роли семьи, социально-экономического положения, места проживания при выборе образовательных траекторий. Факторам, раскрывающим психологические закономерности формирования предпочтений образовательных траекторий, уделяется значительно меньше внимания. Представленная здесь работа была направлена на выявление психологических предикторов формирования предпочтений образовательных траекторий учащейся молодежи в возрасте от 14 до 16 лет. Показаны результаты анализа данных, полученных при исследовании 1914 школьников, обучающихся в 9-х классах, проживающих в городе (952 человека) и сельской местности (962 человека), в возрасте от 14 до 16 лет ($M=15,33$, $SD=0,49$), 57% — девушки. Установлено, что ориентацию на получение высшего образования обуславливает как внешняя, так и внутренняя мотивация. Ориентация на получение среднего профессионального образования связана с амотивацией и отчуждением от учебы. Школьники, проживающие в сельской местности, склонны к оседлости и в большей степени ориентированы на получение образования как среднего профессионального, так и высшего.

Ключевые слова: образовательные траектории; ориентация на высшее образование; ориентация на среднее профессиональное образование; учебная мотивация; отчуждение от учения; оседлость.

Для цитаты: Руднова Н.А., Гордеева Т.О., Корниенко Д.С., Егоров В.А. Учебная мотивация и отчуждение от учения как предикторы выбора образовательных траекторий // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 19—32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302>

Academic Motivation and Disaffection with Learning as Predictors for the Choice of Educational Trajectories

Natalia A. Rudnova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Tamara O. Gordeeva

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

Dmitry S. Kornienko

Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Vladimir A. Egorov

Trust Fund of Future Generations in the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-9742>, e-mail: vladimir_egorov@mail.ru

A large body of studies on the choice of educational trajectories is aimed at identifying the role of the family, socio-economic status, and place of residence. But the psychological patterns of preferences for educational trajectories have received less attention. Current study is aimed at identifying motivational predictors. The study presents an analysis of data obtained from 1914 schoolchildren studying in 9 classes, living in the urban (952 people) and rural areas (962 people) aged 14 to 16 years ($M=15,33$, $SD=0,49$), 57% — girls. As a result of the study, it was found that the orientation towards higher education is determined by both intrinsic and extrinsic motivation. Orientation to receive secondary vocational education is associated with amotivation and alienation from study. Schoolchildren living in rural areas tend to settle down and are more oriented towards education, both secondary vocational and higher.

Keywords: education trajectory choice; orientation to higher education; orientation to secondary vocational education; academic motivation; alienation from study; settled way of life.

For citation: Rudnova N.A., Gordeeva T.O., Kornienko D.S., Egorov V.A. Academic Motivation and Disaffection with Learning as Predictors for the Choice of Educational Trajectories. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 19—32. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280302> (In Russ.).

Введение

Формирование жизненных планов является отличительной чертой ранней юности, однако современные школьники сталкиваются с проблемой профессионального самоопределения и выбором образовательных траекторий достаточно рано [24], поэтому важно определить факторы, которые влияют на этот выбор.

Существующие исследования образовательных ориентаций в основном выполняются в социологическом аспекте, уточняя роль семьи, социально-экономического положения, места проживания и др. [2; 6], в то время как факторам, раскрывающим психологические закономерности формирования предпочтений образовательных траекторий, уделяется значительно меньше внимания.

Несмотря на то, что учебной мотивации школьников, студентов колледжей и вузов посвящается значительное число исследований [9; 20; 30], данные о роли мотивационных характеристик в выборе образовательных траекторий практически отсутствуют. Поэтому проведенная нами работа была направлена на анализ характеристик учебной мотивации и отчуждения от учебы как предикторов выбора образовательной траектории.

Образовательные траектории и факторы их выбора

Различные психолого-педагогические подходы отражают множественность определения термина образовательной траектории [10]. Чаще всего этим понятием обозначается последовательность уровней, форм, видов и средств обучения для получения определенных знаний и умений, которые выстраиваются в определенной логике во времени и в соответствии с индивидуальными особенностями, которую необходимо реализовать для достижения личных профессиональных целей [25].

Современным школьникам предоставляются широкие возможности для построения образовательных траекторий. Обучающийся может остаться в школе до 11 класса, а затем поступить в учреждение

высшего или среднего профессионального образования, либо после 9 класса поступить в колледж, чтоб затем продолжить обучение в вузе или приступить к трудовой деятельности [4]. Подросток также может выбрать место обучения — населенный пункт проживания, родной или соседний регион, или даже другую страну [15; 32]. Таким образом, траекторию обучения после школы определяют две характеристики — предпочитаемый уровень образования (среднее профессиональное или высшее) и ориентация на образовательную миграцию или оседлость.

Выбор образовательной траектории зависит от идеологических, политических, социально-экономических и личностных факторов [2]. Если первые две группы факторов определяют макроуровень образовательной системы [11], то социально-экономические и личностные факторы связаны с выбором частной образовательной траектории [18; 28].

Согласно теориям поддерживаемого неравенства [22], выбор образовательной траектории в значительной степени определяется социально-экономическим положением семьи и типом населенного пункта проживания. Так, школьники из семей с более высоким социально-экономическим положением чаще выбирают траекторию «11 классов — вуз». Ученики из менее благополучных семей, как и выпускники сельских школ, в основном придерживаются траектории «9 классов — колледж» [16]. При этом абитуриенты из сельской местности стремятся переехать в малые и крупные города, а выпускники школ из малых и крупных городов — в крупнейшие [4].

Несмотря на ведущую роль социально-экономических факторов, установлено, что значимыми факторами в выборе образовательных траекторий также являются внутренние побуждения личности [16]. Известно, что получение высшего образования связано с социальными и материальными мотивами — школьники хотят получить профессию, которая поможет им трудоустроиться и будет востребованной [3; 34]. В случае

подростков из сельской местности одним из важных мотивов получения образования является возможность переехать в город на постоянное место жительства, поскольку там больше карьерных возможностей [14]. Выбор в пользу среднего профессионального образования чаще обусловлен ограниченностью ресурсов семьи [13].

Результаты исследований особенностей выбора школьниками образовательных траекторий свидетельствуют о некоторой его рационализации как ориентации на внешние факторы (успешное поступление, дальнейшее трудоустройство и др.). Создается впечатление, что внутренние потребности личности подростка в ходе этого выбора практически игнорируются. Причиной этого может быть сосредоточенность исследователей на социально-культурных и экономических предикторах [1; 7] и недостаточная исследованность психологических факторов. Поскольку выявлено, что и школьник, и его родители стремятся к балансу между внешними и внутренними факторами [5], важно выявить роль конкретных мотивационных составляющих выбора образовательных траекторий.

Роль учебной мотивации и «отчуждения от учебы» в выборе образовательной траектории

Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, в мотивации деятельности выделяются внутренняя, внешняя мотивация и амотивация (как отсутствие желания целенаправленно вовлекаться в деятельность) [8]. Внутренняя мотивация является достаточно однородной и определяется стремлением к познанию, достижению и саморазвитию. Типы внешней мотивации выстраиваются в континуум от наименьшей фрустрации потребности в автономии к наибольшей: мотивация вторичной ценности деятельности (идентифицированная), мотивация вины, стыда и гордости (интроецированная) и мотивация внешнего контроля, наград и наказаний (экстернальная). Тем самым преодолевается присутствовавшее ранее в психологии

противопоставление внутренней, основанной на интересе к самой учебной деятельности, и внешней, основанной на стремлении к вознаграждениям и поощрениям или избегании негативных последствий, учебной мотивации.

Близкая к амотивации категория — «отчуждение от учебы», означающая переживание бессмысленности учебного процесса, сопровождающегося ощущениями скуки и неудовлетворенности от учебы, и ведущая к уходу от учебы и ее сознательному отвержению [17]. На выборке студентов показано, что отчуждение выступает значимым предиктором эмоционального выгорания у студентов, в свою очередь предсказывающего низкую успеваемость и сниженное субъективное благополучие [27].

Зарубежные исследования (например, [33]) показывают, что учащиеся образовательных траекторий, где академическая требовательность не высока, демонстрируют большую включенность в обучение при внешнем контроле. Другие исследования свидетельствуют о том, что вовлеченность в учебный процесс и сознательные академические усилия тесно связаны с поступлением в вуз [26; 31] и образовательной мобильностью [32]. Отечественные исследования учебной мотивации в контексте образовательных траекторий проводятся в основном на отдельных выборках студентов университетов и колледжей. Тем не менее установлено, что более высокую внутреннюю мотивацию и самостоятельность имеют студенты, обучающиеся по траектории «школа — колледж — университет» [14], а студенты, которые поступили в вуз под влиянием внешних факторов, в процессе обучения демонстрируют более высокие уровни амотивации и отчуждения, разочарованности в профессии [19].

Основываясь на логике теории самодетерминации и имеющихся данных, можно предположить, что внутренняя учебная мотивация является значимым положительным, а амотивация и отчуждение от учебы — значимыми отрицательными предикторами ориентации на получение высшего образования.

При этом амотивация и отчуждение будут позитивными предикторами предпочтения среднего профессионального образования. Также можно предположить, что намерение остаться в своем регионе (оседлость) связано с низкими показателями как внешней, так и внутренней мотивации.

Особенности организации исследования, применяемого инструментария и выборки

Исследование проводилось в рамках Всероссийского лонгитюдного проекта «Растем вместе». Здесь представлен анализ данных, полученных от 1914 школьников, обучающихся в 9-х классах, в возрасте от 14 до 16 лет ($M=15,33$, $SD=0,49$), 57% — девушки. Из них 962 человека проживают в сельской местности Республики Саха (Якутия), 952 человека проживают в городе (Якутск). Исследование проводилось в индивидуальном формате, процедура сбора данных соответствует этическим стандартам Российского психологического общества.

Анкета, направленная на выявление предпочитаемых образовательных траекторий, включала утверждения, касающиеся ориентации на получение среднего профессионального или высшего образования, а также представлений об образовательной оседлости. Всего 6 утверждений, которые респонденты оценивали по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 («не согласен») до 5 («согласен»). Альфа Кронбаха для шкалы Ориентация на среднее профессиональное образование — 0,78, для шкалы Ориентация на высшее образование — 0,68, для шкалы Оседлость — 0,82.

Шкала академической мотивации (краткая версия) [9] направлена на выявление следующих типов учебной мотивации: познавательной, саморазвития, интроецированной, экстернальной и амотивации. Опросник включает 20 вопросов, которые респондентам предлагается оценить по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 («совсем не соответствует») до 5 («вполне соответствует»). Альфа Кронбаха для шкал варьирует от 0,67 (для шкалы Интроецированная

мотивация) до 0,90 (для шкалы Мотивация саморазвития).

Опросник субъективного отчуждения от учебы [17] направлен на диагностику отказа личности от реализации собственных интересов и достижения индивидуальных целей в рамках учебной деятельности. Его шкала состоит из 16 пунктов, которые респонденты оценивают по 5-балльной шкале Лайкерта от 1 («совершенно не согласен») до 5 («совершенно согласен»). Альфа Кронбаха в настоящем исследовании — 0,92.

Результаты

Психометрические показатели анкеты «Образовательные траектории»

Для подтверждения надежности полученных данных был проведен анализ психометрических показателей анкеты «Образовательные траектории». Шесть пунктов опросника были использованы для получения эксплораторной факторной структуры, которая имеет достаточные индексы пригодности: тест сферичности Бартлетта $\chi^2=3071$, $df(15)$, $p<0,001$; коэффициент адекватности факторной структуры КМО — 0,54; значения коэффициентов пригодности модели $RMSEA=0,023$, $TLI=0,993$, $AIC=54,25$. Факторная структура объясняет 69,6% дисперсии (табл. 1).

В первый фактор вошли два утверждения, касающиеся стремления продолжить образование в родном городе, регионе и желанием работать в родном городе, регионе. Данный фактор получил название Оседлость. Во второй фактор вошли утверждения, касающиеся перспективы получения среднего профессионального образования и поддержки родителями данной перспективы. Фактор получил название Ориентация на среднее профессиональное образование. Третий фактор содержит пункты относительно перспективы продолжения образования в вузе и поддержки родителями данного решения. Фактор получил название Ориентация на высшее образование. Далее каждый фактор рассматривается как отдельная шкала.

Таблица 1

Факторная структура утверждений анкеты «Образовательные траектории»

	Факторы		
	1	2	3
1. После школы я хочу продолжить обучение в училище, техникуме, колледже, получить среднее профессиональное образование		0,63	
2. После школы я хочу продолжить обучение в университете (институте, академии)			0,52
3. Мои родители хотели бы, чтобы я продолжил/-а обучение в училище, техникуме, колледже и получил/-а среднее профессиональное образование		0,99	
4. Мои родители хотели бы, чтобы я продолжил/-а обучение в университете (институте, академии)			0,99
5. После обучения в университете я бы хотел/-а работать в родном городе, моем регионе	0,69		
6. Я бы хотел/-а учиться в университете в родном городе или моем регионе	0,99		
Доля объяснимой дисперсии	0,25	0,24	0,21

Прогностическая роль учебной мотивации и отчуждения от учебы в выборе образовательных траекторий

Для выявления общей картины взаимосвязей изучаемых показателей был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона. Место проживания (город или сельская местность), пол и возраст были включены в анализ для контроля.

Согласно полученным данным, Ориентация на среднее профессиональное образование положительно связана с Оседлостью ($r=0,23$, $p<0,01$), Отчуждением ($r=0,05$, $p<0,05$), Экстернальной мотивацией ($r=0,05$, $p<0,05$) и Амотивацией ($r=0,09$, $p<0,001$), отрицательно — с Ориентацией на высшее образование ($r=-0,06$, $p<0,01$), Полом ($r=-0,07$, $p<0,01$), Местом проживания ($r=-0,15$, $p<0,001$). Ориентация на высшее образование положительно связана с Полом ($r=0,14$, $p<0,001$), всеми видами мотивации, за исключением Амотивации ($r=-0,13$, $p<0,001$), отрицательно связана с Местом проживания ($r=-0,06$, $p<0,01$) и Отчуждением ($r=-0,09$, $p<0,001$). Оседлость отрицательно связана с Полом ($r=-0,24$, $p<0,001$), Местом проживания ($r=-0,13$, $p<0,001$), Отчуждением ($r=-0,08$, $p<0,001$), положительно — с Познавательной

мотивацией ($r=0,22$, $p<0,001$), Мотивацией саморазвития ($r=0,21$, $p<0,001$) и Интроецированной мотивацией ($r=0,13$, $p<0,001$). Остальные результаты анализа представлены в табл. 2.

Для выявления прогностической роли учебной мотивации и отчуждения от учебы в выборе образовательных траекторий был проведен иерархический регрессионный анализ. Зависимыми переменными выступили ориентация на получение среднего профессионального образования, ориентация на получение высшего образования и оседлость.

Вклад показателей мотивации и отчуждения изучался в разных моделях, поскольку у них высокие показатели корреляции ($r=0,64$, $p<0,001$), и возникает вероятность снижения надежности результата анализа ввиду мультиколлинеарности данных [17]. Показатели познавательной мотивации и мотивации саморазвития также характеризуются тесной связью между собой ($r=0,81$, $p<0,001$), кроме того, их связь с показателями образовательных траекторий схожа и, согласно предыдущим исследованиям, они образуют единый фактор внутренней мотивации [9]. В связи с этим в регрессионном анализе будет рассматриваться обобщенный показатель внутренней мотивации.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Пол	—										
2. Возраст	-0,05*	—									
3. Место проживания	0,04	0,07**	—								
4. Ориентация на среднее профессиональное образование	-0,07**	-0,01	-0,15***	—							
5. Ориентация на высшее образование	0,14***	-0,03	-0,06**	-0,06**	—						
6. Оседлость	-0,24***	-0,03	-0,13***	0,23***	0,04	—					
7. Отчуждение	-0,02	0,02	0,12***	0,05*	-0,09***	-0,08***	—				
8. Познавательная мотивация	-0,04	0,01	-0,15***	0,04	0,27***	0,22***	-0,48***	—			
9. Мотивация саморазвития	-0,10***	0,01	-0,10***	-0,03	0,24***	0,21***	-0,40***	0,81***	—		
10. Интроецированная мотивация	0,10***	-0,04	-0,03	0,04	0,24***	0,13***	0,08***	0,22***	0,18***	—	
11. Экстернальная мотивация	0,06*	-0,04	0,03	0,05*	0,11***	0,05	0,40***	-0,16***	-0,14***	0,59***	—
12. Амотивация	-0,04	-0,02	0,09***	0,09***	-0,13***	0,03	0,64***	-0,37***	-0,27***	0,12***	0,44***

Примечания. * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$. Пол закодирован как 1 — юноши, 2 — девушки. Место проживания: 1 — сельская местность, 2 — город.

Показатели пола и места проживания были включены в анализ для контроля. Показатель возраста не рассматривался, поскольку выборка по данному критерию достаточно однородна, кроме того, он не характеризуется значимой связью с изучаемыми переменными.

Модель 1 включает пол и место проживания в качестве независимых переменных и идентична как для анализа вклада показателей мотивации, так и для анализа вклада отчуждения. Модель 2.1 в качестве независимых переменных включает, кроме пола и места проживания, показатели отчуждения, а Модель 2.2 — показатели пола, места проживания и мотивации. Доля объясняемой дисперсии в рассматриваемых моделях невелика и варьируется от 2 до 14%.

Согласно полученным результатам, во всех рассматриваемых моделях значимый

отрицательный вклад в ориентацию на среднее профессиональное образование характерен для показателей Пол и Место проживания. В то время как показатели Отчуждение (Модель 2.1) и Амотивация несут положительный вклад (Модель 2.2).

В ориентации на высшее образование значимый положительный вклад принадлежит показателю Пол (все модели), отрицательный — Место проживания (Модели 1 и 2.1) и Отчуждение (Модель 2.1). При включении в модель показателей мотивации обнаружено, что Место проживания перестает быть значимым предиктором (Модель 2.2), показатели Внутренняя, Интроецированная и Экстернальная мотивация характеризуются значимым положительным вкладом, а Амотивация — отрицательным.

Таблица 3

Результаты регрессионного анализа

	Ориентация на среднее профессиональное образование		Ориентация на высшее образование		Оседлость	
	Бета	t	Бета	t	Бета	t
Модель 1	R2=0,025 F=24,28		R2=0,02 F=23,95***		R2=0,07 F=74,35***	
Константа		33,76***		36,96***		31,73***
Пол	-0,06	-2,63**	0,14	6,35***	-0,23	-10,56***
Место проживания	-0,14	-6,35***	-0,07	-3,00**	-0,13	-5,68***
Модель 2.1	R2=0,03 F=18,96***		R2=0,03 F=20,36***		R2=0,08 F=53,41***	
Константа		25,29***		31,77***		27,38***
Пол	-0,06	-2,56**	0,14	6,28***	-0,23	-10,66***
Место проживания	-0,15	-6,65***	-0,06	-2,56**	-0,12	-5,26***
Отчуждение	0,06	2,85***	-0,08	-3,59***	-0,07	-3,28***
Модель 2.2	R2=0,04 F=11,66***		R2=0,14 F=50,28***		R2=0,13 F=46,50***	
Константа		18,35***		14,96***		11,58***
Пол	-0,06	-2,52*	0,14	6,29***	-0,22	-10,27***
Место проживания	-0,15	-6,61***	-0,03	-1,24	-0,10	-4,81***
Внутренняя мотивация	0,01	0,35	0,22	9,24***	0,21	8,41***
Интроецированная мотивация	0,03	1,01	0,12	4,30***	0,09	3,10**
Экстернальная мотивация	0,001	0,001	0,11	3,65***	0,001	-0,1
Амотивация	0,10	3,66***	-0,11	-4,56***	0,09	3,67***

Примечания. *** — $p < 0,001$, ** — $p < 0,01$, * — $p < 0,05$. Пол закодирован как 1 — юноши, 2 — девушки. Место проживания: 1 — сельская местность, 2 — город.

По параметру Оседлость отрицательной связью характеризуются показатели Пол, Место проживания (все модели), Отчуждение (Модель 2.1), а положительной — Познавательная, Интроецированная мотивация и Амотивация (Модель 2.2).

Обсуждение

Согласно полученным результатам, пол обучающегося выступает значимым предиктором выбора образовательной траектории. Можно предположить, что юношам в большей степени характерна ориентация на получение среднего профессионального образования, а девушкам — на получение высшего образования. Оседлость свойственна в большей степени юношам. В целом полученные данные соответствуют выявленным ранее тенденциям [6; 21].

Отрицательный вклад показателя места проживания в выбор среднего профессионального или высшего образования позволяет предположить, что подростки из сельской местности больше, чем подростки из города, стремятся к реализации обеих образовательных траекторий, что противоречит выявленной ранее ориентации выпускников сельских школ в основном на получение высшего образования [6; 23; 29].

Среднее профессиональное образование предпочитают подростки, скучающие в школе, не находящие удовлетворения в учебной деятельности и в конечном счете отвергающие ее, что соответствует данным о намерении школьников, ориентированных на обучение в техникумах и колледжах, как можно скорее приступить к трудовой деятельности [4]. Кроме того, полученные результаты дополняют данные о вынужденности выбора этой образовательной траектории [16]. Вероятно, в случае, когда подросток не видит для себя ценности в познании, не желает проявлять активность и делать собственный выбор образовательной траектории, этот выбор совершается под влиянием внешних факторов (например, родителей).

Обучение в вузах выбирают подростки, включенные в процесс обучения и имеющие личные цели и представление о том, для че-

го они учатся. Косвенно это подтверждает и то, что учет мотивационных показателей при ориентации на обучение в вузе исключает значимую роль места проживания. Иными словами, если подросток имеет выраженную учебную мотивацию — не важно, внутреннюю или внешнюю, — поступление в вуз становится приоритетом независимо от места проживания. Полученные результаты подтверждают данные о значимой роли мотивации при выборе образовательной траектории (например, [16]) и противоречат данным о ведущем вкладе социально-экономических характеристик [22].

Оседлость как стремление подростка учиться или оставаться после получения образования в родном регионе характерна скорее школьникам из сельской местности, что не соответствует имеющимся данным о тенденциях образовательной миграции [15]. При этом оседлость повышается при высоком уровне амотивации и снижается при высоком уровне отчуждения от учебы. Вероятно, амотивация как отсутствие заинтересованности в учении прогнозирует стремление подростка оставаться в знакомых и комфортных условиях (в своем городе или регионе). В то время как отчуждение от учебы отражает потерю ценности обучения в конкретной школе и заставляет подростка надеяться, что образовательная миграция и продолжение обучения в другом месте (городе или регионе) вновь наполнят процесс получения знаний смыслом. Частично это подтверждается результатами предыдущих исследований [32]. Интересно, что внутренняя и интроецированная мотивация снижают вероятность образовательной миграции. Можно предположить, что в данном случае стремление к знаниям может быть связано еще и с намерением их практического применения в родном регионе для повышения там качества жизни. Если же подросток учится из чувства долга перед значимыми людьми, то его ориентация на оседлость может объясняться нежеланием обременять семью дополнительными затратами на обучение в другом городе. Хотя подобные интерпретации результатов поддерживаются данными

предыдущих исследований (например, [4; 12]), они все же нуждаются в дополнительной эмпирической проверке.

Заключение

Настоящее исследование было направлено на выявление роли учебной мотивации и отчуждения от учебы в выборе образовательной траектории. Несмотря на то, что была подтверждена значимость места проживания как характеристики социально-экономического положения, ведущим фактором выбора образовательной траектории может стать и учебная мотивация в случае ее значительной выраженности. Так, на получение высшего образования ориентированы школьники с высокой внутренней и внешней мотивацией независимо от места проживания, а получать среднее профессиональное образование собираются в основном амотивированные и/или отчужденные от учения.

Литература

1. Абанкина Т.В., Красилова А.Н., Ястребов Г.А. Образование как старт для жизни: жизненные планы сельских школьников в России // Вопросы образования. 2012. № 2. С. 87—120.
2. Абросимов В.К., Лебидько В.В. Индивидуальные образовательные траектории: формализация выбора, построения, управления // Открытое образование. 2009. № 4. С. 4—16.
3. Болдина М.Ю. Образовательная миграция современной российской молодежи (региональный аспект на примере Волгоградской области) // Социология. 2021. № 5. С. 102—110.
4. Болдина М.Ю. Образовательные планы абитуриентов российской провинции // Высшее образование в России. 2022. № 3. С. 84—95.
5. Ветошева В.И., Артемова О.Д. Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе // Педагогика и психология образования. 2018. № 3. С. 151—164.
6. Вяльшина А.А., Дакирова С.Т. Факторы формирования образовательных ориентаций выпускников сельских школ Саратовской области // Проблемы развития территории. 2019. № 3(101). С. 134—151.
7. Габдрахманов Н.К., Карачурина Л.Б., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Образовательная миграция молодежи и оптимизация сети вузов в разных по размеру городах // Вопросы образования. 2022. № 2. С. 88—116.

Полученные результаты могут быть использованы в ходе реализации общих профориентационных мероприятий обучающихся среднего звена школы, а также для работы с подростками, которые имеют высокую учебную мотивацию, но уверены в непреодолимости социально-экономических барьеров при поступлении в вуз.

Перспективой исследования психологических факторов выбора образовательной траектории может стать выявление индивидуальных особенностей (например, различий в жизненных целях, удовлетворенности школой и учителями, общего психологического благополучия) групп учащихся, ориентированных на разные образовательные траектории. Кроме того, проведение интервью, а также привлечение к участию родителей в будущих исследованиях будут способствовать преодолению ограничений метода самоотчета, использованного в настоящей работе.

8. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории // Психологические исследования. 2010. № 3(12). DOI:10.543359/ps.v3i12.906
9. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. № 35(4). С. 96—107.
10. Дмитриева Д.Д. Теоретические аспекты формирования индивидуальных образовательных траекторий студентов-медиков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 5-2. С. 318—320.
11. Дуран Т.В., Костина Н.Б. Образовательная политика и управление качеством высшего образования: понимание и особенности оценки // Вопросы управления. 2020. № 5(66). С. 46—57.
12. Карабанова О.А., Захарова Е.И., Старостина Ю.А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость // Национальный психологический журнал. 2020. № 4(40). С. 113—124. DOI:10.11621/prj.2020.0409
13. Клячко Т.Л., Аврамова Е.М., Логинов Д.М., Полушкина Е.А. и др. Трудоустройство молодежи. Выбор в пользу СПО. М.: РАНХиГС, 2019. С. 1—18.
14. Кузванова А.Л., Зоркова В.А. Высшее профессиональное образование в современных российских условиях: мотивация и факторы выбора вуза (на материалах Волгоградской области) // Социология. 2021. № 5. С. 64—73.

15. Курбатова М.В., Донова И.В., Кранзеева Е.А., Леухова М.Г. Образовательная миграция в регионах ресурсного типа // Мир России. Социология. Этнология. 2022. № 1. С. 91—112.
16. Мальцева В.А., Шабалин А.И. Необходимый маневр, или бум спроса на среднее профессиональное образование в России // Вопросы образования. 2021. № 2. С. 10—42.
17. Осин Е.Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2015. № 20(4). С. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406
18. Поскребышева Н.Н., Бабкина А.Ю. Семейные факторы развития автономии и сепарационных процессов у подростков // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 120—146. DOI:10.11621/vsp.2020.03.06
19. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. № 25(2). С. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202
20. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психологические и пользовательские предикторы отношения к учебе студентов в период дистанционного обучения в условиях пандемии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. № 1. С. 26—44.
21. Реан А.А., Коновалов И.А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи // Национальный психологический журнал. 2019. № 1(33). С. 23—33. DOI:10.11621/npj.2019.0103
22. Хавенсон Т.Е., Чиркина Т.А. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России // Экономическая социология. 2018. № 19(5). С. 66—89. DOI:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89
23. Чередниченко Г.А. Выпускники сельской школы: образовательные стратегии // Вестник Института социологии. 2016. № 4(19). С. 28—52.
24. Шаповалова В.С., Чельшева И.В. Профессиональное самоопределение школьников: теория, история, практика. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2018.
25. Яблонский В.Б. Информационное обеспечение выбора образовательных траекторий // Креативная экономика. 2008. № 12. С. 58—61.
26. Buzzai C., Sorrenti L., Tripiciano F., Orecchio S., Filippello P. School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation // School Psychology. 2021. Vol. 36. № 1. P. 17—23. DOI:10.1037/spq0000413
27. González-Rodríguez D., Vieira M.-J., Vidal J. Factors that influence early school leaving: a comprehensive model // Educational Research. 2019. Vol. 61. № 2. P. 214—230. DOI:10.1080/00131881.2019.1596034
28. Karimi S., Sotoodeh B. The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students // Teaching in Higher Education. 2020. Vol. 25. № 8. P. 959—975. DOI:10.1080/13562517.2019.1623775
29. Patall E.A., Pituch K.A., Steingut R.R., Vasquez A.C., Yates N., Kennedy A.A.U. Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences // Journal of Applied Developmental Psychology. 2019. Vol. 62. P. 77—92. DOI:10.1016/j.appdev.2019.01.004
30. Putarek V., Pavlin-Bernardić N. The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating // European Journal of Psychology of Education. 2020. Vol. 35. № 3. P. 647—671. DOI:10.1007/s10212-019-00443-7
31. Schoon I., Burger K., Cook R. Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility // Journal of adolescence. 2021. № 89. P. 74—83. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.04.004
32. Trautwein U., Lüdtke O., Marsh H.W., Köller O., Baumert J. Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics // Journal of Educational Psychology. 2006. № 98(4). P. 788—806. DOI:10.1037/0022-0663.98.4.7888
33. Wilkins S., Balakrishnan M.S., Huisman J. Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus // Journal of Studies in International Education. 2012. № 16(5). P. 413—433. DOI:10.1177/1028315311429002

References

1. Abankina T.V., Krasilova A.N., Yastrebov G.A. *Obrazovanie kak start dlya zhizni: zhiznennye plany sel'skikh shkol'nikov v Rossii* [Education as a start for life: life plans of rural schoolchildren in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2012. Vol. 2, pp. 87—120. (In Russ.).
2. Abrosimov V.K., Lebid'ko V.V. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii: formalizatsiya vybora,

- postroeniya, upravleniya [Individual educational trajectory: formalization of choice, construction, management]. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*, 2009. Vol. 4, pp. 4—16. (In Russ.).
3. Boldina M.Yu. *Obrazovatel'naya migratsiya sovremennoi rossiiskoi molodezhi (regional'nyi aspekt na primere Volgogradskoi oblasti)* [Educational migration of modern Russian youth (regional aspect on the example of the Volgograd

- region)]. *Sotsiologiya = Sociology*, 2021. Vol. 5, pp. 102—110. (In Russ.).
4. Boldina M.Yu. *Obrazovatel'nye plany abiturientov Rossijskoi provintsii* [Educational Plans of Applicants of the Russian Province]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 2022. Vol. 3, pp. 84—95. (In Russ.).
5. Vetosheva V.I., Artemova O.D. *Osobennosti motivatsii uchebnoi deyatel'nosti u podrostkov, obuchayushchikhsya v litssei i v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Motivational peculiarities of educational activity of teenage students in a lyceum and in a comprehensive school]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2018. Vol. 3, pp. 151—164. (In Russ.).
6. Vyal'shina A.A., Dakirova S.T. *Faktory formirovaniya obrazovatel'nykh orientatsii vypusnikov sel'skikh shkol Saratovskoi oblasti* [Factors of forming educational attitudes of rural school leavers in the Saratov Oblast]. *Problemy razvitiya territorii = Problems of Territory's Development*, 2019. Vol. 3, no. 101, pp. 134—151. (In Russ.).
7. Gabdrakhmanov N.K., Karachurina L.B., Mkrtchyan N.V., Leshukov O.V. *Obrazovatel'naya migratsiya molodezhi i optimizatsiya seti vuzov v raznykh po razmeru gorodakh* [Educational migration of young people and optimization of the network of universities in cities of different sizes]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2022. Vol. 2, pp. 88—116. (In Russ.).
8. Gordeeva T.O. *Teoriya samodeterminatsii: nastoyashchee i budushchee. Chast' 1: Problemy razvitiya teorii* [Self-determination theory: present and future. Part 1: The problems of theory development]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*, 2010. Vol. 3, no. 12. DOI:10.54359/ps.v3i12.906 (In Russ.).
9. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. *Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii»* ["Academic motivation scales" questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, no. 4, pp. 96—107. (In Russ.).
10. Dmitrieva D.D. *Teoreticheskie aspekty formirovaniya individual'nykh obrazovatel'nykh traektorii studentov-medikov* [Theoretical aspects of the formation of individual educational trajectories of medical students]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy = International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2017. Vol. 5, no. 2, pp. 318—320. (In Russ.).
11. Duran T.V., Kostina N.B. *Obrazovatel'naya politika i upravlenie kachestvom vysshego obrazovaniya: ponimanie i osobennosti otsenki* [Educational policy and quality control of higher education: understanding and evaluation features]. *Voprosy upravleniya = Management Issues*, 2020. Vol. 5, no. 66, pp. 46—57. (In Russ.).
12. Karabanova O.A., Zakharova E.I., Starostina Yu.A. *Lichnostnye faktory postroeniya professional'noi kar'ery v period vkhozheniya vo vzroslost'* [Personal factors of building a professional career during the period of entering adulthood]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2020. Vol. 4, no. 40, pp. 113—124. DOI:10.11621/npj.2020.0409 (In Russ.).
13. Klyachko T.L., Avraamova E.M., Loginov D.M., Polushkina E.A. i dr. *Trudoustroistvo molodezhi. Vybory v pol'zu SPO* [Youth Employment. Routes to Vocational Education]. Moscow: RANEP, 2019, pp. 1—18. (In Russ.).
14. Kuzevanova A.L., Zorkova V.A. *Vysshee professional'noe obrazovanie v sovremennykh rossiiskikh usloviyakh: motivatsiya i faktory vybora vuzov (na materialakh Volgogradskoi oblasti)* [Higher professional education in modern Russian conditions: motivation and factors of choosing a university (based on materials of the Volgograd region)]. *Sotsiologiya = Sociology*, 2021. Vol. 5, pp. 64—73. (In Russ.).
15. Kurbatova M.V., Donova I.V., Kranzeeva E.A., Leukhova M.G. *Obrazovatel'naya migratsiya v regionalakh resursnogo tipa* [Educational Migration in Resource-Extracting Regions]. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya = Universe of Russia. Sociology. Ethnology*, 2022. Vol. 1, pp. 91—112. (In Russ.).
16. Mal'tseva V.A., Shabalin A.I. *Ne-obkhodnoi manevr, ili bum sprosa na srednee professional'noe obrazovanie v Rossii* [The Non-Bypass Trajectory, or The Boom in Demand for TVET in Russia]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, 2021. Vol. 2, pp. 10—42. (In Russ.).
17. Osin E.N. *Otchuzhdenie ot ucheby kak prediktor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noi sredy* [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: the Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 4, pp. 57—74. DOI:10.17759/pse.2015200406 (In Russ.).
18. Poskrebysheva N.N., Babkina A.Yu. *Semeinye faktory razvitiya avtonomii i separatsionnykh protsessov u podrostkov* [Family factors of autonomy development and separation processes in adolescence]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2020. Vol. 3, pp. 120—146. DOI:10.11621/vsp.2020.03.06 (In Russ.).
19. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. *Vzaimosvyaz' bazovykh psikhologicheskikh potrebnosti, akademicheskoi motivatsii i otchuzhdeniya ot ucheby obuchayushchikhsya v sisteme vysshego obrazovaniya* [The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 1—12. (In Russ.).

nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 19—32. DOI:10.17759/pse.2020250202 (In Russ.).

20. Rasskazova E.I., Soldatova G.U. Psikhologicheskie i pol'zovatel'skie prediktory otnosheniya k uchebe studentov v period distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii [Psychological and User Activity Predictors of Attitude toward Learning in Students during Digitalization of Education in Pandemic]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 1, pp. 26—44. (In Russ.).

21. Rean A.A., Konovalov I.A. Proyavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i sotsial'no-ekonomicheskogo statusa sem'i [Manifestation of the aggression in adolescents depending on gender and socio-economic status of the family]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2019. Vol. 1, no. 33, pp. 23—33. DOI:10.11621/npj.2019.0103 (In Russ.).

22. Khavenson T.E., Chirkina T.A. Effektivno podderzhivaemoe neravenstvo. Vybór obrazovatel'noi traektorii posle 11-go klassa shkoly v Rossii [Effectively Maintained Inequality. The Choice of Postsecondary Educational Trajectory in Russia]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya = Economic sociology*, 2018. Vol. 19, no. 5, pp. 66—89. DOI:10.17323/1726-3247-2018-5-66-89 (In Russ.).

23. Cherednichenko G.A. Vypuskniki sel'skoj shkoly: obrazovatel'nye strategii [Village School Graduates: Educational Strategies]. *Vestnik Instituta sotsiologii = Bulletin of the Institute of Sociology*, 2016. Vol. 4, no. 19, pp. 28—52. (In Russ.).

24. Shapovalova V.S., Chelysheva I.V. Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov: teoriya, istoriya, praktika [Professional self-determination of schoolchildren: theory, history, practice]. Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2018. (In Russ.).

25. Yablonskii V.B. Informatsionnoe obespechenie vybora obrazovatel'nykh traektorii [Information support for the choice of educational trajectories]. *Kreativnaya ekonomika = Creative Economy*, 2008, no. 12, pp. 58—61. (In Russ.).

26. Buzzai C., Sorrenti L., Tripiciano F., Orecchio S., Filippello P. School alienation and academic achievement: The role of learned helplessness and mastery orientation. *School Psychology*, 2021. Vol. 36, no. 1, pp. 17—23. DOI:10.1037/spq0000413

27. González-Rodríguez D., Vieira M.-J., Vidal J. Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, 2019. Vol. 61, no. 2, pp. 214—230. DOI:10.1080/00131881.2019.1596034

28. Karimi S., Sotoodeh B. The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 2020. Vol. 25, no. 8, pp. 959—975. DOI:10.1080/13562517.2019.1623775

29. Patall E.A., Pituch K.A., Steingut R.R., Vasquez A.C., Yates N., Kennedy A.A.U. Agency and high school science students' motivation, engagement, and classroom support experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2019. Vol. 62, pp. 77—92. DOI:10.1016/j.appdev.2019.01.004

30. Putarek V., Pavlin-Bernardić N. The role of self-efficacy for self-regulated learning, achievement goals, and engagement in academic cheating. *European Journal of Psychology of Education*, 2020. Vol. 35, no. 3, pp. 647—671. DOI:10.1007/s10212-019-00443-7

31. Schoon I., Burger K., Cook R. Making it against the odds: How individual and parental co-agency predict educational mobility. *Journal of Adolescence*, 2021, no. 89, pp. 74—83. DOI:10.1016/j.adolescence.2021.04.004

32. Trautwein U., Lüdtke O., Marsh H.W., Köller O., Baumert J. Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 2006, no. 98(4), pp. 788—806. DOI:10.1037/0022-0663.98.4.7888

33. Wilkins S., Balakrishnan M.S., Huisman J. Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, 2012, no. 16(5), pp. 413—433. DOI:10.1177/1028315311429002

Информация об авторах

Руднова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Гордеева Тамара Олеговна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3900-8678>, e-mail: tamgordeeva@gmail.com

Корниенко Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской

ской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), профессор кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Егоров Владимир Анатольевич, кандидат физико-математических наук, генеральный директор, Некоммерческая организация «Целевой фонд будущих поколений Республики Саха (Якутия)» (НО «ЦФБП РС(Я)»), г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-9742>, e-mail: vladimir_egorov@mail.ru

Information about the authors

Natalia A. Rudnova, PhD in Psychology, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

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

Dmitry S. Kornienko, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Vladimir A. Egorov, PhD in Physico-Mathematical Sciences, General Director of the Nonprofit organization "Trust Fund of Future Generations in the Republic of Sakha (Yakutia)", Yakutsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8655-9742>, e-mail: vladimir_egorov@mail.ru

Получена 26.01.2023

Received 26.01.2023

Принята в печать 03.04.2023

Accepted 03.04.2023

Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода

Алехина С.В.

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

Быстрова Ю.А.

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

Самсонова Е.В.

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

Шеманов А.Ю.

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

Работа представляет результаты апробации разработанного в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ подхода к экспертной оценке инклюзивных практик в образовательных организациях на основе интеграции критериев инклюзивности и требований доказательности. В оценке участвовали 25 федеральных экспертов по инклюзивному образованию, которые оценивали 30 кейсов в трех номинациях инклюзивных практик, поданных на федеральный этап конкурса. Эксперты обрабатывали заявки в баллах, заполняя экспертные протоколы, которые обрабатывались для определения уровня инклюзивности практики (нулевого, начального, базового или продвинутого). Затем было организовано рефлексивное обсуждение применения экспертами разработанного нами подхода к оценке инклюзивных практик по критериям инклюзивности и доказательности, результаты этого обсуждения подвергли тематическому анализу. Исследование выявило, что распределение экспертных оценок инклюзивных практик по уровням отличается от равномерного ($p < 0,01$), подтверждая работоспособность критериев как инструмента оценки. При этом воспроизводимость результатов экспертной оценки оказалась на приемлемом уровне (83%) с учетом ненадежности дифференциации нулевого и начального уровней (выборка повторных измерений: $N=12$). Тематический анализ экспертной рефлексии показал полезность критериев оценки как инструмента не только для экспертизы, но и развития экспертного мышления самих экспертов, а также профессионального развития конкурсантов. Результаты тематического анализа выявили необходимость широкого обсуждения и дальнейшего изучения ключевых категорий инклюзии (разнообразие, участие, принятие и др.) с целью их более точной операционализации в качестве критериев инклюзивности.

Ключевые слова: критерии инклюзии; инклюзивные практики; доказательный подход; конкурсные процедуры; экспертная оценка; экспертное мышление.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Экспертно-аналитическое и научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды организаций общего и дополнительного образования регионов Российской Федерации».

Для цитаты: Алехина С.В., Быстрова Ю.А., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 33—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>

Use of Evidence-Based Evaluation Criteria for Inclusive Practices in Competitive Procedures

Svetlana V. Alekhina

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

Yuliya A. Bystrova

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

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov

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

The work presents the results of approbation of the approach to expert evaluation of inclusive practices in educational institutions developed at the Institute for Problems of Inclusive Education of the Moscow State University of Psychology and Education based on the integration of inclusiveness criteria and evidence requirements. The assessment involved 25 federal experts on inclusive education, who evaluated 30 cases in three nominations of inclusive practices submitted to the federal stage of the competition. The assessors scored the applications by completing expert protocols, which were processed to determine the level of inclusivity of the practice (zero, initial, basic, or advanced). Then a reflective discussion was organized on the application by experts of the approach we developed to assessing inclusive practices according to the criteria of inclusiveness and evidence, the results of this discussion were subjected to thematic analysis. The study revealed that the distribution of expert assessments of inclusive practices by levels differs from uniform ($p < 0,01$), confirming the effectiveness of the criteria as an assessment tool. At the same time, the reproducibility of the results of the expert assessment turned out to be at an

acceptable level (83%), taking into account the unreliability of differentiation of the zero and initial levels (sample of repeated measurements: N=12). The thematic analysis of expert reflection showed the usefulness of evaluation criteria as a tool not only for examination, but also for the development of expert thinking of the experts themselves, as well as the professional development of the contestants. Also, the results of the thematic analysis revealed the need for a broad discussion and further study of the key categories of inclusion (diversity, participation, acceptance, etc.) to operationalize them more accurately as inclusion criteria.

Keywords: inclusion criteria; inclusive practices; evidence-based approach; competitive procedures; peer review; expert thinking.

Funding. The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 8, 2023 No. 073-00038-23-01 "Expert-analytical and scientific-methodological support for the development of an inclusive educational environment of organizations of general and additional education in the regions of the Russian Federation."

For citation: Alekhina S.V., Bystrova Yu.A., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Use of Evidence-Based Evaluation Criteria for Inclusive Practices in Competitive Procedures. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no.3, pp. 33—46. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303> (in Russ.)

Введение

С того момента, как инклюзивное образование (ИО) стало требованием отечественного федерального законодательства (после ратификации в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов, 2006), остается актуальным поиск стимулов для всемерного развития ИО в образовательных организациях (ОО) [14]. Вследствие этого большое влияние на развитие инклюзивного образования начинают оказывать конкурсы образовательных организаций и лучших инклюзивных практик (ИП).

В исследовании мы исходили из рабочего определения, принятого в Институте проблем инклюзивного образования МГППУ для предварительного подхода к проблеме оценки. Инклюзивная образовательная практика (ИОП) представляет собой совокупность взаимосвязанных организационных, управленческих, педагогических, социальных действий, направленных на активное вовлеченное участие и развитие всех участников образовательного процесса с помощью вариативных форм поддержки разнообразия образовательных потребно-

стей и включения всех обучающихся в процесс образования. Наряду с определением ИОП можно также говорить и о том, что представляет собой ИП, поскольку в данной статье инклюзия реализуется и оценивается в конкурсных процедурах не только в ОО, но и, например, в лагерях отдыха для детей, где речь может идти не столько об образовательной инклюзии, сколько об инклюзии социальной. На предварительном уровне такое определение практически повторит вышеприведенное, за исключением того, что вместо включения в образовательный процесс речь будет идти о вовлечении в качестве активных участников в какую-либо актуальную для данных условий деятельность. Поэтому далее мы в основном пользуемся аббревиатурой ИП.

ИП являются составляющими инклюзивной образовательной среды (ИОС) организации. Имеется несколько подходов к повышению доказательности процедур оценки в социальной работе и образовании, которые учитывают как объективные составляющие достигаемых результатов, так и их субъективный компонент, включающий также оценку

удовлетворенности благополучателей (в случае основного образования — родителей и их детей, обучающихся в ОО). Среди методов оценки, наряду с измерением объективных показателей, достигаемых в процессе реализации ИП результатов, значительное место занимает и экспертная оценка, которая также нуждается в выработке более единообразных и детализированных критериев, помогающих экспертам оценивать ИП в процессе проведения конкурсов [16].

При этом следует учитывать, что при применении доказательного подхода в сфере оценки результативности ИО возникает ряд специфических проблем, которые стали предметом обсуждения в международном сообществе [24; 29; 30; 32; 33]. Среди них — трудность проведения контролируемых рандомизированных исследований в силу большого разнообразия особых образовательных потребностей (ООП) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [24], недостаточный учет специфики ООП у обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями или тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности [30] и др.

По методам определения доказательности практик в отечественной и зарубежной литературе продолжается дискуссия, включающая обсуждение вопросов методологии. Одним из важных вопросов дискуссии является использование качественных методов для обоснования эффективности практик [7; 8; 9; 10; 26; 27; 31; 34; 35; 36; 37; 38].

В Институте проблем инклюзивного образования на основе системного анализа с учетом научной литературы были разработаны критерии оценки ИП в ОО основного образования [2; 3; 4; 5], которые были интегрированы с требованиями доказательного подхода в оценке социальных практик [7; 8; 9; 10]. Затем критерии были апробированы и применены в экспертной оценке заявок участников Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа».

В настоящей статье мы ставим себе целью представить результаты такой апробации, включая рефлексию применявших эти критерии экспертов в той части, насколько

их применение продуктивно и какие проблемы при этом возникают.

В качестве гипотезы исследования в статье выдвигается предположение, что, во-первых, экспертная оценка выявит различия по инклюзивности между оцениваемыми инклюзивными практиками, применяемыми в средовых условиях детских садов, школ, детских лагерей отдыха и др.; а во-вторых, оценка различных экспертов, использующих предложенные критерии, не будет иметь сильных различий. Кроме того, мы предполагали, что рефлексия проведенной экспертизы экспертами выявит ряд предложений как в области процедуры проведения конкурсов, так и относительно самих критериев оценки, использованных экспертами.

Методы исследования

Разработчиками процедуры экспертной оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода является авторский коллектив Института проблем инклюзивного образования МГППУ.

Разработка процедуры экспертной оценки проходила в несколько этапов.

1. На основе экспертного опроса были выделены ключевые принципы инклюзивного образования [2; 4].

2. Критерии оценки инклюзивных практик были разработаны на основе доказательного подхода и ключевых принципов инклюзивного образования [2; 3; 4].

3. Анализ стандарта доказательности позволил выделить основные параметры описания инклюзивных образовательных практик, которые были включены в требования к описанию лучшей инклюзивной практики в рамках Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа». Описание успешной ИП на основе доказательного подхода предполагало представление практического кейса.

4. В качестве инструмента оценки ИП был разработан экспертный протокол, представляющий собой таблицу, включающую 6 критериев инклюзивности практик (принятие, участие, доступность, вариативность, адаптивность, поддержка и индивидуальный подход) и 4 показателя доказательности (регла-

ментированность, обоснованность данных, достижение образовательных результатов, обоснованность данных об образовательных результатах практики), сгруппированных по трем уровням состояния практики — начальному (1—3), базовому (4—7), продвинутому (8—10).

5. Для апробации экспертного протокола были рассмотрены 30 кейсов из трех номинаций, пришедших на федеральный этап конкурса заявок, которые были оценены 25 федеральными экспертами.

6. В результате оценки экспертами кейсов были получены данные экспертных протоколов, видеозапись рефлексивного вебинара с экспертами, на которой отражены их мнения о процедуре оценки, критериях оценки и сделаны предложения по улучшению процедуры и инструмента оценки, включая экспертный протокол. Некоторые эксперты предоставили также свои размышления и предложения в текстовом виде.

7. Полученные данные экспертных протоколов, а также результаты рефлексии экспертов были обработаны. Для каждого экспертного протокола было рассчитано среднее арифметическое на основе поставленных экспертом баллов и числа рубрик заполненного протокола. На основании этого среднего определялся уровень ИП: нулевой, если среднее было менее 1, начальный — от 1 до менее 4, базовый — от 4 до менее 8, продвинутый — от 8 до 10. Таким образом, нами была добавлена еще одна категория для оценки конкурсных заявок — нулевой уровень, поскольку многие эксперты не только высказались за его введение на рефлексивном вебинаре, но и в процессе оценки использовали его на практике. Далее выполнялась проверка статистической гипотезы о различии частот попадания конкурсных заявок в различные категории (нулевой, начальный, базовый, продвинутый уровни). Результаты рефлексии были подвергнуты тематическому анализу. В качестве метода статистической обработки распределения по категориям конкурсных заявок применен одновыборочный критерий согласия хи-квадрат, посредством которого проверялось

отличие эмпирического распределения от равномерного распределения.

8. В качестве методологии тематического анализа использовался рефлексивный метод, который, следуя Г.П. Щедровицкому и его последователям, нами рассматривался как форма системной теоретической деятельности, направленная на создание и осмысление общественного продукта, его действий и их законов [1; 19; 20; 21]. Рефлексивный метод предполагал анализ экспертами своего первого опыта работы с протоколами, разработанными на основе критериев доказательности инклюзивных практик, при оценивании конкурсных работ. Для нас особенно ценной была рефлексия понимания критериев и показателей, сложившаяся у разных экспертов, являющихся опытными педагогами в сфере инклюзивного образования, применительно к разным конкурсным работам. Таким образом, реализован цикл рефлексивной деятельности экспертов: анализ и оценка конкурсных работ (контроль); критика (коррекция критериев и протокола оценки); предложения по регламентации критериев. Рефлексивный метод позволяет не только организовать дискуссию на основе сложной коммуникации, выделить мнения экспертов о сильных и слабых сторонах инструмента оценки, но и спроектировать изменения в инструменте оценки [1; 16; 19; 20; 21].

Выборка. В оценке участвовали 25 федеральных экспертов по инклюзивному образованию, отобранных по критериям наличия опыта в инклюзивном образовании не менее 5 лет, научной степени и публикаций по проблематике инклюзивного образования.

Были рассмотрены 30 кейсов из трех номинаций инклюзивных практик («детский сад», «школа», «организации отдыха детей и их оздоровления»), поданных на федеральный этап конкурса заявок, которые были предложены для экспертной оценки.

Результаты

В табл. 1 приведены результаты экспертной балльной оценки конкурсных заявок (инклюзивных практик, представленных в трех номинациях конкурса).

Таблица 1

Оценка конкурсных инклюзивных практик экспертами

№ кейса ИП	Эксперт 1	Эксперт 2	Среднее	Уровень
1.	0	0	0	0
2.	1,17	5,21	3,19	1
3.	9,5		9,5	3
4.	2,25	2,88	2,56	1
5.	2,46		2,46	1
6.	2,0	0,5	1,25	1
7.	2,16	3,12	2,64	1
8.	1,75		1,75	1
9.	2,21	2,67	2,44	1
10.	1,79		1,79	1
11.	1,5		1,5	1
12.	1,375		1,375	1
13.	0,71		0,71	0
14.	2,62		2,62	1
15.	1,0	0,3	0,65	0
16.	1,42		1,42	1
17.	0		0	0
18.	0,83		0,83	0
19.	4,04		4,04	2
20.	0,5		0,5	0
21.	1,17		1,17	1
22.	6,83	2,75	4,79	2
23.	0,625	0,2	0,41	0
24.	2,21		2,21	1
25.	2,17		2,17	1
26.	0,125		0,125	0
27.	2,75	1,92	2,34	1
28.	5,5		5,5	2
29.	4,71	4,67	4,69	2
30.	1,42	1,125	1,27	1
N		N=12 (пар оценок)		N=30 (всего оценок)

Примечания: нулевой уровень — средняя экспертной оценки по кейсу менее 1; начальный уровень — 1—4; базовый уровень — 4—8; продвинутый уровень — 8—10.

Приведенные результаты показывают, что только 3 из 12 парных оценок экспертов различаются между собой по уровню, в который распределены конкурсные заявки. Это инклюзивные практики, оценки которых представлены в 2, 15 и 22-й строках таблицы, что составляет 25% от числа всех прошедших двойную экспертизу кейсов.

Соответственно, в 75% случаев оценки экспертов в распределении кейсов по уровням совпали. Причем расхождение в 15-й строке может быть вызвано тем, что изначально экспертов просили делить практики по трем уровням, т.е. без нулевого, т.к. критерий дифференциации нулевого и начального уровней ненадежен. Учитывая это, с нашей

точки зрения, процент совпадений получился довольно хороший (т.е. 10 из 12, или 83%), что является аргументом в пользу воспроизводимости экспертных оценок, хотя малая выборка не позволяет оценить эту воспроизводимость количественно. Это может говорить о том, что эксперты понимают критерии оценки сходным образом, и о том, что субъективный фактор не оказывает чрезмерного влияния на результаты оценки в данной выборке экспертов.

В табл. 2 представлены результаты частотного анализа экспертных оценок по уровням оценки, включая введенный нами постфактум нулевой уровень, поскольку он реально использовался экспертами.

Приведенные в табл. 2 данные и их статистический анализ показывают, что в конкурсной выборке сильно преобладают частоты кейсов, оцененных как отвечающие нулевому и начальному уровням — 27% и 57% соответственно. При этом к базовому и продвинутому уровням эксперты отнесли суммарно только 17%. Из этих результатов видно, что подавляющее большинство практик, по мнению экспертов, слабо соответствуют использованным критериям инклюзивности и стандартам доказательности.

Далее был проведен тематический анализ переведенных в текстовую форму или представленных в письменной форме результатов рефлексии экспертов, и на его основе выделено три категории мнений и предложений экспертов относительно (1) полезности (полезного эффекта) инструмента оценки, (2) изменений в процедуре работы с конкурсантами, а также (3) изменений самого инструмента оценки (критериев инклюзивности и доказательности, включая процедуру и протокол эксперта).

В табл. 3 представлены мнения экспертов относительно полезности (полезного эффекта) от применяемого инструмента оценки.

Приведенные в табл. 3 результаты показывают, что эксперты находят немало полезных свойств у применявшегося ими инструмента оценки конкурсных практик по критериям инклюзивности и доказательности как для себя, так и, потенциально, для конкурсантов. Довольно частое и важное предложение состоит в том, что инструмент оценки целесообразно использовать на этапе подготовки конкурса для создания рекомендаций на основе критериев с целью ознакомления конкурсантов с требованиями конкурса и последующего доведения практик до конкурсного формата относительно требований к инклюзивности и доказательности. Также обсуждалась полезность критериев для выявления сильных и слабых сторон практик, имеющих дефициты как в их осуществлении, так и в изложении достигнутых на их основе результатов, требование распознавания рисков практик и т.д.

Эксперты сделали предложения относительно конкретных изменений в требованиях к конкурсантам:

1. Ввести обязательное требование описания инклюзивности как результата практики и способов подтверждения результата, в том числе по содержательным критериям, а не только формально-количественным.

2. Составить методические рекомендации для конкурсантов и/или чек-лист для подготовки описания ИП на конкурс, включающие рекомендации по методам обоснования эффектов ИП.

3. Задать конкурсантам требования к регламенту описания ИП.

Таблица 2

Результаты классификации экспертами конкурсных инклюзивных практик по уровням

Уровень	Нулевой 0	Начальный 1	Базовый 2	Продвинутый 3
Частота	8	17	4	1

Примечания: Критерий согласия хи-квадрат Пирсона (согласие с равномерным распределением). Результат: $\chi^2_{Эмп} = 19,332$, нулевая гипотеза отклоняется при $p < 0,01$, $df = 3$ ($\chi^2_{Крит} = 11,345$).

Таблица 3

Эффект (полезность) критериев для экспертов и конкурсантов, по мнению экспертов

№ п/п	Эффекты	Примеры высказываний
1.	В качестве критерия оценки введено требование доказательности ИП	«Мы искали всегда инновации, что-то новое, а не искали доказательность» «...Мы увидели в этом инструменте и в этих критериях новый подход к оценке практик»
2.	Критерии помогают определить сильные и слабые стороны практики	«Инструмент дает возможность выявить сильные и слабые стороны описания практики и на этой основе определить направления ее совершенствования»
3.	Критерии помогают определить риски практики	«Практики не описывают риски, не умеют. А в критериях они учитываются, это хорошо»
4.	Критерии помогают определить ресурсы, дефициты, разрывы целей и задач, разрывы целей и действий, действий и результатов	«Данный инструмент помогает эксперту... показать практикам, в каком направлении можно двигаться, где сила, где ресурс, где большие дефициты, где разрывы между целями и задачами, целями и действиями или действиями и результатами»
5.	Критерии помогают определить вовлеченность (родителей и других участников образовательного процесса)	«Во многих практиках (кейсах) номинально называются родители, нет реальных доказательств их вовлеченности и субъектности позиции родителя»
6.	Для конкурсантов знакомство с критериями оценки способствует профессиональному развитию педагогов, проектирующих и создающих ИП	«Инструмент хороший не столько для отбора практики, сколько для их анализа, доращивания и экспертирования... как помочь достичь такого роста, допроектировать практику»

Рекомендации экспертов касаются желательных изменений в требованиях к конкурсантам. В значительной степени они сводятся к двум основным. Первое рекомендует в целом создание более детального регламента описания практики, который может быть представлен в виде рекомендаций и/или, например, чек-листа конкурсанта, а второе затрагивает содержание этих требований, которые обязательно должны включать описание инклюзивности практики и, соответственно, того, что конкурсант понимает под инклюзией, рекомендуемые доказательные процедуры/методы, описание целей и задач, а также полученных результатов практики и того, решена ли и как задача обеспечения инклюзии и чем это подтверждается.

Эксперты внесли предложения по изменениям в критерии и протокол оценки:

1. Детализировать критерии внутри уровней.
2. Устранить дублирование в критериях.
3. Ввести в протокол оценки нулевой уровень ИП.

4. Ввести в протокол оценки столбец комментариев.

5. Сделать глоссарий по критериям для экспертов.

6. Расширить результат практики как предмет оценки: кроме образовательного ввести другие типы результатов.

7. Уточнить характеристики уровней.

8. Уточнить формулировки (принятие, участие, поддержка, индивидуализация и др.) и набор критериев.

Наибольшее число замечаний и предложений вызвали сами критерии оценки практик, но имеются также важные предложения, касающиеся процедуры и протокола экспертизы. Так, ряд экспертов предложили ввести в протокол столбец комментариев для эксперта, а также расширить число оцениваемых уровней, добавив нулевой уровень. Причем имеется рекомендация уточнить и детализировать критерии отнесения к различным уровням и шкалирования внутри них, в частности добавив для продвинутого уровня показатель воспроизводимости практики, а для

базового — требование внутренней профессиональной экспертизы. Эксперты указывают на желательность наличия словаря (гlossария), разъясняющего основные параметры доказательности и используемую в критериях терминологию. Также предлагается, в силу наличия разных номинаций (например, лагерей отдыха, детских садов), расширить понятие результата за рамки образовательного (например, социальная инклюзия и т.п.). Эксперты отмечают наличие дублирования в критериях, что может неоправданно завышать или занижать оценку в баллах. Особенно много замечаний вызвали такие ключевые для оценки инклюзивности критерии, как участие и принятие, при этом предлагаются другие названия для этих критериев, которые, по мнению эксперта, уточняют их содержание и исключают двусмысленность.

Обсуждение результатов

Полученные результаты, с нашей точки зрения, нуждаются в обсуждении в нескольких взаимосвязанных аспектах. Критерии становятся предметом рефлексивной дискуссии в сообществе экспертов, и тем самым развивается экспертное мышление в области инклюзии; оно становится предметом изменения экспертами и средством самоизменения мышления экспертов. Эта рефлексия как процесс самоизменения экспертного мышления в области инклюзии не является чем-то случайным: она — результат наличия в международной практике споров и несогласий относительно самой идеи инклюзии [22; 23; 24; 25; 26; 29; 32; 33], которые не снимаются даже усилиями Комитета ООН по правам инвалидов, выпустившего Замечание общего порядка № 4 о праве на инклюзивное образование [17].

Ключевой точкой дискуссии стала интерпретация того, что означает критерий «участие». Состоит ли его обеспечение в реализации права всех на участие в общеобразовательных условиях путем разумного приспособления этих условий, но при постановке главного акцента на реализации данного права, или оно в том, чтобы решать вопрос о размещении обучающихся исходя из баланса в реализации этого права наря-

ду с другим — правом получения наиболее качественного, т.е. соответствующего нуждам обучающегося с ООП образования в наименее ограничивающей среде, но не в ущерб реализации последнего права? Тему участия развивают в своей статье Т.О. Арчакова и Э.Ш. Гарифулина, вводя в контекст этой проблемы вопрос учета мнения детей в принятии важных решений, затрагивающих их интересы, что является требованием Конвенции ООН о правах ребенка (ст. 12) [6; 15]. Необходимость учета мнения детей при принятии важных решений ставит множество сложных проблем, таких как нахождение баланса между объективными нуждами развития детей и достижением приемлемого уровня их субъективного благополучия, развитием их компетентности в выражении своего мнения и вниманием к их субъективным предпочтениям, выстраиванием отношений партнерства с ними и принятием социальных и культурных норм, важных для общества, в которое они входят при взрослении.

Подобная двойственность существует и относительно понятий индивидуального подхода и индивидуализации, где поднимается вопрос о поддержке субъектности каждого обучающегося, с одной стороны, и об индивидуальном подходе к его обучению и воспитанию, где он не субъект, а адресат образовательных воздействий, с другой стороны [13; 17].

Это лишь немногие аспекты сложных проблем, связанных с реализацией экспертной рефлексии при оценке инклюзивных практик.

Заключение

Как нам представляется, полученные в работе результаты апробации критериев для экспертных оценок инклюзивности и доказательности образовательных и социальных практик, выраженные в итогах экспертных оценок и рефлексии экспертами опыта применения инструмента оценки и его критериев, показывают работоспособность данного инструмента, воспроизводимость даваемых с его помощью оценок и пригодность как для обеспечения экспертизы ИП, так и для профессионального развития конкурсантов. Поставленные в статье гипотезы получили свое подтверждение. Ин-

струмент экспертной оценки показал способность работать как средство дифференциации экспертами конкурсных практик по уровням инклюзивности и доказательности. Воспроизводимость экспертных оценок может быть оценена как приемлемая, хотя пока и без количественной характеристики воспроизводимости. Результаты экспертной рефлексии выявили ряд важных вопросов для дальнейшей разработки и конкретизации как основных понятий, лежащих в основе инструмента оценки, так и его параметров и процедур.

Во-первых, эксперты подтвердили важность и полезность разработанных критериев оценки ИП, причем не только для экспертизы, но и, потенциально, в качестве инструмента профессионального развития конкурсантов.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 2. С. 59—68.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. К вопросу оценки инклюзивного процесса в образовательной организации: пилотажное исследование // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410
3. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
4. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62—78. DOI:10.17759/crpe.2020090203
5. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506
6. Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106
7. Бусыгина Н.П., Горобцова А.В. Качественная методология и доказательные практики в психологии и образовании // Психологическая

Во-вторых, результаты рефлексии показали, что целый ряд ключевых для идеи инклюзии категорий, таких как разнообразие, участие, принятие, сохраняет для отечественных экспертов, а значит и в целом для практикующих специалистов (школьных учителей, воспитателей, психологов, дефектологов и др.) значительную долю неопределенности.

Это означает, что они нуждаются не только в ситуативном уточнении, например, в предложенных критериях экспертизы, но и в дальнейшем широком обсуждении и эмпирической верификации в научной литературе и на научно-практических конференциях, что требует также и их операционализации, и подбора или разработки надежных методов верификации.

- наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 117—127. DOI:10.17759/pse.2021260609
8. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Зевина Д.А. Методологические проблемы доказательного описания психологических и социальных практик // Социальные науки и детство. 2021. Том 2. № 1. С. 24—36. DOI:10.17759/ssc.2021020102
9. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410
10. Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101
11. Гуцыкова С.В. Метод экспертных оценок: теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2011. 144 с.
12. Зарецкий В.К. У истоков рефлексивно-деятельностного подхода: к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина, к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 11—27. DOI:10.17759/crp.2022300402
13. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163—181.
14. Конвенция ООН о правах инвалидов: принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. (ратифицирована Федеральным законом от 3 мая 2012 г. № 46-ФЗ) [Электронный

- песуцп]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml; <https://base.garant.ru/70170066/> (дата обращения: 03.03.2023).
15. Конвенция ООН о правах ребенка: принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 03.03.2023).
16. Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза. Методология и смысл. М.: Смысл, 2008. 133 с.
17. ООН: Замечание общего порядка № 4 (2016) о праве на инклюзивное образование / Комитет ООН по правам инвалидов [Электронный ресурс]. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (дата обращения: 03.03.2023).
18. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутелова Е.Н. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84—99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206
19. Чупина В.А. Рефлексивный метод и его роль в развитии профессионального мышления управленческих кадров // Образование и наука. 2010. № 11(79). С. 12—22.
20. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 489 с.
21. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы // Рефлексивные процессы и управление. 2001. Том 1. № 1. С. 16—28.
22. Anastasiou D., Felder M., De Miranda Correia L.A., Shemanov A., Zweers I., Ahrbeck B. Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education. Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020. P. 216—248.
23. Annamma S.A., Ferri B.A., Connor D.J. Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education // Review of Research in Education. 2018. Vol. 42. № 1. P. 46—71.
24. Boyle C., Koutsouris G., Mateo A.S., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate // Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. USA, 2020. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
25. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education // Disability and Society. 2007. Vol. 22. № 1. P. 63—77. DOI:10.1080/09687590601056717
26. De Weger E., Vooren N.J.E. van, Wong G., Dalkin S., Marchal B., Drewes H.W., Baan C.A. What's in a Realist Configuration? Deciding Which Causal Configurations to Use, How, and Why // International Journal of Qualitative Methods. 2020. Vol. 19. P. 1—8. DOI:10.1177/1609406920938577
27. Francis-Auton E., Sarkies M.N., Pomare C., Long J.C., Hardwick R., Nguyen H.M., Braithwaite J. Real Talk: A Realist Dialogic Approach in a Realist Evaluation // International Journal of Qualitative Methods. 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221120748
28. Gordon-Gould P., Hornby G. The progress of inclusion and the elephant in the classroom // Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts / Eds.: P. Gordon-Gould, G. Hornby. Routledge. London & New York: Taylor & Francis Group, 2023. P. 1—9. DOI:10.4324/9781003262701-1
29. Hornby G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? // Educ. Sci. 2021. Vol. 11. P. 304. DOI:10.3390/educsci11060304
30. Imray P., Kossyvakli L., Sissons M. Evidence-based practice: the use and abuse of research // Support for Learning. 2023. Vol. 38. Iss. 1. P. 51—66. DOI:10.1111/1467-9604.12438
31. Jess K., Petersén A.C. From "What Works" to "Why it Works" — From a Humean to an Aristotelian Understanding of Causality // Research on Social Work Practice. 2023. P. 1—9. DOI:10.1177/10497315231154493
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education. Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020. P. 1—24.
33. Kauffman J.M., Burke M.D., Anastasiou D. Hard LRE Choices in the Era of Inclusion: Rights and Their Implications // Journal of Disability Policy Studies. 2022. P. 1—12. DOI:10.1177/10442073221113074
34. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education // Interventions in School and Clinic. 2008. Vol. 44. № 2. P. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564
35. Mukumbang F.C., Marchal B., Belle S. van, Wyk B. van. Using the realist interview approach to maintain theoretical awareness in realist studies // Qualitative Research. 2020. Vol. 20. № 4. P. 485—515. DOI:10.1177/1468794119881985
36. Rutten R. Applying and Assessing Large-N QCA: Causality and Robustness from a Critical Realist Perspective // Sociological Methods & Research. 2022. Vol. 51. № 3. P. 1211—1243. DOI:10.1177/0049124120914955

37. Tellings A. Evidence-Based Practice in the social sciences? A scale of causality, interventions, and possibilities for scientific proof // *Theory & Psychology*. 2017. Vol. 27. № 5. P. 581—599. DOI:10.1177/0959354317726876

References

1. Alekseev N.G. Printsipy i kriterii ekspertizy programm razvitiya obrazovaniya [Principles and criteria for the examination of educational development programs]. *Voprosy metodologii = Voprosy metodologii*, 1994, no. 2, pp. 59—68. (In Russ.).
2. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. K voprosu otsenki inklyuzivnogo protsessa v obrazovatel'noi organizatsii: pilotazhnoe issledovanie [On the issue of assessing the inclusive process in an educational organization: a pilot study]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2019. Vol. 11, no. 4, pp. 121—132. DOI:10.17759/psyedu.2019110410 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Expert assessment of the parameters of the inclusive process in education]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical and Special Psychology*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62—78. DOI:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A. Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [Approach to modeling the inclusive environment of an educational organization]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69—84. DOI:10.17759/pse.2022270506 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Uchastie detei v Rossii: teoreticheskoe osmyslenie i razvitiye praktiki [Participation of children in Russia: theoretical understanding and development of practice]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 68—87. DOI:10.17759/ssc.2020010106 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Busygina N.P., Gorobtsova A.V. Kachestvennaya metodologiya i dokazatel'nye praktiki v psikhologii i obrazovanii [Qualitative methodology and evidence-based practices in psychology and education].

38. Watharow A., Wayland S. Making Qualitative Research Inclusive: Methodological Insights in Disability Research // *International Journal of Qualitative Methods*. 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221095316

- Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 6, pp. 117—127. DOI:10.17759/pse.2021260609 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Busygina N.P., Podushkina T.G., Zevina D.A. Metodologicheskie problemy dokazatel'nogo opisaniya psikhologicheskikh i sotsial'nykh praktik [Methodological problems of evidence-based description of psychological and social practices]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2021. Vol. 2, no. 1, pp. 24—36. DOI:10.17759/ssc.2021020102 (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V. Dokazatel'nyi podkhod v obrazovanii: kriticheskii analiz aktual'nykh diskussii [Evidence-based approach in education: a critical analysis of current discussions]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 162—176. DOI:10.17759/psyedu.202113-410 (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevskii V.V. Dokazatel'nyi podkhod v sotsial'noi sfere: osnovnye ponyatiya i printsipy, istoriya, perspektivy [Evidence-based approach in the social sphere: basic concepts and principles, history, perspectives]. *Sotsial'nye nauki i detstvo = Social sciences and childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8—26. DOI:10.17759/ssc.2020010101 (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Gutsykova S.V. Metod ekspertnykh otsenok: teoriya i praktika [Method of expert assessments: theory and practice]. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2011. 144 p. (In Russ.).
 12. Zaretskii V.K. Uistokov reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda: k 120-letiyu Petra Yakovlevicha Gal'perina, k 90-letiyu Nikity Glebovicha Alekseeva [At the origins of the reflexive-activity approach: to the 120th anniversary of Pyotr Yakovlevich Galperin, to the 90th anniversary of Nikita Glebovich Alekseev]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 11—27. DOI:10.17759/cpp.2022300402 (In Russ., abstr. in Engl.).
 13. Kovaleva T.M. Oformlenie novoi professii t'yutora v rossiiskom obrazovanii [Formation of a new profession of a tutor in Russian education]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Issues*, 2011, no. 2, pp. 163—181. (In Russ.).
 14. Konventsia OON o pravakh invalidov: prinyata rezolyutsiei 61/106 General'noi Assamblei ot 13 dekabrya 2006 g. (ratifitsirovana Federal'nym zakonom ot 3 maja 2012 g. № 46-FZ) [UN Convention

- on the Rights of Persons with Disabilities: adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006 (ratified by the Federal Law of May 3, 2012 No. 46-FZ) [Elektronnyi resurs]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml; <https://base.garant.ru/70170066/> (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
15. Konvencija OON o pravah rebenka: prinjata rezolucijej 44/25 General'noj Assamblei ot 20 nojabrja 1989 g. [UN Convention on the Rights of the Child: adopted by General Assembly resolution 44/25 of November 20, 1989] [Elektronnyj resurs]. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
16. Leont'ev D.A., Ivanchenko G.V. Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza. Metodologiya i smysl [Comprehensive humanitarian expertise. Methodology and meaning]. Moscow: Smysl, 2008. 133 p. (In Russ.).
17. OON: Zamechanie obshchego porjadka № 4 (2016) o prave na inkluzivnoe obrazovanie [UN: General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education]. Komitet OON po pravam invalidov [Elektronnyi resurs]. Available at: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en (Accessed 03.03.2023). (In Russ.).
18. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N. Kompetentsii t'yutora v inkluzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor competencies in inclusive education: the specifics of professional training programs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84—99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ., abstr. in Engl.).
19. Chupina V.A. Refleksivnyy metod i ego rol' v razviii professional'nogo myshleniya upravlencheskikh kadrov [Reflexive method and its role in the development of professional thinking of managerial personnel]. *Obrazovanie i nauka = Obrazovanie i nauka*, 2010, no. 11(79), pp. 12—22. (In Russ.).
20. Shchedrovitskii G.P. Problemy metodologii sistemnogo issledovaniya [Problems of system research methodology]. Moscow: Znanie, 1964. 489 p. (In Russ.).
21. Shchedrovitskii G.P. Refleksiya i ee problemy [Reflection and its problems]. *Refleksivnye protsessy i upravlenie = Reflexive processes and management*, 2001. Vol. 1, no. 1, pp. 16—28. (In Russ.).
22. Anastasiou D., Felder M., De Miranda Correia L.A., Shemanov A., Zweers I., Ahrbeck B. Chapter 11. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian Federation, and the Netherlands. *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education. Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020, pp. 216—248.
23. Annamma S.A., Ferri B.A., Connor D.J. Disability critical race theory: Exploring the intersectional lineage, emergence, and potential futures of DisCrit in education. *Review of Research in Education*, 2018. Vol. 42, no. 1, pp. 46—71.
24. Boyle C., Koutsouris G., Mateu A.S., Anderson J. The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. USA, 2020. DOI:10.1093/acrefore/9780190264093.013.1019
25. Connor D.J., Ferri B.A. The conflict within: resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability and Society*, 2007. Vol. 22, no. 1, pp. 63—77. DOI:10.1080/09687590601056717
26. De Weger E., Vooren N.J.E. van, Wong G., Dalkin S., Marchal B., Drewes H.W., Baan C.A. What's in a Realist Configuration? Deciding Which Causal Configurations to Use, How, and Why. *International Journal of Qualitative Methods*, 2020. Vol. 19, pp. 1—8. DOI:10.1177/1609406920938577
27. Francis-Auton E., Sarkies M.N., Pomare C., Long J.C., Hardwick R., Nguyen H.M., Braithwaite J. Real Talk: A Realist Dialogic Approach in a Realist Evaluation. *International Journal of Qualitative Method*, 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221120748
28. Gordon-Gould P., Hornby G. The progress of inclusion and the elephant in the classroom. *Inclusive Education at the Crossroads: Exploring Effective Special Needs Provision in Global Contexts*. P. Gordon-Gould, G. Hornby (eds.). Routledge, London & New York: Taylor & Francis Group, 2023, pp. 1—9. DOI:10.4324/9781003262701-1
29. Hornby G. Are Inclusive Education or Special Education Programs More Likely to Result in Inclusion Post-School? *Educ. Sci*, 2021. Vol. 11, p. 304. DOI:10.3390/educsci11060304
30. Imray P., Kossyvaki L., Sissons M. Evidence-based practice: the use and abuse of research. *Support for Learning*, 2023. Vol. 38, no. 1, pp. 51—66. DOI:10.1111/1467-9604.12438
31. Jess K., Petersén A.C. From "What Works" to "Why it Works" — From a Humean to an Aristotelian Understanding of Causality. *Research on Social Work Practice*, 2023, pp. 1—9. DOI:10.1177/10497315231154493
32. Kauffman J.M., Badar J. Definitions and other issues. *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education. Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020, pp. 1—24.
33. Kauffman J.M., Burke M.D., Anastasiou D. Hard LRE Choices in the Era of Inclusion: Rights and Their Implications. *Journal of Disability Policy Studies*, 2022, pp. 1—12. DOI:10.1177/10442073221113074

34. McDuffie K.A., Scruggs T.E. The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education. *Interventions in School and Clinic*, 2008. Vol. 44, no. 2, pp. 91—97. DOI:10.1177/1053451208321564
35. Mukumbang F.C., Marchal B., Belle S. van, Wyk B. van. Using the realist interview approach to maintain theoretical awareness in realist studies. *Qualitative Research*, 2020. Vol. 20, no. 4, pp. 485—515. DOI:10.1177/1468794119881985
36. Rutten R. Applying and Assessing Large-N QCA: Causality and Robustness from a Critical Realist Perspective. *Sociological Methods & Research*, 2022. Vol. 51, no. 3, pp. 1211—1243. DOI:10.1177/0049124120914955
37. Tellings A. Evidence-Based Practice in the social sciences? A scale of causality, interventions, and possibilities for scientific proof. *Theory & Psychology*, 2017. Vol. 27, no. 5, pp. 581—599. DOI:10.1177/0959354317726876
38. Watharow A., Wayland S. Making Qualitative Research Inclusive: Methodological Insights in Disability Research. *International Journal of Qualitative Method*, 2022. Vol. 21. DOI:10.1177/16094069221095316

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна, кандидат психологических наук, директор, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Самсонова Елена Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: SamsonovaEV@mgppu.ru

Шеманов Алексей Юрьевич, доктор философских наук, профессор, кафедра специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии, ведущий научный сотрудник, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina, PhD in Psychology, Chief, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center of the Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Elena V. Samsonova, PhD in Psychology, Chief, Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Alexey Yu. Shemanov, D.Sci. in Philosophy, Professor, Department of Special Psychology and Rehabilitation of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: ShemanovAYu@mgppu.ru

Получена 16.04.2023

Принята в печать 03.04.2023

Received 16.04.2023

Accepted 03.04.2023

Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы

Моросанова В.И.

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

Филиппова Е.В.

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

Фомина Т.Г.

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

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи регуляторных компетенций обучающихся, разных видов академической мотивации и успешности выполнения проектно-исследовательской работы. Диагностика регуляторных компетенций осуществлялась с помощью опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности» — ССУД-М»; академическая мотивация оценивалась при помощи методики Т.О. Гордеевой «Шкалы академической мотивации школьников». Замер проводился один раз в начале учебного года. В качестве показателей успешности выполнения проекта использовались критериальные оценки, выставленные педагогами-экспертами. Исследование, выполненное на выборке обучающихся 9-х классов (N=187, 15—16 лет), позволило получить свидетельства того, что регуляторные компетенции и мотивация являются предпосылками успешности выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы. Эмпирически были выделены универсальные и специальные регуляторные компетенции. Раскрыта ресурсная роль регуляторных компетенций в реализации индивидуального проекта. Показано, что общий уровень развития осознанной саморегуляции характеризует универсальные ресурсы выполнения индивидуального проекта и положительно связан со всеми экспертными критериями выполнения проектно-исследовательской работы. Специальными регуляторными ресурсами выступают моделирование значимых условий и оценивание результатов действий. Обнаружена медиаторная роль регуляторной компетенции оценивания результатов во взаимосвязи академической мотивации и итоговой оценки по проекту.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; академическая мотивация; проектная деятельность; медиаторный анализ.

Для цитаты: Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и академическая мотивация как ресурсы выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 47—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280304>

Conscious Self-regulation and Academic Motivation as Resources for Students to Perform Research Project Work

Varvara I. Morosanova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7694-1945>, e-mail: morosanova@mail.ru

Elena V. Filippova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3052-0421>, e-mail: proftest@gmail.com

Tatiana G. Fomina

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5097-4733>, e-mail: tanafomina@mail.ru

The article presents the results of an empirical study of the relationship between the regulatory competencies of students, different types of academic motivation and successful performance of the research project work. Diagnostics of regulatory competencies was carried out by means of Morosanova's "Self-regulation profile of learning activities questionnaire — SR-PLAQ-M"; academic motivation was assessed using Gordeeva's "Scales of academic motivation of schoolchildren". The diagnostics was carried out at the beginning of the academic year. Criteria-based assessments, set by the expert teachers, were used as indicators of the project work success. The study, performed on a sample of 9th grade students (N=187, 15—16 years old), provided evidence that regulatory competencies and motivation serve as prerequisites for the students' success in research project work. The study allowed to empirically distinguish between the universal and special regulatory competencies. The data analysis revealed the resource role of regulatory competencies in performing an individual research project. It is shown that the general level of the conscious self-regulation development characterizes the universal resources for successful performance of an individual project and is positively associated with all expert criteria for assessment research project success. Special regulatory resources are the modeling of significant conditions and evaluating the results of actions. The study also revealed a mediator role of the regulatory competence of evaluating results in the relationship between the students' academic motivation and the final assessment of the research project.

Keywords: conscious self-regulation; academic motivation; project activity; mediator analysis.

For citation: Morosanova V.I., Filippova E.V., Fomina T.G. Conscious Self-regulation and Academic Motivation as Resources for Students to Perform Research Project Work. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no.3, pp. 47—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280304> (In Russ.).

Введение

Современным ФГОС ООО [1] определены требования к результатам образования, включающие предметные, метапредметные и личностные результаты. Предметные результаты основываются на оценке достижений обучающихся по отдельным предметам в рамках итоговой оценки и ГИА. Достижения личностных результатов не выносятся в итоговую аттестацию, а являются предметом оценки воспитательно-образовательной деятельности образовательной организации. Оценка метапредметных результатов представляет собой оценку достижения планируемых результатов по формированию регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий. Основная процедура итоговой оценки достижения метапредметных результатов — защита обучающимся индивидуального проекта.

В целом ряде исследований подтверждается эффективность проектной деятельности как основного инструмента по формированию метапредметных результатов образования в современной школе [7; 9; 20; 21]. Зарубежные авторы также отмечают эффективность проектной деятельности в части приобретения обучающимися знаний по предмету [26], формирования учебных навыков [31; 33; 34], повышения мотивации [23; 34], развития коммуникативных компетенций [23]. Показано также, что обучение, основанное на проектах, оказывает значительное положительное влияние на академические достижения учащихся по сравнению с традиционным обучением [29]. Особенно отмечается высокая эффективность проектной деятельности для школьников в таких областях, как робототехника, программирование, информатика и прикладная физика [32].

Главное педагогическое назначение проектно-исследовательской деятельности состоит в освоении обучающимся навыков

исследования как основы формирования регулятивных универсальных действий по освоению действительности и активизации субъектной позиции в образовательном процессе [11; 13]. Зарубежные исследователи указывают на следующие отличительные особенности проектной деятельности [25]: сосредоточенность на целях обучения, сотрудничество с другими и создание продукта. Состав учебных задач определяется в соответствии с циклом создания и выполнения проекта, который включает в себя следующие стадии [10]: 1) стадия проблематизации; 2) стадия проектирования решения; 3) стадия планирования действий; 4) стадия исполнения; 5) стадия подведения итогов и рефлексии. Мерилом успеха проектной работы является не единичная оценка, выставленная одним педагогом, а критериальное оценивание несколькими педагогами, которое также позволяет обучающимся (на основе заранее известных критериев) на каждом этапе самостоятельно оценивать результат своей работы.

К выполнению проектно-исследовательской работы (здесь мы говорим об индивидуальном проекте в девятом классе) обучающийся должен подойти с определенным набором сформированных универсальных учебных действий, которые позволят ему самостоятельно пройти все этапы выполнения проекта. Исследователи в качестве ключевых универсальных учебных действий выделяют регулятивные. Методологи и разработчики ФГОС общего образования относят к ним такие действия, которые обеспечивают организацию учебной деятельности через целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию и оценку. Именно они позволяют обучающимся достигать успехов в проектной деятельности [2; 4; 5; 24]. При этом исследователи констатируют дефицитарность их сформированности у большого процента современных

школьников [4; 23]. Складывается ситуация, при которой обучающиеся, имеющие высокую учебную мотивацию и достаточно высокий уровень развития регулятивных учебных действий, участвуя в проектной деятельности, совершенствуют и развивают свои компетенции, тогда как обучающиеся, имеющие низкий уровень регулятивных учебных действий, даже при высокой внутренней мотивации к выполнению проекта не всегда могут полноценно включиться в проектную деятельность. Часто их проекты носят формальный характер и ограничиваются простым реферированием литературы.

В рамках педагогического подхода одни исследователи предлагают преодолевать эти затруднения с помощью специальных пособий, позволяющих обучающимся структурировать свою работу над проектом [6], другие обращают внимание на обучение педагогов и указывают на необходимость создания специальных условий для поэтапного усвоения обучающимися содержания проектной детальности [2; 27]. Также создаются школьные модели развития саморегуляции в проектной деятельности, в которые включены все участники образовательного процесса [5]. Кроме этого, существует авторский подход, в котором само исследование выступает не просто набором методов и приемов учения, а является способом контакта обучающегося с окружающим миром [20]. В этом смысле достаточно очевидно выступает актуальность изучения не только успешных педагогических практик и педагогических аспектов данной проблемы, но и раскрытие собственно психологической составляющей формирования регулятивных универсальных учебных действий в проектной деятельности.

Наше эмпирическое исследование основано на положениях ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции человека [12], верифицированных в многолетних исследованиях лаборатории саморегуляции Психологического института РАО. Согласно этому подходу, осознанная саморегуляция является рефлексивным психологическим инструментом, включающим систему регуляторных компетенций операционально-ког-

нитивного (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторно-личностного (гибкости, самостоятельности, ответственности и надежности) уровней. Эти подсистемы, в свою очередь, мобилизуют первичные психические процессы и состояния (когнитивные, личностные, эмоциональные), выступающие средствами реализации регуляторной активности обучающегося для достижения образовательных целей. Показано, что осознанная саморегуляция не только вносит непосредственный вклад в успеваемость, но и опосредствует влияние когнитивных и личностных предикторов на академические достижения [17; 30]. Теоретически и эмпирически обосновано, что развитие осознанной саморегуляции обуславливает как универсальный ресурс человека для достижения целей в разных видах деятельности, так и возможности создания специальных регуляторных ресурсов как средств решения более конкретного вида задач [12]. Изучены и описаны специальные и универсальные регуляторные ресурсы обучающихся, обеспечивающие успешность достижения учебных целей. В результате эмпирических исследований было показано, что чем выше у обучающихся уровень развития регуляторных компетенций, тем шире его образовательные возможности [12]. Изучена возрастная специфика взаимосвязи саморегуляции и академической мотивации в разные периоды обучения. Показано, что высокий уровень развития саморегуляции у обучающихся в старших классах может выполнять компенсирующую функцию в ситуации снижения академической мотивации [14].

Мы предположили, что регуляторные компетенции обучающихся являются метаресурсом и способствуют достижению метапредметных регулятивных результатов образования на всех этапах выполнения проектно-исследовательских проектов. В то же время саморегуляция может выступать значимым ресурсом, опосредствующим влияние академической мотивации обучающихся на успешность выполнения проекта.

Цель настоящего исследования — раскрыть ресурсную роль регуляторных компе-

тенций и учебной мотивации в реализации обучающимися индивидуального проекта и выявить универсальные и специальные ресурсы его успешной реализации.

Задачи исследования:

— раскрыть специфику взаимосвязи степени сформированности у обучающихся регуляторных компетенций (общего уровня осознанной саморегуляции и отдельных регуляторных характеристик) и различных видов мотивации с особенностями выполнения проектно-исследовательской работы;

— описать специальные и универсальные регуляторные и мотивационные ресурсы обучающихся, обеспечивающие успешность выполнения ими проектно-исследовательского проекта;

— выявить опосредствующую роль саморегуляции во взаимосвязи академической мотивации и итоговой оценки по проекту.

Методы исследования

Диагностика регуляторных компетенций осознанной саморегуляции осуществлялась при помощи опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)» [16]. Опросник состоит из 67 утверждений, образующих восемь шкал. Из них четыре шкалы характеризуют операциональные регуляторные компетенции: планирование целей, моделирование значимых условий их достижения, программирование действий, оценивание полученных результатов. Другие четыре шкалы оценивают регуляторно-личностные компетенции: гибкость, самостоятельность, ответственность и надежность. Эти шкалы позволяют оценить степень сформированности регуляторных компетенций, отражающих типичные для конкретного учащегося способы построения и организации произвольной активности, которые устойчиво повторяются в разнообразных учебных ситуациях при организации и управлении различными видами учебной деятельности и поведения. Интегративный показатель опросника позволяет оценить общий уровень развития осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Оценка учебной мотивации проводилась с помощью опросника «Шкалы академиче-

ской мотивации школьников (ШАМ-Ш)» [3], который позволяет оценить 8 ее типов: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития, мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация уважения родителей, экстернатальная мотивация, амотивация.

Общий балл за проект складывался из следующих показателей: оценка за исследование (постановка цели исследования, умение анализировать предварительные знания по теме), оценка за планирование работы (детальное описание хода работы), оценка за продукт (оценка качества продукта исследования), оценка за рефлексию (осмысление и интерпретация результатов исследования).

Данная методика оценки индивидуальных проектов использовалась в рамках реализации в образовательном учреждении программы международного бакалавриата (IB) на ступени основной школы (MiddleYearsProgramme). Максимально возможный балл по каждому показателю составлял 8. Максимально возможный итоговый балл за проект — 32. Оценки за проекты выставлялись педагогами-экспертами. Обучающимися были представлены 53% проектов, выполненных по естественно-научной и технической тематике, и 47% проектов — по гуманитарной тематике.

Статистический анализ результатов включал корреляционный анализ (расчет коэффициента Пирсона), регрессионный анализ (метод включения, пошаговый отбор), модерационно-медиационный анализ (программный пакет PROCESS, version 4 для SPSS), реализованный в соответствии с алгоритмом и рекомендациями, предложенными Кристофером Причером и Эндрю Хейесом [31].

Выборка и дизайн исследования

В течение трех лет в исследовании приняли участие обучающиеся 9-х классов (N=187) общеобразовательной школы г. Москвы в возрасте 15—16 лет. Юноши составили 59%. Исследование саморегуляции и мотивации проводилось в начале учебного года до участия обучающихся в проектной

деятельности. Индивидуальный проект не был ограничен тематически и выполнялся каждым обучающимся самостоятельно.

Результаты исследования

Перед использованием многомерных статистических методов была проведена оценка нормальности распределения переменных с помощью критерия Колмогорова-Смирнова. Полученные результаты позволили установить, что данные распределены нормально.

На начальном этапе для выявления взаимосвязи успешности выполнения проектной работы с показателями саморегуляции и мотивации был рассчитан коэффициент корреляции. Значимые корреляции представлены в табл. 1.

Были выявлены статистически достоверные положительные взаимосвязи показателей саморегуляции и мотивации, с одной стороны, и успешности выполнения проектной работы — с другой. Отрицательные корреляционные связи обнаружены не были. Наиболее выраженные корреляционные взаимосвязи обнаружены между показателем «Итоговый балл за проект» и регуляторными

показателями «Планирование», «Моделирование», «Оценивание результата», «Надежность регуляции», «Общий уровень саморегуляции», а также со шкалами «Познавательная мотивация» и «Мотивация достижения». Обращает на себя внимание тот факт, что итоговый балл за проект положительно коррелирует практически со всеми регуляторными показателями — как операциональными, так и регуляторно-личностными, кроме показателей гибкости и программирования.

Анализ корреляций показал, что и баллы по отдельным критериям оценки проектной работы, и итоговый балл за проект связаны с уровнем развития саморегуляции, познавательной мотивации и мотивации достижения. Полученные результаты корреляционного анализа свидетельствуют в пользу предположения о том, что операциональные (планирование, моделирование, оценивание результата) и регуляторно-личностные (надежность регуляции) регуляторные компетенции саморегуляции, а также мотивация достижения и познавательная мотивация могут вносить значимый вклад в обеспечение успешности выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы.

Таблица 1

Значимые корреляции критериев успешности выполнения проектной работы и показателей саморегуляции и мотивации

Показатели	Критерии оценивания проектных работ				
	Оценка за исследование	Оценка за планирование работы	Оценка за продукт	Оценка за рефлексию	Итоговый балл за проект
Планирование (ССУД-М)	0,188*	0,182*	0,211*	0,182*	0,202**
Моделирование (ССУД-М)	0,171*	0,186*	0,199**	0,210**	0,201**
Оценивание результата (ССУД-М)	0,170*	0,156*	0,193**	0,257**	0,207**
Гибкость (ССУД-М)		0,145*			
Самостоятельность (ССУД-М)			0,181*		
Надежность регуляции (ССУД-М)	0,167*		0,213**	0,19**	0,191**
Ответственность (ССУД-М)	0,160*	0,163*	0,160*	0,146*	0,176*
Общий уровень регуляции (ССУД-М)	0,207**	0,199**	0,244**	0,219**	0,233**
Познавательная мотивация (ШАМ)	0,174*	0,212**	0,244**	0,166*	0,210**
Мотивация достижения (ШАМ)	0,204**	0,207**	0,252**	0,210**	0,233**
Мотивация саморазвития (ШАМ)	0,153*	0,186*	0,226**		0,187*

Условные обозначения: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

На следующем этапе анализа данных был проведен множественный регрессионный анализ с целью выявления значимых предикторов успешности выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы, а также поиска универсальных и специальных регуляторных компетенций, сформированность которых является предиктором успешности выполнения проектно-исследовательской работы. В качестве зависимых переменных выступали итоговая оценка за проект и отдельные показатели результативности выполнения проекта. В качестве предикторов были рассмотрены те показатели мотивации и регуляторные характеристики, которые продемонстрировали значимые связи с успешностью выполнения проектно-исследовательской работы.

Полученные регрессионные модели являются статистически значимыми ($p=0,001-0,004$). В качестве значимых предикторов для зависимой переменной «Итоговый балл за проект» выступили мотивация достижения и оценивание результата. Согласно полученной модели, мы можем предсказать, что обучающийся тем успешнее выполнит проект, чем лучше у него развита регуляторная компетенция «оценивание результата» и чем выше у него мотивация достижения. Естественно, мы не игнорируем факт влияния на успешность выполнения проекта и уровня развития когнитивных способностей, и учеб-

ной компетентности в предметной области. Очевидно, что включение этих компонентов в регрессию существенно повысит процент объясненной дисперсии. Однако в нашем случае вклад рассматриваемых переменных достаточно высок. Следует отметить, что при построении регрессионных моделей, где зависимыми переменными выступали отдельные показатели результативности проекта, в качестве значимых предикторов выступали мотивация достижения, познавательная мотивация, регуляторные компетенции «моделирование» и «оценивание результата».

Рассмотрим регрессионные модели с включением показателя общего уровня осознанной саморегуляции (табл. 3).

В качестве значимого предиктора для зависимой переменной «Итоговый балл за проект» выступил общий уровень развития саморегуляции. При построении регрессионных моделей, где зависимыми переменными выступали отдельные показатели результативности проекта, значимыми предикторами стали мотивация достижения, познавательная мотивация и общий уровень саморегуляции.

Таким образом, исследование показало, что качественно организованная проектная деятельность невозможна без использования обучающимися регуляторных компетенций. В то же время и сам процесс реализации проекта стимулирует развитие осознанной са-

Таблица 2

Регрессионные модели с включением отдельных показателей осознанной саморегуляции

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	β	Значимость
Итоговый балл за проект	0,279	0,078	7,776	Мотивация достижения	0,193	0,009
				Оценивание результата	0,159	0,031
Оценка за исследование	0,204	0,042	8,039	Мотивация достижения	0,204	0,005
Оценка за планирование работы	0,257	0,066	6,502	Познавательная мотивация	0,181	0,014
				Моделирование	0,148	0,044
Оценка за продукт	0,290	0,084	8,462	Мотивация достижения	0,217	0,003
				Моделирование	0,148	0,044
Оценка за рефлексию	0,298	0,089	8,992	Оценивание результата	0,219	0,003
				Мотивация достижения	0,156	0,033

Таблица 3

**Регрессионные модели с включением показателя
 общего уровня осознанной саморегуляции**

Зависимая переменная	R ²	Скорректированный R ²	F	Значимые предикторы	β	Значимость
Итоговая оценка за проект	0,206	0,063	10,635	Общий уровень саморегуляции	0,233	0,001
Оценка за исследование	0,207	0,043	8,293	Общий уровень саморегуляции	0,207	0,004
Оценка за планирование работы	0,212	0,045	8,748	Познавательная мотивация	0,212	0,004
Оценка за продукт	0,252	0,064	12,582	Мотивация достижения	0,252	0,000
Оценка за рефлексию	0,219	0,048	9,296	Общий уровень саморегуляции	0,219	0,003

морегуляции, являясь основой для развития общей способности к саморегуляции. Проведенный регрессионный анализ позволяет говорить о том, что существуют универсальные и специальные регуляторные компетенции, определяющие успешность реализации проектной деятельности обучающимися. К числу специальных регуляторных компетенций относятся моделирование и оценивание результата, тогда как общий уровень саморегуляции является универсальным ресурсом. Внутренняя мотивация, представленная мотивацией достижения и познавательной мотивацией, также выступает значимым фактором выполнения проектно-исследовательской деятельности на высоком уровне.

Полученные результаты стали основой для выдвижения гипотезы о том, что осознанная саморегуляция может опосредствовать влияние мотивации на эффективность проектной деятельности обучающегося. Постановка задачи в данном ключе обоснована тем, что, во-первых, осознанная саморегуляция и учебная мотивация могут быть по-разному связаны в различные периоды школьного обучения, и, во-вторых, их роль в успешности различных видов школьной активности может быть неодинакова [14].

Для верификации данной гипотезы нами был использован статистический метод медиаторного анализа. Данный метод позволяет не только определить значимые каузальные связи между переменными, но и выявить,

какие из переменных могут выступать в роли медиаторов (опосредствующих переменных). Значимые медиаторные эффекты означают тот факт, что влияние независимой переменной на зависимую переменную в определенной степени «корректируется» медиатором. В контексте задач исследования зависимой переменной выступал показатель успешности выполнения индивидуального проекта (итоговая оценка за проект), независимыми переменными были показатели различных видов академической мотивации, а в роли медиатора выступали регуляторные характеристики.

В процессе выполнения процедуры медиаторного анализа каждая из моделей тестировалась отдельно, то есть переменные-медиаторы подставлялись в модель последовательно. По результатам анализа значимый медиаторный эффект был подтвержден только в отношении регуляторной компетенции «оценивание результата» и только тогда, когда независимой переменной выступал показатель мотивации достижения и познавательной мотивации. Медиаторная модель с включением показателя общего уровня саморегуляции оказалась незначимой. Статистические параметры значимой медиаторной модели «Мотивация достижения — Оценивание результата — Итоговая оценка за проект» представлены в табл. 4 (анализировались стандартизированные коэффициенты бета).

Оценка медиаторных эффектов была произведена с помощью процедуры «бутстрэпа»

Таблица 4

Регрессионные коэффициенты показателей медиаторных моделей

	b	SE	t	p	95% доверительный интервал	
Мотивация достижения => Итоговая оценка за проект	0,193	0,622	2,648	0,009	0,419	2,872
Мотивация достижения => Оценивание результата	0,245	0,110	3,466	0,001	0,167	0,600
Мотивация достижения => Оценивание результата => Итоговая оценка за проект	0,160	0,402	2,175	0,031	0,081	1,666
Общий эффект	0,233	0,608	3,254	0,001	0,779	3,180

(N=5000). Эффекты считаются значимыми, если 95% доверительный интервал не включает ноль. Кроме этого, анализ регрессионных коэффициентов свидетельствует о том, что при включении в регрессионные уравнения медиатора регрессионный вес независимой переменной снижается, но остается значимым. В этом случае имеет место частичная медиация. То есть и мотивация достижения, и оценивание результата (как регуляторная компетенция), являясь значимыми предикторами успешности выполнения проекта, при этом характеризуются специфическими каузальными связями. Мотивация достижения, по-видимому, актуализирует и инициирует значимые для успешной деятельности способности обучающихся по регуляции собственной активности, что в конечном итоге способствует более успешной реализации проекта.

В следующей модели в качестве независимой переменной рассматривался уровень познавательной мотивации. Статистические параметры представлены в табл. 5 (анализировались стандартизированные коэффициенты бета).

В отличие от предыдущей модели, мы можем наблюдать менее тесную связь оценивания результата и познавательной мотивации. Но частичный медиаторный эффект также был подтвержден.

Результаты медиаторного анализа отчетливо свидетельствуют о том, что одной мотивации для реализации успешного проекта недостаточно. Включение в этот процесс саморегуляции как ресурса достижения целей существенно повышает эффективность выполняемой деятельности.

Обсуждение результатов

Нами были получены результаты, подтверждающие выдвинутое предположение о том, что существуют взаимосвязи между компонентами осознанной саморегуляции, мотивацией достижения и познавательной мотивацией, с одной стороны, и успешною выполнением проектной работы — с другой. Обосновано предположение о том,

Таблица 5

Регрессионные коэффициенты показателей медиаторных моделей

	b	SE	t	p	95% доверительный интервал	
Познавательная мотивация => Итоговая оценка за проект	0,176	0,644	2,433	0,016	0,296	2,839
Познавательная мотивация => Оценивание результата	0,195	0,117	2,702	0,007	0,085	0,546
Познавательная мотивация => Оценивание результата => Итоговая оценка за проект	0,172	0,398	2,381	0,018	0,162	1,733
Общий эффект	0,209	0,640	2,917	0,004	0,600	3,129

что существуют регуляторные компетенции, которые могут выступать в качестве ресурсов успешной реализации проектной деятельности на различных этапах выполнения проекта обучающимся.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическое сопровождение проектной деятельности будет эффективно в плане развития регуляторных компетенций, которые обеспечивают успешное выполнение проекта. Практически полезным является использование педагогами на начальном этапе сопровождения обучающегося методики оценки уровня развития саморегуляции [16]. Она позволяет правильно выбрать стратегии сопровождения обучающегося на всех этапах выполнения проектной работы. В.С. Лазарев отмечает, что проектная деятельность требует выполнения оценочных действий практически на всех стадиях реализации проекта [10]. Однако у большинства обучающихся не сформированы регуляторные компетенции оценки результата, сравнения достигнутого результата с обозначенной целью, поэтому следует уделять особое внимание развитию этих регуляторных компетенций. Наши результаты позволили верифицировать данный факт. Кроме этого, изучение возрастных особенностей осознанной саморегуляции свидетельствует о том, что компоненты саморегуляции формируются в процессе школьного обучения неравномерно. При этом анализ регуляторных предикторов академической успеваемости позволил установить, что стабильно надежным фактором успеваемости обучающихся с 5-го по 11-й класс выступает регуляторная характеристика «оценивание результата» [15].

Интересны и результаты, полученные нами при анализе взаимосвязи осознанной саморегуляции и академической мотивации. Подтверждена взаимосвязь внутренней мотивации и осознанной саморегуляции [8; 15]. Анализ различных зарубежных теорий саморегуляции обучения также свидетельствует о том, что саморегуляция обеспечивает эффективное управление мотивами [22].

Для реализации перспективных исследований хотелось бы обозначить потенциал

проектной деятельности как для развития отдельных регуляторных компетенций, так и для формирования внутренних продуктивных форм мотивации. В этом контексте нам близка позиция А.С. Обухова, который, говоря о взаимосвязи метапознания и мотивации, настаивает на изучении данных феноменов в ситуациях риска, выбора, новизны, неопределенности, свободы инициативного действия [18]. Проектная деятельность при этом обладает потенциалом для моделирования подобных ситуаций, способствуя проявлению и формированию познавательной инициативы, внутренней мотивации, целенаправленного поведения, настойчивости. И наши результаты отчетливо показывают, что в случае выполнения исследовательских проектов именно развитие общей способности к саморегуляции является значимой предпосылкой и универсальным ресурсом обучающихся, для которых создание и выполнение проекта является новой необычной учебной ситуацией. Полученные в данном исследовании результаты, безусловно, имеют фундаментальное общепсихологическое значение, так как эмпирически верифицируют и реплицируют впервые на материале исследования проектной деятельности развитые ранее положения ресурсного подхода о том, что регуляторные ресурсы человека не только вносят вклад в продуктивные аспекты достижения образовательных целей, — они также являются механизмом управления, координации и медиации мотивационных ресурсов и резервов человека для решения разнообразных задач жизнедеятельности.

Перспективой нашего исследования является проведение формирующего эксперимента, по результатам которого будут разработаны технологии и методические рекомендации для педагогов-руководителей проектов по развитию саморегуляции у обучающихся в процессе подготовки и реализации ими проектно-исследовательской работы.

Выводы

1. Мотивация и регуляторные компетенции обучающихся положительно связаны между собой и с успешностью выполнения ими проектной работы.

2. Показатели академической мотивации и общего уровня развития саморегуляции характеризуют универсальные ресурсы успешного выполнения исследовательских проектов, так как вносят значимый вклад в большинство экспертных оценок их выполнения.

3. Регуляторные компетенции как специальные ресурсы успешности проектной работы положительно связаны с отдельными педагогическими критериями оценки ее выполнения. Так, уровень развития специальных регуляторных компетенций моделирования значимых условий достижения цели, гибкости и надежности положительно связан с оценкой продукта исследовательской деятельности и оценкой рефлексивности обучающихся.

4. Мотивация достижения и познавательная мотивация также взаимосвязаны с успешностью выполнения обучающимися проектно-исследовательской работы, однако

их вклад значимо опосредствован регуляторной компетенцией оценивания результатов.

5. Анализ регуляторных компетенций обучающихся может стать основой для оценки предпосылок успешности выполнения ими индивидуальных проектов еще до начала проектной деятельности, что поможет педагогам правильно выбрать стратегии помощи обучающимся. Такая работа педагога может быть ориентирована на развитие недостаточно сформированных регуляторных компетенций (например, обучение тому, как правильно оценивать полученный результат на каждом этапе, сравнивая его с поставленной задачей). Она также может помочь обучающемуся эффективно включиться в проектную деятельность и успешно выполнить проект, задействуя регуляторные ресурсы, что, в свою очередь, будет способствовать развитию образовательных метапредметных универсальных действий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920> (дата обращения: 11.11.2022).
2. Вахрушев С.А., Дмитриев В.А. Некоторые проблемы внедрения проектной деятельности в школьном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 1(34). С. 40—44. DOI:10.26140/anip-2021-1001-0008
3. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65—74. DOI:10.17759/pse.2017220206
4. Гурова Г.Д. Метапредметные компетенции и оценка уровня их сформированности у обучающихся основной школы // Филология и культура. 2021. № 2(64). С. 239—245. DOI:10.26907/2074-0239-2021-64-2-239-245
5. Гущина Ю.А. Проектная деятельность как средство развития саморегуляции младших подростков // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2(125). С. 33—42. DOI:10.20323/1813-145X-2022-2-125-33-42
6. Индивидуальный проект: рабочая тетрадь. 10—11 классы. Учебное пособие / Л.Е. Спиридонова,

Б.А. Комаров, О.В. Маркова, В.М. Стацунова. СПб.: КАРО, 2019.

7. Исследовательская и проектная работа школьников. 5—11 классы / Под ред. А.В. Леонтовича. Современная школа: управление и воспитание. М.: ВАКО, 2014. 160 с.
8. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502
9. Лазарев В.С. К проблеме построения модели «школы будущего» // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. DOI:10.17759/pse.2021260406
10. Лазарев В.С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 3. С. 25—34. DOI:10.17759/pse.20
11. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 18—24.
12. Морсанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01

13. Моросанова В.И., Филиппова Е.В. Регуляторные ресурсы в достижении результатов проектно-исследовательской деятельности обучающихся // Психология саморегуляции в контексте актуальных задач образования (к 90-летию со дня рождения О.А. Конопкина). М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 84—89.
14. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Взаимосвязь осознанной саморегуляции, мотивации и личностных диспозиций с успеваемостью школьников // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 2. С. 124—133.
15. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ованесбекова М.Л. Возрастная специфика взаимосвязи осознанной саморегуляции, академической мотивации и личностных особенностей учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. Т. 10. № 3. С. 34—45.
16. Моросанова В.И. Создание новой версии опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУДМ» / В.И. Моросанова, А.В. Ванин, И.Ю. Цыганов // Теоретическая и экспериментальная психология. № 4. 2011. С. 5—15.
17. Моросанова В.И., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция в системе психологических предикторов достижения учебных целей // Вопросы психологии. 2016. № 2. С. 124—135.
18. Обухов А.С. Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира // Исследователь/Researcher. 2019. № 1—2(25—26). С. 10—21.
19. Официальный сайт Международного бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ibo.org/> (дата обращения: 06.09.2022).
20. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Просвещение, 2016. 64 с.
21. Суходимцева А.П., Сергеева М.Г., Соколова Н.Л. Проектный подход к реализации метапредметного содержания образования в школе // Научный диалог. 2017. № 9. С. 240—258. DOI:10.24224/2227-1295-2017-9-240-258
22. Фомина Т.Г. Концептуальные подходы к анализу саморегулируемого обучения в зарубежной психологии образования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 27—37.
23. Aksela M., Haatainen O. Project-based learning (PBL) in practise: Active Teachers' Views of Its Advantages and Challenges // Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings Queensland University of Technology. 2019. P. 9—16.
24. Annetta L.A., Lamb R., Vallett D., Shapiro M. Project-based learning progressions: Identifying the nodes of learning in a project-based environment // Contemporary Technologies in Education: Maximizing Student Engagement, Motivation, and Learning. 2019. P. 163—181. DOI:10.1007/978-3-319-89680-9_9
25. Brassler M., Dettmers J. How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. 2017. Vol. 11(2). DOI:10.7771/1541-5015.1686
26. Chen C.H., Yang Y.C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators // *Educational Research Review*. 2019. Vol. 26. P. 71—81. DOI:10.1016/j.edurev.2018.11.001
27. Grossman P., Dean C.G.P., Kavanagh S.S., Herrmann Z. Preparing teachers for project-based teaching // *Phi Delta Kappan*. 2019. Vol. 100(7). P. 43—48. DOI:10.1177/0031721719841338
28. Krajcik J., Shin N. Project-Based Learning / In R. Sawyer (Ed.) // *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 275—297. DOI:10.1017/CBO9781139519526.018
29. Mohamadi Z. Comparative effect of project-based learning and electronic project-based learning on the development and sustained development of english idiom knowledge // *Journal of Computing in Higher Education*. 2018. Vol. 30. № 2. P. 363—385. DOI:10.1007/s12528-018-9169-1
30. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 90. P. 177—186.
31. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models // *Behavior research methods, instruments, & computers*. 2004. Vol. 36. № 4. P. 717—731.
32. Saad A., Zainudin S. A review of Project-Based Learning (PBL) and Computational Thinking (CT) in teaching and learning // *Learning and Motivation*. 2022. Vol. 78. P. 101802. DOI:10.1016/j.lmot.2022.101802
33. Stefanou C. et al. Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments // *Active Learning in Higher Education*. 2013. Vol. 14. № 2. P. 109—122. DOI:10.1177/1469787413481132
34. Wu T.T. et al. Application and analysis of a mobile e-book system based on project-based learning in community health nursing practice courses // *Journal of Educational Technology & Society*. 2018. Vol. 21. № 4. P. 143—156.

References

1. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [The federal state educational standard of basic general education]. Utverzhen prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 287. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Accessed 11.11.2022). (In Russ.).
2. Vakhrushev S.A., Dmitriev V.A. Nekotorye problemy vnedreniya proektnoi deyatel'nosti v shkol'nom obrazovanii [Some problems of implementing project activities in school education]. *Azimut nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology]*, 2021. Vol. 10, no. 1(34), pp. 40—44. DOI:10.26140/anip-2021-1001-0008 (In Russ.).
3. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitskii V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vneshnei akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Scales of internal and external academic motivation of schoolchildren]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65—74. DOI:10.17759/pse.201722020 (In Russ.).
4. Gutorova G.D. Metapredmetnye kompetentsii i otsenka urovnya ikh sformirovannosti u obuchayushchikhsya osnovnoi shkoly [Meta-subject competencies and assessment of the level of their formation among students of the basic school]. *Filologiya i kul'tura [Philology and Culture]*, 2021, no. 2(64), pp. 239—245. DOI:10.26907/2074-0239-2021-64-2-239-245 (In Russ.).
5. Gushchina Yu.A. Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya samoregulyatsii mladshikh podrostkov [Project activity as a means of developing self-regulation of younger adolescents]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2022, no. 2(125), pp. 33—42. DOI:10.20323/1813-145X-2022-2-125-33-42 (In Russ.).
6. Individual'nyi proekt: rabochaya tetrad'. 10—11 klassy. Uchebnoe posobie [Individual project: workbook. Grades 10-11. Study guide]. In L.E. Spiridonova, B.A. Komarov, O.V. Markova, V.M. Statsunova (ed.). Saint-Petersburg: KARO, 2019. (In Russ.).
7. Issledovatel'skaya i proektnaya rabota shkol'nikov. 5—11 klassy [Research and project work of schoolchildren. Grades 5—11]. In Leontovich A.V. (ed.). Moscow: VAKO, 2014. 160 p. (Sovremennaya shkola: upravlenie i vospitanie). (In Russ.).
8. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Bondarenko I.N. Vklad osoznannoi samoregulyatsii, вовлеченности i motivatsii v akademicheskuyu uspevaemost' shkol'nikov v raznye periody obucheniya [The contribution of conscious self-regulation, involvement and motivation to the academic performance of schoolchildren in different periods of study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 17—29. DOI:10.17759/pse.2021260502 (In Russ.).
9. Lazarev V.S. K probleme postroeniya modeli «shkoly budushchego» [On the problem of building a model of the “school of the future”]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 4. DOI:10.17759/pse.2021260406 (In Russ.).
10. Lazarev V.S. Proektnaya deyatel'nost' uchashchikhsya kak forma razvivayushchego obucheniya [Project activity of students as a form of developing learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 25—34. DOI:10.17759/pse.2015200303 (In Russ.).
11. Leontovich A.V. Ob osnovnykh ponyatiyakh kontseptsii razvitiya issledovatel'skoi i proektnoi deyatel'nosti uchashchikhsya [About the basic concepts of the concept of development of research and project activities of students]. *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov [Research work of schoolchildren]*, 2003. Vol. 4, pp. 18—24. (In Russ.).
12. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyatsiya kak metaresurs dostizheniya tselei i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta [Bulletin of the Moscow University]*. Seriya 14. Psikhologiya [Psychology], 2021. Vol. 1, pp. 3—37. DOI:10.11621/vsp.2021.01.01 (In Russ.).
13. Morosanova V.I., Filippova E.V. Regulyatornye resursy v dostizhenii rezul'tatov proektno-issledovatel'skoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Regulatory resources in achieving the results of students' design and research activities]. *Psikhologiya samoregulyatsii v kontekste aktual'nykh zadach obrazovaniya [Psychology of self-regulation in the context of actual educational tasks]* (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya O.A. Konopkina). Moscow: Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2021, pp. 84—89 (In Russ.).
14. Morosanova V.I., Fomina T.G., Ovanesbekova M.L. Vzaimosvyaz' osoznannoi samoregulyatsii, motivatsii i lichnostnykh dispozitsii s uspevaemost'yu shkol'nikov [The relationship of conscious self-regulation, motivation and personal dispositions with school performance]. *Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovani. Gumanitarnye i obshchestvennye nauki [Bulletin of the Russian Foundation for Fundamental Research. Humanities and social sciences]*, 2018, no. 2, pp. 124—133. (In Russ.).
15. Morosanova V.I., Fomina T.G., Ovanesbekova M.L. Vozrastnaya spetsifika vzaimosvyazi osoznannoi samoregulyatsii, akademicheskoi motivatsii i

- lichnostnykh osobennosti uchashchikhsya [Age-specific relationship of conscious self-regulation, academic motivation and personal characteristics of students]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 3, pp. 34—45. (In Russ.).
16. Morosanova V.I. Sozдание novoi versii oprosnogo metoda «Stil' samoregulyatsii uchebnoi deyatel'nosti — SSUDM» [Creation of a new version of the questionnaire method "Style of self—regulation of educational activity — SSUDM"]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2011. Vol. 4, pp. 5—15. (In Russ.).
17. Morosanova V.I., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya v sisteme psikhologicheskikh prediktorov dostizheniya uchebnykh tselei [Conscious self-regulation in the system of psychological predictors of achievement of educational goals]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016. Vol. 2, pp. 124—135. (In Russ.).
18. Obukhov A.S. Sovremennye issledovaniya problemy motivatsii i samoregulyatsii cheloveka v situatsii neopredelennosti i izmenchivosti mira [Modern studies of the problem of motivation and self-regulation of a person in a situation of uncertainty and variability of the world]. *Issledovatel' [Researcher]*, 2019. Vol. 1—2(25—26), pp. 10—21. (In Russ.).
19. Ofitsial'nyi sait Mezhdunarodnogo bakalavriata [Elektronnyi resurs] [Official website of the International Baccalaureate]. URL: <http://www.ibo.org/> (Accessed 06.09.2022). (In Russ.).
20. Savenkov A.I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu [Psychological foundations of the research approach to learning]. Moscow: Prosveshchenie, 2016. 64 p. (In Russ.).
21. Sukhodimtseva A.P., Sergeeva M.G., Sokolova N.L. Proektnyi podkhod k realizatsii metapredmetnogo sodержaniya obrazovaniya v shkole [Project approach to the implementation of the meta-subject content of education at school]. *Nauchnyi dialog [Scientific dialogue]*, 2017. Vol. 9, pp. 240—258. DOI:10.24224/2227-1295-2017-9-240-258 (In Russ.).
22. Fomina T.G. Kontseptual'nye podkhody k analizu samoreguliruемого obucheniya v zarubezhnoi psikhologii obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Conceptual approaches to the analysis of self-regulated learning in foreign psychology of education]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern Foreign Psychology]*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 27—37. (In Russ.).
23. Aksela M., Haatainen O. Project-based learning (PBL) in practise: Active Teachers' Views of Its Advantages and Challenges. Integrated Education for the Real World: 5th International STEM in Education Conference Post-Conference Proceedings Queensland University of Technology, 2019, pp. 9—16.
24. Annetta L.A., Lamb R., Vallett D., Shapiro M. Project-based learning progressions: Identifying the nodes of learning in a project-based environment. *Contemporary Technologies in Education: Maximizing Student Engagement, Motivation, and Learning*, 2019. pp. 163—181. DOI:10.1007/978-3-319-89680-9_9
25. Brassler M., Dettmers J. How to Enhance Interdisciplinary Competence—Interdisciplinary Problem-Based Learning versus Interdisciplinary Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2017. Vol. 11(2). DOI:10.7771/1541-5015.1686
26. Chen C.H., Yang Y.C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 2019. Vol. 26, pp. 71—81. DOI:10.1016/j.edurev.2018.11.001
27. Grossman P., Dean C.G.P., Kavanagh S.S., Herrmann Z. Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, 2019. Vol. 100(7), pp. 43—48. DOI:10.1177/0031721719841338
28. Krajcik J., Shin N. Project-Based Learning. In R. Sawyer (Ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge Handbooks in Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, pp. 275—297. DOI:10.1017/CBO9781139519526.018
29. Mohamadi Z. Comparative effect of project-based learning and electronic project-based learning on the development and sustained development of english idiom knowledge. *Journal of Computing in Higher Education*, 2018. Vol. 30, no. 2, pp. 363—385. DOI:10.1007/s12528-018-9169-1
30. Morosanova V.I., Fomina T.G., Kovas Y., Bogdanova O.Y. Cognitive and regulatory characteristics and mathematical performance in high school students. *Personality and Individual Differences*, 2016. Vol. 90, pp. 177—186.
31. Preacher K.J., Hayes A.F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 2004. Vol. 36, no. 4, pp. 717—731.
32. Saad A., Zainudin S. A review of Project-Based Learning (PBL) and Computational Thinking (CT) in teaching and learning. *Learning and Motivation*, 2022. Vol. 78, p. 101802. DOI:10.1016/j.lmot.2022.101802
33. Stefanou C. et al. Self-regulation and autonomy in problem-and project-based learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 2013. Vol. 14, no. 2, pp. 109—122. DOI:10.1177/1469787413481132
34. Wu T.T. et al. Application and analysis of a mobile e-book system based on project-based learning in community health nursing practice courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 2018. Vol. 21, no. 4, pp. 143—156.

Информация об авторах

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

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

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

Information about the authors

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

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

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

Получена 17.01.2023

Received 17.01.2023

Принята в печать 03.04.2023

Accepted 03.04.2023

Возрастные различия в представлениях о будущем от подростничества до взрослости

Шилова Н.П.

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Представлены материалы эмпирического исследования, полученного на выборке (N=1538) в возрасте от 14 до 28 лет, из них: подростковый возраст (14 лет) — 304 человека, ранний юношеский (15—18 лет) — 500 человек, поздний юношеский (19—23 года) — 381 человек, возраст молодости или возникновения взрослости (24—28 лет) — 383 человека. Работа была направлена на установление характера возрастных изменений образа собственного будущего в современной социальной и культурной ситуации в период от подростничества до взрослости. Использовались методика И.С. Кона «Я через 5 лет» и методика незаконченных предложений Ж. Нюттена. Обработка данных осуществлялась с помощью дисперсионного анализа ANOVA и кластерного анализа методом Уорда (программный пакет «R»). Новизна проведенного исследования заключается в выявлении возрастных различий в представлениях о будущем в период от подросткового возраста до возраста молодости. Полученные результаты дают возможность говорить о том, что формирование образа будущего зависит от возраста. Подростки видят будущее как то, что с ними «случится», юноши/девушки формируют цели и представления о счастливой семье, затем формируют связи своих возможностей со временем, в периоде возникновения взрослости человек через представление о будущей профессиональной деятельности осознает образ своей семьи и своей личности. Приводятся свидетельства того, что подростки рассматривают будущее внутри своего социального института, юноши и девушки строят свое будущее исходя из следующего этапа социальной жизни, а респонденты периода возникновения взрослости будущее воспринимают как продолжение настоящего.

Ключевые слова: юношество; подростничество; период возникновения взрослости; взросление; образ будущего; временная перспектива; динамика в представлении о будущем.

Для цитаты: Шилова Н.П. Возрастные различия в представлениях о будущем от подростничества до взрослости // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 62—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280305>

Age Differences in Perceptions of the Future from Adolescence to Adulthood

Natalia P. Shilova

Federal Service for Supervision of Education and Science, Moscow, Russia

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

The study is aimed at studying ideas about the future. The materials of an empirical study obtained on a sample (N=1538) aged 14 to 28 years are presented. We use the method of I.S. Cohn "I am in 5 years" and the method of unfinished sentences Zh. Nyutten. The results obtained make it possible to say that there is a certain sequence in the formation of the image of the future: teenagers see the future as something that will "happen" to them, boys/girls form goals and ideas about a happy family, then form connections of their capabilities with time, and young people through the idea of future professional activity realize the image of their family and their personality. There is evidence that teenagers consider the future within their social institution, boys and girls build their future based on the next stage of social life, and young people perceive the future as a continuation of the present.

Keywords: youth; adolescence; emerging adulthood; growing up; the image of the future; time perspective; dynamics in the idea of the future.

For citation: Shilova N.P. Age Differences in Perceptions of the Future from Adolescence to Adulthood. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 62—74. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280305> (In Russ.).

Введение

Размышления о будущем имеют перво-степенное значение для подростков, юношей и девушек. Думать о будущем и действовать в соответствии с ним — это пожизненная задача, но именно в юношестве она получает значительное развитие [1; 4; 14; 17]. В настоящем исследовании рассматриваются изменения в представлениях о будущем от подростничества до начала взрослости, характеризующие современных юношей и девушек. Временная перспектива будущего является разновидностью когнитивной мотивации личности, характерной для понимания человеком своего будущего и его планирования, а также она может влиять на поведение личности в настоящем через формирование целей и осознание достижений [23]. Предыдущие исследования показали, что временная перспектива будущего может положительно влиять на академическую

успеваемость, на стратегии обучения и образовательные результаты [12; 13; 26] и отрицательно — на зависимость от интернета и другие виды зависимостей [16; 25]. Люди с хорошо развитой временной перспективой способны жертвовать сиюминутными выгодами в пользу долгосрочных результатов, и эта способность откладывать сиюминутные удовольствия позволяет им добиваться более высоких результатов [19].

Недостаток позитивной ориентации на будущее может препятствовать достижению задач развития и быть серьезным фактором риска, потому что временная перспектива имеет решающее значение для благополучия, мотивации и поведения [5; 20; 24]. Представления о будущем — это важная часть жизни любого человека, при этом само понятие «психологическое будущее» обращено к когнитивной сфере и связано со зрелым отношением индивида к времени собствен-

ной жизни [2]. Длительность «ожидаемого будущего» значимо влияет на поведение человека в настоящем времени и значительно увеличивается в юношестве [7]. Временные категории или рамки связывают личный и социальный опыт, придают смысл, порядок и согласованность жизненным событиям, влияют на способность предвидеть и планировать будущие желаемые результаты. Временная перспектива относится к мыслям, идеям и чувствам, которые люди испытывают по поводу их будущего [24]. Прогнозирование собственного будущего, которое в нашей культуре ассоциируется, прежде всего, с профессиональным самоопределением, выбором вуза и будущей профессией, является одним из важных маркеров взросления.

В настоящее время юношам и девушкам приходится думать о будущем в быстро меняющемся культурном и социальном контексте. С начала XXI века профессиональная занятость и стабильность, которые давали надежную основу для видения будущего, были заменены новым социальным устройством труда и новой формой занятости. Современный мир труда характеризуется временными формами трудоустройства, отсутствием гарантий занятости, ограниченными по времени проектами, высокой конкуренцией на рынке труда и фрагментированными карьерными путями. С этой точки зрения переход во взрослую жизнь превратился из простого социального детерминанта в индивидуальный личный выбор, встроенный в социокультурные контексты, а критерии достижения взрослости стали более гибкими и субъективными [24]. Будущее «я» может рассматриваться как построение перспективного представления «взрослого» себя с точки зрения надежд и страхов, которые обеспечивают основу для прогнозирования будущих событий, постановки целей, формирования планов, изучения альтернатив, принятия обязательств и управления саморазвитием [22].

Современная ситуация, в которой расширяются институционализированные формы взросления, «бросает вызов классическим психологическим подходам — культурно-историческому и деятельностному» [8],

а жизненный сценарий уже не напоминает безальтернативную «накатанную колею», в которой все было в строгом порядке: образование, работа, семья. Соответственно, важным становится вопрос о последовательности изменений представления о будущем как понимании взросления. Поэтому целью данного исследования стало установление характера возрастных изменений образа собственного будущего в современной социальной и культурной ситуации в период от подростничества до взрослости.

Организация процесса исследования, особенности применяемого инструментария и выборки

Выборка нашего исследования — 1538 человек от 14 до 28 лет (610 юношей и 928 девушек). Респонденты были объединены в четыре возрастные группы в соответствии с основами культурно—исторической психологии и современными тенденциями в психологических исследованиях: подростковый возраст (14 лет — 304 человека), ранний юношеский (15—18 лет — 500 человек), поздний юношеский (19—23 года — 381 человек), возраст молодости или возникновения взрослости (24—28 лет — 383 человека) [3].

Приглашение к исследованию рассылалось через образовательные организации России различного уровня образования. В приглашении содержалась ссылка на исследование, которое можно было пройти на любом персональном компьютере в удобном для респондента месте. Опросник был составлен с использованием сервиса «SurveyGizmo».

Использовались методики «Я через 5 лет» И.С. Кона и «Незаконченные предложения» для определения временной перспективы будущего Ж. Нюттена.

Методика И.С. Кона использовалась для выявления содержательных компонентов прогнозирования будущего участников исследования. Респонденты писали сочинение на тему «Я через 5 лет», без ограничения времени и объема. Пятилетний временной горизонт позволил как отстраниться от настоящих характеристик собственной личности,

так и увидеть обозримую перспективу. Полученные тексты анализировались с помощью статистического программного пакета «R»: был построен граф взаимосвязей, слов, которые респонденты использовали чаще других, и проведен кластерный анализ с использованием метода Уорда. Кластерный анализ сделал возможным группировку из сводного по каждой возрастной группе текста сочинений в подмножества слов с предпочитаемыми респондентами тематиками.

Методика незаконченных предложений Ж. Нюттена использовалась для определения временной перспективы. Респонденты должны были закончить предложенную фразу, написав о своих желаниях, длина высказывания значения не имела. Использовалась версия методики, состоящая из 20 фраз в положительной форме (например, «Я хочу...», «Я надеюсь...») и 10 фраз — в отрицательной («Я не хочу...», «Я боюсь...»). Обработка данных основывалась на рекомендации Ж. Нюттена об использовании только тех временных категорий, которые характерны для конкретной выборки. Для нашей выборки значимыми оказались следующие категории: школа и профессиональное образование (периоды социальной и биологической жизни), профессиональная автономия (в периоде взрослости), открытое настоящее (относится ко всему периоду жизни — как указание на желание обладать определенными качествами, умениями (быть умным, знать в совершенстве иностранный язык и т.д.)). Для обеспечения валидности анализ полученных высказываний реализован пятью экспертами — психологами и педагогами, имеющими научную степень. При расхождении в интерпретации данных результаты обсуждались коллегиально. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью дисперсионного анализа ANOVA. При помощи проведенного анализа были изучены возрастные предпочтения респондентов в выборе временных промежутков.

Результаты исследования

В рамках анализа сочинений на тему «Я через 5 лет» мы получили данные о взаимосвя-

зях слов, используемых респондентами при описании собственного будущего чаще всего (рис. 1). В 1538 текстах содержалось 15988 слов. Из анализа были удалены предлоги, имена собственные, числительные и слова, не имеющие смысла.

Рисунок представляет собой среднестатистический образ будущего респондентов от 14 до 28 лет. На графе видно, что взаимосвязи слов носят нелинейный характер и позволяют выделить семантически близкие слова и оценить меру их смысловой близости. В центре графа сходятся много линий взаимосвязи к таким словам, как «могу», «хочу», «надеюсь», «работа», «сделать», «вижу», «цели», «знаю», «возможно», «стану». Соответственно, эти слова чаще всего участвуют в семантических связях, при помощи которых юноши и девушки описывают представление о своем будущем.

Содержательными особенностями образа будущего 14-летних подростков являются следующие. В кластер максимального размера попали «желания и мечты, связанные с будущим, друзьями, мамой, детьми и семьей, занятиями» и т.д. Для подростков эти слова взаимосвязаны, так как попали в один кластер без разделения на тематики. По оси Y этот кластер расположен ниже других, соответственно, имеет подчиненное значение. Вызывает интерес кластер, в котором слово «хочу» объединяет «возможности, жизнь, хорошую работу, хорошего человека». Далее кластер, объединивший слова «надеюсь» и «это», несет такой же масштаб влияния по оси Y, как и слово «хочу». Минимальный размер имеют последние три кластера, содержащие по одному слову. Это слова: «буду», «свое», «лет». Кластер со словом «буду» имеет большое отличие от остальных по оси Y. Это слово связывает все кластеры, представляя собой ядро образа будущего подростков.

Выявлены следующие содержательные особенности образа будущего 15—18-летних юношей и девушек. Максимальный размер имеет кластер, в который попали слова, связанные с учебой в вузе, семьей — замужеством, девушкой, детьми, с мечтами, ра-

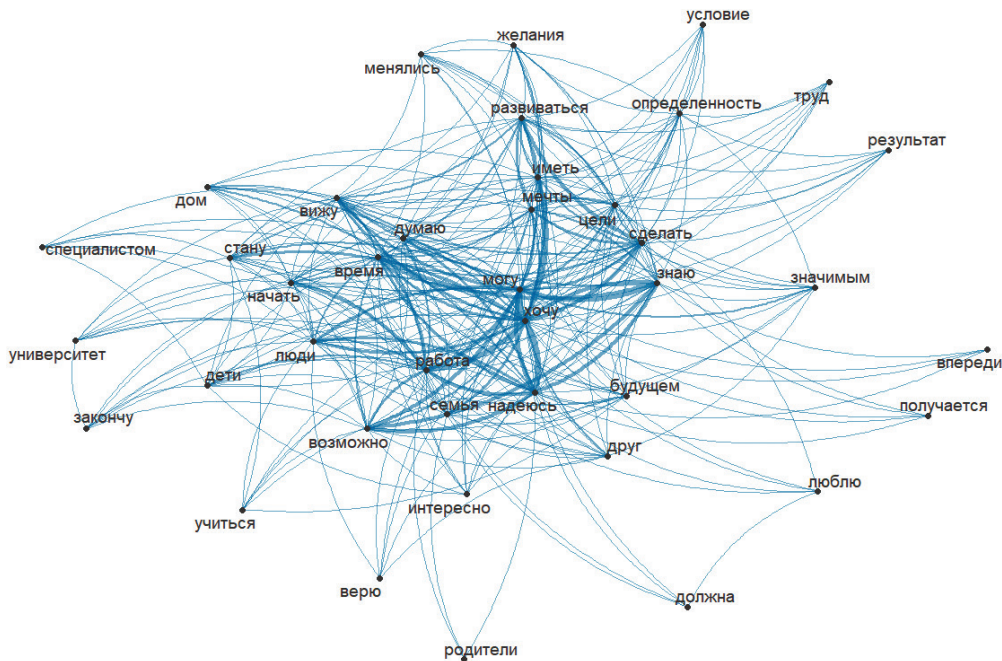


Рис. 1. Среднестатистический образ будущего респондентов от 14 до 28 лет, составленный на основе чаще всего используемых взаимосвязей слов (n=15988)

ботой, интересами, временем и т.д. Три примерно одинаковых по размерам кластера — это: 1) учеба связана с работой, со знаниями, с будущим, усиливаясь словом «очень»;

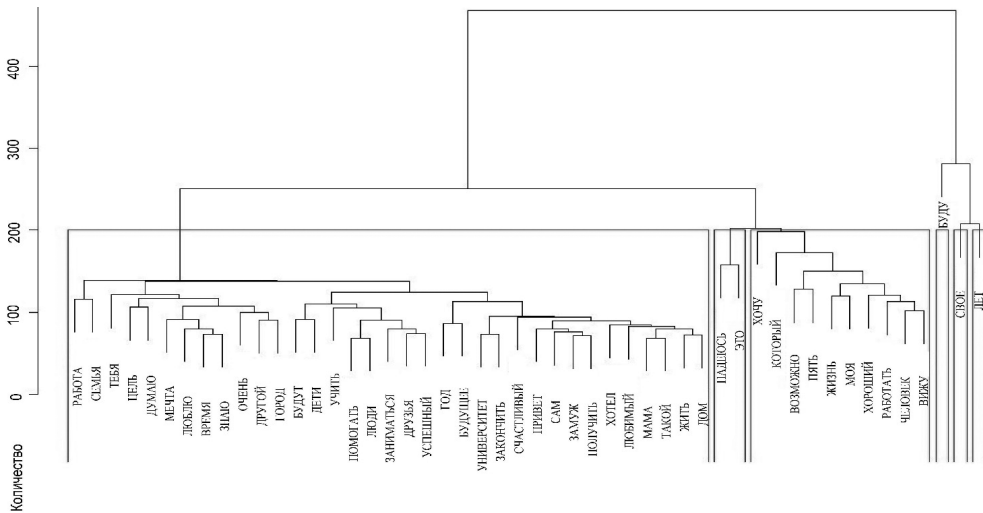


Рис. 2. Дендрограмма использования подростками 14 лет слов в описании будущего, построена с помощью метода Уорда (n=304)

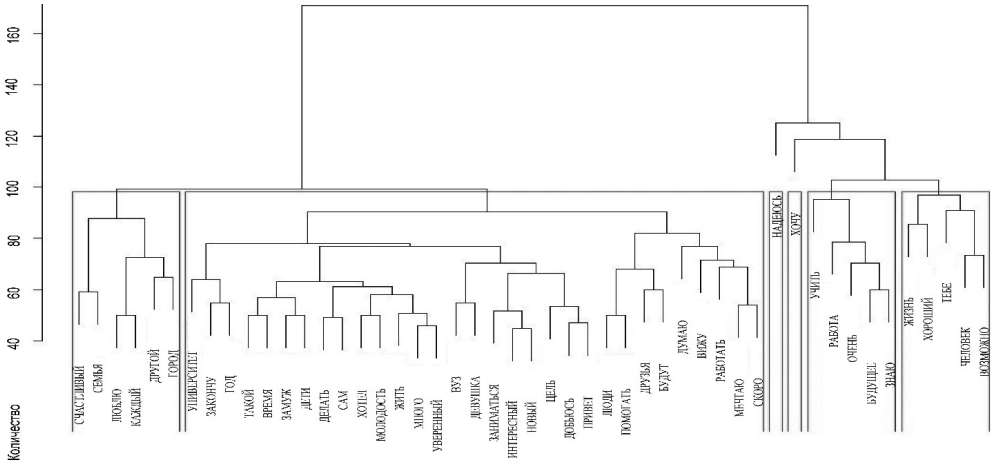


Рис. 3. Дендрограмма использования юношами/девушками от 15 до 18 лет слов в описании будущего, построена с помощью метода Уорда (n=500)

2) объединены слова «хорошая», «жизнь» и «тебя» со словами «возможности» и «человек»; 3) слова «счастливая» — «семья», «любовь» — «каждому» и «другой» — «город». Появился кластер целей, в котором на этом этапе помимо всего прочего фигурирует счастливая семья. Минимальный размер имеют два кластера, содержащие по одному слову: «надеюсь», «хочу». Кластер со словом «надеюсь» имеет большое отличие от

остальных кластеров по оси Y. Это слово связывает первый и второй кластеры с кластером «хочу».

Выявлены следующие содержательные особенности образа будущего 19—23-летних юношей и девушек. Максимальный размер имеет кластер «достижений», где есть хорошая работа, семейные ценности, путешествия, счастье, цели, машина и т.д. Следующий кластер объединил слова «знаю»,

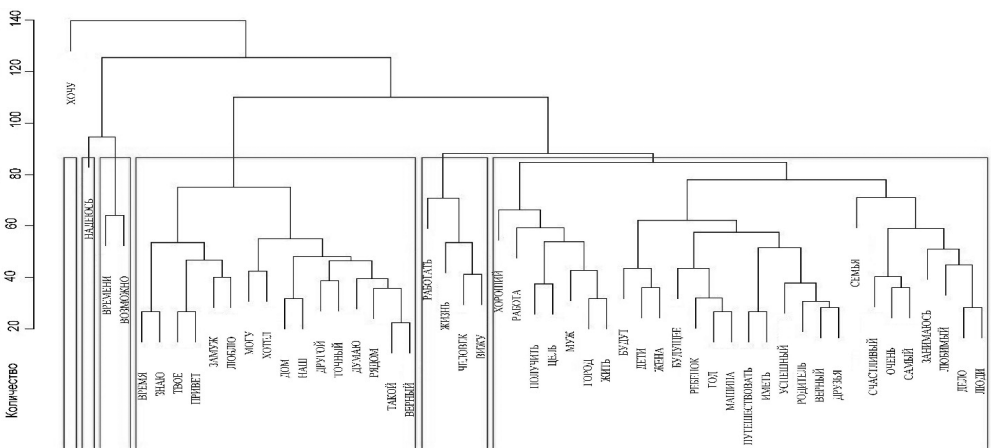


Рис. 4. Дендрограмма использования юношами/девушками от 19 до 23 лет слов в описании будущего, построена с использованием метода Уорда (n=381)

«могу», «думаю», «хотел» со словами «за-муж», «любовь», «дом» и «друг». Минимальный размер имеют два кластера, содержащие по одному слову («надеюсь» и «хочу»), как и у респондентов возраста ранней юности. В отличие от предыдущей возрастной группы слово «хочу» находится выше слова «надеюсь» по оси Y. Это слово связывает все кластеры, представляя собой ядро образа будущего юношей и девушек возраста поздней юности. Далее кластер, в котором работа связывается с жизнью, человеком и видением. Появился кластер, объединивший слова «времени» и «возможности». Соответственно, характеристикой образа будущего в поздней юности становится связывание возможностей со временем.

Выявлены следующие содержательные особенности образа будущего респондентов 24—28 лет. Максимальный размер имеет кластер с взаимосвязями слов: друг — сделать, город и молодость, детскость — большое, уважение, здоровье и здравствуй, возможности — успешность, помогать, иметь, скорость, хотел — заниматься, школа, будущее и удовольствие и т.д. Далее два кластера среднего размера: 1) «жизнь» связана со словами «хочу», «могу», «будут», «развиваюсь», «цели», «мечты» и «время», 2) «кластер надежд», где слово «надеюсь»

связано со словами «дом», «добро», «наше», «все», «думаю», «мечта», «любимая». Кластер, в котором слово «вижу» связано со словами «хорошо», «женщина» и «мама», показывает значимость полороловых моделей. В следующих двух кластерах в центр попадает работа, в глагольном выражении она связана с детьми, счастьем и интересами, а в виде существительного — с семьей и обращением к себе в будущем. У этой возрастной группы отсутствуют «связующие слова», и все кластеры являются связанными по смыслу и примерно одинаково расположены по оси Y.

Далее при помощи методики незаконченных предложений Ж. Нюттена мы исследовали представления о характеристиках временной перспективы в возрастных группах от подростничества до взрослости. Данные описательной статистики указаны в табл. 1.

Описательная статистика показывает наличие возрастных различий в выделенных характеристиках временной перспективы. Изменения в использовании временных характеристик в зависимости от возраста респондентов представлены на рис. 6.

Период «обучение в школе» чаще используется подростками, и начиная с 15 лет про него говорят уже меньше, в двух старших группах он не употребляется. Период

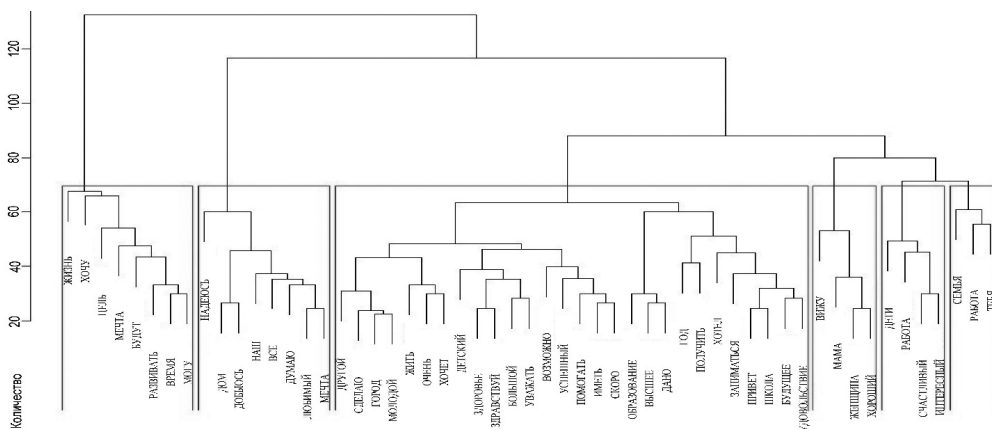


Рис. 5. Дендрограмма использования юношами/девушками от 24 до 28 лет слов в описании будущего, построена с использованием метода Уорда (n=383)

Таблица 1

Описательные статистики характеристик временной перспективы (n=1538)

Возраст	Среднее (кол-во использования)	Стд. отклонение	Стд. ошибка	95% доверительный интервал для среднего	
				Нижняя граница	Верхняя граница
Обучение в школе					
14	2,34	3,07	0,36	1,63	3,06
15—18	0,90	2,24	0,10	0,70	1,11
19—23	0,06	0,31	0,02	0,01	0,11
24—28	0,03	0,16	0,02	-0,01	0,06
Профессиональное обучение					
14	1,11	1,79	0,21	0,69	1,53
15—18	2,93	3,57	0,17	2,60	3,25
19—23	1,89	3,07	0,25	1,40	2,38
24—28	1,54	1,62	0,18	1,17	1,90
Профессиональная автономия (работа)					
14	2,47	4,02	0,47	1,53	3,40
15—18	2,22	2,75	0,13	1,97	2,47
19—23	2,93	2,51	0,20	2,53	3,34
24—28	3,26	3,43	0,39	2,48	4,03
Открытое настоящее					
14	5,25	3,17	0,37	4,51	5,99
15—18	5,38	3,41	0,16	5,07	5,69
19—23	4,99	2,84	0,23	4,53	5,44
24—28	7,00	3,41	0,39	6,23	7,77

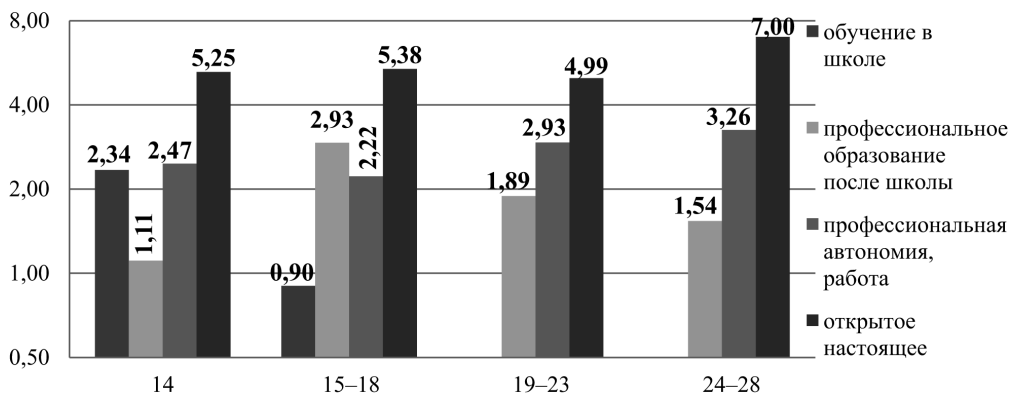


Рис. 6. Возрастные различия в используемых характеристиках временной перспективы (n=1538)

профессионального обучения чаще используется респондентами возраста ранней юности. О «профессиональной автономии» чаще начинают упоминать в поздней юности, еще большее значение эта категория приоб-

ретает в 24—28 лет. Временной период «открытое настоящее» наибольшее значение имеет для периода возникновения взрослости. Дисперсионный анализ подтвердил эти данные (табл. 2).

Таблица 2

Дисперсионный анализ различий в использовании характеристик временной перспективы в зависимости от возраста (n=1538)

Возраст		Временной период			
		обучение в школе	профессиональное образование	профессиональная автономия (работа)	открытое настоящее
14	15—18	0,000**	0,000**	0,912	0,989
	19—23	0,000**	0,316	0,672	0,945
	24—28	0,000**	0,843	0,345	0,006**
15—18	14	0,000**	0,000**	0,912	0,989
	19—23	0,000**	0,003*	0,045*	0,578
	24—28	0,002*	0,002*	0,021*	0,000**
19—23	14	0,000**	0,316	0,672	0,945
	15—18	0,000**	0,003*	0,045*	0,578
	24—28	0,999	0,860	0,858	0,000**
24—28	14	0,000**	0,843	0,345	0,006**
	15—18	0,002*	0,002*	0,021*	0,000**
	19—23	0,999	0,860	0,858	0,000**

Условные обозначения: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

В отличие от остальных возрастных групп, подростки рассматривают свое будущее, используя промежуток времени в своем социальном институте ($F(3;766)=26,021$, $p=0,000$). Юноши/девушки возраста ранней юности чаще используют временной промежуток, связанный с профессиональным образованием ($F(3;766)=11,434$, $p=0,000$). Для представителей поздней юности наиболее значимым является временной промежуток, который связан с профессиональной автономией ($F(3;766)=4,267$, $p=0,005$). Респонденты периода возникновения взрослости чаще используют временные категории, не ограниченные временем, а характеризующиеся метафорой «сегодня и постоянно» ($F(3;766)=6,980$, $p=0,000$).

Обсуждение результатов

В данной работе затрагивается тема изменения образа будущего от подростничества до взрослости. Ранее Н.Н. Толстых указывала, что для юношей/девушек 15—18 лет, в отличие от подростков, период обучения в школе имеет меньшую важность [10], а Н.И. Трубникова доказала, что в поздней юности наиболее значимым становится период жизни, связанный с работой [11]. Наше

исследование существенно дополнило эти выводы. Подростки действительно предпочитают временной промежуток в своем социальном институте, при этом юноши/девушки 15—18 лет рассматривают свое будущее в периоде, связанном с профессиональной подготовкой, в отличие от других возрастных групп. В юности действительно важна профессиональная автономия, но для респондентов 24—28 лет временная перспектива включает категории, не ограниченные временем и характеризующиеся метафорой «сегодня и всегда». При этом наши данные отличаются от выводов А. Сырцовой, согласно которым настоящее время наиболее значимо и для подростничества, и для юности, а будущее — для ранней взрослости [9]. По нашим данным, в возрасте начала взрослости меняется выбор типа временных категорий, и вместо периодов социальной и биологической жизни используются временные категории, относящиеся ко всей жизни, а не к какому-то конкретному периоду. Наши результаты позволяют увидеть изменения, которые происходят в конце юности, при переходе ко взрослым возрастам, чего не было выявлено в предыдущих исследованиях.

В начале взрослости, по мнению А. Сырцовой, приобретаются навыки управления своим временем и выбора целей, возрастает значение достижения поставленных задач [9] как идеального проецирования себя в будущее, мотивирующего личностное развитие [6]. Проведенный нами анализ позволил конкретизировать возрастные изменения в содержательном представлении об образе смыслового будущего.

Образ будущего 14-летних подростков состоит из двух содержательных кластеров: «кластер мечты», в котором собраны все отрывочные представления о взрослости, и «кластер желаний», в котором «хочу» связано с «возможностями» и «хорошими», «жизнью», «работой» и «человеком». Остальные кластеры представляют собой отдельные связующие слова. Их представления о будущем не сформированы, и для них будущее, образно говоря, «случается», а импульсивность подростков, выделяемая А. Сырцовой, показывает не интерес к внешнему виду с игнорированием внутреннего содержания [9], а скорее отсутствие понимания своего будущего как собственной взрослости и осознанной работы по обсуждению и формированию своего будущего.

В образе будущего юношей/девушек 15—18 лет связующими остаются только слова «надеюсь» и «хочу», а самый большой кластер все еще представляет собой набор мечтаний. Но кроме него появляются три четко сформированные отдельные тематики, включающие: профессиональное образование, жизненные возможности и представления о семье. Здесь важно учесть выводы Е. Brianza, В. Demiray о том, что частота высказываний, ориентированных на будущее, и слов, связанных с семьей, положительно связывается с удовлетворенностью жизнью в юности [15].

В образе будущего юношей/девушек 19—23 лет слова «хочу» и «надеюсь» остаются связующими, одновременно появляется взаимосвязь «времени» и «возможностей». Появляются два примерно равнозначных по размеру кластера: «кластер возможностей» и «кластер достижений». В предыдущих исследованиях указывалось на связи между экономическим напряжением, функционированием

семьи и психологическим благополучием [18]. Выявленные изменения связаны со сдвигами в критериях, необходимых для достижения взрослости, которые сегодня больше зависят от зрелости и соблюдения норм, а не от традиционных маркеров, таких как брак или работа.

Образ будущего респондентов 24—28 лет отличается от предыдущих отсутствием связующих слов, все выделенные этой возрастной категорией тематики имеют для них равнозначное значение, и два выделенных кластера связываются с работой. Ранее W. Gunawan, P.A. Creed, A.I. Glendon указывали, что с предположениями о возможности найти работу в будущем связаны: планирование карьеры, производительность и удовлетворенность [22], а возможность трудоустроиться связана с профессиональной уверенностью [21]. Согласно нашим данным, «работа» связана с «семьей» и самим собой в будущем, а также с «детьми», «счастьем» и «интересами». Но кроме тематик, где жизненные планы задаются через видение трудоустройства, образ будущего респондентов этого возраста включает в себя представления о «целях», «надеждах», «половых ролях» и «ценностном будущем».

Выводы

В результате проведенного исследования сделаны следующие выводы об изменениях в представлениях о будущем от подростничества до взрослости:

1. Подростки рассматривают свое будущее, используя в отличие от других возрастных групп период времени внутри своего социального института — «обучение в школе». В представлениях подростков о будущем не прослеживается четко определенных направлений будущего, характерных для старших возрастных групп.

2. В ранней юности будущее рассматривается внутри периода профессионального образования. В образе будущего появляется сфокусированность на трех тематиках: профессиональное образование, жизненные возможности и представления о семье.

3. Период жизни, связанный с профессиональной автономией и работой, становится более значимым в возрасте поздней юности.

Одной из отличительных черт представлений о будущем в возрасте поздней юности является увязывание своих возможностей со временем.

В возрасте возникновения взрослости наиболее значимыми во временной перспективе становятся не ограниченные во времени категории, характеризующиеся метафорой «сегодня и ежедневно». Смыслообразующим в образе будущего для них является трудоустройство, связанное с детьми, семьей, счастьем, интересами и ими самими. Основным ограничением настоящего исследования яв-

ляется неравнозначное количество участников исследования по возрастам. Обнаруженные возрастные различия в представлениях о будущем от подростничества до взрослости имеют принципиальное значение для организации психолого-педагогической работы с юношами/девушками по вопросам профессионального самоопределения. Выявленные изменения в представлениях о будущем являются предметом дальнейшего изучения с целью исследования зависимости полученных выводов от гендерных различий.

Литература

1. Андреева А.Д., Бегунова Л.А., Лисичкина А.Г. Особенности внутренней позиции взрослого у современных учащихся раннего юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 2. С. 58—69. DOI:10.17759/pse.2023280205
2. Белогай К.Н., Бугрова Н.А. Формирование образа будущего в период юности как проблема профессионального образования // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2018. № 43. С. 205—215.
3. Васильева Н.П. Динамика юношеского возраста. Красноярск: Издательство СФУ, Федеральное агентство по образованию, Сибирский федер. ун-т, Ин-т естественных и гуманитарных наук, 2007. 102 с.
4. Егоренко Т.А. Психологическая помощь в профессиональном самоопределении личности на этапе допрофессионального развития: опыт зарубежных стран [Электронный ресурс] / А.В. Литвинова, Т.Н. Березина, А.В. Кокурин, В.И. Екимов // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11. № 3. С. 61—70. DOI:10.17759/jmfp.2022110306
5. Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н. Факторы психологического благополучия российской молодежи // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 24—35. DOI:10.17759/pse.2022270403
6. Костенко Н.Б. Особенности образа будущего у социально дезадаптированных подростков: дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2006.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
8. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. № 2. С. 5—10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201
9. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
10. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
11. Трубникова Н.И. Временная перспектива как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры, образования. 2010. Т. 24. № 5. С. 137—138.
12. Шилова Н.П. Взаимосвязь представлений о будущем и образовательных результатов в юношеском возрасте // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 1. С. 76—88. DOI:10.21702/rpj.2022.1.6
13. Шилова Н.П., Владыко А.К. Современный культурный контекст представлений о будущем в юношеском возрасте // Сибирский психологический журнал. 2022. № 86. С. 103—118. DOI:10.17223/17267080/86/6
14. Baikeli R., Li D., Zhu L., Wang Z. The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood // Personality and Individual Differences. 2021. 174 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.110668
15. Brianza E., Demiray B. Future Time Perspective and Real-Life Utterances. About the Future in Young and Older Adults // GeroPsych. 2019. Vol. 32. № 4. P. 161—173. DOI:10.1024/1662-9647/a000216
16. Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction / Kim J., Hong H., Lee J., Hyun M.H. // Journal of Behavioral Addictions. 2017. Vol. 6. № 2. P. 229—236. DOI:10.1556/2006.6.2017.017
17. Fonseca G., da Silva J.T., Paixa o M.P., Crespo C., Relvas A.P. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning // Emerging Adulthood. 2020. Vol. 8(6). P. 476—484. DOI:10.1177/2167696819874956journals.sagepub.com/home/eax
18. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning / Fonseca G.,

- Silva J.T., Paixa M.P., Crespo C., Felvas A.P. // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. № 6. P. 476—484. DOI:10.1177/2167696819874956
19. Future Time Perspective and Self-Control Mediate the Links between Parental Autonomy Support and Adolescents' Digital Citizenship Behavior / Wang H., Geng J., Liu K., We X., Wang J., Lei L. // *Youth & Society*. 2022. Vol. 54. № 6. P. 1077—1096. DOI:10.1177/0044118X211020778
20. Future time perspective: A systematic review and meta-analysis / Kooij D.T., Kanfer R., Betts M., Rudolph C.W. // *Journal of Applied Psychology*. 2018. Vol. 103. № 8. P. 867—893. DOI:10.1037/apl0000306
21. Gunawan W., Creed P.A., Glendon A.I. Development and Initial Validation of a Perceived Future Employability Scale for Young Adults // *Journal of Career Assessment*. 2019. Vol. 27. № 4. P. 610—627. DOI:10.1177/1069072718788645-5
22. Gunawan W., Creed P.A., Glendon A.I. Young adults' perceived future employability: antecedents and consequences // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2021. Vol. 21. P. 101—122. DOI:10.1007/s10775-020-09430-7
23. Jiang T., Gore J.S. The relationship between autonomous motivation and goal pursuit: A cross-cultural perspective // *Asian Journal of Social Psychology*. 2016. Vol. 19. № 2. P. 101—111. DOI:10.1111/ajsp.12115
24. Parola A., Marconetti J. Youth unemployment and health outcomes: the moderation role of the future time perspective // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2022. Vol. 22. P. 327—345. DOI:10.1007/s10775-021-09488-x
25. Przepiorka A., Blachnio A., Cudo A. The role of depression, personality, and future time perspective in internet addiction in adolescents and emerging adults // *Psychiatry Research*. 2019. Vol. 272. P. 340—348. DOI:10.1016/j.psychres.2018.12.086
26. Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students / Janeiro I.N., Duarte A.M., Araujo A.M., Gomes A.I. // *Learning & Individual Differences*. 2017. Vol. 55. P. 61—68. DOI:10.1016/j.lindif.2017.03.007

References

- Andreeva A.D., Begunova L.A., Lisichkina A.G. Osobennosti vnutrennej pozicijivzroslogo u sovremennyh uchashhhsja rannego junosheskogo vozrasta [Features of the Internal Position of an Adult in Modern Students of Early Adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 2, pp. 58—69. DOI:10.17759/pse.2023280205 (In Russ.).
- Belogaj K.N., Bugrova N.A. Formirovanie obraza budushhego v period junosti kak problema professional'nogo obrazovanija [Formation of the image of the future in the period of youth as a problem of vocational education]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2018, no. 43, pp. 205—215. (In Russ.).
- Vasil'eva N.P. Dinamika yunosheskogo vozrasta [The dynamics of adolescence]. Krasnoyarsk: Izdatel'stvo SFU, Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, Sibirskij feder. un-t, In-t estestvenny'x i gumanitarny'x nauk = SFU Publ., Federal Agency for Education, Siberian Federal University. un-t, Institute of Natural Sciences and Humanities, 2007. 102 p. (In Russ.).
- Isaeva O.M., Akimova A.Ju., Volkova E.N. Faktory psikhologicheskogo blagopoluchija rossijskoj molodezhi [Factors of psychological well-being of Russian youth]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 24—35. DOI:10.17759/pse.2022270403 (In Russ.).
- Egorenko T.A. Psihologicheskaja pomoshh' v professional'nom samoopredelenii lichnosti na jetape doprofessional'nogo razvitiija: opyt zarubezhnyh stran [Psychological assistance in professional self-determination of a person at the stage of pre-professional development: the experience of foreign countries]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 61—70. DOI:10.17759/jmfp.20221103006 (In Russ.).
- Kostenko N.B. Osobennosti obraza budushhego u social'no dezadaptirovannyh podrostkov [Features of the image of the future in socially maladapted adolescents. Ph. D. (Psychology) diss.]. Barnaul, 2006. (In Russ.).
- Levin K. Teorija polja v social'nyh naukah [Field theory in social sciences]. St. Petersburg: Publ. Rech', 2000. 368 p. (In Russ.).
- Polivanova K.N. Detstvo v menjajushhemsja mire [Childhood in a changing world]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija = Modern foreign psychology*, 2016, no. 2, pp. 5—10. DOI:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
- Syrcova A. Vozrastnaja dinamika vremennoj perspektivy lichnosti [Age dynamics of the time perspective of personality. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2008. 24 p. (In Russ.).
- Tolstyh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern adulthood]. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija = Consultative psychology and psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7—24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.).
- Trubnikova N.I. Vremennaja perspektiva kak vazhnejshij komponent zhiznennogo samoopredelenija [Time perspective as the most important component of life self-determination]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovanija = The world of science, culture, education*, 2010. Vol. 24, no. 5, pp. 137—138. (In Russ.).

12. Shilova N.P. Vzaimosvjaz' predstavlenij o budushhem i obrazovatel'nyh rezul'tatov v junosheskom vozraste [Interrelation of ideas about the future and educational results in adolescence]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal = Russian Psychological Journal*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 76—88. DOI:10.21702/rpj.2022.1.6 (In Russ.).
13. Shilova N.P., Vladyko A.K. Sovremennyj kul'turnyj kontekst predstavlenij o budushhem v junosheskom vozraste [The modern cultural context of ideas about the future in adolescence]. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal = Siberian Psychological Journal*, 2022, no. 86, pp. 103—118. DOI:10.17223/17267080/86/6 (In Russ.).
14. Baikeli R., Li D., Zhu L., Wang Z. The relationship between time perspective and meaning in life across different age stages in adulthood. *Personality and Individual Differences*, 2021. 174 p. DOI:10.1016/j.paid.2021.110668
15. Brianza E., Demiray B. Future Time Perspective and Real-Life Utterances. About the Future in Young and Older Adults. *GeroPsych*, 2019. Vol. 32, no. 4, pp. 161—173. DOI:10.1024/1662-9647/a000216
16. Kim J., Hong H., Lee J., Hyun M.H. Effects of time perspective and self-control on procrastination and Internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 2017. Vol. 6, no. 2, pp. 229—236. DOI:10.1556/2006.6.2017.017
17. Fonseca G., da Silva J.T., Paixa'o M.P., Crespo C., Relvas A.P. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8(6), pp. 476—484 DOI:10.1177/2167696819874956journals.sagepub.com/home/ea
18. Fonseca G., Silva J.T., Paixa M.P., Crespo C., Relvas A.P. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 6, pp. 476—484. DOI:10.1177/2167696819874956
19. Wang H., Geng J., Liu K., We X., Wang J., Lei L. Future Time Perspective and Self-Control Mediate the Links between Parental Autonomy Support and Adolescents' Digital Citizenship Behavior. *Youth & Society*, 2022. Vol. 54, no. 6, pp. 1077—1096. DOI:10.1177/0044118X211020778
20. Kooij D.T., Kanfer R., Betts M., Rudolph C.W. Future time perspective: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2018. Vol. 103, no. 8, pp. 867—893. DOI:10.1037/apl0000306
21. Gunawan W., Creed P.A., Glendon A.I. Development and Initial Validation of a Perceived Future Employability Scale for Young Adults. *Journal of Career Assessment*, 2019. Vol. 27, no. 4, pp. 610—627. DOI:10.1177/1069072718788645-5
22. Gunawan W., Creed P.A., Glendon A.I. Young adults' perceived future employability: antecedents and consequences. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2021. Vol. 21, pp. 101—122. DOI:10.1007/s10775-020-09430-7
23. Jiang T., Gore J.S. The relationship between autonomous motivation and goal pursuit: A cross-cultural perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2016. Vol. 19, no. 2, pp. 101—111. DOI:10.1111/ajsp.12115
24. Parola A., Marcionetti J. Youth unemployment and health outcomes: the moderation role of the future time perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2022. Vol. 22, pp. 327—345. DOI:10.1007/s10775-021-09488-x
25. Przepiorka A., Blachnio A., Cudo A. The role of depression, personality, and future time perspective in internet addiction in adolescents and emerging adults. *Psychiatry Research*, 2019. Vol. 272, pp. 340—348. DOI:10.1016/j.psychres.2018.12.086
26. Janeiro I.N., Duarte A.M., Araujo A.M., Gomes A.I. Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students // *Learning & Individual Differences*. 2017. Vol. 55. pp. 61—68. DOI:10.1016/j.lindif.2017.03.007

Информация об авторах

Шилова Наталья Петровна, кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Information about the authors

Natalia P. Shilova, PhD (Psychology), Deputy Head of Department, Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>, e-mail: npshilova@outlook.com

Получена 18.07.2023

Принята в печать 25.08.2023

Опубликована 14.09.2023

Received 18.07.2023

Accepted 25.08.2023

Published 14.09.2023

High School Students' Parental Involvement and Academic Performance During the COVID-19 Movement Control Order

Noor Hassline Mohamed

Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7956-7637>, e-mail: hassline@ums.edu.my

Amoneeta Beckstein

Fort Lewis College, Durango, CO, USA
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3702-0991>, e-mail: amoneeta@fortlewis.edu

Azizi Yahaya

Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7901>, e-mail: azizi.yahaya@ums.edu.my

Balan Rathakrishnan

Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4495>, e-mail: rbhalan@ums.edu.my

Mohd Dahlan A. Malek

Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-4134>, e-mail: dahlanam@ums.edu.my

Parents and children have been affected by the COVID-19 Movement Control Order (MCO). Parental involvement is often linked to children's academic performance. This study first examined the link between parental involvement and children's academic performance during the MCO. Next, it examined the differences in academic performance before and during the MCO. Malaysian secondary school students ($N=130$, 61,6% female) aged 16—17 ($M=16,42$, $SD=0,4967$) responded to questions about their parents' involvement from before and during the MCO and completed the Inventory of Parental Influence. Exam grades from before and after the MCO were also collected. The results revealed a low to moderate positive correlation ($r=0,291$, $p<0,05$) between parental involvement in three areas (discussions, home care, and communication) and academic performance. During the MCO, students' perception of parental involvement at home increased, $t(129)=5,82$, $p<0,05$). However, there was also a significant decrease in students' academic performance during the MCO when compared to before the MCO, $t(123)=2,058$, $p<0,05$. Implications and future research recommendations are suggested.

Keywords: academic achievement; academic performance; COVID-19; learning; Movement Control Order; parental involvement; secondary school students.

Funding. This work was supported by the SGA-2020 Grant, Research Grant Under Special Fund Scheme / Skim Dana Khas (SDK), Universiti Malaysia Sabah (UMS).

For citation: Mohamed N.H., Beckstein A., Yahaya A., Rathakrishnan B., Malek M.D.A. High School Students' Parental Involvement and Academic Performance During the COVID-19 Movement Control Order. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 75—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280306> (In Russ.).

Родительское участие и академическая успеваемость старшеклассников во время действия приказа о контроле за перемещением граждан в период COVID-19

Нур Хасслийн Мохаммед

Малазийский университет Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7956-7637>, e-mail: hassline@ums.edu.my

Амонета Бекштейн

Колледж Форт-Льюис, Дуранго, Колорадо, США

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3702-0991>, e-mail: amoneeta@fortlewis.edu

Азизи Яхайя

Малазийский университет Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7901>, e-mail: azizi.yahaya@ums.edu.my

Балан Ратхакришнан

Малазийский университет Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4495>, e-mail: rbhalan@ums.edu.my

Мохд Дахлан А. Малек

Малазийский университет Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-4134>, e-mail: dahlanam@ums.edu.my

На родителей и детей школьного возраста повлиял приказ о контроле за передвижением граждан (МСО), введенный в связи с пандемией COVID-19. Родительское участие часто связано с успеваемостью и достижениями детей. Первой целью этого исследования было исследование связи между родительским участием и успеваемостью детей в школе во время действия МСО. Вторая цель заключалась в том, чтобы изучить различия в академической успеваемости до и после МСО. В рамках исследования учащиеся средних школ ($N=130$, 61,6% женского пола) в возрасте 16—17 лет ($M=16,42$, $SD=0,4967$) отвечали на вопросы о родительском участии до и во время действия МСО и заполняли перечень родительского влияния. Также были собраны оценки студентов за экзамены до и после МСО. Результаты выявили низкую или умеренную положительную корреляцию ($r=0,291$, $p<0,05$) между родительским участием в трех областях (дискуссии, домашний уход и общение) и успеваемостью. Во время действия МСО восприятие учащимися родительского участия дома возросло ($t(129)=5,82$, $p<0,05$). Исследование, однако, также выявило значительную разницу в успеваемости студентов по сравнению с результатами после МСО, что указывает на общее снижение результатов экзаменов по пяти предметам по сравнению с результатами до МСО. Предлагаются выводы и рекомендации для дальнейших исследований.

Ключевые слова: академические достижения; академическая успеваемость; COVID-19; обучение; приказ о контроле за передвижением граждан; родительское участие; учащиеся средней школы.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке гранта SGA-2020, выделенного по специальной схеме (Research Grant Under Special Fund Scheme) / Skim Dana Khas (SDK), Universiti Malaysia Sabah (UMS).

Для цитаты: Мохаммед Н.Х., Бекштейн А., Яхайя А., Ратхакришнан Б., Малек М.Д.А. Родительское участие и академическая успеваемость старшеклассников во время действия приказа о контроле за перемещением граждан в период COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 75—84. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280306>

Introduction

Malaysia's Movement Control Order (MCO) has had a significant impact on society, particularly on working parents and school-aged children [1; 2; 3; 4]. This is because the employment and education sectors were prohibited from meeting face-to-face and were instead required to work and study from home. The difficulties encountered by students who must familiarize themselves with the online learning environment at home will likely have an impact on their academic achievement. Parental involvement is frequently linked to children's academic performance and achievement [5; 6; 7]. Particularly, parents' expectations seem to have the strongest relationship with achievement. However, this relationship varies for different groups and not all kinds of involvement translates into achievement. Meanwhile, society is aware that when parents and their children are not permitted to work or attend school, the role of parents is critical in holding their children accountable. The family is an important factor in influencing a child's life since children rely on their parents to meet their needs [8]. A conducive home learning environment, favorable support, and parental involvement are critical for children's academic achievement outcomes [5; 6; 7]. Given this, parents' inability to provide adequate support and engagement in their children's learning during the MCO might be a major factor contributing to poorer academic outcomes for children. As a result, children may perceive online learning at home as a burden, discouraging them from learning diligently.

Many secondary school students were not accustomed to online learning at home. However, it became a new norm that emerged unexpectedly and abruptly due to the circumstance of the pandemic. The home learning environment can influence student learning performance and,

consequently, students may experience added academic pressure. According to Abdul Aziz et al. [9], some of the factors that contributed to students experiencing academic pressure at home during the MCO were: difficulty focusing on learning and having time management issues due to the change in regularly structured schedules previously provided by schools. This may be further exacerbated by home-based environmental disruption such as when students are required to take on additional responsibilities such as assisting their parents with household chores.

Children's motivation to learn is greatly influenced by their home learning environment, particularly parental involvement and support. According to Seng et al. [10], the impact of parental involvement on children's academics should be emphasized to support their academic achievement. Parental involvement can be divided into two categories: 1) involvement in communication with children and 2) interest in assisting children with homework [10]. Both types of parental involvement tend to significantly contribute to academic achievement. Kasi et al.'s [11] study provides further support that parental responsibilities and roles influence children's academic achievement, particularly in online learning.

As a result, some students have found it difficult to adjust to the "new normal," as they have faced the difficulties of being forced to learn at home, sometimes without their parents' attention, support, and motivation. According to Novianti and Garzia [4], students struggle to understand assignments and learning materials provided without teacher guidance. Furthermore, their study discovered that during the COVID-19 pandemic, while most parents were involved in their children's academic learning, some parents faced challenges as they were not prepared to

facilitate their children's academic learning. This is also supported by the findings of Garbe et al. [12] who discuss the experience and difficulty of parents managing their children's learning activities during the COVID-19 pandemic. Among the difficulties experienced by parents, according to the study's findings, were a lack of personal responsibility, low motivation for the importance of children's learning, and lack of access to basic facilities to support their children's learning. Anderson [13] claims that the COVID-19 pandemic's impact on the education sector has increased the likelihood of students failing to learn. This is due to a lack of parental support for online learning's success. According to Brown et al. [14], factors contributing to the lack of parental involvement in children's learning during the pandemic include loss of employment, stress, mental fatigue, difficulty managing a child's educational matters, an imprudent division of work, and having to work from home. Hence, it is important to investigate the relationship between parental involvement and academic performance among secondary school students during the COVID-19 pandemic. It was hypothesized that there would be a significant relationship between parental involvement and student academic performance during the Movement Control Order (MCO). The current study also looked at how students' academic performance differed from before and after the MCO. It was hypothesized that there would be a significant difference between student academic performance from before and during the MCO, with achievement predicted to be lower during the MCO than before.

Materials and Methods

Data Collection

The study was approved by Universiti Malaysia Sabah (UMS): Jawatankuasa Etika Penyelidikan Perubatan UMS (UMS Medical Research Ethics Committee) [Authorization number JKEtika 4/20 (4)]. The researchers obtained formal written permission from the schools involved to conduct the study. Individual students were provided with an informed consent letter which indicated that submission of the survey indicated consent. The data was gathered from April 2020 until June 2020 using

an online survey method. Additionally, student exam grades from prior to the MCO (before April 2020) were also collected after the fact to be used for comparison.

Research Instruments

Parental Involvement. A researcher created scale was first administered to measure students' self-report of their perception of parental involvement before and after the MCO. This was a simple two item scale asking participants to answer the following two questions.

1. What was the level of your parents' involvement in your life BEFORE the COVID-19 Movement Control Order?

2. What is the level of your parents' involvement in your life CURRENTLY DURING the COVID-19 Movement Control Order?

Participants answered on a 5-point Likert-like scale (1=very low, 2=low, 3=moderate, 4=high, 5=very high).

The Inventory of Parental Influence.

The Inventory of Parental Influence [15] is a five-factor scale that assesses children's perceptions of parent-child interactions regarding school-related issues. Pressure from parents, intellectual development pressure, psychological support, monitoring, and time management are among the factors that contribute to intellectual development outside of the classroom that this scale measures. This tool is divided into three parts: parent-child discussions, home care, and parent-child communication. There are nine items for home discussion, eight items for home care, and thirteen items for communication. Each item is scored on a Likert-like scale rating of 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (moderate), 4 (agree), and 5 (strongly agree). A sample item is "My (mother/father) is never pleased with my marks." Cronbach Alpha, which is used to evaluate reliability, is 0.70, indicating respectable reliability. Parental involvement at home in the three aspects is measured based on the children's perspectives.

Student Learning Performance. Student learning performance in this study refers to research participants' exam performance. The examination scores for the five core subjects

taken by students (namely Malaysian language, English, Mathematics, Science, and History) were used to evaluate student academic performance. The examination scores for these five subjects were compared from before the MCO (before April 2020) and during the MCO (April 2020 to June 2020).

Participants

The participants were secondary school students from the Kota Belud District aged 16 to 17 years old. There were 180 responses, with 130 students agreeing to participate in the study. Participants' gender distribution [mean (M)=1.637, standard deviation (SD)=0.4828] included a total of 50 (38.4%) males and 80 (61.6%) females. In terms of participants' ages, 75 (57.7%) were 16 years old and 55 (42.3%) were 17 years old (M=16.42, SD=0.4967). As for race, 80 (61%) participants self-identified as Bumiputera participants, 45 (35%) as Chinese, and 5 (4%) as South Indian.

Results

Parental involvement before and during the Movement Control Order (MCO)

Table 1 shows the percentage of how students responded to the questions about parental involvement. A paired samples *t*-test was run to compare the differences in children's perception of their parents' involvement from before the MCO and during the MCO. It indicates that there was a statistically significant increase in perceived parental involvement at home during the MCO. On average, students perceived their parents' involvement as less (M=3.42, SD=1.11) before the MCO than during the MCO (M=3.63,

SD=1.07). This mean difference, .21, 95% CI [-.28, -.14] was statistically significant, *t*(129)=5.82, *p*<.05).

Student academic performance before and during the MCO

The exam grades for five core subjects (Malaysian language, English, Mathematics, Science, and History) taken before and during the MCO were used to determine the students' level of academic performance. There were four grade levels: A, B, C, and D. These letter grades were recoded in SPSS as follows: A=1, B=2, C=3, D=4. The study's findings revealed an average drop in all core subject grades during the MCO (see Table 2).

Relationship between parental involvement and academic performance during the MCO

To investigate the relationship between parental involvement and academic performance, Pearson's correlational analysis was used. Parental involvement consisting of three components—parent-child discussion, home care, and parent-child communication—were analyzed. Table 3 displays the Pearson correlation analysis results used to determine the relationship between home conversations, care, and communication and students' academic performance during the MCO implementation. The findings revealed a statistically significant relationship between parent-child discussion (*r*=0.312, *p*<0.05), home care (*r*=0.243, *p*<0.05), and parent-child communication (*r*=0.288, *p*<0.05) and student academic performance during the MCO.

Table 1

Parental Involvement from before and during the MCO (N=130)

Level	Before MCO		During MCO	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
1. Very low	10	7.7	5	3.84
2. Low	12	9.2	17	13
3. Moderate	42	32.3	26	20.0
4. High	45	34.6	55	42.30
5. Very high	21	16.2	27	20.76
Total	130	100	130	100

Table 2

Students' Exam Grades from before and during the MCO (N=130)

Subject	Before MCO		During MCO	
	Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
1. Malaysian language	A: 27 B: 42 C: 30 D:31	20.76 32.30 23.07 23.84	A: 20 B: 39 C: 37 D: 34	15.38 30.0 28.46 26.15
2. English	A: 15 B: 31 C: 46 D: 38	11.5 23.8 35.3 29.2	A: 10 B: 25 C: 48 D: 47	7.69 19.23 36.92 36.15
3. Mathematics	A: 25 B: 45 C: 40 D: 20	19.2 34.5 30.76 15.38	A: 19 B: 40 C: 46 D: 25	14.6 30.76 35.38 19.23
4. Science	A: 20 B: 30 C: 44 D: 36	15.38 23.07 33.86 27.69	A: 18 B: 25 C: 50 D: 37	13.8 42.30 38.46 28.46
5. History	A: 31 B: 23 C: 44 D: 42	23.8 17.69 33.86 32.30	A: 25 B: 20 C: 39 D: 46	19.2 15.38 30.0 35.38
Total	130	100	130	100

Table 3

Correlations of Parental Involvement and Academic Performance (N=130)

	Academic Performance
Parent-child discussion	.312*
Home care	.243*
Parent-child communication	.288*
Overall Involvement	.291*

Note: * $p < .05$ (2-Tailed).

The findings revealed a statistically significant low to moderate positive relationship ($r=0.291, p<0.05$) between parental involvement in all three aspects (parent-child discussion, home care, and parent-child communication) and the current academic performance during MCO. This helped to explain why students with a high level of parental involvement during the MCO performed better academically than those with lower parental involvement. As a result, hypothesis 1 (H¹) was accepted, indicating that there was a significant relationship between pa-

rental involvement and student academic performance during the MCO.

Differences in student academic performance before and during the MCO

According to the findings, there was a difference in students' academic performance before and during the MCO. Overall, the results of the five core subjects differed significantly from before and during the MCO, $t(123)=2.058, p<0.05$. In the five subjects (Malaysian language, English, Mathematics, Science, and History), the number of participants who received higher grades from before the MCO decreased and the number participants to received lower grades increased (refer to Table 2) during the MCO. As a result, hypothesis 2 (H²) was accepted, in which, there was a significant difference between academic performance before as compared to during the MCO.

Discussion

Parents play an important role in their children's success, especially in academics. Chil-

dren's academic success is dependent not only on how they learn in the classroom but also on their relationship with home-based environments such as parents' attention and their ability to help children carry out homework activities, especially during this highly challenging COVID-19 pandemic era [16]. As a result, during the MCO, parental involvement appeared to indirectly influence their children's academic performance. The findings revealed a statistically significant relationship between parental involvement in three aspects of home life (namely parent-child discussions; home care; and parent-child communication) when it came to academic performance among secondary school students during the implementation of the MCO. The findings are consistent with those of Gosman et al. [17] who discovered a positive relationship between home-based involvement in high school students in the form of communication, learning provision, and a supportive environment and their academic performance. While the results of the current study were statistically significant, the relationship was rather weak: parental involvement influenced less than 9% of the variation in academic performance. Therefore, caution must be taken when interpreting these results as other factors may have been involved. Parental involvement in adolescents' learning activities at home may be related to parents having more spare time at home to be involved in their children's learning during the MCO, but there may be other factors such as parental stress and more that might affect their involvement that were not addressed in this study. Parents' positive attitudes toward participating in their children's academic performance, according to Hassan et al. [18], were an important predictor of children's future learning success. In line with Hassan's [18] study, the current study's findings of a significant relationship between parental involvement and academic performance contribute to the evidence that parental involvement might contribute to improving their children's academic performance during the MCO and in future similar situations.

Furthermore, the findings showed a statistically significant decrease in student academic performance during the MCO as compared to

before. The difference indicated that the COVID-19 pandemic has likely influenced the performance of five core subject grades, with an overall average decrease in participants' exam scores. Again, while statistically significant, this relationship was also rather weak. Furthermore, since correlation does not mean causation, naturally there may have been many other factors influencing these results that were not controlled for nor measured in this study. However, these findings indicating a difference in academic performance during the pandemic are also consistent with the study conducted by Amin and Nasri [19] who examined students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic. Despite parental involvement with their children during the MCO, some other factors, such as student interaction with teachers and limited peer involvement, technical issues, uncomfortable home learning environments, a lack of discipline in following online learning, and social isolation can all contribute to less effective online learning [19]. This unexpected COVID-19 pandemic has resulted in changes that have occurred without providing teachers, students, and parents with adequate time to prepare to learn the most effectively under these less than ideal circumstances. The disparity in academic performance for students from before and during the MCO can likely be attributed to the previously described deficiency factors.

Limitations, Implications, and Future Research Recommendations

Based on this study's findings, there are several applicable implications. Parental involvement in their children's learning at home should be encouraged and emphasized as it can likely contribute to greater academic performance. Despite parental involvement increasing during the MCO and still generally being positively associated with academic performance, high school students' academic performance in this study generally decreased during the MCO. Therefore, parental involvement should be increased during the COVID-19 pandemic (and any other similar situations) to influence the academic success of students who participate in online learning in order to combat the negative

effects of the pandemic. This study seems to indicate that parent-child discussions, home care, and parent-child communication should all be specifically emphasized as these areas appear to be important contributors to achievement.

Additional studies—including quantitative and qualitative longitudinal ones—involving many primary and secondary school students are suggested by the researchers. When it came to measuring parental involvement before and during the MCO, this study relied on the children's self-report of their self-perception of their parents' involvement from before and during. Self-report is not always reliable, especially if it relies on memory from a previous time. Furthermore, asking students to first report their perception of parental involvement before the MCO and then immediately asking them the same question but for during the MCO may have unduly influenced their responses. It would have been more ideal if parental involvement somehow could have been measured prior to the MCO. Future research should also include parents so that their involvement in children's academic achievement can be assessed through their perspectives and compared to their children's perspectives. Furthermore, although this study contributes to achievement literature by studying a rarely studied sample, given the limited scope of the data collected from a small area in Malaysia, it is highly recommended that this study be replicated and expanded in larger and more diverse samples in order to increase the generalizability. Despite academic performance being associated with parental involvement and parental involvement increasing during the pandemic

induced MCO, performance still decreased. Therefore, future studies need to examine which factors contributed to this decrease (e.g., see Amin & Nasri [19] for possible factors). Lastly, Fan and Chen [6] suggested that using GPA rather than specific subjects tends to show a stronger relationship between parental involvement and academic achievement. Therefore, given the limitation of the current study of using specific subjects due to collecting data over a short period, it is recommended that future researchers use GPA instead.

Conclusion

In conclusion, the goal of this study was to determine the relationship between parental involvement in three aspects—namely parent-child discussions; home care; and parent-child communication—and student academic performance during the MCO. Parental involvement was observed solely from the children's point of view. Consistent with previous research, academic performance continued to be positively associated during the pandemic induced MCO. However, despite parental involvement increasing during the MCO, achievement actually decreased some indicating that there were likely other factors that were not studied that affected achievement during this time period. The findings highlighted the importance of parental involvement in children's home learning. The findings of this study can benefit parents and the community in better understanding and supporting the needs of online learning for adolescents during the COVID-19 pandemic and future pandemics or situations that might require an MCO.

References

1. Amran M.S., Jamaludin K.A. The impact of unplanned school closures on adolescent behavioral health during the COVID-19 pandemic in Malaysia. *Frontiers in Public Health*, 2021. Vol. 9. DOI:10.3389/fpubh.2021.639041
2. Binti N., Vasudevan H. COVID-19: impact of Movement Control Order (MCO) on the mental health of employees and employers in Malaysia. *International Journal of Scientific Research*, 2021. Vol. 6, no. 2, pp. 31—42.
3. Manja S.A., Mohamad I., Ismail H., Yusof N.I. Working parents and emotionally parental burnout during Malaysia Movement Control Order (MCO). *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*, 2020. Vol. 7, no. 2, pp. 4930—4953.
4. Novianti R., Garzia M. Parental engagement in children's online learning during COVID-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education*, 2020. Vol. 3, no. 2, pp. 117—131. DOI:10.33578/jtlee.v3i2.7845
5. Boonk L., Gijssels H.J.M., Ritzen H., Brand-Gruwel S. A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 2018. Vol. 24, pp. 10—30. DOI:10.1016/j.edurev.2018.02.001
6. Fan X., Chen M. Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis.

- Educational Psychology Review*, 2001. Vol. 13, no. 1, pp. 1—22. DOI:10.1023/A:1009048817385
7. Topor D.R., Keane S.P., Shelton T.L., Calkins S.D. Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 2010. Vol. 38, no. 3, pp. 183—197. DOI:10.1080/10852352.2010.486297
8. Malik A., Ahsan D.S. Impact of perceived parental involvement on academic achievement in adolescents. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 2018. Vol. 7, no. 11, pp. 5—24.
9. Abdul Aziz A.A., Shafie A.A., Mohd Soffian Lee U.H., Ashaari S.R. Strategi Pembangunan aspek kesejahteraan sendiri bagi mendepani tekanan akademi semasa wabak COVID-19. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2020. Vol. 5, no. 12, pp. 16—30. DOI:10.47405/mjssh.v5i12.594
10. Seng N.L., Hanafi Z., Taslikhan M. Influence of parental involvement on academic achievement. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2016. Vol. 1, no. 4, pp. 1—4. Available at: <http://www.alleducationjournal.com/archives/2016/vol1/issue4/1-2-27>
11. Kasi Y.E.M., Suparno S., Asib A. Parents' involvement in students' academic achievement in distance learning process during the pandemic of COVID-19. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal*, 2020. Vol. 2, no. 1, pp. 76—88. DOI:10.47175/rielsj.v2i1.202
12. Garbe A., Ogurlu U., Logan N., Cook P. COVID-19 and remote learning: experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 2020. Vol. 4, no. 3, pp. 45—65. DOI:10.29333/ajqr/8471
13. Anderson T.C. Academics, achievement gap, and nutritional health: the impact of coronavirus on education. *International Journal for Professional Educators*, 2020. Vol. 87, no. 1, pp. 14—17. Available at: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/academics-achievement-gap-nutritional-health/docview/2457214568/se-2>
14. Brown S.M., Doom J.R., Lechuga-Pena S., Watamura S.E., Koppels T. Stress and parenting during global COVID-19 pandemic. *Child Abuse and Neglect*, 2020. Vol. 110, no. 2, pp. 2—14. DOI:10.1016/j.chiabu.2020.104699
15. Campbell J.R. Developing cross-cultural/cross-national instruments: using cross national methods and procedures. *International Journal of Educational Research*, 1994. Vol. 21, pp. 675—684. DOI:10.1016/0883-0355(94)90040-X
16. Hapsari S.M., Sugito Fauziah P.Y. Parents' involvement in early childhood education during the COVID-19 pandemic period. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 298—311. DOI:10.23960/pp.v10.i2.202002
17. Gosman M., Nazarudin M.N., Noordin Z. Saharin A., Saili S.R. Hubungan penglibatan ibu bapa dan peranan guru dengan pencapaian akademik pelajar sekolah. *International Research Journal of Education and Sciences (IRJES)*, 2020. Vol. 4, no. 1, pp. 1—12. Available at: <https://www.masree.info/wp-content/uploads/2020/06/7-Hubungan-Penglibatan-Ibu-Bapa-Dan-Peranan-Guru-Dengan-Pencapaian-Akademik-Pelajar-Sekolah.pdf>
18. Hassan A., Yusooif Alavi K. Pengaruh faktor kesepaduan (kefungsian keluarga) dan kemahiran keibubapaan terhadap kesejahteraan psikologi dalam kalangan ibu bapa dan anak. *Sains Humanika*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 99—105. DOI:10.11113/sh.v3n1.532
19. Amin N.A.M., Nasri N.M. Kajian tinjauan persepsi murid sekolah menengah terhadap pembelajaran dalam talian semasa pandemik Covid-19. *Jurnal Dunia Pendidikan*, 2021. Vol. 3, no. 2, pp. 344—361. Available at: <http://myjms.mohe.gov.my/index.php/jdpd/article/view/14115>. (Accessed 12.01.2022).

Information about the authors

Noor Hassline Mohamed, PhD, Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7956-7637>, e-mail: hassline@ums.edu.my

Amoneeta Beckstein, PhD, Assistant Professor, Psychology Department, Fort Lewis College, Durango, CO, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3702-0991>, e-mail: amoneeta@fortlewis.edu

Azizi Yahaya, PhD, Associate Professor, Faculty of Psychology and Education, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7901>, e-mail: azizi.yahaya@ums.edu.my

Balan Rathakrishnan, PhD, Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4495>, e-mail: rbhlan@ums.edu.my

Mohd Dahlan A. Malek, PhD, Research Fellow, Faculty of Psychology and Education, Universiti Malaysia Sabah, Kota Kinabalu, Sabah, Malaysia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-4134>, e-mail: dahlanam@ums.edu.my

Информация об авторах

Нур Хаслайн Мохаммед, доктор философии, доцент факультета психологии и образования Малазийского университета Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7956-7637>, e-mail: hassline@ums.edu.my

Амонета Бекштейн, доктор философии, доцент кафедры психологии колледжа Форт-Льюис, Дуранго, Колорадо, США, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3702-0991>, e-mail: amoneeta@fortlewis.edu

Азизи Яхайя, доктор философии, доцент факультета психологии и образования Малазийского университета Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9847-7901>, e-mail: azizi.yahaya@ums.edu.my

Балан Ратхакришнан, доктор философии, доцент факультета психологии и образования Малазийского университета Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4136-4495>, e-mail: rbhalan@ums.edu.my

Мохд Дахлан А. Малек, доктор философии, научный сотрудник факультета психологии и образования Малазийского университета Сабаха, Кота-Кинабалу, Сабах, Малайзия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2960-4134>, e-mail: dahlanam@ums.edu.my

Получена 23.08.2022

Received 23.08.2022

Принята в печать 03.04.2023

Accepted 03.04.2023

Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России

Волкова Е.Н.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»); ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Руднова Н.А.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Исаева О.М.

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Акимова А.Ю.

ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»); ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО «Университет Лобачевского»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Корниенко Д.С.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»); ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Семенов Ю.И.

ГБУ «Академия наук Республики Саха (Якутия)», г. Якутск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Представлены результаты изучения особенностей психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации с использованием опросника PERMA-Profilер, адаптированного для русскоязычной выборки О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой. В исследовании приняли участие 2135 воспитателей дошкольных образовательных учреждений из 79 регионов 8 федеральных округов Российской Федерации. Результаты работы показали, что воспитатели отличаются более высоким, чем у основной российской выборки, общим уровнем благополучия, а также более высокими значениями выраженности компонентов психологического благополучия: «позитивные

эмоции», «отношения» с другими людьми, «вовлеченность» в деятельность, «смысл» и «достижения». Стратификационными переменными, связанными с психологическим благополучием воспитателей дошкольных образовательных учреждений, выступают характеристики возраста, стажа работы в определенной должности, квалификационная категория работника, семейное положение, наличие детей. Уровень образования и место жительства непосредственно не связаны с уровнем благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие; факторы благополучия; PERMA-Profilер; воспитатели дошкольных образовательных учреждений.

Для цитаты: Волкова Е.Н., Руднова Н.А., Исаева О.М., Акимова А.Ю., Корниенко Д.С., Семенов Ю.И. Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 3. С. 85—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307>

Psychological Well-being of Teachers of Preschool Educational Institutions in Russia

Elena N. Volkova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Natalia A. Rudnova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Oksana M. Isaeva

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Anna Yu. Akimova

National Research University Higher School of Economics;
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Dmitry S. Kornienko

Psychological Institute of the Russian Academy of Education;
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Yuri I. Semenov

Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

The article presents the results of studying the features of psychological well-being of preschool educators of the Russian Federation using the PERMA-Profilер questionnaire adapted for the Russian-speaking sample by O.M. Isayeva, A.Yu. Akimova, E.N. Volkova. The study involved 2135 preschool teachers from 79 regions of 8 federal districts of the Russian Federation. The results of the study showed that teachers have a higher overall level of psychological well-being than in the

main Russian sample, as well as higher values of the severity of the components of psychological well-being: “positive emotions”, “relationships” with other people, “involvement” in activities, “meaning” and “achievements”. The stratification variables associated with the psychological well-being of preschool educators are the characteristics of age, work experience in a certain position, the qualification category of the employee, marital status, the presence of children. The level of education and place of residence do not directly affect the level of psychological well-being.

Keywords: psychological well-being; factors of well-being; PERMA-Profilier; teachers of preschool educational organizations.

For citation: Volkova E.N., Rudnova N.A., Isaeva O.M., Akimova A.Yu., Kornienko D.S., Semenov Yu.I. Psychological Well-being of Teachers of Preschool Educational Institutions in Russia. *Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, no. 3, pp. 85—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307> (In Russ.).

Введение

Модель психологического благополучия человека PERMA, разработанная и представленная М. Селигманом в его «Теории благополучия», в последнее время привлекает внимание представителей и академической науки, и практики, поскольку умело описывает механизмы достижения человеком благополучия (процветания — flourishing) как устойчивого состояния равновесия, выражаемого в высоком уровне эмоционального, психологического и социального благополучия [10; 17]. Основными компонентами психологического благополучия в теории М. Селигмана являются: позитивные эмоции как способность человека сохранять оптимизм и смотреть на свое прошлое, настоящее и будущее с позитивной точки зрения (Positive Emotion); вовлеченность как повторяющееся, устойчивое состояние сосредоточенности и поглощенности той или иной деятельностью (Engagement); прочные доверительные отношения с другими людьми, социальные связи (Relationships); смысл как совокупность идей, ради которых человек живет и трудится (Meaning); достижения, коррелирующие со способностью ставить реалистичные цели, с чувством выполненного долга (Achievement). Благополучие в этой теории определяется не только и не столько как достижение удовольствия, избегание неудовольствия или ощущение счастья. Оно связано с переживанием счастья и удовольствия от жизни с точки зрения полноты самореа-

лизации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, с нахождением непротиворечивого синтеза между запросами социального окружения и развитием собственной индивидуальности [10; 17]. Этот подход позволяет рассматривать психологическое благополучие в качестве важнейшего ресурса эффективного выполнения профессиональной деятельности и условия развития компетентности взрослого человека.

Исследования психологического благополучия представителей различных профессий (педагогов высшей школы, профессиональных музыкантов, рабочих, медицинского персонала больниц) и студентов высших учебных заведений были проведены во многих странах мира: Англии, Греции, Кореи, Китае, Италии, Соединенных Штатах Америки, России. Результаты этих исследований показывают, что психологическое благополучие связано с повышением производительности труда [13], устойчивостью к стрессовым факторам на работе [16], внутренней мотивацией [12], академическими достижениями, эмоциональным интеллектом, низкими поведенческими рисками и физическим здоровьем [14].

Особое место занимают исследования психологического благополучия в контексте оптимизации отношений между людьми. В эмпирических исследованиях, систематических обзорах и метаанализах показано, что психологическое благополучие обеспечивает социальную активность людей, их

желание и открытость к взаимодействию, готовность прийти на помощь [9; 12; 15], что оказывается принципиально важным в изучении педагогических профессий.

В последнее десятилетие в Российской Федерации и во всем мире отмечается возрастающий интерес к профессиональной деятельности педагогов, к поиску и изучению основных детерминант эффективности этой деятельности и выявлению условий, способствующих оптимизации образовательного и воспитательного процесса. Однако подавляющее большинство исследований в этой области сосредоточены на изучении вопросов, связанных с педагогической деятельностью на школьной ступени образования. Деятельность и личность педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) — воспитателей детских садов, руководителей ДОУ — значительно реже находится в фокусе внимания исследователей [5; 7; 8]. Между тем влияние воспитателя ДОУ на развитие личности ребенка-дошкольника трудно переоценить. Воспитатель в детском саду — это первый профессиональный педагог в жизни ребенка, институционально обозначенный обществом, с которым он начинает взаимодействовать на пути своего взросления. Важно подчеркнуть, что в условиях дестабилизации института современной семьи и снижения уровня родительской компетентности влияние воспитателей ДОУ на развитие личности ребенка-дошкольника оказывается существенным и может выступать фактором, способствующим сохранению и развитию психологического благополучия детей.

В российских публикациях присутствуют единичные исследования благополучия участников образовательного процесса в детских садах, прежде всего воспитателей. Так, Л.Э. Семенов и В.Э. Семеновы были получены данные, свидетельствующие о том, что для психологически благополучных воспитателей характерны преобладание демократического стиля взаимодействия с воспитанниками и статус достигнутой позитивной профессиональной идентичности, тогда как у их менее благополучных коллег отмечаются преобладание авторитарного стиля педа-

гогического общения и статус диффузной профессиональной идентичности [7].

Е.А. Кедяровой, Н.И. Чернецкой, Е.Г. Шукиной было показано, что субъективное благополучие воспитателей различается в разных типах образовательных сред детского сада, оно более выражено в активной образовательной среде. Именно в этом виде образовательной среды воспитатели чувствуют себя более защищенно и работают более продуктивно, они в большей степени позитивны, радуются успехам в своей профессиональной деятельности. Это позволяет авторам считать активную образовательную среду одним из условий психологического благополучия участников образовательного процесса в ДОУ [3].

Концепция мониторинга качества дошкольного образования, введенная в Российской Федерации несколько лет назад, показывает необходимость учета характеристик благополучия воспитателей при оценке качества дошкольной образовательной среды. В этой концепции качество образовательного процесса — это качество отношений и взаимодействия взрослых и детей: «в основе качества образовательного процесса лежит качество отношений и взаимодействия взрослых и детей, а также детей друг с другом. Эти отношения должны содействовать развитию детской активности, эмоциональному благополучию, здоровью и безопасности детей» [4].

Система мониторинга качества образования (в том числе представленные принципы, выделенные индикаторы и процедуры оценивания), а также требования и условия создания образовательной среды для дошкольников апеллируют к развитию у воспитателей ДОУ определенных личностных ресурсов, среди которых психологическое благополучие занимает особое место. Высокий уровень психологического благополучия воспитателей ДОУ и развитость основных его компонентов будут обеспечивать позитивное функционирование личности в профессии, способствовать самореализации человека и, что особенно важно, будут влиять на развитие детей, способствовать сохранению их здоровья и благополучия.

Примененная нами модель благополучия человека PERMA М. Селигмана позволяет рассматривать психологическое благополучие воспитателей ДООУ как базисный личностный ресурс позитивного профессионального функционирования. **В нашем исследовании представление о состоянии этого ресурса обеспечивается ответами на следующие вопросы:** какие эмоции преобладают у воспитателей, чувствуют ли они себя одинокими, как оценивают свое здоровье, насколько воспитатели вовлечены в профессиональную деятельность, каково качество их взаимоотношений с окружающими, насколько жизнь интересна и наполнена смыслом, как воспитатели оценивают свои достижения. Изучение психологического благополучия воспитателей ДООУ позволяет, на наш взгляд, ответить на вопрос о реалистичности исполнения задач и требований к дошкольному образованию в Российской Федерации сегодня, выявить барьеры в реализации дошкольного образования, связанные с развитием личности воспитателя, и определить направления их развития.

Особенности организации исследования, применяемого инструментария и выборки

Настоящее исследование представляет собой часть крупного исследования, посвященного изучению профессиональной деятельности и личностных особенностей воспитателей дошкольных образовательных учреждений Российской Федерации.

Целью настоящего исследования было изучение особенностей психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений с опорой на модель благополучия человека PERMA [17].

Изучение психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений проводилось с использованием опросника PERMA-Profilер (Butler, Kern, 2016) [11], адаптированного для русскоязычной выборки О.М. Исаевой, А.Ю. Акимовой, Е.Н. Волковой [1]. Результаты апробации и оценки русскоязычной

версии показали возможность применения этого измерительного инструмента в российской культуре. Опросник PERMA-Profilер по структуре аналогичен оригинальной версии и отвечает психометрическим требованиям измерительных инструментов. Опубликованные данные применения русскоязычного варианта опросника PERMA-Profilер на выборке из 6229 человек могут использоваться как ориентировочные нормы для русскоязычных участников исследований [2].

Исследование включало в себя проведение опроса в онлайн-форме и проводилось на добровольной безвозмездной основе, анонимно. В диагностический комплекс были включены вопросы о социально-демографических характеристиках респондентов (возраст, стаж работы, уровень образования, квалификационная категория, должность, семейное положение, наличие детей, место жительства).

Результаты исследования обрабатывались с использованием методов описательной статистики, частотного анализа, анализа различий (критерий Манна-Уитни, критерий Краскела-Уоллиса). Для обработки данных использовались программные продукты IBM SPSS Statistics 26, Jamovi 2.3.26.

Исследование проводилось в 79 регионах из 8 федеральных округов Российской Федерации. В каждом регионе в исследовании участвовали воспитатели городских и сельских дошкольных образовательных учреждений. Соотношение городских и сельских воспитателей ДООУ составляло примерно 2:1 — 1327 (62,2%) воспитателей работали в городских ДООУ, 808 (37,8%) — в сельских ДООУ.

В исследовании приняли участие 2164 человека, причем подавляющее большинство респондентов (2141 человек (98,9%)) — женщины. Пропущенные значения, неопределенные ответы служили основанием для исключения ответов респондентов из базы данных. Финальный объем исследовательской выборки составил 2135 человек — женщины в возрасте от 18 до 74 лет, со стажем работы от 1 года до 55 лет, преимущественно со средним или высшим образованием.

Результаты

Выраженность общего психологического благополучия у воспитателей дошкольных образовательных учреждений оказалась в пределах средних значений, характерных для русскоязычной выборки (табл. 1) [1; 2].

Уровень выраженности компонентов «позитивные эмоции» ($M=7,97$), «взаимоотношения» ($M=7,77$), «вовлеченность» ($M=7,82$), «смысл» ($M=8,08$), «достижения» ($M=8,13$) у воспитателей ДОУ значимо превышает аналогичные значения у респондентов общей российской выборки.

Среди дополнительных показателей, не входящих непосредственно в модель PERMA, но позволяющих более полно описать феномен психологического благополучия, более высокие значения по сравнению с общей выборкой были получены по шкалам «счастье» ($M=8,38$) и «здоровье» ($M=7,07$). Более низкие значения отмечены по шкалам «одиночество» ($M=3,27$) и «негативные эмоции» ($M=4,76$), характеризующие, по мнению авторов оригинального опросника PERMA-Profilier, симптомы нарушения благополучия.

Таким образом, показатель общего психологического благополучия, показатели

компонентов благополучия модели PERMA, а также дополнительные показатели «счастья» и «здоровья» у воспитателей дошкольных образовательных учреждений выше, а показатели «негативные эмоции» и «одиночество» — ниже, чем в общей русскоязычной выборке.

Значительный объем накопленных в литературе данных о результатах изучения психологического благополучия с помощью опросника PERMA-Profilier позволил предположить зависимость выраженности показателей благополучия у воспитателей ДОУ от возраста, стажа работы в этой должности, уровня образования, семейного положения, наличия или отсутствия детей. Квалификационная категория в оценке профессиональной деятельности воспитателей занимает существенное место, поэтому данная характеристика также рассматривалась в качестве стратификационной переменной исследования. Кроме того, учитывая специфику деятельности в системе дошкольного образования, мы рассматривали показатель наличия собственных детей у респондентов. Средние значения показателя общего психологического благополучия и стандартное

Таблица 1

Показатели компонентов психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений

Название шкалы	Воспитатели ДОУ (N=2135)		Общая выборка российских респондентов (N=6229)		z	p	r
	M (SD)	Min/Max	M (SD)	Min/Max			
Общее благополучие	7,98 (1,28)	0/10	7,13 (1,55)	0/10	22,59*	<0,001	0,33
Позитивные эмоции	7,97 (1,50)	0/10	7,29 (1,80)	0/10	15,12*	<0,001	0,22
Взаимоотношения	7,77 (1,78)	0/10	7,11 (2,00)	0/10	13,67*	<0,001	0,20
Вовлеченность	7,82 (1,46)	0/10	7,13 (1,60)	0/10	17,37*	<0,001	0,25
Смысл	8,08 (1,56)	0/10	7,10 (1,90)	0/10	21,78*	<0,001	0,32
Достижения	8,13 (1,31)	0/10	7,18 (1,55)	0/10	25,43*	<0,001	0,37
Негативные эмоции	4,76 (1,86)	0/10	5,80 (1,87)	0/10	36,32*	<0,001	0,53
Здоровье	7,07 (1,57)	0/10	6,70 (1,98)	0/10	31,70*	<0,001	0,46
Одиночество	3,27 (3,12)	0/10	4,53 (2,78)	0/10	47,25*	<0,001	0,67
Счастье	8,38 (1,76)	0/10	7,17 (1,52)	0/10	47,69*	<0,001	0,68

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

отклонение для разных стратификационных групп респондентов, а также результаты анализа различий представлены в табл. 2.

Полученные данные показывают, что стратификационными переменными, связанными с показателем общего психологического благополучия воспитателей ДОУ, выступают характеристики возраста, стажа

работы в определенной должности, квалификационная категория работника, семейное положение, наличие детей. Уровень образования, место жительства непосредственно на уровень благополучия не влияют. Поэтому различия психологического благополучия у воспитателей сельских и городских дошкольных образовательных учреж-

Таблица 2

Анализ связей стратификационных переменных с компонентами психологического благополучия (N=2135)

Стратификационные переменные	% (N)	Общее благополучие	
		M(SD)	X ² (df), p, ε ²
Возраст, лет			X ² (df=3)=37,0*, p<0,001, ε ² =0,017
18—35	23,0 (490)	7,73 (1,42)	
36—45	30,3 (646)	8,00 (1,29)	
46—55	32,0 (683)	8,09 (1,24)	
Более 56	14,8 (316)	8,40 (1,08)	
Стаж работы в должности, лет			X ² (df=4)=17,10*, p=0,002, ε ² =0,008
Меньше 1	9,3 (198)	7,80 (1,33)	
1—3	12,7 (272)	7,81 (1,42)	
4—10	29,4 (628)	8,03 (1,33)	
11—20	28,3 (604)	8,10 (1,22)	
Более 20	20,3 (433)	8,16 (1,22)	
Уровень образования			X ² (df=1)=0,21, p=0,647, ε ² <0,001
Среднее	27,1 (579)	8,06 (1,27)	
Высшее	72,4 (1546)	8,02 (1,30)	
Другое	0,5 (10)		-
Квалификационная категория			X ² (df=2)=6,34*, p=0,012, ε ² =0,005
Высшая	36,2 (772)	8,13 (1,20)	
Первая	29,7 (635)	8,07 (1,26)	
Нет	34,1 (728)	7,87 (1,39)	
Семейное положение			X ² (df=1)=43,60*, p<0,001, ε ² =0,020
Состоит в браке	65,8 (1404)	8,17 (1,20)	
Не состоит в браке	34,1 (729)	7,75 (1,41)	
Нет ответа	0,1 (2)		-
Наличие детей			X ² (df=1)=39,50*, p<0,001, ε ² =0,016
Есть	88,7 (1895)	8,06 (1,25)	
Нет	11,3 (232)	7,54 (1,51)	
Место жительства			X ² (df=1)=5,09, p=0,405, ε ² =0,002
Город	62,2 (1327)	7,97 (1,28)	
Село	37,8 (808)	7,99 (1,28)	

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; X² — критерий Краскела-Уоллиса; df — число степеней свободы; p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы; ε² — индекс размера эффекта.

дений, так же как и у воспитателей с разным уровнем образования, в дальнейшем не рассматривались.

Наиболее значимыми переменными в контексте психологического благополучия воспитателей ДОУ оказались переменные возраста, семейного положения и наличия детей, характеристики которых представлены в табл. 3—5.

Психологическое благополучие и возраст

У участников исследования, отнесенных к разным возрастным группам, выраженность большинства компонентов психологического благополучия различается. Исключение составляют показатели шкал «взаимоотношения» и «счастье» (табл. 3).

Показатели психологического благополучия воспитателей ДОУ возрастной груп-

пы 18—35 лет в сравнении с показателями общей выборки российской молодежи женского пола того же возраста (N=4040), полученными в исследовании Е.Н. Волковой, А.Ю. Акимовой, О.М. Исаевой [1; 2], представлены в табл. 4.

Обращает на себя внимание рост психологического благополучия с возрастом: воспитатели дошкольных образовательных учреждений с возрастом чувствуют себя более благополучными, сохраняя оптимизм, увлеченность деятельностью, понимание идей, ради которых человек живет и трудится. При этом прочные доверительные отношения с другими людьми, социальные связи сохраняют свою ценность во всех возрастах. Выявленная тенденция роста показателя общего психологического благополучия и основных его компонентов с возрастом противоречит тенденции, выявленной в предыдущих ис-

Таблица 3

Показатели компонентов психологического благополучия воспитателей разного возраста (N=2135)

Название шкалы	18—35 лет		36—45 лет		46—55 лет		старше 55 лет		X ² (df),p, ε ²
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Общее благополучие	7,73	1,42	8,00	1,29	8,09	1,24	8,12	1,21	X ² (df=3)=46,86*; p<0,001; ε ² =0,022
Позитивные эмоции	7,77	1,61	7,94	1,53	7,99	1,47	8,29	1,26	X ² (df=3)=18,27*; p<0,001; ε ² =0,009
Взаимоотношения	7,69	1,78	7,77	1,83	7,73	1,78	8,00	1,64	X ² (df=3)=6,40; p=0,094; ε ² =0,003
Вовлеченность	7,35	1,51	7,72	1,44	8,01	1,40	8,34	1,30	X ² (df=3)=112,32*; p<0,001; ε ² =0,053
Смысл	7,64	1,73	8,06	1,54	8,18	1,48	8,60	1,26	X ² (df=3)=69,32*; p<0,001; ε ² =0,032
Достижения	7,70	1,46	8,09	1,30	8,27	1,18	8,60	1,15	X ² (df=3)=95,19*; p<0,001; ε ² =0,045
Негативные эмоции	5,15	1,81	4,79	1,90	4,65	1,77	4,36	1,96	X ² (df=3)=32,43**; p<0,001; ε ² =0,015
Здоровье	6,82	1,70	7,11	1,54	7,51	1,42	7,07	1,57	X ² (df=3)=18,10*; p<0,001; ε ² =0,008
Одиночество	3,75	3,13	3,18	3,12	3,10	3,03	3,08	3,24	X ² (df=3)=17,44*; p<0,001; ε ² =0,008
Счастье	8,24	1,91	8,41	1,77	8,37	1,74	8,57	1,51	X ² (df=3)=3,20; p=0,362; ε ² =0,002

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; X² — критерий Краскела-Уоллиса; df — число степеней свободы; p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы; ε² — индекс размера эффекта.

Таблица 4

Показатели психологического благополучия воспитателей в возрасте 18—35 лет и российской молодежи того же возраста

Название шкалы	Педагоги ДОУ (N=2135)		Российская молодежь (женщины) (N=4040)		z	p	r
	M	SD	M	SD			
Общее благополучие	7,67	1,41	7,22	1,46	11,84*	<0,001	0,28
Позитивные эмоции	7,77	1,61	7,40	1,71	9,26*	<0,001	0,24
Взаимоотношения	7,69	1,78	7,24	1,94	10,18*	<0,001	0,26
Вовлеченность	7,35	1,51	7,03	1,59	15,28*	<0,001	0,33
Смысл	7,64	1,73	7,14	1,77	17,83*	<0,001	0,35
Достижения	7,70	1,46	7,19	1,50	22,41*	<0,001	0,42
Негативные эмоции	5,15	1,81	5,95	1,80	16,14*	<0,001	0,34
Здоровье	6,82	1,70	6,61	1,91	5,06*	<0,001	0,14
Одиночество	3,75	3,13	4,40	2,74	11,24*	<0,001	0,28
Счастье	8,24	1,91	7,56	2,04	13,57*	<0,001	0,31

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

следованиях, как российских [1; 2], так и зарубежных [11], что позволяет предположить значительный вклад в переживание благополучия специфики деятельности российских дошкольных образовательных учреждений: важным оказывается не только возраст респондента, но и его работа в ДОУ.

Сравнение выраженности компонентов благополучия у воспитателей ДОУ разных возрастных групп показало, что в возрастной группе 18—35 лет обнаружены самые низкие значения показателей психологического благополучия. Но несмотря на то, что компоненты благополучия у педагогов ДОУ возрастной категории 18—35 лет выражены в меньшей степени, чем у педагогов других возрастных групп, все же значения этих показателей значимо выше, чем в общей выборке российских женщин этой же возрастной группы.

Аналогичные закономерности наблюдаются по дополнительным шкалам опросника: показатели «счастья» и «здоровья» у воспитателей ДОУ возраста 18—35 лет выше по сравнению с общей выборкой российских женщин этого же возраста и ниже — по сравнению с воспитателями ДОУ

более старшего возраста. По показателям «негативные эмоции» и «одиночество» соотношения обратные.

Психологическое благополучие и семейное положение

Семейное положение воспитателей дошкольных образовательных учреждений также связано с их благополучием (табл. 5).

У воспитателей, состоящих в браке, в большей степени выражены показатели общего благополучия и всех компонентов. У воспитателей, не состоящих в официальном браке, наблюдались более высокие показатели шкал «негативные эмоции» и «одиночество», отрицательно связанных с благополучием. Наибольший размер эффекта был определен по показателям «взаимоотношения» и «одиночество», характеризующим процессы взаимодействия с окружающими людьми.

Показатели психологического благополучия воспитателей ДОУ, состоящих и не состоящих в браке, в сравнении с соответствующими показателями общей российской выборки женского пола (N=4040) представлены в табл. 6.

Таблица 5

**Показатели компонентов благополучия воспитателей
с разным семейным положением (N=2135)**

Название шкалы	В браке		Не в браке		z	p	r
	M	SD	M	SD			
Общее благополучие	8,17	1,20	7,75	1,41	6,60*	<0,001	0,17
Позитивные эмоции	8,08	1,42	7,74	1,62	4,46*	<0,001	0,12
Взаимоотношения	8,09	1,57	7,17	1,99	10,46*	<0,001	0,27
Вовлеченность	7,87	1,43	7,72	1,51	2,17*	0,030	0,06
Смысл	8,20	1,49	7,86	1,66	4,29*	<0,001	0,11
Достижения	8,19	1,27	8,02	1,38	2,17*	0,030	0,06
Негативные эмоции	4,69	1,81	4,90	1,95	2,09*	0,036	0,06
Здоровье	6,71	1,83	6,62	1,91	0,85	0,397	0,02
Одиночество	2,80	2,99	4,18	3,18	9,75*	<0,001	0,25
Счастье	8,59	1,60	7,98	1,98	6,81*	<0,001	0,17

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

Таблица 6

**Показатели психологического благополучия воспитателей, состоящих
и не состоящих в браке, и общей российской выборки женского пола**

Название шкалы	Семейное положение	Педагоги		Общая выборка		z	p	r
		M	SD	M	SD			
Общее благополучие	В браке	8,17	1,20	7,11	1,55	6,60*	<0,001	0,17
	Не в браке	7,75	1,41	7,42	1,41	6,49*	<0,001	0,17
Позитивные эмоции	В браке	8,08	1,42	7,28	1,80	4,46*	<0,001	0,12
	Не в браке	7,74	1,62	7,48	1,63	3,00*	0,003	0,08
Взаимоотношения	В браке	8,09	1,57	6,91	2,06	10,46*	<0,001	0,27
	Не в браке	7,17	1,99	7,58	1,77	4,99*	<0,001	0,15
Вовлеченность	В браке	7,87	1,43	7,08	1,59	2,17*	0,030	0,06
	Не в браке	7,72	1,51	7,09	1,56	2,08*	0,041	0,06
Смысл	В браке	8,20	1,49	7,00	1,89	4,29*	<0,001	0,11
	Не в браке	7,86	1,66	7,33	1,66	4,98*	<0,001	0,18
Достижения	В браке	8,19	1,27	7,13	1,53	2,17*	0,030	0,06
	Не в браке	8,02	1,38	7,30	1,46	3,51*	<0,001	0,10
Негативные эмоции	В браке	4,69	1,81	6,62	1,97	2,09*	0,036	0,06
	Не в браке	4,90	1,95	6,52	1,88	1,94	0,052	0,05
Здоровье	В браке	6,71	1,83	4,90	2,71	0,85	0,39	0,02
	Не в браке	6,62	1,91	3,92	2,68	11,67*	<0,001	0,29
Одиночество	В браке	2,80	2,99	3,96	2,15	9,75*	<0,001	0,26
	Не в браке	4,18	3,18	4,50	2,78	7,47*	<0,001	0,24
Счастье	В браке	8,59	1,60	6,09	1,85	6,87*	<0,001	0,18
	Не в браке	7,98	1,98	5,95	1,75	2,32*	0,021	0,07

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

Несмотря на то, что компоненты психологического благополучия у воспитателей дошкольных образовательных учреждений, не состоящих в официальном браке, выражены в меньшей степени, чем у воспитателей, состоящих в браке, все же значения этих показателей значимо выше, чем в общей выборке российских женщин. Исключение составляет показатель «взаимоотношения» в группе воспитателей, не состоящих в браке: этот показатель значительно ниже даже в сравнении с общей выборкой российских женщин.

Такие же закономерности наблюдаются в показателе по дополнительной шкале «счастье»: у воспитателей дошкольных образовательных учреждений он выше по сравнению с общей выборкой российских женщин и у тех, кто состоит в официальном браке, и у тех, кто в браке не состоит.

Психологическое благополучие и наличие детей

У участников исследования, имеющих разное количество детей, большинство показателей психологического благополучия значительно различаются (табл. 7).

Воспитатели дошкольных образовательных учреждений, имеющие детей, отличаются более высокими значениями по всем

шкалам опросника, позитивно связанным с благополучием, и наоборот, — более низкими значениями дополнительных показателей по шкалам, негативно связанным с благополучием, по сравнению с соответствующей общероссийской выборкой женщин. Благополучие воспитателей, имеющих детей, в целом выше благополучия российских женщин, не имеющих детей.

Различия в уровне психологического благополучия воспитателей ДООУ, не имеющих детей, по сравнению с соответствующей общероссийской выборкой женщин менее выражены. Это проявляется, во-первых, в меньшем размере эффекта у воспитателей по сравнению с общероссийской выборкой по показателям общего благополучия, компонентам «вовлеченность», «смысл», «достижения», дополнительным показателям «негативные эмоции», «одиночество», «счастье». Кроме того, отсутствуют статистически достоверные различия у воспитателей дошкольных образовательных учреждений и общероссийской выборки женщин, не имеющих детей, по показателям «позитивные эмоции» и «взаимоотношения».

Наличие детей связано с общим психологическим благополучием воспитателей, в значительной мере обеспечивает пережива-

Таблица 7

Показатели компонентов психологического благополучия воспитателей, имеющих и не имеющих детей (N=2135)

Название шкалы	Есть дети		Нет детей		z	p	r
	M	SD	M	SD			
Общее благополучие	8,06	1,25	7,54	1,51	5,45*	<0,001	0,22
Позитивные эмоции	8,02	1,46	7,50	1,72	4,46*	<0,001	0,18
Взаимоотношения	7,82	1,76	7,37	1,88	3,64*	<0,001	0,15
Вовлеченность	7,87	1,43	7,42	1,63	4,06*	<0,001	0,16
Смысл	8,15	1,51	7,52	1,81	5,14*	<0,001	0,21
Достижения	8,20	1,28	7,61	1,47	5,87*	<0,001	0,23
Негативные эмоции	4,72	1,85	5,13	1,94	3,04*	0,002	0,12
Здоровье	6,71	1,82	6,39	2,12	2,19*	0,029	0,09
Одиночество	3,16	3,11	4,20	3,10	5,08*	<0,001	0,20
Счастье	8,45	1,71	7,80	2,06	4,79*	<0,001	0,19

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

Таблица 8

Показатели психологического благополучия воспитателей, имеющих и не имеющих детей, и общей российской выборки женского пола

Название шкалы	Семейное положение	Педагоги		Общая выборка		z	p	r
		M	SD	M	SD			
Общее благополучие	Есть дети	8,06	1,25	7,37	1,46	14,94*	<0,001	0,41
	Нет детей	7,54	1,51	7,17	1,53	3,46*	0,001	0,13
Позитивные эмоции	Есть дети	8,02	1,46	7,43	1,68	10,40*	<0,001	0,27
	Нет детей	7,50	1,72	7,32	1,76	1,08	0,279	0,07
Взаимоотношения	Есть дети	7,82	1,76	7,32	1,87	8,11*	<0,001	0,25
	Нет детей	7,37	1,88	7,10	2,03	1,73	0,083	0,08
Вовлеченность	Есть дети	7,87	1,43	7,10	1,59	14,06*	<0,001	0,41
	Нет детей	7,42	1,63	7,07	1,57	3,06*	0,002	0,13
Смысл	Есть дети	8,15	1,51	7,34	1,67	14,73*	<0,001	0,40
	Нет детей	7,52	1,81	7,02	1,87	3,85*	<0,001	0,14
Достижения	Есть дети	8,20	1,28	7,33	1,47	17,95*	<0,001	0,43
	Нет детей	7,61	1,47	7,13	1,52	4,43*	<0,001	0,15
Негативные эмоции	Есть дети	4,72	1,85	5,91	1,76	35,11*	<0,001	0,56
	Нет детей	5,13	1,94	6,10	1,83	12,40*	<0,001	0,36
Здоровье	Есть дети	6,71	1,82	6,56	1,90	25,51*	<0,001	0,50
	Нет детей	6,39	2,12	6,59	1,96	10,48*	<0,001	0,27
Одиночество	Есть дети	3,16	3,11	4,05	2,76	27,29*	<0,001	0,52
	Нет детей	4,20	3,10	4,75	2,70	9,23*	<0,001	0,26
Счастье	Есть дети	8,45	1,71	7,71	1,95	36,72*	<0,001	0,59
	Нет детей	7,80	2,06	7,34	2,12	14,49*	<0,001	0,39

Условные обозначения: M — среднее арифметическое значение; SD — стандартное отклонение; z — нормированное значение критерия Манна-Уитни; r — индекс размера эффекта (ранговая бисериальная корреляция); p — уровень статистической значимости; * — различия статистически значимы.

ние позитивных эмоций, ощущения связей с другими людьми, защищает от чувства одиночества и наделяет жизнь дополнительными смыслами. Компоненты психологического благополучия «вовлеченность», «смысл», «достижения» не имеют такой же ярко выраженной тенденции связи. Однако и эти компоненты в структуре благополучия у воспитателей, имеющих детей, выражены в большей степени, чем у воспитателей, их не имеющих.

Заключение

Исследование психологического благополучия воспитателей дошкольных образовательных учреждений раскрывает особенности личностного функционирования представителей одной из важнейших педагогических профессий.

Результаты изучения психологического благополучия и его компонентов у воспитателей российских дошкольных образовательных учреждений, составляющих выборку исследования, показали, что их уровень благополучия можно охарактеризовать как достаточно высокий и отвечающий тем самым возможностям выполнения воспитательных и развивающих задач, которые обозначены в основных документах системы дошкольного образования России.

Воспитатели дошкольных образовательных учреждений, составляющие выборку исследования, отличаются более высоким, чем у основной российской выборки [2], уровнем общего психологического благополучия, а также более высокими значениями выраженности компонентов благополучия «по-

зативные эмоции», «отношения» с другими людьми, «вовлеченность» в деятельность, «смысл» деятельности и «достижения». Им свойственна более высокая субъективная оценка переживания состояния счастья и здоровья, характеризующая ощущение человека физического здоровья и жизненной силы. Они реже испытывают негативные эмоции и состояние одиночества.

Позитивные тенденции в уровне психологического благополучия у воспитателей ДОУ, составляющих выборку нашего исследования, связаны с их возрастом: чем они старше и чем дольше работают, тем выше уровень их благополучия. Вероятно, специфическим механизмом достижения благополучия для этих воспитателей ДОУ выступают механизмы выстраивания позитивных отношений с близкими людьми, способность с оптимизмом относиться к жизни, чувство вовлеченности в профессиональную деятельность и ощущение своей востребованности и нужности.

Самой условно «неблагополучной» группой оказалась группа воспитателей 18—35 лет. В этой группе наблюдались самые низкие (внутри группы) показатели общего благополучия и его компонентов. Вместе с тем молодые воспитатели ДОУ по сравнению с общей российской выборкой ощущают себя более благополучными людьми. Важными и специфическими для данной группы способами достижения психологического благополучия выступают вовлеченность молодого педагога в деятельность и достижение в этой деятельности как результат собственных усилий и ответственности. Эти механизмы внутренней мотивации деятельности как источника достижения психологического благополучия обеспечивают развитие субъектности молодого педагога.

Однако полученные результаты исследования позволяют предположить, что эти тенденции не получают своего развития в ходе профессиональной карьеры воспитателей ДОУ: чем старше становится воспитатель, чем дольше он работает в дошкольном образовательном учреждении, тем меньшее влияние на его благополучие оказывают деятельностные механизмы.

Факторами психологического благополучия можно считать семейное положение воспитателей ДОУ и наличие у них собственных детей: брак, семья, собственные дети увеличивают ощущение благополучия, нарушение же семейного статуса приводит к деформации важного компонента благополучия — способности выстраивать позитивные отношения с другими людьми, социальные связи и контакты.

Таким образом, переменными, связанными с психологическим благополучием воспитателей ДОУ, выступают характеристики возраста, семейного положения, наличия собственных детей. Стаж работы в определенной должности, квалификационная категория работника хоть и влияют на ощущение благополучия, однако это влияние нельзя назвать значительным. Уровень образования, место жительства непосредственно не влияют на уровень благополучия.

Наше исследование показало, что в целом психологическое благополучие воспитателей ДОУ выступает достаточным личностным ресурсом, отвечающим критерию реалистичности исполнения задач и требований к дошкольному образованию в Российской Федерации, а выявленные особенности психологического благополучия воспитателей ДОУ могут служить основанием для оптимизации кадровой политики в российском дошкольном образовании.

Литература

1. *Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н.* Опросник благополучия PERMA-Profilер: апробация русскоязычной версии // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 3. С. 116—133. DOI:10.17759/sps.2022130308
2. *Исаева О.М., Акимова А.Ю., Волкова Е.Н.* Факторы психологического благополучия

- российской молодежи // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 24—35. DOI:10.17759/pse.2022270403
3. *Кедярова Е.А., Чернецкая Н.И., Щукина Е.Г.* Субъективное благополучие воспитателей в детских садах с разными типами образовательной среды // Педагогический ИМИДЖ. 2021. № 3(52). С. 345—355. DOI:10.32343/2409-5052-2021-15-3-345-355

4. Концепция мониторинга дошкольного образования РФ [Электронный ресурс]. URL: https://ciur.ru/jar/jar_ds2/DocLib24/Концепция_МКДО_2022.pdf (дата обращения: 30.12.2022).
5. *Мириманова М.С.* Раннее прогнозирование социально-психологических рисков и их профилактика в дошкольных образовательных организациях // *Безопасность образовательной среды: состояние, проблемы, пути решения в современных условиях: коллективная монография / ред. Т.Н. Зарецкая, М.А. Одинцова.* М.: МГППУ, 2015. С. 138—151.
6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Минтрудсоцзащиты России от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/n-10n.pdf?ysclid=iclwmfjwpb845891438> (дата обращения: 30.12.2022).
7. *Семенова Л.Э., Семенова В.Э.* Исследование психологического благополучия дошкольных педагогов // *Системная психология и социология.* 2018. № 4(28). С. 40—54.
8. *Фомина Н.В., Бурханова А.А.* Особенности профессионального самоотношения педагогов детских образовательных организаций [Электронный ресурс] // *Современные наукоемкие технологии.* 2017. № 3. С. 113—119. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36626> (дата обращения: 30.12.2022).
9. *Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Дубровский Р.Г.* Концептуальные основы изучения и измерения здоровья и благополучия человека с позиций психологической науки // *Вестник Российского фонда фундаментальных исследований.* 2019. № 4(104). С. 69—75. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75
10. *Adler A., Seligman M.E.* Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations // *International Journal of Wellbeing.* 2016. Vol. 6(1). P. 1—35.
11. *Butler J., Kern M.L.* The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing // *International Journal of Wellbeing.* 2016. Vol. 6(3). P. 1—48. DOI:10.5502/ijw.v6i3.526
12. *Csikszentmihalyi M., Wong M.M.H.* The Situational and Personal Correlates of Happiness: A Cross-National Comparison. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology.* Springer, Dordrecht, 2014. DOI:10.1007/978-94-017-9088-8_5
13. *Jimenez W.P., Hu X., Garden R., Xie X.* Toward a more PERMA(nent) conceptualization of worker well-being? A cross-cultural study of the Workplace PERMA Profiler // *Journal of Personnel Psychology.* 2021. Advance online publication. DOI:10.1027/1866-5888/a000288
14. *Kern M.L., Waters L.E., Adler A., White M.A.* A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework // *The Journal of Positive Psychology.* 2015. Vol. 10(3). P. 262—271.
15. *Kroencke L., Harari G.M., Back M., Wagner J.* Well-Being in Social Interactions: Examining Personality-Situation Dynamics in Face-to-Face and Computer-Mediated Communication. 2022. DOI:10.31234/osf.io/g6s8f
16. *Lakioti A., Stalikas A., Pezirkianidis C.* The role of personal, professional, and psychological factors in therapists' resilience // *Professional Psychology: Research and Practice.* 2022. Vol. 51(6). P. 560—570. DOI:10.1037/pro0000306
17. *Seligman M.E.P.* *Flourishing. A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them.* Boston: Nicholas Brealey, 2011.

References

1. *Isaeva O.M., Akimova A.Ju., Volkova E.N.* Oprosnik blagopoluchija PERMA-Profilier: aprobacija ruskojazychnoj versii [PERMA-Profilier: the Approbation of the Russian Version]. *Social'naja psihologija i obshhestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 3, pp. 116—133. DOI:10.17759/sps.2022130308 (in Russ.).
2. *Isaeva O.M., Akimova A.Ju., Volkova E.N.* Faktory psihologicheskogo blagopoluchija rossijskoj molodezhi [Factors of Psychological Well-being in Russian Youth]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 24—35. DOI:10.17759/pse.2022270403 (in Russ.).
3. *Kedjarova E.A., Cherneckaja N.I., Shhukina E.G.* Sub'ektivnoe blagopoluchie vospitatelej v detskih sadah s raznymi tipami obrazovatel'noj sredy. *Pedagogichesky IMIDZH [Pedagogical image]*, 2021. Vol. 3, no. 52, pp. 345—355. DOI:10.32343/2409-5052-2021-15-3-345-355 (in Russ.).
4. *Koncepcija monitoringa doshkol'nogo obrazovanija RF [Elektronny resurs].* URL: https://ciur.ru/jar/jar_ds2/DocLib24/Концепция_МКДО_2022.pdf (Accessed 30.12.2022). (in Russ.).
5. *Mirimanova M.S.* Rannee prognozirovanie social'no-psihologicheskikh riskov i ih profilaktika v doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacijah. [Early prediction of socio-psychological risks and prevention of such in preschool educational organizations]. In *Zareckaja T.N., Odincova M.A. (eds.) Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: sostojanie, problemy, puti reshenija v sovremennyh uslovijah: kollektivnaja monografija [Safety of the educational environment: state, problems, solutions in modern conditions: collective monograph].* Moscow: MSUPE, 2015, pp. 138—151. (in Russ.).
6. *Professional'nyi standart «Specialist v oblasti vospitanija» (utv. prikazom Ministerstva truda i*

social'noj zashhity Rossii ot 10 janvarja 2017 g. № 10n) [Professional standart for Educators approved by the Ministry of Labor and Social Development on 10.01.2017] [Elektronny resurs]. URL: <https://www.eduprofrb.ru/uploads/documents/docs/n-10n.pdf?ysclid=iclwmfjwpb845891438> (Accessed 30.12.2022) (in Russ.).

7. Semenova L.Je., Semenova V.Je. Issledovanie psihologicheskogo blagopoluchija doshkol'nyh pedagogov. *Sistemnaja psihologija i sociologija [Systems Psychology and Sociology]*, 2018, no. 4 (28), pp. 40—54 (in Russ.).

8. Fomina N.V., Burhanova A.A. Osobennosti professional'nogo samootnoshenija pedagogov detskikh obrazovatel'nyh organizacii [Elektronny resurs]. *Sovremennye naukoemkie tehnologii [Modern high-tech technologies]*, 2017, no. 3, pp. 113—119. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36626> (Accessed 30.12.2022) (in Russ.).

9. Cvetkova L.A., Antonova N.A., Dubrovskij R.G. Konceptual'nye osnovy izuchenija i izmerenija zdorov'ja i blagopoluchija cheloveka s pozicij psihologicheskoi nauki [A Conceptual Framework for the Study and Measurement of Human Health and Well-Being from the Standpoint of Psychological Science]. *Vestnik Rossijskogo fonda fundamental'nyh issledovanij [Journal of Russian Foundation for Basic Research]*, 2019, no. 4(104), pp. 69—75. DOI:10.22204/2410-4639-2019-104-04-69-75 (in Russ)

10. Adler A., Seligman M.E. Using wellbeing for public policy: Theory, measurement, and recommendations. *International Journal of Wellbeing*, 2016. Vol. 6(1), pp. 1—35.

11. Butler J., Kern M.L. The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 2016. Vol. 6(3), pp. 1—48. DOI:10.5502/ijw.v6i3.526

12. Csikszentmihalyi M., Wong M.M.H. The Situational and Personal Correlates of Happiness: A Cross-National Comparison. In: *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer, Dordrecht, 2014. DOI:10.1007/978-94-017-9088-8_5

13. Jimenez W.P., Hu X., Garden R., Xie X. Toward a more PERMA(nent) conceptualization of worker well-being? A cross-cultural study of the Workplace PERMA Profiler. *Journal of Personnel Psychology*, 2021. Advance online publication. DOI:10.1027/1866-5888/a000288

14. Kern M.L., Waters L.E., Adler A., White M.A. A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 2015. Vol. 10(3), pp. 262—271.

15. Kroencke L., Harari G.M., Back M., Wagner J. Well-Being in Social Interactions: Examining Personality-Situation Dynamics in Face-to-Face and Computer-Mediated Communication. 2022. DOI:10.31234/osf.io/g6s8f

16. Lakioti A., Stalikas A., Pezirkianidis C. The role of personal, professional, and psychological factors in therapists' resilience. *Professional Psychology: Research and Practice*, 2022. Vol. 51(6), pp. 560—570. DOI:10.1037/pro0000306

17. Seligman M.E.P. Flourishing. A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them. Boston: Nicholas Brealey, 2011.

Информация об авторах

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»); профессор кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Руднова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Исаева Оксана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Акимова Анна Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГБОУ ВО «НИУ ВШЭ»); доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО «Университет Лобачевского»), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Корниенко Дмитрий Сергеевич, доктор психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»); профессор кафедры общей психологии, ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО «РАНХиГС»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Семенов Юрий Иванович, ГБУ «Академия наук Республики Саха (Якутия)», г. Якутск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Information about the authors

Elena N. Volkova, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor of the Department of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9667-4752>, e-mail: envolkova@yandex.ru

Natalia A. Rudnova, PhD in Psychology, Junior Research Fellow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, e-mail: rudnova.na@yandex.ru

Oksana M. Isaeva, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organizational Psychology, HSE University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0926-5182>, e-mail: oisaeva@hse.ru

Anna Yu. Akimova, PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Organizational Psychology, HSE University; Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Lobachevsky University, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-8409>, e-mail: anna_ak@rambler.ru

Dmitry S. Kornienko, Doctor of Psychology, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6597-264X>, e-mail: dscorney@mail.ru

Yuri I. Semenov, Academy of Sciences of the Republic of Sakha (Yakutia), Yakutsk, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8766-3936>, e-mail: yra_semen1109@mail.ru

Получена 20.02.2023

Received 20.02.2023

Принята в печать 03.04.2023

Accepted 03.04.2023