

ISSN (online): 2587-6139

э л е к т р о н н ы й   ж у р н а л

**Психолого-педагогические  
исследования**

**Psychological-Educational  
Studies**

e l e c t r o n i c   j o u r n a l

**2023. Том 16. № 1**  
**2023. Vol. 16, no. 1**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

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

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

### Переводчик

Макушин А.Ю.

### Редактор и корректор

Буторина А.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

### Адрес редакции

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

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Сайт: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru](https://psyjournals.ru/psyedu_ru)

### Индексируется:

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

Издается с 2007 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

Эл № ФС77-69835 от 29.05.2017

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2024

## Psychological-Educational Studies

international Scientific Journal  
“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

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

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

### Translator

Makushin A.Yu.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

### Editorial office address

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

E-mail: [psyedu@mgppu.ru](mailto:psyedu@mgppu.ru)

Web: [https://psyjournals.ru/en/psyedu\\_ej](https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej)

### Indexed in:

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

Published quarterly since 2007

The mass medium registration certificate:

EI FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2024



# Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 16. № 1. 2024

| <i>Рубрики, авторы, статьи</i>   | <i>Страницы</i> |
|--|-----------------|
| <b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>  |                 |
| <b>Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.</b><br>Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью              | 3-20            |
| <b>Атрушкевич Е.Б.</b><br>Особенности организации и восприятия студентами командной работы при дистанционном обучении  | 21-38           |
| <b>Мерикова М.А.</b><br>На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов  | 39-57           |
| <b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>   |                 |
| <b>Шилова Н.П.</b><br>Представления юношей и девушек о будущем, раскрытые через художественный образ взросления  | 58-75           |
| <b>Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В.</b><br>Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей                 | 76-95           |
| <b>Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Аракелова Д.А.</b><br>Взаимосвязь характеристик видеоигр и индивидуально-психологических особенностей студентов                           | 96-110          |
| <b>Кузнецова Т.Г., Стружкин М.Л., Голубева И.Ю.</b><br>Особенности опознавания изображений фигур разного цвета и размера детьми 3-4 лет с использованием шумового фона | 111-120         |

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”  
Vol. 16, #1-2024**

| <i>Columns, manuscripts, authors</i>  | <i>Pages</i> |
|---|--------------|
| <b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>   |              |
| <b>Sachkova M.E., Semenova L.E.</b><br>Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal Resources for Solving Social Problems by Students                                      | 3-20         |
| <b>Atrushkevich E.B.</b><br>The Features of the Organization and Perception of Teamwork by Students in Distance Learning  | 21-38        |
| <b>Merikova M.A.</b><br>On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students                       | 39-57        |
| <b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>   |              |
| <b>Shilova N.P.</b><br>The Reflection of the Artistic Image of Growing Up on Boys and Girls Ideas About the Future  | 58-75        |
| <b>Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V.</b><br>The Use of Board Games and Digital Games by Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents                         | 76-95        |
| <b>Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Arakelova D.A.</b><br>The Relationship Between Video Game Characteristics and the Individual Psychological Traits of Students                         | 96-110       |
| <b>Kuznetsova T.G., Struzhkin M.L., Golubeva I.Y.</b><br>Features of Recognizing Images of Figures of Different Colors and Sizes by Children 3-4 Years Old Using a Noise Background | 111-120      |

## Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью

**Сачкова М.Е.**

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (ФГБОУ ВО РАНХиГС); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: [msachkova@mail.ru](mailto:msachkova@mail.ru)

**Семенова Л.Э.**

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО ННГУ им. Н.И. Лобачевского); ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава России» (ФГБОУ ВО ПИМУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: [verunechka08@list.ru](mailto:verunechka08@list.ru)

В статье рассматриваются феномены толерантности/интолерантности к неопределенности и веры в паранормальное как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью. Актуальность темы обусловлена попыткой выявить необходимые личностные детерминанты, помогающие эффективно справляться с жизненными затруднениями в условиях неопределенности и многозадачности современного мира. Были выдвинуты гипотезы об обратной связи толерантности к неопределенности и суеверности, а также прямых связях толерантности с рациональным стилем и позитивной ориентацией, веры в паранормальное с негативной ориентацией, избегающим и импульсивным стилем решения социальных проблем. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди студентов вузов, обучающихся на социально-гуманитарных и медицинских факультетах (N=252), в возрасте от 18 до 21 года. Применялся комплекс методик: опросник решения социальных проблем М.М. Даниной с соавт., «Шкала веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д.С. Григорьева, модифицированный опросник толерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой. По результатам исследования было установлено, что студенты обладают низкой склонностью к суеверности и чаще используют рациональный стиль при решении социальных проблем. Для них также характерна преимущественно позитивная проблемная ориентация. Обнаружены прямые взаимосвязи толерантности к неопределенности с рациональным стилем и позитивной проблемной ориентацией, а также отрицательные связи с избегающим и импульсивным стилями, негативной проблемной ориентацией.

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежью  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

Sachkova M.E., Semenova L.E.  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы; решение социальных проблем;  
толерантность к неопределенности; суеверность; студенты.

**Для цитаты:** Сачкова М.Е., Семенова Л.Э. Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем учащейся молодежью [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2024160101

## Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal Resources for Solving Social Problems by Students

**Marianna E. Sachkova**

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: msachkova@mail.ru

**Lidiya E. Semenova**

Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod; Privolzhsky Research Medical University, Nizhny Novgorod, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: verunehka08@list.ru

The phenomena of tolerance/intolerance to uncertainty and belief in the paranormal as personal resources for solving social problems by students were examined. The relevance of the topic is due to an attempt to identify the necessary personal determinants that help to effectively cope with life difficulties in the face of the uncertainty and multitasking in the modern world. Hypotheses about the inverse correlation between tolerance to uncertainty and superstition, as well as the direct correlation between tolerance and a rational style and positive orientation, belief in the paranormal with a negative orientation, an avoidant and impulsive style of solving social problems have been put forward. The results of an empirical study conducted among university students studying at the social science, humanities and medical faculties are presented (N=252), aged 18 to 21 years. A set of diagnostic techniques was used: the questionnaire for solving social problems by M.M. Danina et al., the "Paranormal Belief Scale" by J. Tobacyk (adaptation by D.S. Grigoriev), the modified questionnaire of tolerance to uncertainty by S. Badner (adaptation by T.V. Kornilova, M.A. Chumakova). According to the results of the study, it was found that students have a low tendency towards superstition and more often use a rational style when solving social problems. They are also characterized by a predominantly positive problem orientation. The direct correlations of tolerance to uncertainty with a rational style and positive problem orientation, as well as negative connections with avoidant and impulsive styles, a negative problem orientation were found.

**Keywords:** personal resources; solving social problems; tolerance to uncertainty; superstition; students.

**For citation:** Sachkova M.E., Semenova L.E. Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal Resources for Solving Social Problems by Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 3–20. DOI:10.17759/psyedu.2024160101

## Введение

В современном постоянно изменяющемся мире социальной нестабильности предъявляются высокие требования к продуктивной активности человека, что существенно повышает роль его личностных ресурсов, которые позволяют успешно справляться с вызовами неопределенности и решением многозадачных жизненных и профессиональных проблем [16; 31]. Соответственно, перед будущими профессионалами-студентами встают задачи не только ориентироваться в нормах и содержании профессиональной деятельности, но и уметь конструктивно решать повседневные социальные проблемы, сохраняя тем самым свою работоспособность, поддерживая психологическое благополучие и позитивные смыслы своего труда. Более того, как одна из наиболее активных и мобильных социальных групп, студенты постоянно сталкиваются с разными социальными проблемами, от специфики ориентации в которых и особенностей используемых стилей решения может зависеть их самочувствие, удовлетворенность жизнью, характер активности и т.п. [30; 32].

Решение социальных проблем в условиях неопределенности предполагает наличие ряда личностных ресурсов, определяющих как особенности репрезентации самих проблем, так и специфику процесса и способов их решения, среди которых толерантность к неопределенности (ТН) и суеверность.

Как многомерный конструкт ТН рассматривается в качестве одного из значимых предикторов готовности личности без дискомфорта переносить неопределенность и сохранять в неоднозначных и противоречивых ситуациях открытость новому опыту и способность к продуктивной деятельности [14; 37], что, по словам Д.А. Леонтьева, позволяет ее считать условием и одновременно показателем психологической зрелости личности [16]. Несмотря на то, что в современной психологии до сих пор отсутствует единая концептуализация ТН, большинство авторов трактуют этот психологический феномен как личностную характеристику. Так, Т.В. Корнилова рассматривает толерантность к неопределенности как личностный конструкт и личностную регуляцию принятия решений [14]. А.Г. Асмолов представляет личностную толерантность как «механизм поддержки и развития разнообразия систем ... в различных непредсказуемых ситуациях и их устойчивость» [5].

Исследования показывают, что ТН имеет тесную связь с разными свойствами интеллектуально-личностного потенциала человека [15], творческим решением проблем [39], благополучием студентов в начальный период их обучения в вузе [27], интернальным локусом контроля, что особенно ярко проявляется у девушек [9]. Также неоднократно констатировалась положительная связь ТН с экстраверсией личности и открытостью к опыту и, напротив, отрицательная связь с нейротизмом [33]. При этом ТН и во многом противоположный ей по сути конструкт интолерантность к неопределенности (ИН) некоторые авторы рассматривают в качестве самостоятельных, относительно независимых психологических образований [15]. Косвенным подтверждением этому может служить

обнаруженная в исследованиях сильная положительная связь ИН с нейротизмом и отрицательная – с экстраверсией и открытостью опыту [33].

Кроме того, исследования ряда авторов позволяют определять ТН и как ресурсную характеристику личности. По мнению А.Б. Рогозяна, личностные ресурсы включают в себя различные черты, свойства и установки, влияющие на регуляцию поведения в напряженных и неоднозначных ситуациях [21]. Как психологический ресурс личности для преодоления вызовов неопределенности трактует ТН А.Н. Моспан [18]. Н.Г. Капустина также представляет толерантность как систему внутренних ресурсов личности, отражающую готовность и способность личности эффективно решать поставленные задачи взаимодействия с собой и другими людьми, формирующую резистентность к негативным средовым факторам [13]. Ресурсная составляющая ТН заключается в построении позитивной перспективы будущего [19], возможности справляться со сложными проблемами, поддержании адаптивного потенциала, конструктивных стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями [34]. При этом само совладающее поведение считается феноменом, близким решению социальных проблем, о чем, в частности, свидетельствует наличие связей проблемных ориентаций и стилей решения социальных проблем со стратегиями совладания [12; 29], хотя сводить одно к другому некорректно, поскольку решение социальных проблем характеризует именно процесс выбора и использования стратегий совладания с неоднозначными проблемными социальными ситуациями (определение проблемы, продумывание возможных вариантов ее решения, выбор и принятие решения, реализация решения и мониторинг результатов) [30].

Одной из форм взаимодействия с реальностью и преодоления неопределенности, особенно в случае ограниченных возможностей контроля над ситуацией, выступают суеверия [1; 4], которые считаются особым способом жизнедеятельности, присущим даже образованным людям, включая молодежь [6; 26]. Специалисты рассматривают суеверия как своеобразную форму психологической защиты, механизм адаптации к травматичной ситуации и относят к числу возможных стратегий совладания производные от суеверий магически-ритуальные действия, которые являются важным маркером суеверности человека [23; 28]. Суеверность, т.е. вера в паранормальное, как попытка противостоять проблемной ситуации может давать человеку возможность осуществлять положительное переосмысление происходящего и иллюзию контроля будущего [2; 35; 38], поддерживая тем самым его психологическое благополучие и адаптивные способности, что позволяет рассматривать суеверность в качестве личностного ресурса, частично релевантного ТН. Однако вместе с тем, по словам М.Ю. Саенко, суеверность является одним из маркеров тревожности и выступает серьезным препятствием для личностного роста человека, демотиватором и демобилизатором его ресурсов [24], тогда как ТН, напротив, поддерживает активность, уверенность в себе и автономию личности, ее творческую мотивацию и продуктивную деятельность [37; 39]. К тому же, в отличие от ТН, суеверность положительно коррелирует с нейротизмом и страхом перед новыми ситуациями [3], что частично сближает ее с ИН.

Установлена тесная положительная связь суеверности с рядом других копингов, среди которых поиск социальной поддержки, отрицание и избегание проблемы, а также с внешней религиозностью [4] и, напротив, отрицательная – с уровнем общего интеллекта [17]. В то же время имеются отдельные данные, свидетельствующие о наличии связи суеверий с



основными аспектами решения социальных проблем. Так, Т.Д. D’Zurilla и Е.С. Chang обнаружена отрицательная связь суеверий с негативной проблемной ориентацией, импульсивным и избегающим стилями решения социальных проблем и, напротив, – положительная связь с позитивной проблемной ориентацией [29]. Однако эти данные не согласуются с негативной ролью суеверности в адаптации к новым условиям, в проявлении просоциальной активности личности, в том числе в качестве демотиватора, а также самих суеверий в искажении восприятия реальной действительности, что, соответственно, препятствует рациональному решению проблем [2; 10; 24].

Выявленные противоречия выступили эвристической идеей для нашего исследования, целью которого стало изучение специфики взаимосвязи решения социальных проблем с толерантностью к неопределенности и верой в паранормальное у студенческой молодежи.

В исследовании проверялись следующие гипотезы:

1. Толерантность к неопределенности и суеверность как личностные ресурсы решения социальных проблем имеют отрицательную связь, а интолерантность к неопределенности прямо связана с суеверностью у молодежи.
2. Толерантность к неопределенности положительно связана с позитивной проблемной ориентацией и рациональным стилем решения проблем у учащейся молодежи.
3. Студенты с высокими показателями веры в паранормальное имеют преимущественно негативную проблемную ориентацию и склонны к импульсивному и избегающему стилям решения проблем.

### Выборка и методы

**Выборка исследования.** В исследовании приняли участие 252 студента 1-3 курсов вузов Москвы и Нижнего Новгорода, обучающиеся на факультетах социально-гуманитарного (44%) и медицинского (56%) профилей, в возрасте от 18 до 21 года ( $M=18,9$ ;  $SD=0,50$ ), 70% женского пола.

Дополнительный сравнительный анализ полученных результатов по полу респондентов и профилю обучения в исследовании не проводился, поскольку значимых различий в этом плане установлено не было.

**Методы исследования.** Исследование проводилось в онлайн-формате. Участие носило добровольный и анонимный характер.

Сбор данных осуществлялся с помощью опросника решения социальных проблем М.М. Даниной, Н.В. Кисельниковой, Е.А. Куминской [12], в котором утверждения оцениваются по 5-балльной шкале: от 0 – «совершенно неверно» до 4 – «полностью верно». Всего методика включает 5 шкал, каждая из которых соответствует основным компонентам модели решения социальных проблем Т.Д. D’Zurilla: позитивная проблемная ориентация (восприятие проблемы как конкретной задачи, которую можно и нужно решать, а не избегать, наличие оптимизма и уверенности в своих силах), негативная проблемная ориентация (восприятие проблемы как угрозы, наличие фрустрации и неуверенности в своих силах), рациональный стиль решения проблем (акцент на сборе и анализе информации о проблеме, условиях и возможных вариантах ее решения, включая анализ полученных результатов), импульсивно-беспечный стиль решения проблем (необдуманность идей и последствий их реализации,

незавершенность действий), избегающий стиль решения проблем (пассивность, прокрастинация, уход от проблем, переключивание ответственности).

Степень выраженности суеверности измерялась с помощью «Шкалы веры в паранормальное» Дж. Тобасика в адаптации Д.С. Григорьева [11]. Эта методика содержит 7 субшкал: традиционная религиозная вера, пси-способности (например, телекинез или левитация), колдовство, суеверия, спиритизм, экстраординарные формы жизни (например, существование снежного человека), предсказания (астрологов, экстрасенсов и других людей). Оценка респонденты осуществляли по 7-балльной шкале, где 1 – абсолютно не согласен, а 7 – абсолютно согласен с утверждением.

Был также использован модифицированный вариант методики толерантности к неопределенности С. Баднера в адаптации Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой [15], включающий две шкалы: интолерантность к неопределенности и толерантность к неопределенности. Оценка утверждений осуществляется по 7-балльной шкале: от 1 – категорически не согласен до 7 – абсолютно согласен.

Описательная статистика, корреляции между переменными вычислялись с помощью статистического пакета SPSS 26.0. В ходе статистического анализа были применены критерий Колмогорова-Смирнова и коэффициент Спирмена.

## Результаты

В исследовании было обнаружено, что по всем шкалам веры в паранормальное результаты ниже средних нормативных значений. Исходя из стандартизированных данных методики они должны были бы находиться в границах от 3,5 до 4 баллов, однако только по «традиционной религиозной вере» установлен средний уровень, по остальным шкалам показатели не достигают даже 3 баллов из 7 возможных (табл. 1). В особенности студенты не верят в сверхспособности и обладают низкой степенью суеверности. При этом показатели студентов 1 и 3 курсов отличаются только по двум параметрам: 3-курсники больше верят в колдовство ( $M_3=3,4$  и  $M_1=2,7$ , различия на уровне  $p<0,01$ ) и экстраординарные способности ( $M_3=3,3$  и  $M_1=2,7$ , различия на уровне  $p<0,01$ ). Однако даже они не достигают средних нормативных значений шкал веры в колдовство ( $M=4,38$ ) и экстраспособности ( $M=3,5$ ) [10]. Таким образом, можно констатировать, что учащаяся молодежь все меньше ориентируется на иррациональные формы мышления по сравнению с их сверстниками 10-20 лет назад [4; 22; 25], что частично согласуется с современными данными социологических исследований [6].

Таблица 1

**Описательная статистика показателей веры в паранормальное, толерантности/интолерантности к неопределенности и стилей решения социальных проблем у учащейся молодежи**

| Шкалы                               |                                  | минимум<br>Min | максимум<br>Max | среднее<br>M | станд.<br>откл.<br>Sd |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------|-----------------|--------------|-----------------------|
| Вера<br>в<br>паран<br>орма<br>льное | традиционная религиозная<br>вера | 1,0            | 7,0             | 3,91         | 1,70                  |
|                                     | пси-способности                  | 1,0            | 6,8             | 2,26         | 1,35                  |

|                                    |                                  |     |     |       |      |
|------------------------------------|----------------------------------|-----|-----|-------|------|
|                                    | колдовство                       | 1,0 | 7,0 | 2,77  | 1,72 |
|                                    | суеверия                         | 1,0 | 7,0 | 2,14  | 1,37 |
|                                    | спиритизм                        | 1,0 | 7,0 | 2,88  | 1,64 |
|                                    | экстраординарные формы жизни     | 1,0 | 7,0 | 2,78  | 1,20 |
|                                    | предсказания                     | 1,0 | 6,8 | 2,75  | 1,53 |
| Интолерантность к неопределенности |                                  | 15  | 49  | 31,04 | 6,25 |
| Толерантность к неопределенности   |                                  | 13  | 42  | 27,56 | 4,72 |
| Решение социальных проблем         | рациональный стиль               | 4   | 32  | 21,58 | 5,48 |
|                                    | избегающий стиль                 | 0   | 28  | 8,78  | 5,93 |
|                                    | импульсивный стиль               | 0   | 36  | 11,29 | 6,38 |
|                                    | негативная проблемная ориентация | 0   | 36  | 14,42 | 8,27 |
|                                    | позитивная проблемная ориентация | 2   | 16  | 11,04 | 2,83 |

Было также установлено, что у студентов показатель ИН несколько выше, а ТН немного ниже среднего уровня, что свидетельствует об их склонности в большей степени переживать, нежели уверенно действовать в неоднозначных ситуациях. В сравнении с нормативными показателями по методике для респондентов до 30 лет это тоже ярко прослеживается: так, по ИН значения оказались выше на 5,3 балла, а по ТН – ниже на 4 балла [15]. При этом различий между курсами не обнаружено.

Относительно решения социальных проблем результаты продемонстрировали наличие у студентов более высоких показателей использования рационального стиля (средний уровень по шкале), нежели импульсивного и избегающего (низкая степень выраженности по шкалам). В особенности к этому стилю склонны первокурсники ( $M_1=21,9$  и  $M_3=18,4$  при  $p<0,01$ ). Кроме того, более выраженной у всей учащейся молодежи оказалась позитивная проблемная ориентация (показатель выше среднего нормативного). Другими словами, можно утверждать, что большая часть студентов старается понять возникающие перед ними социальные проблемы, проанализировать пути их решения, прогнозировать возможные последствия и отслеживать результаты принятых решений. Намного реже учащаяся молодежь откладывает решение проблем на потом или совершает необдуманные шаги. При этом в основном студенты верят в свою способность справиться с проблемами с позитивным исходом. Негативная ориентация при решении проблем находится на среднем уровне, т.е. иногда молодежь может испытывать фрустрацию при столкновении с трудностями, но это не является их ведущей копинг-стратегией.

В связи с целью исследования мы выявляли наличие связей между личностными ресурсами и стилями решения социальных проблем. Была проведена проверка на нормальность распределения по критерию Колмогорова-Смирнова, результат которой показал необходимость применения непараметрических методов статистической обработки данных (по шкале ИН  $p<0,01$ , по остальным шкалам  $p<0,001$ ).

По итогам статистического анализа было установлено, что наша первая гипотеза подтвердилась частично, поскольку действительно была обнаружена прямая значимая связь суеверности с ИН ( $rS=0,17$  при  $p<0,01$ ), однако отрицательная связь суеверности с ТН оказалась только на уровне тенденции и не достигла необходимого порога значимости ( $rS=-0,10$  при  $p=0,14$ ).

Далее были проанализированы корреляционные связи между каждым личностным ресурсом студентов и особенностями решения ими социальных проблем (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляции показателей веры в паранормальное и толерантности к неопределенности со стилями решения социальных проблем у студентов (по Спирмену, N=252)**

| Личностные ресурсы<br>(вера в паранормальное и толерантность/интолерантность) | Решение социальных проблем |                |                  |                   |                   |
|---|----------------------------|----------------|------------------|-------------------|-------------------|
|   | рациональн<br>ый           | избегающ<br>ий | импульсивн<br>ый | негативн<br>ая ПО | позитивн<br>ая ПО |
| традиционная вера   | -0,07                      | 0,01           | 0,09             | 0,07              | 0,12              |
| пси-способности   | <b>-0,16**</b>             | <b>0,14*</b>   | <b>0,26***</b>   | <b>0,14*</b>      | -0,14             |
| колдовство  | -0,11                      | <b>0,14*</b>   | <b>0,19**</b>    | 0,10              | 0,11              |
| суеверия  | <b>-0,18**</b>             | <b>0,19**</b>  | <b>0,25***</b>   | <b>0,22***</b>    | -0,05             |
| спиритизм   | -0,10                      | <b>0,14*</b>   | <b>0,22***</b>   | 0,11              | -0,10             |
| экстраординарные способы жизни  | -0,10                      | 0,11           | 0,10             | 0,06              | -0,03             |
| предсказания  | <b>-0,15*</b>              | 0,12           | <b>0,21**</b>    | 0,10              | 0,04              |
| интолерантность   | 0,03                       | 0,08           | 0,10             | 0,10              | 0,01              |
| толерантность   | <b>0,19**</b>              | 0,01           | -0,06            | -0,07             | <b>0,20**</b>     |

Условные обозначения. \* – значимость корреляции на уровне  $p\leq 0,02$ , \*\* – на уровне  $p\leq 0,01$ , \*\*\* – на уровне  $p\leq 0,001$ .

У студентов были обнаружены положительные корреляции между ТН и рациональным стилем решения проблем, а также позитивной проблемной ориентацией ( $p\leq 0,01$ ). Таким образом, вторая гипотеза полностью подтвердилась. В то же время любопытно, что связей с ИН не было обнаружено ни по одной из стратегий решения проблем.

С разными показателями веры в паранормальное были обнаружены достаточно интересные связи со стилями решения социальных проблем. Так, значимыми оказались связи между верой в пси-способности, колдовство, спиритизм, предсказания, а также суеверностью с избегающим и импульсивным способами решения проблем (с поправкой на множественность сравнений рассматривались только корреляции на уровне не ниже, чем  $p\leq 0,02$ ). Кроме того, негативная проблемная ориентация напрямую связана с суеверностью ( $p\leq 0,001$ ) и верой в сверхспособности ( $p\leq 0,02$ ). Примечательно, что позитивная ориентация не имеет значимых связей с верой в сверхъестественное, при этом отрицательные связи

зафиксированы между рациональным стилем и верой в сверхспособности, предсказания и суеверия. Таким образом, третья гипотеза исследования подтверждена частично: действительно высокие значения некоторых проявлений веры в паранормальное повышают склонность к избеганию либо импульсивному решению проблем, а также связаны с негативной проблемной ориентацией.

### Обсуждение результатов

Прежде всего хотелось бы остановиться на проблеме суеверности учащейся молодежи. По полученным данным в целом она невысокая, хотя ранее отмечалось достаточно широкое распространение в студенческой среде веры в паранормальное. Однако во многих предыдущих исследованиях изучались суеверия, связанные в основном с периодом экзаменационных сессий [22; 25], тогда как мы изучали веру в паранормальное вне привязки к этому контексту. Как констатировала О.П. Макушина, большинство студентов апеллируют к сверхъестественным силам преимущественно во время подготовки и сдачи экзаменов, а вот в других жизненных ситуациях к магическим практикам обычно не обращаются [17]. Именно в период предстоящих испытаний суеверия начинают играть особую роль в жизни студентов [25]. Кроме того, опросы общественного мнения россиян также свидетельствуют о тенденции снижения склонности к суевериям с 2015 по 2022 годы [цит. по: 6], поэтому не исключено, что наше исследование отражает эту же тенденцию.

По показателям ТН/ИН полученные результаты также не соответствуют данным, полученным ранее [15]. Так, Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой приводятся нормативные значения по этим шкалам, показывающие, что в возрасте до 30 лет значения ТН несколько превышают значения ИН, при этом более высокие показатели ИН характерны для респондентов старше 30 лет. В связи с этим наши результаты могут быть обусловлены полом респондентов, среди которых значительно преобладают девушки, поскольку более выраженную ТН, как правило, демонстрируют лица мужского пола [8; 20]. Однако в целом вопрос о гендерной специфике ТН и ИН по-прежнему остается открытым, так как существуют и иные факты [9], которые в том числе констатированы и в исследовании Т.В. Корниловой, М.А. Чумаковой [15]. Полагаем, что для прояснения этого вопроса требуются специальные исследования. В то же время, если учитывать результаты исследований последних лет [8] о том, что в среде учащейся молодежи ИН преобладает над ТН, то наши данные могут иллюстрировать общие тенденции относительно ТН современных российских студентов в условиях социальной нестабильности.

Любопытно, что несмотря на наличие в современной психологии различных, но достаточно противоречивых данных относительно характера соотношения суеверности и ТН/ИН с различными личностными переменными [24; 33; 37; 39 и др.], вопрос о специфике связи самой суеверности с ТН/ИН по-прежнему остается открытым. Согласно данным нашего исследования, более суеверными оказываются именно интолерантные к неопределенности студенты. Иными словами, суеверность и ИН соприсутствуют и поддерживают друг друга. Однако отрицательная связь суеверности и ТН не была подтверждена в исследовании, а значит далеко не всегда наличие ТН является «противоядием» для иррационального мышления и поведения. Полагаем, что эти данные

лишний раз подчеркивают тот факт, что ТН и ИН большей частью являются самостоятельными и относительно независимыми психологическими образованиями.

Наличие более высоких показателей рационального стиля решения проблем, нежели импульсивного и избегающего, может объясняться тем, что современная молодежь предпочитает вести социально активный и многозадачный образ жизни. Поэтому без рационального способа, позволяющего осуществлять анализ сложившегося положения дел и соотносить внешние вызовы среды со своими ресурсами, трудно рассчитывать на успех и результативность в условиях многозадачности. На наш взгляд, это показатель психологического благополучия большинства студентов, их способности конструктивно преодолевать трудности, поскольку, как было установлено ранее, рациональный стиль решения проблем положительно связан с удовлетворенностью жизнью [30]. Подтверждением может служить и факт того, что в среде учащейся молодежи преобладает позитивная проблемная ориентация, в отношении которой также констатирована положительная связь с удовлетворенностью жизнью.

Обращаясь к выявленным в исследовании корреляциям между основными аспектами решения проблем и ТН/ИН, можно отметить, что некоторые из них опровергают прежде полученные данные. В частности, речь идет о положительной связи негативной проблемной ориентации с суевериями, тогда как ранее Т.Д. D'Zurilla с соавторами констатировали в этом плане отрицательную связь [29]. В отличие от данных Т.Д. D'Zurilla с соавторами также обращает на себя внимание наличие множества положительных связей между избегающим и особенно импульсивными стилями решения проблем с разными проявлениями суеверности студентов. Выходит, что вера в колдовство, спиритизм, пси-способности, предсказания и суеверия приводит к неконструктивным способам редукции стресса, пассивному и дисфункциональному поведению. Более того, рациональному стилю решения проблем также препятствует вера в паранормальное, что вполне закономерно, поскольку иррациональные установки и поведение не могут способствовать глубокому анализу проблем и, напротив, порождают пассивность и некритическое мышление.

Необычным является отсутствие значимых связей между ИН и основными аспектами решения социальных проблем. Однако мы не исключаем, что эти результаты могут быть обусловлены преобладанием среди респондентов лиц женского пола. Что же касается положительной корреляции ТН с позитивной проблемной ориентацией и рациональным стилем, то объяснение, которое мы можем предложить для понимания этих связей, состоит в следующем: именно готовность личности противостоять вызовам разной степени сложности, отражающая суть ТН, позволяет принимать проблему как вызов, сохраняя веру в свои возможности справиться с ней и эффективно осуществлять поиск способов ее решения, предусматривая существующие варианты и прогнозируя потенциальные результаты.

## **Выводы**

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Большая часть студентов социально-гуманитарных и медицинских факультетов вузов используют рациональный стиль и позитивно ориентированы на решение социальных проблем. При этом их личностные ресурсы решения проблем выражены по-разному:

несколько выше ИН, на среднем уровне ТН и слабо проявляется склонность к вере в паранормальное, особенно в суеверия и пси-способности.

2. Суеверность студентов напрямую связана с ИН, т.е. при повышении тревожности в неоднозначных ситуациях они склонны обращаться к магическим действиям, основанным на суеверных предрассудках.

3. ТН, проявляющаяся в способности спокойно воспринимать дискомфортные условия и искать адекватные пути преодоления трудностей, напрямую связана с позитивной ориентацией на решение проблем, что обуславливает использование рационального стиля как наиболее эффективной стратегии поведения.

4. Импульсивный и избегающий стили принятия решений поддерживаются суеверностью, верой в пси-способности, колдовство и спиритизм. При этом суеверные студенты чаще всего негативно ориентированы на решение социальных проблем.

### Заключение

Современные студенты, живущие в условиях социальной нестабильности, неопределенности и многозадачности, часто сталкиваются с необходимостью решать различного рода жизненные вопросы. Эффективному решению проблем в такого рода ситуациях способствует наличие ряда личностных ресурсов, среди которых, как показало наше исследование, ТН и отсутствие или слабая выраженность склонности к вере в паранормальное. Только готовность принимать неизвестное, отсутствие дискомфорта от неоднозначности происходящего и при этом низкая ориентация на суеверные представления позволяют учащейся молодежи «держать руку на пульсе» и быть готовыми к принятию взвешенных конструктивных решений с различными вариантами действий.

Однако поскольку в нашем исследовании принимали участие преимущественно девушки, в качестве возможных перспектив для последующей разработки обозначенной проблемы мы определяем изучение гендерной специфики личностных ресурсов решения социальных проблем.

Кроме того, полагаем, что число такого рода личностных ресурсов не исчерпывается ТН и несуетерностью, поэтому выявление новых психологических детерминант эффективного решения социальных проблем может стать предметом дальнейших исследований, в том числе выполненных и в гендерно-возрастном измерении.

### Литература

1. Абитов И.Р. Проявления суеверности как способ компенсации недостатка информации и контроля над ситуацией // Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности: материалы VI Международной научной конференции / сост. Е.В. Тихомирова, А.Г. Самохвалова; науч. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома: Костромской государственный университет, 2022. С. 262–266.
2. Абитов И.Р., Акбиров Р.Р. Разработка опросника суеверности // Психологические исследования. 2021. Том 14. № 75. DOI:10.54359/ps.v14i75.145

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежью  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

Sachkova M.E., Semenova L.E.  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

3. *Абитов И.Р., Городецкая И.М., Двойнин А.М.* Взаимосвязь предикторов иррационального поведения с индивидуально-типологическими и личностными особенностями // *Образование и саморазвитие*. 2022. Том 17. № 3. С. 131–140.
4. *Андрюшкова Н.П.* Психологические факторы суеверности у молодежи // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. Вып. 3(27). С. 107–114. DOI:10.17072/2078-7898/2016-3-107-114
5. *Асмолов А.Г.* Идеология толерантности: школа жизни с непохожими людьми // *Горизонты современного образования*. 2011. № 9. С. 1–3.
6. *Брушкова Л.А., Климова Е.О.* Мистика и суеверия в повседневной жизни студентов московских вузов // *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2023. № 13(1). С. 72–78. DOI:10.26794/2226-7867-2023-13-1-72-78
7. *Габдрашитова Л.И., Абитов И.Р.* Суеверность в структуре защитно-совладающего поведения лиц с хроническими соматическими заболеваниями // *Психология психических состояний: сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции*. Выпуск 16 / сост. А.В. Климанова, под общ. ред. М.Г. Юсупова, А.В. Чернова. Казань: КФУ, 2022. С. 120–125.
8. *Габдулхакова М.В.* Соотношение толерантности к неопределенности, мотивации к успеху, мировосприятия и тревожности у студентов мужского и женского пола в высших учебных заведениях г. Казани // *Образование и саморазвитие*. 2019. Том 14. № 1. С. 45–56. DOI:10.26907/esd14.1.06
9. *Горлова Н.В.* Толерантность к неопределенности как индивидуально-личностная предпосылка процесса самоопределения в подростковом возрасте, ранней и поздней юности // *Психологические исследования*. 2020. Том 13. № 70. DOI:10.54359/ps.v13i70.198
10. *Городецкая И.М., Абитов И.Р., Дорогова А.Н.* Половые особенности суеверных представлений и их взаимосвязь со смысложизненными ориентациями личности // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2022. Вып. 4(44). С. 161–171. DOI:10.23951/2307-6127-2022-4-161-1714
11. *Григорьев Д.С.* Адаптация и валидизация шкалы веры в паранормальное Дж. Тобасика // *Социальная психология и общество*. 2015. Том 6. № 2. С. 132–145.
12. *Данина М.М., Кисельникова Н.В., Куминская Е.А.* Русскоязычная версия опросника решения социальных проблем (SPSI-R) // *Экспериментальная психология*. 2017. Том 10. № 3. С. 46–64. DOI:10.17759/exppsy.2017100304
13. *Капустина Н.Г.* Толерантность как внутренний ресурс личности // *Сибирский психологический журнал*. 2008. № 30. С. 64–69.
14. *Корнилова Т.В.* Новый опросник толерантности–интолерантности к неопределенности // *Психологический журнал*. 2010. Том 31. № 1. С. 74–86.
15. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // *Экспериментальная психология*. 2014. № 1. С. 92–110.
16. *Леонтьев Д.А.* Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // *Психологические исследования*. 2015. Том 8. № 40. С. 2. DOI:10.54359/ps.v8i40.555
17. *Макушина О.П.* Связь суеверности студентов с уровнем их общего интеллекта // *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*. 2023. № 2. С. 74–76.



Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежью  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

Sachkova M.E., Semenova L.E.  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

18. Моспан А.Н. Совладание со стрессом неопределенности // Человек. 2023. Том 34. № 2. С. 40–51. DOI:10.31857/S023620070025530-0
19. Неяскина Ю.Ю., Пронькина В.О. Особенности конструирования будущего при разных уровнях толерантности к неопределенности (на примере юношеского возраста) // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 3(71). С. 143–152. DOI:10.21603/2078-8975-2017-3-143-152
20. Пеленчук Л.О., Цветкова Н.А. Особенности толерантности к неопределенности и жизнеспособности студентов в зависимости от их половой принадлежности // Вестник университета. 2023. № 5. С. 169–177.
21. Рогозян А.Б. Стресс-устойчивость в контексте теоретического конструкта психологических ресурсов личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. Педагогика и психология. 2011. Вып. 1. С. 138–144.
22. Саенко Ю.В. Суеверия современных студентов // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 122–130.
23. Саенко Ю.В. Психологические аспекты изучения суеверий // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 85–97.
24. Саенко Ю.В. Суеверность как препятствие для самоактуализации личности и ее преодоление // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества: В 3 т. Том 3. М.-Ростов н/Д.: Кредо, 2007. С. 142–143.
25. Ульянченко А.Л. Изучение проблематики суеверий у студенчества и молодежи в работах русских и зарубежных исследователей в XX-XXI вв. // Современные исследования социальных проблем (Электронный научный журнал). 2013. № 1. С. 41. DOI:10.12731/2218-7405-2013-1-7
26. Ahmed M.A., Oyedibu M.O. Investigation and scientific explanations of superstitious beliefs held by senior school science students of Oyo State, Nigeria // Perspektif Pendidikan dan Keguruan. 2022. Vol. 13. № 1. P. 1–13. DOI:10.25299/perspektif.2022.vol13(1).8613
27. Bardi A., Guerra V.M., Ramdeny G.S.D. Openness and ambiguity tolerance: Their differential relationships to well-being in the context of an academic life transition // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 47. P. 219–223.
28. Boden M. Supernatural beliefs: Considered adaptive and associated with psychological benefits // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 86. P. 227–231. DOI:10.1016/j.paid.2015.06.023
29. D’Zurilla T.J., Chang E.C. The relations between social problem solving and coping // Cognitive therapy and research. 1995. Vol. 19. № 5. P. 547–562. DOI:10.1007/BF02230513
30. D’Zurilla T.J., Nezu A.M., Maydeu-Olivares A. Social problem-solving inventory-revised (SPSI-R): technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, 2002. 36 p.
31. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty. London: Free press, 2015. 288 p.
32. Hamarta E. A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving // Social behavior and personality: an international journal. 2009. № 37. P. 73–82.
33. Jach H.K., Smillie L.D. To fear or fly to the unknown: Tolerance for ambiguity and Big Five personality traits // Journal of Research in Personality. 2019. Vol. 79. P. 67–78. DOI:10.1016/j.jrp.2019.02.003

34. Rettie H., Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic // *American Psychologist*. 2021. Vol. 76. № 3. P. 427. DOI:10.1037/amp0000710
35. Superstition predicts perception of illusory control / O. Griffiths, O.N. Shehabi, R.A. Murphy, M.E. Le Pelley // *British Journal of Psychology*. 2019. Vol. 110. P. 499–518.
36. Stoycheva K. The New and the Best: Ambiguity Tolerance and Creativity Motivation // *International Journal of Psychology*. 2008. Vol. 43. P. 6.
37. Stoycheva K. Tolerance for ambiguity, creativity, and personality // *Bulgarian Journal of Psychology (SEERCP 2009 Conference Papers, Part Two)*. 2010. Vol. 1-4. P. 178–188.
38. Tahir T.B., Qureshi S.F., Safi T. Superstitions as behavioral control in Pakistan // *Pakistan Journal of Social Sciences*. 2018. Vol. 38. № 2. P. 771–782.
39. Zenasni F., Besanson M., Lubart T. Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study // *Journal of Creative Behavior*. 2008. Vol. 42(1). P. 61–73.

## References

1. Abitov I.R. Proyavleniya suevernosti kak sposob kompensacii nedostatka informacii i kontrolya nad situaciej [Manifestations of superstition as a way to compensate for the lack of information and control over the situation]. Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii "*Psichologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: ustojchivost' i izmenchivost' otnoshenij, lichnosti, gruppy v epohu neopredelennosti*" [Proceedings of the VI International Scientific Conference "*Psychology of stress and coping behavior: stability and variability of relationships, personalities, groups in an era of uncertainty*"]. Comp. Tikhomirova E.V., Samokhvalova A.G.; scientific ed. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Khazova S.A. Kostroma: Publ. "Kostromskoj gosudarstvennyj universitet", 2022, pp. 262–266. (In Russ.).
2. Abitov I.R., Akbirova R.R. Razrabotka oprosnika suevernosti [Development of a superstition questionnaire]. *Psichologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2021. Vol. 14, no. 75. DOI:10.54359/ps.v14i75.145 (In Russ.).
3. Abitov I.R., Gorodetskaya I.M., Dvoinin A.M. Vzaimosvyaz` prediktorov irracional`nogo povedeniya s individual`no-tipologicheskimi i lichnostny`mi osobennostyami [The relationship of predictors of irrational behavior with individual typological and personal characteristics]. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and self-development]*, 2022. Vol. 17, no. 3, pp. 131–140. (In Russ.).
4. Andryushkova N.P. Psichologicheskie faktory suevernosti u molodezhi [Psychological factors of superstition among young people]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psichologiya. Sociologiya [Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2016, no. 3(27), pp. 107–114. DOI:10.17072/2078-7898/2016-3-107-114 (In Russ.).
5. Asmolov A.G. Ideologiya tolerantnosti: shkola zhizni s nepoxozhimi lyud`mi [Ideology of tolerance: a school of life with dissimilar people]. *Gorizonty` sovremennogo obrazovaniya [Horizons of modern education]*, 2011, no. 9, pp. 1–3. (In Russ.).
6. Brushkova L.A., Klimova E.O. Mistika i sueveriya v povsednevnoj zhizni studentov moskovskih vuzov [Mysticism and superstition in the daily life of students of Moscow universities]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta [Humanities. Bulletin of the Financial University]*, 2023, no. 13(1), pp. 72–78. DOI:10.26794/2226-7867-2023-13-1-72-78 (In Russ.).

7. Gabdrashitova L.I., Abitov I.R. Suevernost' v strukture zashchitno-sovладayushchego povedeniya lic s hronicheskimi somaticheskimi zabolevaniyami [Superstition in the structure of protective and coping behavior of persons with chronic somatic diseases]. Sbornik materialov XVI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Vypusk 16. "Psihologiya psihicheskikh sostoyanij" [Collection of materials of the XVI International Scientific and Practical Conference. Issue 16. "Psychology of mental states"]. Comp. Klimanova A.V.; scientific ed. Yusupov M.G., Chernov A.V. Kazan: Publ. "Kazanskij federal'nyj universitet", 2022, pp. 120–125. (In Russ.).
8. Gabdulkhakova M.V. Sootnoshenie tolerantnosti k neopredelyonnosti, motivacii k uspekhu, mirovospriyatiya i trevozhnosti u studentov muzhskogo i zhenskogo pola v vysshih uchebnyh zavedeniyah g. Kazani [Correlation of tolerance to uncertainty, motivation to success, worldview and anxiety among male and female students in higher educational institutions of Kazan]. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and self-development]*, 2019. Vol. 14, no. 1, pp. 45–56. DOI:10.26907/esd14.1.06 (In Russ.).
9. Gorlova N.V. Tolerantnost' k neopredelennosti kak individual'no-lichnostnaya predposylka processa samoopredeleniya v podrostkovom vozraste, rannej i pozdnej yunosti [Tolerance to uncertainty as an individual and personal prerequisite for the process of self-determination in adolescence, early and late adolescence]. *Psihologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2020. Vol. 13, no. 70. DOI:10.54359/ps.v13i70.198 (In Russ.).
10. Gorodetskaya I.M., Abitov I.R., Dorogova A.N. Polovye osobennosti suevernyh predstavlenij i ih vzaimosvyaz' so smyslozhiznennymi orientaciyami lichnosti [Sexual characteristics of superstitious beliefs and their relationship with life orientations of personality]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review) [Scientific and Pedagogical Review]*, 2022, no. 4(44), pp. 161–171. DOI:10.23951/2307-6127-2022-4-161-1714 (In Russ.).
11. Grigoriev D.S. Adaptaciya i validizaciya shkaly very v paranormal'noe Dzh. Tobasika [Adaptation and validation of the scale of belief in the paranormal J. Tobasika]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo [Social psychology and Society]*, 2015. Vol. 6, no. 2, pp. 132–145. (In Russ.).
12. Danina M.M., Kiselnikova N.V., Kuminskaya E.A. Russkoyazychnaya versiya oprosnika resheniya social'nyh problem (SPSI-R) [Russian-language version of the questionnaire for solving social problems (SPSI-R)]. *Ekspierimental'naya psihologiya [Experimental Psychology]*, 2017. Vol. 10, no. 3, pp. 46–64. DOI:10.17759/exppsy.2017100304 (In Russ.).
13. Kapustina N.G. Tolerantnost` kak vnutrennij resurs lichnosti [Tolerance as an internal resource of personality]. *Sibirskij psixologicheskij zhurnal [Siberian Psychological Journal]*, 2008, no. 30, pp. 64–69. (In Russ.).
14. Kornilova T.V. Novyj oprosnik tolerantnosti–intolerantnosti k neopredelennosti [A new questionnaire of tolerance–tolerance to uncertainty]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 2010. Vol. 31, no. 1, pp. 74–86. (In Russ.).
15. Kornilova T.V., Chumakova M.A. Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikacii oprosnika C. Badnera [Scales of tolerance and intolerance to uncertainty in the modification of the questionnaire C. Badner's]. *Ekspierimental'naya psihologiya [Experimental Psychology]*, 2014, no. 1, pp. 92–110. (In Russ.).
16. Leontiev D.A. Vyzov neopredelennosti kak central'naya problema psihologii lichnosti [The challenge of uncertainty as the central problem of personality psychology]. *Psihologicheskie*

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежью  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

Sachkova M.E., Semenova L.E.  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

*issledovaniya [Psychological research]*, 2015. Vol. 8, no. 40, p. 2. DOI:10.54359/ps.v8i40.555 (In Russ.).

17. Makushina O.P. Svyaz' suevernosti studentov s urovnem ih obshchego intellekta [Connection of students' superstition with the level of their general intelligence]. *Vestnik VGU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya [Bulletin of the VSU. Series: Problems of higher education]*, 2023, no. 2, pp. 74–76. (In Russ.).

18. Mospan A.N. Covladanie so stressom neopredelennosti [Coping with the stress of uncertainty]. *Chelovek [Person]*, 2023. Vol. 34, no. 2, pp. 40–51. DOI:10.31857/S023620070025530-0 (In Russ.).

19. Neyaskina Yu.Yu., Pronkina V.O. Osobennosti konstruirovaniya budushchego pri raznyh urovnnyah tolerantnosti k neopredelennosti (na primere yunosheskogo vozrasta) [Features of designing the future at different levels of tolerance to uncertainty (on the example of adolescence)]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerovo State University]*, 2017, no. 3(71), pp. 143–152. DOI:10.21603/2078-8975-2017-3-143-152 (In Russ.).

20. Pelepchuk L.O., Tsvetkova N.A. Osobennosti tolerantnosti k neopredelennosti i zhiznesposobnosti studentov v zavisimosti ot ih polovoj prinadlezhnosti [Features of tolerance to uncertainty and viability of students depending on their gender]. *Vestnik universiteta [Bulletin of the University]*, 2023, no. 5, pp. 169–177. (In Russ.).

21. Rogozyan A.B. Stress-ustojchivost` v kontekste teoreticheskogo konstrukta psixologicheskix resursov lichnosti [Stress-resistance in the context of the theoretical construct of psychological resources of personality]. *Vestnik Ady`gejskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika i psixologiya [Bulletin of the Adygea State University. Ser. Pedagogy and psychology]*, 2011. Vol. 1, pp. 138–144. (In Russ.).

22. Sayenko Yu.V. Sueveriya sovremennyh studentov [Superstitions of modern students]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 2004, no. 4, pp. 122–130. (In Russ.).

23. Sayenko Yu.V. Psihologicheskie aspekty izucheniya sueverij [Psychological aspects of the study of superstition]. *Voprosy psihologii [Questions of psychology]*, 2006, no. 6, pp. 85–97. (In Russ.).

24. Sayenko Yu.V. Suevernost' kak prepyatstvie dlya samoaktualizacii lichnosti i ee preodolenie [Superstition as an obstacle to self-actualization of personality and its overcoming]. *Materialy IV Vserossijskogo s'ezda Rossijskogo psihologicheskogo obshchestva: V 3 t. [Materials of the IV All-Russian Congress of the Russian Psychological Society. At 3 t.]*. Moscow-Rostov-on-don: Publ. "Kredo", 2007. Vol. 3, pp. 142–143. (In Russ.).

25. Ulyanchenko A.L. Izuchenie problematiki sueverij u studenchestva i molodezhi v rabotah russkih i zarubezhnyh issledovatelej v XX-XXI vv. [Studying the problems of superstition among students and youth in the works of Russian and foreign researchers in the XX-XXI centuries]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (Elektronnyj nauchnyj zhurnal) [Modern studies of social problems (Electronic scientific Journal)]*, 2013, no. 1, p. 41. DOI:10.12731/2218-7405-2013-1-7 (In Russ.).

26. Ahmed M.A., Oyedibu M.O. Investigation and scientific explanations of superstitious beliefs held by senior school science students of Oyo State, Nigeria. *Perspektif Pendidikan dan Keguruan*, 2022. Vol. 13, no. 1, pp. 1–13. DOI:10.25299/perspektif.2022.vol13(1).8613

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежью  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

Sachkova M.E., Semenova L.E.  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

27. Bardi A., Guerra V.M., Ramdeny G.S.D. Openness and ambiguity tolerance: Their differential relationships to well-being in the context of an academic life transition. *Personality and Individual Differences*, 2009. Vol. 47, pp. 219–223.
28. Boden M. Supernatural beliefs: Considered adaptive and associated with psychological benefits. *Personality and Individual Differences*, 2015. Vol. 86, pp. 227–231. DOI:10.1016/j.paid.2015.06.023
29. D’Zurilla T.J., Chang E.C. The relations between social problem solving and coping. *Cognitive therapy and research*, 1995. Vol. 19, no. 5, pp. 547–562. DOI:10.1007/BF02230513
30. D’Zurilla T.J., Nezu A.M., Maydeu-Olivares A. Social problem-solving inventory-revised (SPSI-R): technical manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, 2002. 36 p.
31. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty. London: Free press, 2015. 288 p.
32. Hamarta E. A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social behavior and personality: an international journal*, 2009, no. 37, pp. 73–82.
33. Jach H.K., Smillie L.D. To fear or fly to the unknown: Tolerance for ambiguity and Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality*, 2019. Vol. 79, pp. 67–78. DOI:10.1016/j.jrp.2019.02.003
34. Rettie H., Daniels J. Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 2021. Vol. 76, no. 3, p. 427. DOI:10.1037/amp0000710
35. Superstition predicts perception of illusory control / O. Griffiths, O.N. Shehabi, R.A. Murphy, M.E. Le Pelley. *British Journal of Psychology*, 2019. Vol. 110, pp. 499–518.
36. Stoycheva K. The New and the Best: Ambiguity Tolerance and Creativity Motivation. *International Journal of Psychology*, 2008. Vol. 43, p. 6.
37. Stoycheva K. Tolerance for ambiguity, creativity, and personality. *Bulgarian Journal of Psychology (SEERCP 2009 Conference Papers, Part Two)*, 2010. Vol. 1-4, pp. 178–188.
38. Tahir T.B., Qureshi S.F., Safi T. Superstitions as behavioral control in Pakistan. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 2018. Vol. 38, no. 2, pp. 771–782.
39. Zenasni F., Besanson M., Lubart T. Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *Journal of Creative Behavior*, 2008. Vol. 42(1), pp. 61–73.

### **Информация об авторах**

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

Семенова Лидия Эдуардовна, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (ФГАОУ ВО ННГУ им. Н.И. Лобачевского); профессор кафедры общей и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава России» (ФГБОУ

Сачкова М.Е., Семенова Л.Э.  
Толерантность к неопределенности и суеверность как  
личностные ресурсы решения социальных проблем  
учащейся молодежи  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 3–20.

*Sachkova M.E., Semenova L.E.*  
Tolerance to Uncertainty and Superstition as Personal  
Resources for Solving Social Problems by Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 3–20.

ВО ПИМУ), г. Нижний Новгород, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: [verunetchka08@list.ru](mailto:verunetchka08@list.ru)

### ***Information about the authors***

*Marianna E. Sachkova*, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Professor of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2982-8410>, e-mail: [msachkova@mail.ru](mailto:msachkova@mail.ru)

*Lidiya E. Semenova*, Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology, Lobachevsky National Research State University of Nizhny Novgorod; Professor of the Department of General and Clinical Psychology of the Privolzhsky Research Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Nizhny Novgorod, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5077-394X>, e-mail: [verunetchka08@list.ru](mailto:verunetchka08@list.ru)

Получена 18.02.2024  
Принята в печать 25.03.2024

Received 18.02.2024  
Accepted 25.03.2024

## Особенности организации и восприятия студентами командной работы при дистанционном обучении

**Атрушкевич Е.Б.**

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (ФГБОУ ВО СПбГУПТД), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-4994>, e-mail: [atrushkevich@gturp.spb.ru](mailto:atrushkevich@gturp.spb.ru)

Статья посвящена особенностям организации командной работы студентов при дистанционном обучении. Исследование включает анализ проблем, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели при работе в командах. Представлен констатирующий эксперимент, в рамках которого экспериментальной группе были предоставлены детальные инструкции по организации командной работы, что привело к улучшению результатов обучения по сравнению с контрольной группой. Кроме того, проведено исследование, направленное на изучение восприятия студентами командной работы на дистанционном курсе «Цифровая лесная педагогика». В опросе приняли участие 56 студентов 2 курса Высшей школы технологии и энергетики СПбГУПТД. Анализ показал, что студенты оценивают командную работу как более сложную по сравнению с работой в парах, на их оценку оказывает влияние наличие предыдущего опыта. Наибольшие проблемы вызвали вопросы, связанные с ответственностью и самодисциплиной, координацией и взаимодействием, а также коммуникацией и обратной связью.

**Ключевые слова:** обучение в вузе; совместное обучение; организация командной работы; дистанционное обучение; командное взаимодействие; онлайн-коммуникация.

**Для цитаты:** Атрушкевич Е.Б. Особенности организации и восприятия студентами командной работы при дистанционном обучении [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 21–38. DOI:10.17759/psyedu.2024160102

## The Features of the Organization and Perception of Teamwork by Students in Distance Learning

**Elena B. Atrushkevich**

Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-4994>, e-mail: [atrushkevich@gturp.spb.ru](mailto:atrushkevich@gturp.spb.ru)

The article explores the features of organizing teamwork among students in the context of distance learning. The research involves an analysis of the challenges faced by both students and teachers when working in teams. An ascertaining experiment is presented, during which the experimental group received detailed instructions on organizing teamwork, which led to improved learning outcomes compared to the control group. Additionally, a study was conducted to examine

students' perception of teamwork in the "Digital Forest Pedagogy" distance learning course. A total of 56 second-year students from the Higher School of Technology and Energy of SPbSUITD participated in the survey. The analysis revealed that students perceive teamwork as more complex compared to working in pairs, their assessment is influenced by prior experience. Issues related to responsibility and self-discipline, coordination and collaboration, as well as communication and feedback, were identified as the most problematic aspects.

**Keywords:** university education; collaborative learning; organization of teamwork; distance learning; team interaction; online–communication.

**For citation:** Atrushkevich E.B. The Features of the Organization and Perception of Teamwork by Students in Distance Learning. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 21–38. DOI:10.17759/psyedu.2024160102

### Введение

Обучение навыкам работы в команде – неотъемлемая часть современного образовательного процесса. Преимущество совместного и кооперативного обучения заключается в том, что студенты одновременно учатся и делятся знаниями [5]. Рассмотрение вопроса с разных точек зрения и обмен идеями способствуют лучшему усвоению материала и дают мощный импульс развитию каждого участника. Работа в команде всегда требует сотрудничества и взаимодействия, а также умения вести диалог и распределять задачи и обязанности. Согласно Bates [4], совместное обучение применимо как онлайн, так и в аудитории. Многочисленные исследования были посвящены вопросам онлайн-совместного обучения и его различных аспектов [3; 15; 17; 22]: роли преподавателя [14], вопросы, связанные с формированием обучающего сообщества в онлайн-сотрудничестве и его чередованием с индивидуальной работой [19], атрибуты успешных команд [6], инструменты для онлайн-обучения [7; 10; 12; 16; 20; 21].

Организация работы команд в онлайн-среде требует обеспечения коммуникации, совместного выполнения работы, обмена информацией и контроля. Для каждого направления в мировой образовательной практике применяются различные инструменты, как показано в табл. 1.

Таблица 1

#### Основные инструменты, применяемые для организации работы команд в онлайн-среде по направлениям решаемых задач

| Направления и решаемые задачи   | Инструменты   | Примеры  |
|---|---|--|
| Коммуникация:<br>- обсуждение и планирование проектов<br>- общение в реальном времени и создание разных каналов для разных тем<br>- сбор мнений, оценок и предложений от участников команды | - платформы для видеоконференций<br>- системы обмена сообщениями<br>- внутренняя обратная связь | Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Slack, Telegram, WhatsApp, Discord<br>Google Forms, Mentimeter<br>внутренний форум LMS |
| Совместная работа:  | - облачные  | Google Drive, Dropbox  |



|  |  |  |
|--|--|--|
| - обмен и совместная работа с документами<br>- структурирование задач, отслеживание их выполнения и контроль процесса  | хранилища<br>- системы управления проектами    | Trello, Asana  |
| Обмен информацией:<br>- используется для создания базы знаний, где команда может легко находить и обмениваться информацией<br>- позволяют создавать схемы, карты для лучшего понимания проекта | Wiki-платформы<br>Электронные доски            | Confluence, Google Jamboard, Miro, Mindmap, Mindmaster |
| Организация задач:<br>- используется для планирования сроков и других событий<br>- помогает отслеживать время, затраченное на выполнение задачи  | Календари,<br>инструменты для контроля времени | Google calendar, Microsoft Outlook, Toggl              |

Выбор конкретных инструментов зависит от потребностей команды и требований проекта. Просто собрать группу людей, которые хотят работать, недостаточно для того, чтобы командная работа стала эффективной. Важно, чтобы все члены группы работали слаженно. Кроме того, сила команды зависит от межличностных отношений: чем выше степень взаимодействия, тем лучше результат работы. Поэтому педагогу необходимо оценивать работу всей команды на завершающем этапе занятий. Однако совместное обучение также характеризуется тем фактом, что, несмотря на то, что студенты учатся и реализуют проекты вместе, преподаватель должен оценивать работу каждого участника индивидуально. Соответственно, задача организации совместной работы студентов – сложный процесс. Необходимо добиться определенной синергии за счет внутригруппового взаимодействия, чтобы эффективность совместной работы была выше, чем в случае индивидуальной работы.

Пандемия COVID-19 заставила систему образования быстро адаптироваться к новым условиям. В этой ситуации наше внимание привлекли вопросы, связанные с организацией совместной работы в дистанционном обучении. В данной статье поднимаются вопросы, касающиеся совместной работы студентов. Мы стремимся определить направление педагогической работы при переводе совместного обучения в дистанционный формат путем анализа онлайн-курса, проводимого в рамках проекта DIGIFOR «Цифровая лесная педагогика». Три основных вопроса для исследования:

ИВ1: Как предоставление рекомендаций и правил формирования команд влияет на процесс и результаты командной работы студентов при изучении дистанционного курса?

ИВ2: Насколько сложна для студентов работа в командах при дистанционном обучении по сравнению с другими режимами (индивидуально и в парах)?

ИВ3: С какими проблемами столкнулись студенты при изучении модулей дистанционного курса, требующих командной работы?

Материал изложен в следующей последовательности: сначала представляем контекст – реальный пример из проекта DIGIFOR, затем описание методов исследования, результаты анкетирования студентов, изучавших курс, и обсуждение проблем командной работы студентов при дистанционном обучении.

### Работа в команде онлайн: пример из проекта DIGIFOR

Группа преподавателей (из Финляндии и России) в рамках проекта DIGIFOR разработала курс «Малый бизнес в лесном секторе», состоящий из 5 модулей (размер 2 з.е.) и включающий практические задания, выполнение которых требовало как индивидуальной, так и командной работы.

В представленном исследовании выбор образовательной платформы Moodle и инструментов, применяемых на курсе, ограничивался условиями: бесплатный, доступный в России и Финляндии, применялся в университетах-участниках ранее. Учебные модули и их размеры представлены в табл. 2.

Таблица 2

#### Названия, размеры и режимы модулей курса

| Название учебного модуля   | Размер модуля, з.е. | Формат работы  |
|--|---------------------|----------------|
| 1. Лесной сектор России и Финляндии                                    | 0,3                 | Индивидуальная |
| 2. Малый бизнес и его место в экономике                                | 0,5                 | Индивидуальная |
| 3. Создание малого предприятия в России                                | 0,5                 | Командная      |
| 4. Бизнес-модель Канвас (СВМ)  | 0,5                 | Командная      |
| 5. Налогообложение и государственная поддержка малого бизнеса в России | 0,2                 | Командная      |

Курс подразумевает индивидуальную работу на первых двух модулях и командную на трех последующих, то есть каждый студент в процессе изучения курса работает сначала индивидуально, а затем в команде.

Изначально курс планировалось провести в смешанном формате. Но из-за COVID-19 и перехода на дистанционное обучение сценарий пришлось изменить, а материалы курса и организационную форму обучения адаптировать к новым условиям. Уже в первоначальном плане в курс были включены материалы, которые были предоставлены через университетскую платформу Moodle. Сюда входили озвученные презентации PowerPoint, а также дополнительные материалы в виде статей и видеороликов на YouTube. При адаптации учебного курса для дистанционного обучения были добавлены инструменты для совместной работы, такие как Google Jamboard и Canvanizer.

#### Методы исследования

Эмпирическое исследование командной работы студентов при дистанционном обучении проводилось с ноября 2020 года по апрель 2021 года и включало констатирующий эксперимент и анкетный опрос.

**Констатирующий эксперимент.** Две группы студентов – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) – последовательно проходили курс «Малый бизнес в лесном секторе» в течение учебного года. Студенты обеих групп уже учились вместе в течение двух лет и были хорошо знакомы друг с другом.

Контрольной группе студентов было предложено самостоятельно объединиться в команды и работать над заданиями курса, алгоритм действий заранее не задавался. Экспериментальная группа студентов была проинструктирована иначе. Им была предложена

следующая последовательность действий для выполнения заданий:

- сформировать команды из 3-5 человек по желанию (мы разместили в Moodle ссылку на Google-таблицу для записи в команды, отметив в ее колонках номера команд, куда студенты должны были записаться самостоятельно. Студенты могли выбирать с кем работать в команде, исходя из собственных предпочтений и сложившихся отношений в группе);

- выбрать способ внутрикомандного общения, создав групповой чат в любом мессенджере;

- согласовать ролевые позиции в команде и распределить зоны ответственности. Студентам было предложено выбрать следующие роли: менеджер (координация действий и распределение задач), аналитик (сбор и анализ информации), реализатор (реализация идей команды), дизайнер (окончательное оформление проекта).

Преподаватели курса осуществляли мониторинг: следили за формированием команд, взаимодействием студентов, выполнением заданий и собирали данные о результатах.

**Опрос.** Для сбора данных об оценке командной работы студентами был использован опрос. Онлайн-анкета, разработанная автором, была размещена на платформе Moodle и заполнялась каждым студентом после прохождения курса. Анкета состояла из 11 вопросов, содержала анализ и рефлексию результатов курса, а также вопросы, направленные на выявление областей командной работы, требующих улучшения. Кроме того, всех студентов попросили сопоставить сложность выполнения заданий в командной, парной и индивидуальной работе, отметить положительные и отрицательные стороны командной работы (открытый вопрос).

Математическая обработка данных проводилась с помощью программ MS Office Excel и IBM SPSS Statistics 23.0.

**Выборка.** В исследовании приняли участие студенты 2 курса заочной и вечерней форм обучения ВШТЭ СПбГУПТД, обучающиеся по программе бакалавриата направления подготовки 380302 «Менеджмент».

Выборка составила 56 человек. Контрольная группа (N=28, мужчин – 36% и женщин – 64%, возраст – 21-32 лет, среднее значение –  $26 \pm 2,8$ ), экспериментальная группа (N=28, мужчин – 46%, женщин – 54%, возраст – 21-34 лет, среднее значение –  $25,6 \pm 3,1$ ).

Студенты ЭГ и КГ при изучении модулей курса, требовавших командной работы, поделились на 8 команд.

Над курсом работали 4 преподавателя (2Ж и 2М) в возрасте 35-60 лет. Стаж работы у всех преподавателей больше 10 лет, в том числе онлайн – больше 1 года.

### Результаты

Сравнение общих результатов курса в двух группах показывает, что процент как команд, так и отдельных студентов, прошедших курс, был выше в экспериментальной группе, получившей инструкции по формированию команды и ведению ролевых переговоров. Процентные показатели представлены на рис. 1 и табл. 3.

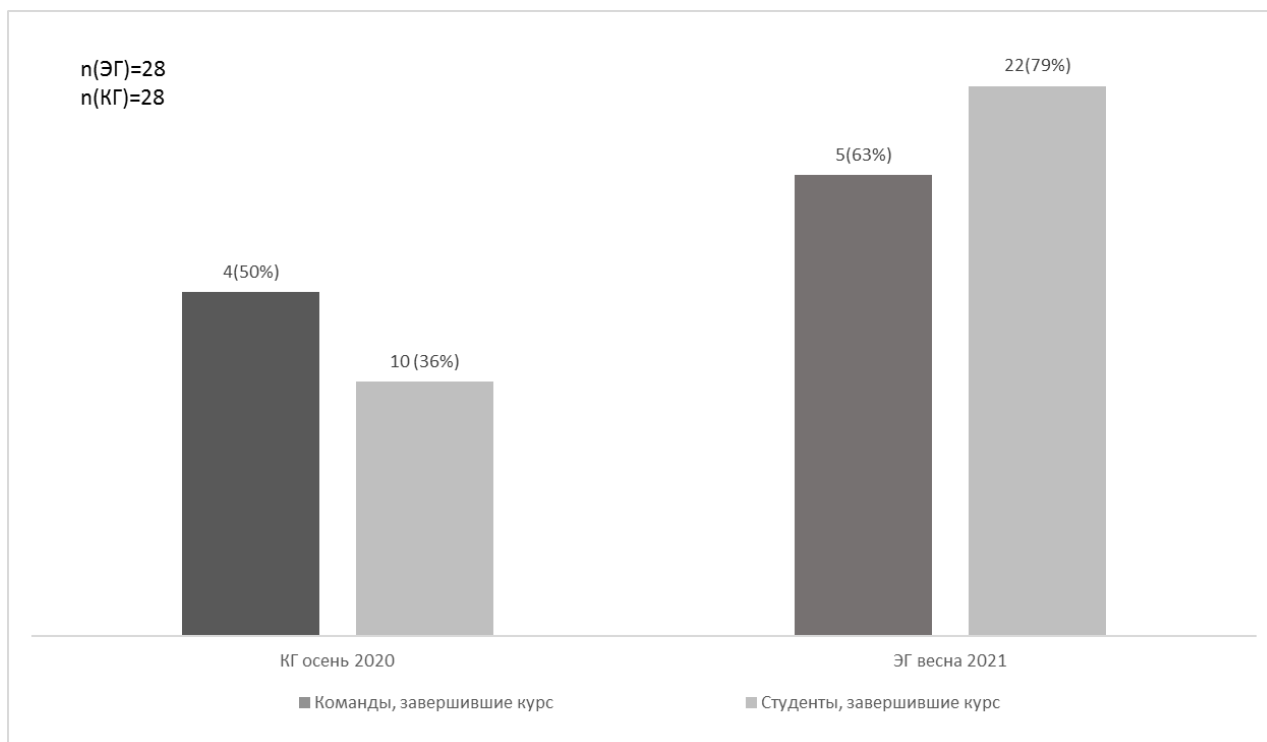


Рис. 1. Сравнение показателей завершения обучения в двух группах, проходящих курс «Малый бизнес в лесном секторе»

На рис. 1 показано сравнение результатов обучения на курсе в контрольной и экспериментальной группах. В КГ завершили курс 4 команды (50%) и 10 (36%) участников, а в ЭГ – 5 (63%) команд и 22 (79%) человека соответственно, как показано в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты работы студентов в экспериментальной и контрольной группах**

| Факторный признак | Результативный признак |                         | Итого |
|-------------------|------------------------|-------------------------|-------|
|                   | Завершили курс, чел.   | Не завершили курс, чел. |       |
| ЭГ                | 22 (79%)               | 6 (21%)                 | 28    |
| КГ                | 10 (36%)               | 18 (64%)                | 28    |
| Всего             | 32                     | 24                      | 56    |

Число степеней свободы равно 1. Значение критерия Хи-квадрат – 10,5. Критическое значение при  $p=0,01$  составляет 6,635. Связь между факторным и результативным признаком статистически значима.

Студенты из экспериментальной группы значительно чаще заканчивали курс и с более высокой оценкой за итоговую презентацию, как показано на рис. 2.

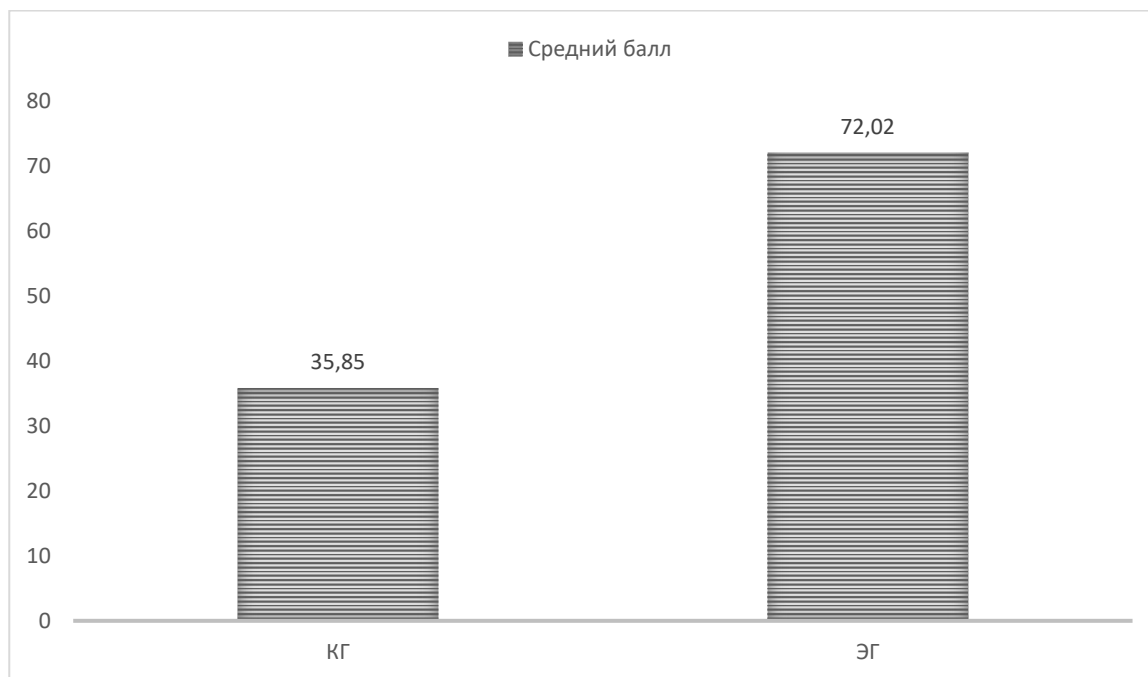


Рис. 2. Средний балл за итоговую презентацию по курсу в КГ и ЭГ по 100-балльной шкале

Таким образом, ответ на наш первый исследовательский вопрос будет следующим: предоставление студентам рекомендаций и правил формирования команд при дистанционном обучении повлияло на успешность прохождения курса, больший процент слушателей с более высоким итоговым баллом закончили обучение.

Когда студентов обеих групп (КГ и ЭГ) попросили сравнить сложность выполнения заданий в командах, парах и индивидуально по 5-балльной шкале Лайкерта на основании их предыдущего опыта, были получены данные, представленные в табл. 4.

Таблица 4

**Оценка студентами уровня сложности работы в разных режимах**

|                       | Легко (1) | Скорее легко (2) | Затрудняюсь ответить (3) | Скорее сложно (4) | Сложно (5) |
|-----------------------|-----------|------------------|--------------------------|-------------------|------------|
| Индивидуальная работа | 8 (14%)   | 25 (45%)         | 10 (18%)                 | 11 (20%)          | 2 (3%)     |
| Работа в парах        | 14 (25%)  | 22 (39%)         | 6 (11%)                  | 12 (21%)          | 2 (3%)     |
| Командная работа      | 10 (18%)  | 14 (25%)         | 17 (30%)                 | 8 (14%)           | 7 (13%)    |

Для 3-х связанных выборок используем критерий Фридмана. Расчеты, проведенные в программе SPSS, показывают, что в обеих группах 56 человек, значение хи-квадрат = 7,424. Асимптотическая значимость равна 0,024, что меньше 0,05. Следовательно, в группах есть различия. Мы можем сказать, что студенты по-разному оценивают сложность различных режимов работы при дистанционном обучении. Мы обнаружили статистически значимые

различия с использованием критерия Фридмана, поэтому можно провести попарное сравнение для выявления конкретных различий между группами.

Результаты попарных сравнений оценок индивидуальной, парной и командной работы с использованием критерия Уилкоксона представлены в табл. 5 и 6. Критические значения (T) для выборки 28 человек для избранного уровня статистической значимости ( $p=0,05$  или  $p=0,01$ ) равны 130 и 101.

Таблица 5

**Результаты эмпирических значений критерия Уилкоксона при парном сравнении оценок сложности работы студентов контрольной группы**

|                       | <b>Индивидуальная работа</b> | <b>Парная работа</b>       | <b>Командная работа</b>    |
|-----------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Индивидуальная работа | x                            | 155<br>(зона незначимости) | 176<br>(зона незначимости) |
| Парная работа         | 155<br>(зона незначимости)   | x                          | 69<br>(зона значимости)    |
| Командная работа      | 176<br>(зона незначимости)   | 69<br>(зона значимости)    | x                          |

Эмпирическое значение критерия Уилкоксона между парной и командной работой (69) меньше критического значения (101) для уровня статистической значимости  $p=0,01$ . Это свидетельствует о том, что студенты КГ оценивают командную работу как более сложную по сравнению с работой в парах на статистически значимом уровне.

Таблица 6

**Результаты эмпирических значений критерия Уилкоксона при парном сравнении оценок сложности работы студентов экспериментальной группы**

|                       | <b>Индивидуальная работа</b> | <b>Парная работа</b>       | <b>Командная работа</b>    |
|-----------------------|------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Индивидуальная работа | x                            | 160<br>(зона незначимости) | 165<br>(зона незначимости) |
| Парная работа         | 160<br>(зона незначимости)   | x                          | 100<br>(зона значимости)   |
| Командная работа      | 165<br>(зона незначимости)   | 100<br>(зона значимости)   | x                          |

В ЭГ эмпирическое значение критерия Уилкоксона между парной и командной работой (100) меньше критического значения (101) для уровня статистической значимости  $p=0,01$ . Таким образом, студенты ЭГ также оценивают командную работу как более сложную по сравнению с работой в парах на статистически значимом уровне.

Взаимосвязь оценок сложности командной работы и наличия опыта работы в онлайн-командах приведена в табл. 7. При этом студенты в КГ и ЭГ разделены поровну по наличию/отсутствию такого опыта (50:50 – есть/нет опыт).

Таблица 7

**Оценка степени сложности командной работы при дистанционном обучении и наличия аналогичного опыта**

|  | <b>Очень легко (1)</b> | <b>Скорее легко (2)</b> | <b>Затрудняюсь (3)</b> | <b>Скорее сложно (4)</b> | <b>Сложно (5)</b> |
|--|------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|-------------------|
| Был опыт командной работы онлайн ранее | 5 (18%)                | 11 (39%)                | 11 (39%)               | 0 (0%)                   | 1 (4%)            |
| Не было опыта командной работы онлайн  | 5 (18%)                | 3 (11%)                 | 6 (21%)                | 8 (29%)                  | 6 (21%)           |

Результаты статистического анализа показывают, что связь между наличием опыта в онлайн-командах и оценкой сложности командной работы статистически значима. Значение Хи-квадрат (17,613) превышает критическое значение (13,277) для уровня значимости  $p=0,01$ . Студенты с опытом участия в онлайн-командах более склонны оценивать командную работу как легкую или скорее легкую. Примерно 57% студентов с опытом оценивают работу как «очень легко» или «скорее легко», в то время как только 29% без опыта делают то же самое.

Результаты анкетирования, касающиеся проблем, возникающих в ходе командной работы в КГ и ЭГ, представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Результаты ответов на вопрос о внутрикомандном взаимодействии в КГ и ЭГ**

| <b>Особенности взаимодействия в командах</b>  | <b>КГ</b> | <b>ЭГ</b> |
|---|-----------|-----------|
|   | «да»      | «да»      |
| Удалось достичь договоренностей до начала работы  | 12 (43%)  | 28 (100%) |
| Была возможность поделиться идеями между членами команды                                  | 8 (29%)   | 28 (100%) |
| Ощущали поддержку от других участников  | 8 (29%)   | 20 (71%)  |
| Работа внутри команды была распределена равномерно  | 6 (21%)   | 22 (79%)  |
| Сроки сдачи проекта откладывались из-за невыполнения графика кем-то из участников команды | 16 (57%)  | 12 (43%)  |
| Ответственность за результат лежит на всех участниках команды                             | 18 (64%)  | 26 (93%)  |

Студенты из КГ и ЭГ сталкиваются с различными проблемами и особенностями в ходе командной работы при дистанционном обучении. Все респонденты (100%) из ЭГ отметили, что им удалось договориться о координации и коммуникации внутри команды. Тем не менее 29% чувствовали, что не получают достаточной поддержки от других членов команды. Встречались и другие проблемы, такие как неравномерное распределение заданий (21%) и переносы сроков (43%). Эти проблемы могут свидетельствовать о необходимости лучшей организации и координации внутри команд.

В КГ удалось достичь договоренностей до начала работы 43% участникам, а вот возможность поделиться идеями и ощущение поддержки были у 29% участников. В

командах КГ у 79% были проблемы с распределением работы внутри команды, что требует внимания к методам распределения задач и организации командной работы.

Помимо общих целей, само понятие команды подразумевает ответственность каждого члена за конечную работу группы. Тем не менее, согласно результатам анкетирования, 36% (в КГ) и 7% (в ЭГ) респондентов не чувствовали личной ответственности за общие достижения группы.

Анкета для студентов также включала открытые вопросы о положительных и отрицательных сторонах командной работы при дистанционном обучении. Контент-анализ результатов приведен в табл. 9.

Таблица 9

**Контент-анализ ответов студентов на открытый вопрос анкеты: «Какие положительные/отрицательные стороны командной работы при дистанционном обучении вы можете назвать?»**

| Ответы респондентов   | Обобщенная эмоциональная оценка студентом командной работы* | Обобщенная категория        | Частота |
|---|---|-----------------------------|---------|
| 1   | 2   | 3                           | 4       |
| 1. «В этой команде можно поупираться, при этом с тобой не спорят»<br>2. «Ответственность перед другими»<br>3. «Поддержка идей»<br>4. «Взгляд на вещи с разных сторон»<br>5. «Помощь, если тема оказалась для кого-то из команды сложной для понимания»<br>6. «Юмор» | Положительная   | поддержка и взаимопонимание | 6 (38%) |
| 1. «Не нужно тратить время на дорогу»<br>2. «Каждый студент находится в комфортной для себя рабочей обстановке»<br>3. «Связь в любой период времени»<br>4. «Простота в выборе места и времени»<br>5. «Отсутствие необходимости приезжать в определенное место»      |   | комфорт и удобство          | 5 (31%) |



|   |                      |  |                |
|---|----------------------|--|----------------|
| <p>1. «Эффективность работы в команде»<br/>2. «Быстро находили дополнительную информацию для решения кейса, т.к. у всех были компьютеры и доступ в интернет»</p>  |                      | <p>эффективность и гибкость</p>                  | <p>2 (13%)</p> |
| <p>1. «Выражение своих мыслей и креатива»<br/>2. «Возможность улучшить навыки общения, брейншторминга»<br/>3. «Тренировка умения доносить свои мысли и последовательно аргументировать их»</p>  |                      | <p>развитие личных и проф. навыков</p>           | <p>3 (19%)</p> |
| <p>1. «Я не вижу людей в глаза (видюха не считается)»<br/>2. «Отказ выполнять свою часть задания»<br/>3. «Теряется чувство, что нужно что-то делать, а не болтать»<br/>4. «Было тяжело наладить коммуникации, когда вы не можете собраться вместе и наглядно показывать свои идеи, кто-то мог задерживаться с ответом или вовсе не выходить на связь»<br/>5. «Участники отказывались работать, находить какую-либо информацию»<br/>6. «Сложно скооперироваться с одноклассниками»</p> | <p>Отрицательная</p> | <p>проблемы с координацией и взаимодействием</p> | <p>6 (33%)</p> |
| <p>1. «Необходимость брать на себя ответственность перед другими»<br/>2. «Отсутствие интереса участников в работе над заданием»<br/>3. «Опоздания по срокам»<br/>4. «Не успеть уложиться в срок»<br/>5. «Не все участники команды могут быть настроены на реальную работу (т.е. они инертны, и им все равно на результат)»</p>  |                      | <p>ответственность и дисциплина</p>              | <p>5 (27%)</p> |

|  |   |         |
|--|---|---------|
| 1. «Тяжело было прийти к одному решению»<br>2. «Сложность обсуждения и формирования идей»<br>3. «При дистанционном обучении возникли проблемы с обратной связью» | проблемы коммуникации и обратной связи          | 3 (17%) |
| 1. «Отсутствие усидчивости и самодисциплины у некоторых участников команды»<br>2. «Каждый по большей части был сам за себя, чем командной»                       | личные характеристики участников                | 2 (11%) |
| 1. «Может возникнуть сложность в объяснении своих идей в виде какой-либо схемы»<br>2. «Могут возникнуть неполадки со связью и сетью, это затрудняет работу»      | технические трудности/инфраструктурные проблемы | 2 (11%) |

*Примечание.* \* – эмоциональная оценка командной работы (положительная либо отрицательная) давалась самими респондентами в ходе опроса.

Из табл. 9 мы видим, что к положительным сторонам командной работы при дистанционном обучении студенты отнесли поддержку и взаимопонимание (38%), а также комфорт и удобство (31%). Следует отметить, что негативных моментов, связанных с работой в командах при ДО, было перечислено больше. К ним относились проблемы с ответственностью, самодисциплиной (33%), координацией и взаимодействием участников команды (27%), а также проблемы с коммуникацией и обратной связью (17%).

### Обсуждение

При удаленной работе неопытные команды могут испытывать серьезные проблемы с коммуникацией. Это замедляет работу и может привести к снижению мотивации. В то же время конфликтов легче избежать при совместной работе онлайн. Однако меньшая распространенность конфликтов часто указывает на меньшее количество групповых обсуждений, которые на самом деле необходимы для создания инновационных решений.

Процесс принятия решений в команде требует больше времени, поскольку необходимо выслушать точку зрения каждого участника. Результаты проекта Google «Аристотель» [8] и другие исследования [6] показали важность такого фактора для успешной командной работы, как «равенство в распределении последовательности разговоров». Однако дополнительное время, затрачиваемое на координацию и общие обсуждения, замедляет работу и может привести к снижению мотивации. Это также может привести к несбалансированному распределению задач внутри команды. Эти факторы требуют внимания преподавателей и разработки эффективных методов организации и координации внутри команд.

Командная работа студентов при дистанционном обучении создает определенные трудности для преподавателей. На планирование влияют некоторые чисто организационные особенности. Например, необходимо контролировать работу студентов таким образом,

чтобы командная работа не превратилась в плохо спланированную индивидуальную работу с несбалансированной нагрузкой и несправедливо оцененными результатами. В целом сложнее отслеживать процесс, оценивать вклад каждого члена команды и давать справедливую оценку их работе.

В то же время с точки зрения преподавателя можно отметить ряд положительных моментов командной работы в дистанционном формате. Во-первых, командная работа способствует развитию коммуникационных навыков, учит сотрудничеству, управлению временем и решению конфликтов. Во-вторых, позволяет обучающимся видеть проблему с разных точек зрения, поскольку команды включают участников с разным опытом и уровнем знаний, которым они обмениваются при решении общих задач. В-третьих, ответственность перед товарищами по команде приводит к более активному участию в учебном процессе. Рост вовлеченности отмечен в других исследованиях [1]. Но, пожалуй, самое главное, что отличает командную работу дистанционно – это сотрудничество на расстоянии с использованием коммуникационных технологий, что полезно в контексте современного рынка труда.

При планировании курса преподаватели предполагали, что положительным аспектом командной работы в дистанционном курсе для них будет сокращение объема проверки заданий, что будет способствовать экономии времени педагога. Однако на практике оказалось, что значительное количество времени затрачивается на выяснение индивидуального вклада каждого студента в командную работу, а также на оценку и мониторинг степени их активного участия. Этот процесс оказался настолько ресурсозатратным, что компенсировал экономию, которую можно было бы получить за счет сокращения проверки заданий.

### **Выводы**

Наш эксперимент показывает, что выдача обучающимся рекомендаций и правил формирования команд положительно влияет на успешность прохождения дистанционного курса. Студенты, получившие рекомендации, показали более высокие итоговые баллы, что подтверждает эффективность подобных мер.

Студенты считают работу в командах при дистанционном обучении более сложной по сравнению с работой в парах. Это наблюдается как в контрольной, так и в экспериментальной группах. При этом студенты, у которых уже был аналогичный опыт ранее, оценивают командную работу как менее сложную, чем студенты без опыта, что указывает на влияние предыдущего опыта на восприятие и оценку сложности командной работы в дистанционном формате.

ЭГ показала более успешные результаты не только в достижении результатов курса, но и в достижении договоренностей, обмене идеями и ощущении поддержки внутри команды по сравнению с КГ. Однако в обеих группах (ЭГ и КГ) встречаются проблемы с распределением задач между участниками, переносом сроков сдачи проектов, а также проблемы с ответственностью и самодисциплиной.

### **Заключение**

При организации командной работы при дистанционном обучении по сравнению с индивидуальной можно выделить следующие особенности:

1. Необходимость онлайн-коммуникации, которая может происходить через онлайн-платформы, чаты, видеоконференции и электронную почту, что требует развития навыков онлайн-коммуникации (ключевая особенность) [2].

2. Критически важным становятся управление временем и соблюдение сроков. В дистанционном формате студенты часто имеют большую свободу в управлении своим временем и могут работать над заданиями курса в разное время и разные дни.

3. Студенты должны обладать базовыми навыками работы с разными инструментами (платформы для совместной работы и общения, совместного проектирования документов), чтобы успешно участвовать в командной работе на дистанционном курсе.

4. В командной работе на дистанционном курсе студенты часто сталкиваются с необходимостью быть более самостоятельными и инициативными. Они должны принимать ответственность за свою работу, планирование и организацию задач.

5. Могут возникать конфликты из-за недопонимания, разных точек зрения и других факторов. Важное значение для построения конструктивных отношений в дистанционном формате имеют навыки разрешения конфликтов.

6. Для преподавателей организация командной работы дистанционно может потребовать новых методов оценки и обратной связи. Необходимо разработать эффективные способы оценки совместной работы и обеспечения справедливости в оценках для всех участников.

7. Важны поддержка и мотивация. Преподаватели и команды могут столкнуться с вызовами, связанными с мотивацией и поддержкой друг друга в дистанционном формате.

При планировании и реализации курса «Малый бизнес в лесном секторе» пандемия COVID-19 повлекла серьезные изменения в системе обучения, когда вузу пришлось в считанные недели перестраивать учебные процессы в режиме онлайн. Поскольку все студенты университета должны были перейти на дистанционный формат обучения, даже часть курса не могла быть проведена в очном формате, как предполагалось изначально. Это создало несколько проблем. Преподаватели должны были адаптировать первоначальный план в дистанционном формате, при этом стараясь сохранить эмоциональность, вовлеченность студентов и справедливую оценку навыков, не ставя под угрозу продуктивность работы.

По прогнозам экспертов [23], в будущем спрос на командные компетенции будет значительно выше, чем на индивидуальные. Навыки, связанные с внутриличностной коммуникацией, такие как социально-эмоциональные навыки, сотворчество, фасилитация, а также способность вносить вклад в командную работу, будут в центре внимания. Можно отметить важность разработки методов командной работы студентов в онлайн-среде на всех этапах: проектирование курса, проведение занятий и оценка. Проведенное исследование предоставляет указания для преподавателей при дистанционном обучении по оптимизации процессов командной работы студентов и обеспечению их более эффективного взаимодействия. Хотелось бы направить дальнейшие усилия в исследовании на вопросы, связанные с тем, как преподаватели могут оценивать работу каждого члена команды при работе онлайн. Это включает в себя аспекты оценки вклада каждого участника, равномерного распределения задач и обеспечения справедливой оценки.

## ***Литература***

1. *Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П.* Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. С. 25–39. DOI:10.17759/pse.2023280101
2. *Федорова О.В.* Мотивация через коммуникацию в онлайн-обучение // eLearning Stakeholders and Researchers Summit: материалы международной конференции. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. С. 163–166. DOI:10.17323/978-5-7598-1921-9
3. *Ahuja R., Khan D., Symonette D.* A digital dashboard for supporting online student teamwork // Computer Supported Cooperative Work and Social Computing: conference companion publication. 2019. P. 132–136. DOI:10.1145/3311957.3359490
4. *Bates A.W.* Teaching in a Digital age: Guidelines for designing teaching and learning [Электронный ресурс] // Second edition. E-book. Vancouver B.C.: Tony Bates Associates Ltd. 2019. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2> (дата обращения: 22.11.2021).
5. *Beskrovnaya V., Fedorova O., Freidkina E.* Digital environment of vocational education in the Russian Federation // IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. 2020. P. 507. DOI:10.1088/1755-1315/507/1/012003
6. *Chowdhury T., Murzi H.* Exploring teamwork in engineering education: Literature review [Электронный ресурс] // Proceedings of the 8<sup>th</sup> Research in Engineering Education Symposium. Making Connections. Research in engineering Education Network. Cape Town: REES, 2019. P. 244–252. URL: <https://www.researchgate.net/publication/334681127> (дата обращения: 22.11.2021).
7. *Dewi N.R., Hartoyo I., Saragih A.T.* Students' participation in online discussion of ESP course through team based project // Asian Social Science and Humanities Research Journal (ASHREJ). 2022. Vol. 4. № 2. P. 23–33. DOI:10.37698/ashrej.v4i2.137
8. *Duhigg C.* What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team [Электронный ресурс] // The New York Times magazine Published 25 February 2016. URL: <https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html> (дата обращения: 22.11.2021).
9. *Henri F., Lundgren-Cayrol K.* Apprentissage collaboratif a distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels [Электронный ресурс] // Sainte-Foy: Presses de l'Universite du Quebec. 2001. URL: <https://www.researchgate.net/publication/44828853> (дата обращения: 23.11.2021).
10. *Hong C., Will W.K. Ma.* Applied degree education and the shape of things to come // Springer Nature Singapore. 2023. DOI:10.1007/978-981-19-9315-2
11. *Goñi J., Cortázar C., Alvares D., Donoso U.* Is teamwork different online versus face-to-face? A case in engineering education // Sustainability. 2020. Vol. 12. № 24. P. 1–18. DOI:10.3390/su122410444
12. *Govindarajan S., Rajaragupathy S.* Online team based learning in teaching biochemistry for first year MBBS students during COVID-19 pandemic // Biochemistry and Molecular Biology Education. 2021. Vol. 50. № 1. P. 124–129. DOI:10.1002/bmb.21598
13. *Lin G.-Y.* Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, active and motivational outcomes, and social ability // Computers & Education. 2020. № 143. P. 1–13. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103691
14. *Noguera I.* Pedagogical directions to design and support collaborative knowledge building on-

- line tasks [Электронный ресурс] // Education in the Knowledge Society. 2013. Vol. 14. № 1. P. 51–57. URL: <https://www.researchgate.net/publication/258782270> (дата обращения: 22.11.2022).
15. Palloff Rena M., Pratt K. Collaborating online: Learning together in community [Электронный ресурс] // Guides to online teaching and learning. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Josey-Bass, 2005. Vol. 2. URL: <https://books.google.ru/books?id=jjEzu9cevAMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 22.10.2022).
16. Prasetya T.A., Harjanto C.T., Setiyawan A. The analysis of student satisfaction in online learning with Microsoft teams application // Safety problems of civil engineering critical infrastructures: AIP Conference Proceedings. 2023. DOI:10.1063/5.0114270
17. Resta P., Laferriere T. Technology in Support of Collaborative Learning // Educational Psychology Review. 2007. № 19. P. 65–83. DOI:10.1007/s10648-007-9042-7
18. Roberts T., Mc Innerney J. Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions) [Электронный ресурс] // Educational Technology & Society. 2007. Vol. 10. № 4. P. 257–268. URL: <https://www.researchgate.net/publication/220374945> (дата обращения: 22.10.2023).
19. Stoytcheva M. Collaborative distance learning: Developing an online learning community // Conference Proceedings of the 43<sup>rd</sup> International conference application of mathematics in engineering and economics. 2017. Vol. 1910. № 1. P. 1–8. DOI:10.1063/1.5014003
20. Tan Yeen-Ju H. Undergraduate creative multimedia design students' perceptions of online team-based learning // International Journal of Creative Multimedia. 2022. Vol. 3. № 1. P. 35–56. DOI:10.33093/ijcm.2022.3.1.3
21. Zande G.D., Wallace D.R. Online Communication in Student Product Design Teams // Proceeding of the ASME International Design Engineering Technical Conferences Computers and Information in Engineering Conference. 2018. Vol. 3. DOI:10.1115/DETC2018-85623
22. Zhu C. Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning [Электронный ресурс] // Journal of Educational Technology & Society. 2012. Vol. 15. № 1. P. 127–136. URL: <https://www.researchgate.net/publication/264974552> (дата обращения: 22.10.2023).
23. WorldSkillsRussia. Future skills for the 2020s. A new hope: Global education future. An online report [Электронный ресурс]. 2020. URL: <https://rda.worldskills.ru> (дата обращения: 23.10.2023).

## References

1. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Otsenka tsifrovyykh obrazovatel'nykh tekhnologii prepodavatelyami vuzov [Evaluation of digital educational technologies by university teachers]. *Psikhologicheskaya nauka I obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2023. Vol. 28, pp. 25–39. DOI:10.17759/pse.2023280101 (In Russ.).
2. Fedorova O.V. Motivatsiya cherez kommunikatsiyu v onlain-obuchenie [Motivation through communication in online learning]. Materialy Mezhdunarodnoi konferentsii «eLearning Stakeholders and Researchers Summit» (g. Moskva, 2018 g.) [Proceedings of International conference “eLearning Stakeholders and Researchers Summit”]. Moscow: HSE, 2018, pp. 163–166. DOI:10.17323/978-5-7598-1921-9 (In Russ.).
3. Ahuja R., Khan D., Symonette D. A digital dashboard for supporting online student teamwork. CSCW '19: Conference Companion Publication of the 2019 on *Computer Supported Cooperative*

*Work and Social Computing*, 2019, pp. 132–136. DOI:10.1145/3311957.3359490

4. Bates A.W. Teaching in a Digital age: Guidelines for designing teaching and learning. 2nd edition E-book. Vancouver B.C.: Tony Bates Associates Ltd. 2019. Available at: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> (Accessed 22.11.2021).
5. Beskrovnaya V., Fedorova O., Freidkina E. Digital environment of vocational education in the Russian Federation. IOP Conference Series: *Earth and Environmental Science*, 2020. p. 507. DOI:10.1088/1755-1315/507/1/012003
6. Chowdhury T., Murzi H. Exploring teamwork in engineering education: Literature review. Proceedings of the 8th Research in Engineering Education Symposium, REES. Making Connections. *Research in engineering Education Network*, Cape Town: 2019, pp. 244–252. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/334681127> (Accessed 22.11.2021).
7. Dewi N.R., Hartoyo I., Saragih A.T. Students' participation in online discussion of ESP course through team based project. *Asian Social Science and Humanities Research Journal (ASHREJ)*, 2022. Vol. 4, no. 2, pp. 23–33. DOI:10.37698/ashrej.v4i2.137
8. Duhigg C. What Google Learned From Its Quest to Build the Perfect Team. *The New York Times magazine* Published 25 February 2016. Available at: <https://www.nytimes.com/2016/02/28/magazine/what-google-learned-from-its-quest-to-build-the-perfect-team.html> (Accessed 22.11.2021).
9. Henri F., Lundgren-Cayrol K. Apprentissage collaboratif a distance. Pour comprendre et concevoir des environnements d'apprentissage virtuels, Sainte-Foy: Presses de l'Universite du Quebec. 2001. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/44828853> (Accessed 23.11.2021).
10. Hong C., Will W.K. Ma. Applied Degree Education and the Shape of Things to Come. E-book. Springer Nature Singapore Pte Ltd, 2023. DOI:10.1007/978-981-19-9315-2
11. Goñi J., Cortázar C., Alvares D., Donoso U. Is teamwork different online versus face-to-face? A case in engineering education. *Sustainability*, 2020. Vol. 12, no. 24, pp. 1–18. DOI:10.3390/su122410444
12. Govindarajan S., Rajaragupathy S. Online team based learning in teaching biochemistry for first year MBBS students during COVID-19 pandemic. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 2021. Vol. 50, no. 1, pp. 124–129. DOI:10.1002/bmb.21598
13. Lin G.-Y. Scripts and mastery goal orientation in face-to-face versus computer-mediated collaborative learning: Influence on performance, active and motivational outcomes, and social ability. *Computers & Education*, 2020, no. 143, pp. 1–13. DOI:10.1016/j.compedu.2019.103691
14. Noguera I. Pedagogical directions to design and support collaborative knowledge building on-line tasks. *Education in the Knowledge Society*, 2013. Vol. 14, no. 1, pp. 51–57. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/258782270> (Accessed 22.11.2022).
15. Palloff Rena M., Pratt K. Collaborating online: Learning together in community. Guides to online teaching and learning, San Francisco: Josey-Bass, 2005. Vol. 2. Available at: <https://books.google.ru/books?id=jjEzu9cevAMC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Accessed 22.10.2022).
16. Prasetya T.A., Harjanto C.T., Setiyawan A. The analysis of student satisfaction in online learning with microsoft teams application. *Safety problems of civil engineering critical infrastructures*: AIP Conference Proceedings, 2023. DOI:10.1063/5.0114270
17. Resta P., Laferriere T. Technology in Support of Collaborative Learning. *Educational*

*Атрушкевич Е.Б.*  
Особенности организации и восприятия студентами  
командной работы при дистанционном обучении  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 21–38.

*Atrushkevich E.B.*  
The Features of the Organization and Perception of  
Teamwork by Students in Distance Learning  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 21–38.

*Psychology Review*, 2007. no. 19, pp. 65–83. DOI:10.1007/s10648-007-9042-7

18. Roberts T., Mc Innerney J. Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). *Educational Technology & Society*, 2007. Vol. 10, no. 4, pp. 257–268. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/220374945> (Accessed 22.10.2023).

19. Stoytcheva M. Collaborative distance learning: Developing an online learning community. *AIP Conference Proceedings*, 2017, pp. 1–8. DOI:10.1063/1.5014003

20. Tan Yeen-Ju H. Undergraduate creative multimedia design students' perceptions of online team-based learning. *International Journal of Creative Multimedia*, 2022. Vol. 3, no. 1, pp. 35–56. DOI:10.33093/ijcm.2022.3.1.3

21. Zande G.D., Wallace D.R. Online Communication in Student Product Design Teams. Proceeding of the ASME *International Design Engineering Technical Conferences Computers and Information in Engineering Conference*, 2018. Vol. 3. DOI:10.1115/DETC2018-85623

22. Zhu C. Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 2012. Vol. 15, no. 1, pp. 127–136. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/264974552> (Accessed 22.10.2023).

23. WorldSkillsRussia. Future skills for the 2020s. A new hope: Global education future. An online report. 2020. Available at: URL: <https://rda.worldskills.ru> (Accessed 23.10.2023).

### ***Информация об авторах***

*Атрушкевич Елена Борисовна*, кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и права, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна» (ФГБОУ ВО СПбГУПТД), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-4994>, e-mail: [atrushkevich@gturp.spb.ru](mailto:atrushkevich@gturp.spb.ru)

### ***Information about the authors***

*Elena B. Atrushkevich*, PhD in Economics, Associate Professor of the Department of Management and Law, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-4994>, e-mail: [atrushkevich@gturp.spb.ru](mailto:atrushkevich@gturp.spb.ru)

Получена 18.08.2023

Принята в печать 25.03.2024

Received 18.08.2023

Accepted 25.03.2024



## На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов

**Мерикова М.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: [merikova@gmail.com](mailto:merikova@gmail.com)

В настоящее время система высшего образования непрерывно меняется: обучение все большего количества студентов становится сопряжено с использованием дистанционных технологий, поэтому так важно определить мотивационные факторы, оказывающие потенциальное влияние на академическую успешность студентов различных форм обучения. Выборку исследования составили 114 студентов разных форм обучения (74 студента заочной формы обучения с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий и 40 студентов очной формы обучения). Для измерения академических достижений использовались два показателя: средний балл за все предыдущие сессии и шкала самооценки обучения опросника Т.В. Корниловой и ее коллег. Для изучения мотивационно-смысловой компоненты мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ), для изучения мотивационно-регуляторной компоненты – краткая шкала самоконтроля и опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», для изучения когнитивно-мотивационной компоненты – методика «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) и опросник общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека, для изучения интегративной компоненты – опросник упорства и настойчивости (Grit). Результаты показали, что если преобладает сильная внутренняя мотивация, то она в достаточной степени определяет академическую успешность, но если мотивации не хватает либо она носит внешний характер, то повысить академическую успешность помогают другие компоненты, а именно – ресурсы саморегуляции и стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности.

**Ключевые слова:** мотивация; ресурсы саморегуляции; стиль саморегуляции поведения; атрибутивный стиль; успешность обучения; вуз; заочная форма обучения; очная форма обучения; дистанционное обучение; средний балл; внутренние мотивы; внешние мотивы; студенты.

**Финансирование.** Научно-исследовательский проект «Психологические факторы эффективности учебной деятельности в цифровой образовательной среде университета» реализуется ФГБОУ ВО МГППУ в рамках программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030».

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

**Для цитаты:** Мерикова М.А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2024160103

## **On the Path to Success: The Influence of Motivation and Self-Regulation Resources on the Academic Success of University Students**

**Marina A. Merikova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Currently, the higher education system is constantly changing: the education of increasing number of students is becoming associated with the use of distance technologies, which is why it is so important to identify motivational factors that have a potential impact on the academic success of students of different forms of education. The sample of the study consisted of 114 students of different forms of education (74 extramural students with the use of E-Learning and Distance Educational Technologies and 40 full-time students). Two indicators were used to measure academic achievements: the average score for all previous examination sessions and the self-appraisal of learning scale of the questionnaire by T.V. Kornilova et al. The Academic Motivation Scale (AMS) was used to study the motivational-semantic component, the Brief Self-Control Scale and the Style of self-regulation of behavior – SSRB 2020 questionnaire were used to study the motivational-regulatory component. The Explanatory Style of Successes and Failures (ESSF) technique and the General Self-Efficacy Scale by R. Schwarzer and M. Yerusalem, adapted by V.G. Romek, were used to study the cognitive-motivational component, the persistence and perseverance scale (Grit) was used to study the integrative component. The results showed that if strong internal motivation prevails, it sufficiently determines academic success, but if motivation is lacking or is external, other components, namely self-regulation resources and the style of explaining successes and failures in achievement activities, help to increase academic success. At the same time, the influence of the form of education was not revealed.

**Keywords:** motivation; self-regulation resources; style of behavior self-regulation; attributive style; educational success; university; distance learning; full-time study; average score; internal motivation; external motivation; students.

Мерикова М.А.

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

**Funding.** The research project “Psychological factors of the educational effectiveness in a university digital educational environment” is being implemented by Moscow State University of Psychology & Education within the framework of the strategic academic leadership program “Priority 2030”.

**For citation:** Merikova M.A. On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 39–57. DOI:10.17759/psyedu.2024160103

### Введение

Изучение различных факторов, которые влияют на академические достижения студентов, не теряет своей актуальности, так как академические достижения связаны с успешностью в профессиональной сфере [31]. Общепризнанными факторами являются интеллектуальные и мотивационные [3; 6], при этом значение мотивационных факторов объясняется их ролью в регуляции деятельности. Перспективным представляется теоретический подход Т.О. Гордеевой, в котором предлагается учитывать структуру мотивации и рассматривать одни мотивационные переменные как необходимые условия, а другие – как медиаторы или модераторы влияния первых переменных на академические достижения, поэтому в данном исследовании мы будем опираться на предложенную Т.О. Гордеевой структурно-динамическую модель мотивации достиженческой деятельности [4]. Согласно этой модели, выделяется четыре блока мотивационных переменных: мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторный, когнитивно-мотивационный и интегративный. «Первый включает в себя иерархию внутренних и внешних мотивов, запускающих деятельность, второй – процесс целеполагания, включающий планирование, саморегуляцию и самоконтроль при выполнении деятельности, третий – когнитивные предикторы, запускающие целеполагание и настойчивость и включающие представления о причинах успехов и неудач, средствах достижения целей и мере владения ими, и четвертый – упорство, концентрацию и настойчивость при достижении поставленных целей и столкновении с трудностями и неудачами» [4, с. 3].

Взаимосвязи мотивационно-смысловых переменных и академической успешности посвящено много исследований [4; 8; 9; 12-15; 18; 19], в то время как роль и место остальных составляющих изучены меньше [1; 2; 5; 29], особенно при переходе к смешанному или дистанционному обучению. В настоящее время все большее значение приобретает цифровая образовательная среда (ЦОС), так как внедряется значительное количество условий обучения, которые реализуются на основе цифровых технологий. Первоначально во многом это было обусловлено теми изменениями в мире, которые вызвала пандемия, однако сейчас многие студенты осознанно выбирают для себя обучение с использованием дистанционных технологий. Все это влечет за собой вопрос о значимости мотивационно-регуляторных, когнитивно-мотивационных и интегративных блоков в подобной среде обучения, так как необходимо в том числе и развитие новых умений и навыков, важным условием которого является саморегуляция. Можно предположить, что именно эти блоки будут играть более

важную роль в определении академической успешности при внедрении элементов дистанционного обучения.

Если рассматривать саморегуляцию применительно к учебной деятельности, то мы можем говорить о том, что она представляет собой систему самостоятельной организации обучающимся своих действий, направленных на самообучение и самовоспитание, а также на эффективное функционирование студента в учебном процессе. С точки зрения Е.Ю. Пономаревой [17], система саморегуляции предполагает наличие следующих компонентов: самоанализ личностных условий, мотивированность в успешном процессе определенной деятельности, постановку целей и планирование действий, самокоррекцию. Наличие данных компонентов связывается некоторыми исследователями со способностью к самостоятельной работе в целом. В том случае, если мы говорим о дистанционном обучении, самостоятельная работа особенно важна, поскольку успешность обучения напрямую зависит от способности студента грамотно организовать свою деятельность. При этом, согласно полученным исследователем данным, обучение в цифровой среде, в свою очередь, также способствует улучшению саморегуляции у студентов. Исходя из всего этого, мы можем говорить о том, что наличие развитой саморегуляции позволяет достигать целей, связанных с получением знаний, умений и навыков в цифровой образовательной среде. При этом, согласно данным В.И. Моросановой, крайне важно для успешного обучения формирование эффективного регуляторного стиля. Его наличие может быть рассмотрено как ресурс для активации необходимых индивидуальных особенностей посредством компенсации развитых в разной степени стилевых особенностей.

Самоконтроль, являясь уверенностью в своей способности осознанно регулировать свое поведение, связан со способностью личности к саморегуляции. Отметим также, что при получении знаний в цифровой среде развитый самоконтроль является значимым компонентом успешного обучения [22], особенно при дистанционном обучении [26], хотя его связи с мотивацией и самоэффективностью не обнаружено [21]. Роль атрибутивного стиля как способа, которым люди объясняют себе причины различных событий, в прогнозировании академических успехов также подчеркивалась в различных исследованиях [23-25], при этом есть некоторые подтверждения тому, что атрибутивный стиль очень важен при смешанном обучении [30].

Между тем эмпирические данные в отношении компонентов, вносящих вклад в успешность обучения, несколько противоречивы. Так, например, в одном из исследований регрессионный анализ показал, что только один показатель саморегуляции (тайм-менеджмент) статистически значимо входит в модель. При этом его стандартизированный регрессионный коэффициент бета отрицательный и близок к нулю (-0,03). Наибольший регрессионный коэффициент (0,53) оказался у показателя «Поиск поддержки», но при этом он статистически незначимый [27, с. 17]. Такие результаты могут объясняться применением регрессионного метода с включением сразу всех измеренных и сильно коррелирующих между собой показателей. Отсутствие проверки на мультиколлинеарность и отрицательные стандартизированные регрессионные коэффициенты позволяют усомниться в объяснительной силе ресурсов саморегуляции для среднего балла на сессии ( $r^2=0,54$ ). В другом исследовании оказалось, что хотя целеполагание и связано с академической

успешностью, эта связь не опосредуется самоэффективностью, вовлеченностью и удовлетворением от обучения при онлайн-обучении [28]. В обстоятельном обзоре [33] отмечается, что среди 73 статей, посвященных вкладу саморегуляции в академическую успешность студентов смешанной и дистанционной форм обучения, только в 63% исследований (N=46) обнаружен положительный эффект; отсутствие эффекта обнаружено в 19% исследований (N=14) и противоречивые результаты получены в 18% исследований (N=13) [33].

Можно предположить, что при переходе на смешанное, а тем более полностью дистанционное обучение значение всех дополнительных компонент (в добавление к мотивационно-смысловой) возрастет, и они будут оказывать большее влияние на результаты обучения, чем при очном традиционном обучении. Таким образом, гипотезой данного исследования стало следующее утверждение: мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты будут играть более важную роль в прогнозировании академической успешности у студентов, использующих дистанционные технологии. Для проверки этой гипотезы были выбраны студенты с одного и того же института дневной формы обучения, обучающиеся очно (face-to-face), и студенты заочной формы обучения, обучающиеся в смешанном формате, но преимущественно дистанционно.

### **Метод**

*Выборка.* В исследовании приняли участие студенты очной формы обучения и заочной с применением электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (БГПУ). Студенты очной формы обучения (N=40, 90% женского пола) были на втором курсе и в университете никогда не переходили на дистанционную форму обучения: и лекционные, и практические занятия осуществлялись очно, без применения ЭО и ДОТ (face-to-face). Студенты заочной формы обучения с применением ЭО и ДОТ (N=74, 92% женского пола) были преимущественно на третьем курсе, что примерно соответствует программе второго курса очного отделения. Дистанционные занятия проходили на платформах: ZOOM, Big Blue Button, Moodle. В Moodle были разработаны учебные курсы по всем дисциплинам специальности, студентам предложены лекции, материалы для практических занятий, стимулирующие вопросы, задания и практико-ориентированные материалы, с которыми они могли ознакомиться как до, так и после занятий. Проверка знаний осуществлялась и в устной форме на онлайн-занятиях, и в форме тестов по всем дисциплинам, что позволяло всесторонне и непредвзято оценить полученные компетенции. Студенты имели возможность получать обратную связь от преподавателей не только во время занятий, но и после их проведения, адресуя вопросы в Moodle и получая ответы, они закрывали пробелы в знаниях (субъект-субъектное взаимодействие).

*Процедура.* Исследование проводилось в конце учебного года (апрель–май). Тестирование было электронным (гугл-формы), добровольным и анонимным.

*Методики.* Для изучения мотивационно-смысловой компоненты использовался опросник «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) Т.О. Гордеевой и др. [7], включающий семь шкал: три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация

саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию. Для изучения мотивационно-регуляторной компоненты использовались опросники: краткая шкала самоконтроля Дж. Тангни, Р. Баумайстера и А.Л. Бун в адаптации Т.О. Гордеевой и др. [5] и опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» [16], предназначенный для диагностики развития осознанной саморегуляции и профиля ее стилевых особенностей, устойчиво проявляющихся в различных видах произвольной активности и жизненных ситуациях, и позволяющий определить семь различных аспектов саморегуляции: планирование целей, моделирование значимых условий достижения цели, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность, настойчивость, а также общий уровень осознанной саморегуляции. Для изучения когнитивно-мотивационной компоненты использовались методика «Стиль объяснения успехов и неудач» (СТОУН) [6], диагностирующая оптимистический/пессимистический стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности по параметрам глобальности, стабильности и контролируемости, и опросник общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема в адаптации В.Г. Ромека [20]. Для изучения интегративной компоненты использовался опросник упорства и настойчивости (Grit) А. Даквортс с соавторами в адаптации Ю.А. Тюменевой и др. [32].

Для измерения академических достижений использовались два показателя: средний балл за все предыдущие сессии (10-балльная шкала) и опросник Т.В. Корниловой и ее коллег [11], который содержит три шкалы оригинального опросника (Принятие имплицитной теории «наращиваемого интеллекта», Принятие имплицитной теории «обогащаемой личности» и Принятие целей обучения), а также дополнительную шкалу «Самооценка обучения».

Все данные представлены в репозитории психологических исследований и инструментов Московского государственного психолого-педагогического университета RusPsyDATA [10].

*Статистический анализ.* Для сравнения мотивационных профилей очного и заочного отделений использовался двухфакторный дисперсионный анализ для смешанной экспериментальной схемы (межгрупповым фактором было отделение (очное/заочное), а внутригрупповым – шкалы академической мотивации). Для определения вклада мотивации в академическую успешность, которая измерялась с помощью двух показателей (успеваемость и самооценка обучения), был проведен множественный регрессионный анализ, в котором в качестве зависимой переменной использовались по очереди показатели академической успешности, а в качестве предикторов – разные типы мотивации (субшкалы методики «Шкалы академической мотивации»). Использовался пошаговый алгоритм с включением. Для определения того, насколько мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты важны для эффективности обучения, в регрессионную модель были добавлены показатели самоконтроля, саморегуляции поведения, атрибутивного стиля, самооценки и настойчивости. Чтобы отобрать наиболее важные предикторы, использовался пошаговый алгоритм с включением, выделялись статистически значимые предикторы, а затем модель пересчитывалась стандартным методом для получения регрессионных коэффициентов и коэффициента детерминации. Анализ проводился отдельно для каждой группы студентов (очное и заочное отделения). Вычисления проводились в

*Мерикова М.А.*

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 39–57.

*Merikova M.A.*

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

программе STATISTICA 12.0.

### **Результаты**

Результаты сравнения мотивационных профилей показали, что есть статистически значимое взаимодействие с сильным эффектом между переменными форма обучения и шкала академической мотивации ( $F(6,672)=18,40$ ;  $p<0,0001$ ;  $\eta^2=0,14$ ), что говорит о существенных различиях между профилями студентов разных отделений. Апостериорный критерий Дункана показал статистически значимые различия по всем шкалам, кроме шкал мотивации самоуважения ( $p=0,27$ ) и интроецированной мотивации ( $p=0,054$ ). Сравнения средних (см. рисунок) показывают, что у студентов дневного отделения более выражена экстерналичная мотивация и амотивация (апостериорный критерий Дункана,  $p<0,001$ ), а у студентов заочного отделения – все виды внутренней мотивации: познавательная (апостериорный критерий Дункана,  $p<0,001$ ), достиженческая (апостериорный критерий Дункана,  $p<0,001$ ) и мотивация саморазвития (апостериорный критерий Дункана,  $p=0,014$ ). Статистически значимое взаимодействие и полученные средние говорят о том, что у студентов заочного отделения преобладает внутренняя мотивация, тогда как у студентов стационара – внешняя.

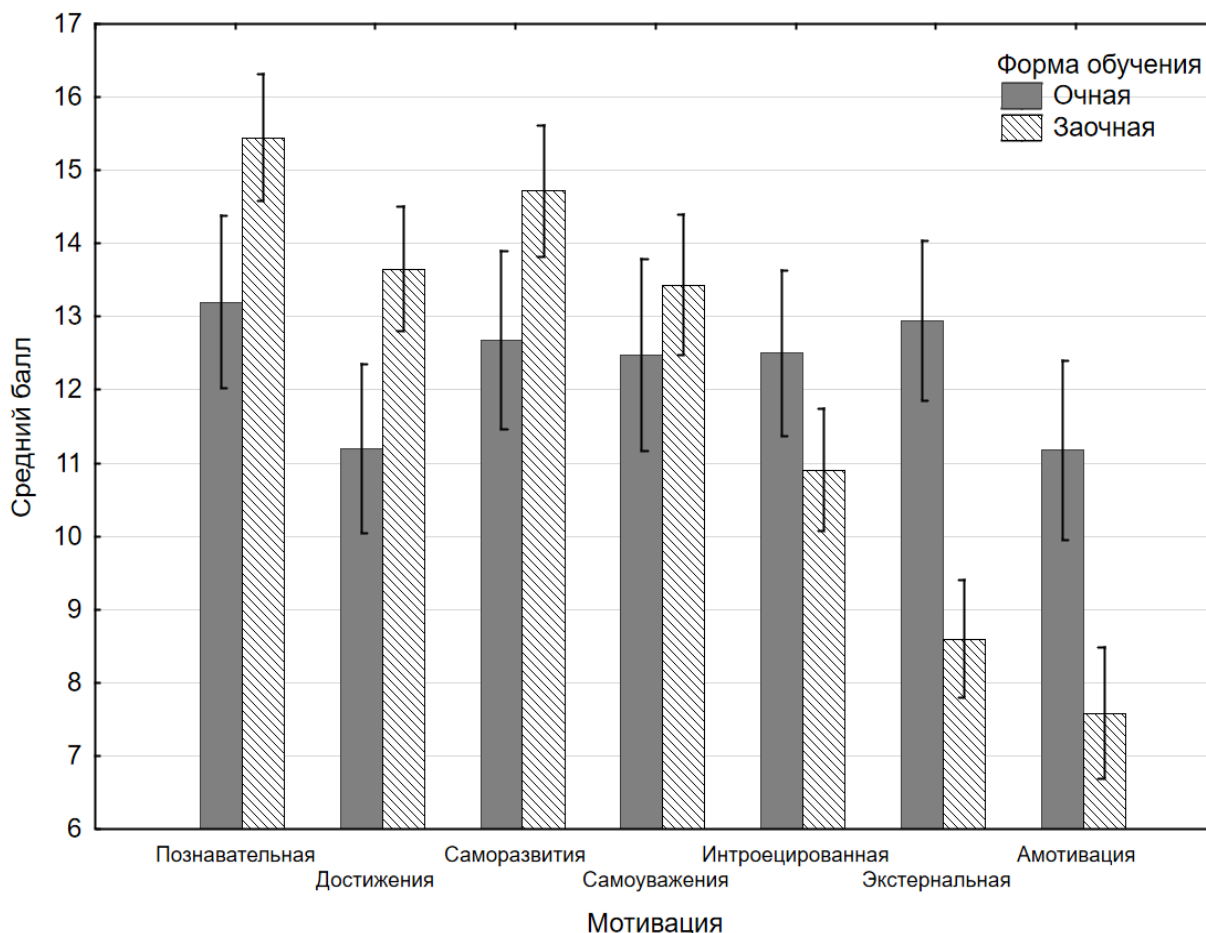


Рис. Средние значения по шкалам академической мотивации для студентов очного и заочного отделений (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

В табл. 1 представлены результаты описательной статистики и сравнительного анализа студентов заочного и дневного отделений для всех других показателей, использующихся в исследовании (мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент). Установлено (табл. 1), что в целом параметры саморегуляции и уровень самоконтроля и самооэффективности развиты у студентов обоих отделений примерно на равном уровне, при этом для студентов заочного отделения характерно только достоверно более выраженное планирование целей ( $t(112)=-2,09; p<0,05$ ), хотя величина эффекта меньше средней ( $d$  Коэна $<0,5$ ). Можно отметить, что значимых различий в параметрах атрибутивного стиля и уровня оптимизма по позитивным и негативным событиям, а также в уровне устойчивости интересов и упорства у студентов дневного и заочного отделений не выявлено. Исходя из этого, можно заключить, что студенты дневного и заочного отделений различаются в основном по академической мотивации, а мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты выражены у них одинаково. В связи с этим особенно интересно проверить, различается ли вклад этих одинаково и



неодинаково выраженных компонент в академическую успешность при разных формах обучения. Для проверки использовался множественный регрессионный анализ.

Таблица 1

**Результаты сравнения мотивационных компонент студентов заочного и дневного отделений: описательная статистика и результаты t-критерия Стьюдента**

| Параметр   | Дневное<br>M±σ | Заочное<br>M±σ | t      | d<br>Кюэна |
|--|----------------|----------------|--------|------------|
| <b>Стиль саморегуляции поведения</b>                           |                |                |        |            |
| Планирование целей   | 12,3±4,11      | 13,8±3,59      | -2,09* | 0,41       |
| Моделирование условий  | 13,3±3,00      | 13,4±2,79      | -0,30  | 0,06       |
| Программирование действий                                      | 15,1±2,68      | 14,9±2,99      | 0,24   | 0,05       |
| Оценивание результатов   | 11,4±3,08      | 12,6±3,61      | -1,89  | 0,37       |
| Гибкость   | 14,2±2,88      | 13,8±3,18      | 0,62   | 0,12       |
| Надежность   | 8,9±3,71       | 9,8±3,46       | -1,32  | 0,26       |
| Настойчивость  | 14,2±3,28      | 14,6±2,79      | -0,61  | 0,12       |
| Общий уровень саморегуляции                                    | 89,4±14,1      | 93,1±13,44     | -1,40  | 0,27       |
| <b>Методика «Самоконтроль»</b>                                 |                |                |        |            |
| Уровень самоконтроля   | 36,7±8,78      | 38,9±7,03      | -1,46  | 0,29       |
| <b>Шкала общей самооффективности</b>                           |                |                |        |            |
| Уровень самооффективности                                      | 29,8±5,33      | 30,5±5,48      | -0,69  | 0,13       |
| <b>Опросник стиля объяснения успехов и неудач для взрослых</b> |                |                |        |            |
| Параметр стабильности  | 58,7±8,93      | 61,2±7,98      | -1,54  | 0,30       |
| Параметр глобальности  | 69,4±12,46     | 71,3±10,45     | -0,87  | 0,17       |
| Параметр контроля  | 72,8±10,31     | 71,2±11,55     | 0,76   | 0,15       |
| Оптимизм в ситуации успеха                                     | 93,5±15,79     | 92,9±14,02     | 0,19   | 0,04       |
| Оптимизм в ситуации неудачи                                    | 107,4±15,52    | 110,68±13,78   | -1,17  | 0,23       |
| Оптимизм в ситуациях достижения                                | 120,1±15,58    | 121,0±14,00    | -0,33  | 0,06       |
| Оптимизм в межличностных ситуациях                             | 80,8±10,59     | 82,6±10,69     | -0,87  | 0,17       |
| Общий уровень оптимизма  | 200,9±24,78    | 203,7±21,36    | -0,62  | 0,12       |
| <b>Методика «GRIT»</b>   |                |                |        |            |

|                        |           |           |       |      |
|------------------------|-----------|-----------|-------|------|
| Устойчивость интересов | 20,5±5,55 | 21,5±4,29 | -1,05 | 0,21 |
| Упорство               | 17,5±3,95 | 18,1±3,54 | -0,86 | 0,17 |

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 2 для студентов заочного отделения и в табл. 3 для студентов дневного отделения. Можно заметить, что для студентов обоих отделений мотивация (мотивационно-смысловая компонента) прогнозирует успеваемость несколько ниже, чем самооценку обучения ( $r^2=0,12$  и  $r^2=0,33$  для студентов-заочников и  $r^2=0,12$  и  $r^2=0,40$  для студентов дневного отделения). Для студентов заочного отделения основным предиктором оказалась мотивация саморазвития, а для студентов дневного отделения – мотивация достижения. Таким образом, и в одном, и в другом случае определяющей является внутренняя мотивация.

Таблица 2

**Результаты регрессионного анализа для прогнозирования академической успешности (средний балл и самооценка обучения) по различным показателям мотивационно-смысловой компоненты и по показателям мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов заочного отделения**

| Академическая успешность  | Успеваемость (средний балл)   | Самооценка (Опросник имплицитных теорий и целей обучения, шкала 4) |
|---|-------------------------------|--|
| <b>Мотивационно-смысловая компонента</b>  |                               |  |
| Предикторы  | Мотивация саморазвития (0,34) | Мотивация саморазвития (0,57)                                      |
| $r^2$   | 0,12                          | 0,33   |
| <b>Мотивационно-смысловая, мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты</b> |                               |  |
| Предикторы  | Мотивация саморазвития (0,25) | Мотивация саморазвития (0,42)                                      |
|   | Оценивание результатов (0,25) | Общий уровень осознанной саморегуляции (0,32)                      |
| $r^2$   | 0,17                          | 0,41   |

*Примечание:* в скобках приведены стандартизированные регрессионные коэффициенты бета ( $p<0,05$ ).

При добавлении показателей мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов заочного отделения в модель вошли только

показатели саморегуляции поведения (табл. 2). Средний балл можно предсказать немного лучше, если принимать во внимание не только мотивацию, но и оценивание результатов, то есть развитость и адекватность оценки респондентами себя, своих действий и результатов своей деятельности и поведения. В прогнозирование самооценки обучения помимо мотивации вносит вклад общий уровень осознанной саморегуляции. Мало изменившиеся коэффициенты детерминации (0,12 vs 0,17 для успеваемости и 0,33 vs 0,41 для самооценки обучения) говорят о том, что роль ресурсов саморегуляции невелика.

Таблица 3

**Результаты регрессионного анализа для прогнозирования академической успешности (средний балл и самооценка обучения) по различным показателям мотивационно-смысловой компоненты и по показателям мотивационно-смысловой, мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент для студентов дневного отделения**

| Академическая успешность  | Успеваемость (средний балл)           | Самооценка (Опросник имплицитных теорий и целей обучения, шкала 4) |
|---|---------------------------------------|--|
| <b>Мотивационно-смысловая компонента</b>  |                                       |  |
| Предикторы  | Мотивация достижения (0,35)           | Мотивация достижения (0,64)  |
| r <sup>2</sup>  | 0,12                                  | 0,40   |
| <b>Мотивационно-смысловая, мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты</b> |                                       |  |
| Предикторы  | Мотивация достижения (0,39)           | Мотивация достижения (0,53)  |
|   | Моделирование значимых условий (0,28) | Настойчивость (0,39)   |
|   | Программирование действий (0,48)      | Глобальность (-0,41)   |
|   |                                       | Стабильность (0,55)  |
| r <sup>2</sup>  | 0,46                                  | 0,70   |

*Примечание:* в скобках приведены стандартизированные регрессионные коэффициенты бета ( $p < 0,05$ ).

Для студентов дневного отделения (табл. 3), напротив, коэффициенты детерминации существенно увеличились при добавлении в модель ресурсов саморегуляции (0,12 vs 0,46

для успеваемости и 0,40 vs 0,70 для самооценки обучения), что свидетельствует об их более важной роли в определении академической успешности в данном случае. Кроме того, по сравнению с заочным отделением, таких ресурсов вошло в модель несколько больше: для прогнозирования среднего балла оказались важны моделирование значимых условий и программирование действий, для прогнозирования самооценки обучения – настойчивость, глобальность и стабильность.

### Обсуждение

Результаты исследования продемонстрировали, что уровень и характер мотивации в учебной деятельности несколько различны у студентов разной формы обучения. В частности, студенты заочного отделения, обучающиеся с применением дистанционных технологий, обладают более выраженной внутренней мотивацией, чем студенты очного отделения. В то же время студенты очной формы обучения в большей степени склонны к экстернальной мотивации и несколько чаще демонстрируют отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности. Можно предполагать, что такие различия обусловлены самим форматом обучения, поскольку обучение посредством дистанционных технологий чаще всего предполагает большую самостоятельность студентов при изучении учебных материалов, большую включенность в процесс обучения и осознанность.

Между тем параметры саморегуляции, самоконтроля, самоэффективности, упорства и настойчивости фактически не имеют различий у студентов разной формы обучения. Это может свидетельствовать о том, что в целом личностные компоненты, отвечающие за успешность и достижение целей в любой деятельности, в том числе и учебной, не подвергаются значительным изменениям в процессе очного или заочного обучения.

Результаты регрессионного анализа показывают, что гипотеза исследования не подтвердилась. Вопреки предположению о том, что мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты будут более важны для прогнозирования академической успешности при применении дистанционных форм обучения, в ходе исследования установлена обратная закономерность. Мотивационно-регуляторная, когнитивно-мотивационная и интегративная компоненты в целом являются значимыми предикторами успешности учебной деятельности, между тем для студентов дневного отделения роль этих мотивационных компонент особенно велика (при их добавлении коэффициент детерминации увеличивается в два раза). Можно предположить, что для студентов заочной формы обучения собственно внутренняя мотивация, стремление получить определенные знания является достаточным стимулом к обучению, достижению более высоких результатов, тогда как студентам дневного отделения требуются дополнительные факторы (в виде развития параметров саморегуляции, самоэффективности и самоконтроля). Следовательно, если мотивационно-смысловая компонента сильно выражена, то она в достаточной степени определяет академическую успешность, но если мотивации не хватает либо она носит внешний характер, то повысить академическую успешность помогают другие компоненты, а именно – ресурсы саморегуляции и стиль объяснения успехов и неудач в достиженческой деятельности.

Основным ограничением данного исследования является небольшой объем выборки, что

могло сказаться на надежности результатов и возможности их распространения на генеральную совокупность.

### Выводы

1. У студентов дневного отделения более выражены экстернатальная мотивация и амотивация, а у студентов заочного отделения – все виды внутренней мотивации: познавательная, достиженческая и мотивация саморазвития. При этом студенты разных форм обучения практически не различаются по выраженности мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент.

2. Вклад мотивационно-регуляторной, когнитивно-мотивационной и интегративной компонент в академическую успешность достаточно противоречив и имеет различный характер в зависимости от формы обучения. В частности, в успешность учебной деятельности у студентов очной формы обучения данные компоненты вносят наиболее значимый и комплексный вклад, тогда как академическая успешность у студентов заочной формы обучения по большей части обусловлена только влиянием мотивационных факторов. Данные результаты могут быть связаны с выявленной спецификой мотивационной структуры студентов разных форм обучения. Исходя из этого, можно предполагать, что при отсутствии внутренней заинтересованности в учебных достижениях студентам очной формы обучения приходится задействовать дополнительные источники в виде саморегуляции, оптимизма, самоконтроля, самооэффективности и упорства.

### Литература

1. Александрова Л.А. Субъективное благополучие и саморегуляция учебной деятельности студентов в цифровой образовательной среде // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020): сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 19—21 ноября 2020 г. / Под ред. М.Г. Сороковой, Е.Г. Дозорцевой, А.Ю. Шеманова. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 372–378.
2. Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и психологическое благополучие как ресурсы академической успешности младших подростков: структурная модель [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302
3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дисс. ... д-ра психол. наук. М, 2013. 444 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Смысл, 2015. 334 с.
5. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Иванова Т.Ю., Сычев О.А., Бобров В.В. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 46–58. DOI:10.17759/chp.2016120205
6. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. М.: Смысл, 2009. 151 с.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» //

Мерикова М.А.  
На пути к успеху: мотивация и ресурсы  
саморегуляции как предикторы академической  
успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.  
On the Path to Success: the Influence of Motivation  
and Self-regulation Resources on the Academic  
Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

Психологический журнал. 2014. Том 35. № 4. С. 98–109.

8. Дорфман Л.Я., Калугин А.Ю. Индивидуально-интеллектуальная модель академических достижений студентов (на материале гуманитарных специальностей) // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 68–76. DOI:10.17759/pse.2022270407
9. Казанович Е.Ю. Особенности академической мотивации студентов // Бизнес. Образование. Экономика: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 2022. С. 647–651.
10. Козырева Н.В., Мерикова М.А. Мотивация и академическая успешность студентов (РБ, БГПУ) [Датасет]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/341b-8p16-35t9
11. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А. и др. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. 2008. Том 29. № 3. С. 86–100.
12. Литвинова А.В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Том 26. № 4. С. 708–721. DOI:10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721
13. Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Айнсмонтас Б.Б., Воронова А.В. Эмоциональный интеллект: к проблеме операционализации понятия в контексте эмпирического исследования // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. № 7. 2017. С. 69–74.
14. Лобанов А.П., Радчикова Н.П., Дроздова Н.В., Воронова А.В. Влияние академических и неакадемических видов интеллекта на учебные достижения студентов // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Том 7. Вып. 4(28). С. 304–312. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312
15. Мерикова М.А., Козырева Н.В., Радчикова Н.П. Взаимосвязь мотивации и успешности обучения студентов при разных формах обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3(64). С. 239–253. DOI:10.51944/20738544\_2023\_3\_239
16. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. Том 66. № 4. С. 155–167.
17. Пономарева Е.Ю. Субъективное благополучие и саморегуляция студентов в цифровой образовательной среде // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Вып. 76. Часть 2. С. 282–285.
18. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г., Козырева Н.В., Лобанов А.П. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) // Интеграция образования. 2023. Том 27. № 1. С. 33–49. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049
19. Фролова С.В., Есина С.В. Вызовы современности: специфика общения студентов с преподавателями в дистанционной форме // Развитие современного общества: вызовы и возможности: материалы XVII международной научной конференции (г. Москва, 02 апреля 2021 года). В 4 ч. Том 1. М.: Московский университет им. С.Ю. Витте, 2021. С. 754–763.
20. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.
21. Arik S. The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic

Мерикова М.А.  
На пути к успеху: мотивация и ресурсы  
саморегуляции как предикторы академической  
успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 39–57.

Merikova M.A.  
On the Path to Success: the Influence of Motivation  
and Self-regulation Resources on the Academic  
Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

- Motivation, and Self-control and Self-management Levels // *International Journal of Education and Literacy Studies*. 2019. № 7. P. 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23
22. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement // *Annual Review of Psychology*. 2019. No. 70:1. P. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230
23. Gibb B., Zhou X., Alloy L., Abramson L. Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation // *Cognitive Therapy and Research*. 2002. № 26. P. 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255
24. Gordeeva T., Kennon S., Sychev O. Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most // *European Journal of Psychology of Education*. 2020. № 35. P. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y
25. Houston D. Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance // *Journal of Applied Social Psychology*. 2015. No. 46(3). P. 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356
26. Jiang H. The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education // *Journal of Education and Educational Research*. 2022. № 1. P. 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234
27. Kashif M.F., Shahid R. Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement // *Global Educational Studies Review*. 2021. No. VI(III). P. 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02
28. Ma L., She L. Self-Regulated Learning and Academic Success in Online College Learning // *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00748-8
29. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model // *Psychology in Russia*. 2022. No. 15(4). P. 170–187. DOI:10.11621/pir.2022.0411
30. Mosalanejad L., Alipour A., Zandi B. A Blended Education Program Based on Critical Thinking and its Effect On Personality Type and Attribution Style of the Students // *The Turkish Online Journal of Distance Education*. 2010. № 11.
31. Tentama F., Abdillah M.H. Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2019. Vol. 8. No. 2. P. 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128
32. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence from Item Response Theory // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. No. 35(4). P. 469. DOI:10.1027/1015-5759/a000424
33. Xu Z., Zhao Y., Liew J., Zho X., Kogut A. Synthesizing Research Evidence on Self-regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A scoping Review // *Educational Research Review*. 2023. Vol. 39. 100510. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100510

## References

1. Aleksandrova L.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie i samoregulyatsiya uchebnoi deyatel'nosti studentov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede [Subjective well-being and self-regulation of students'

learning activities in the digital educational environment]. *Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moscow, 19-21 November)* [Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation], 2020, pp. 372–378. (In Russ.).

2. Bondarenko I.N., Fomina T.G. Osoznannaya samoregulyatsiya i psikhologicheskoe blagopoluchie kak resursy akademicheskoi uspešnosti mladshikh podrostkov: strukturnaya model' [Conscious Self-Regulation and Psychological Well-Being as Resources for Academic Success in Young Adolescents: A Structural Model]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 23–37. DOI:10.17759/psyedu.2023150302 (In Russ.).

3. Gordeeva T.O. Motivatsiya uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya. Diss. dokt. psikhol. nauk [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2013. 444 p. (In Russ.).

4. Gordeeva T.O. Psikhologiya motivatsii dostizheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii [Psychology of achievement motivations]. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russ.).

5. Gordeeva T.O., Osin E.N., Suchkov D.D., Ivanova T.Yu., Sychev O.A., Bobrov V.V. Samokontrol' kak resurs lichnosti: diagnostika i svyazi s uspešnost'yu, nastoichivost'yu i blagopoluchiem) [Self-Control as a Personality Resource: Assessment and Associations with Performance, Persistence and Well-Being]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 2, pp. 46–58. DOI:10.17759/chp.2016120205 (In Russ.).

6. Gordeeva T.O., Osin E.N., Shevyakhova V.Yu. Diagnostika optimizma kak stilya ob'yasneniya uspekhev i neudach: Oprosnik STOUN [Diagnostics of optimism as a style of explaining successes and failures: The STONE Questionnaire]. Moscow: Smysl, 2009. 151 p. (In Russ.).

7. 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. 98–109. (In Russ.).

8. Dorfman L.Ya., Kalugin A.Yu. Individual'no-intellektual'naya model' akademicheskikh dostizhenii studentov (na materiale gumanitarnykh spetsial'nostei) [An Individual-Intellectual Model of Students' Academic Achievement (Based on Humanitarian Specializations)]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 68–76. DOI:10.17759/pse.2022270407 (In Russ.).

9. Kazanovich E.Yu. Osobennosti akademicheskoi motivatsii studentov [Peculiarities of Students' Academic Motivation]. *Biznes. Obrazovanie. Ekonomika: sb. statei Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. [Business. Education. Economics: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference.]*. Minsk, 2022, pp. 647–651. (In Russ.).

10. Kozyreva N.V., Merikova M.A. Motivatsiya i akademicheskaya uspešnost' studentov (RB, BGPU) [Students' motivation and academic performance (Belarus, BSPU)] [Data set]. RusPsyData: Psychological Research Data & Tools Repository. Moscow, 2023. DOI:10.48612/MSUPE/341b-8p16-35t9 (In Russ.).

11. Kornilova T.V., Smirnov S.D., Chumakova M.A. i dr. Modifikatsiya oprosnikov K. Dvek v



kontekste izucheniya akademicheskikh dostizhenii studentov [Modification of C. Dwek's Questionnaires in the Context of Students' Academic Achievements Study]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2008. Vol. 29, no. 3, pp. 86–100. (In Russ.).

12. Litvinova A.V. Tselepolaganie studentov s raznym urovnem akademicheskoi uspevaemosti [Goal-Setting among Students with Different Levels of Academic Achievement]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of education]*, 2022. Vol. 26, no. 4, pp. 708–721. DOI:10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721 (In Russ.).

13. Lobanov A.P., Radchikova N.P., Ainsmontas B.B., Voronova A.V. Emotsional'nyi intellekt: k probleme operatsionalizatsii ponyatiya v kontekste empiricheskogo issledovaniya [Emotional intelligence: to the problem of the operationalization of the notion in the context of empirical investigations]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki. [Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki]*, 2017, no. 7, pp. 69–74. (In Russ.).

14. Lobanov A.P., Radchikova N.P., Drozdova N.V., Voronova A.V. Vliyanie akademicheskikh i neakademicheskikh vidov intellekta na uchebnye dostizheniya studentov [Influence of Academic and Non-Academic Types of Intelligence on Academic Achievements of Students]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology]*, 2018. Vol. 7, no. 4(28), pp. 304–312. DOI:10.18500/2304-9790-2018-7-4-304-312 (In Russ.).

15. Merikova M.A., Kozyreva N.V., Radchikova N.P. Vzaimosvyaz' motivatsii i uspešnosti obucheniya studentov pri raznykh formakh obucheniya [Correlation between Students' Motivation and Learning Performance in Different Types of Education]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya [Actual problems of psychological knowledge]*, 2023, no. 3(64), pp. 239–253. DOI:10.51944/20738544\_2023\_3\_239 (In Russ.).

16. Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. Oprosnik V.I. Morosanovoi «Stil' samoregulyatsii povedeniya – SSPM 2020» [V.I. Morosanova's "Self-regulation Profile Questionnaire – SRPQM 2020"]. *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 2020. Vol. 66, no. 4, pp. 155–167. (In Russ.).

17. Ponomareva E.Yu. Sub"ektivnoe blagopoluchie i samoregulyatsiya studentov v tsifrovoi obrazovatel'noi srede [Subjective well-being and self-regulation of students in the digital educational environment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]*, 2022, issue 76, part 2, pp. 282–285. (In Russ.).

18. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G., Kozyreva N.V., Lobanov A.P. Psikhologicheskie faktory otnosheniya studentov k tsifrovoi obrazovatel'noi srede (na primere rossiiskikh i belorusskikh vuzov) [Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities)]. *Integratsiya obrazovaniya [Integration of education]*, 2023. Vol. 27, no. 1, pp. 33–49. DOI:10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049 (In Russ.).

19. Frolova S.V., Esina S.V. Vyzovy sovremennosti: spetsifika obshcheniya studentov s prepodavatel'yami v distantsionnoi forme [Challenges of the modernity: specificity of communication between students and teachers in distance form]. *Razvitie sovremennogo obshchestva: vyzovy i vozmozhnosti: materialy XVII mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, v 4 ch.*

[*Development of modern society: challenges and opportunities: materials of the XVII international scientific conference, in 4 parts*], 2021. Vol. 1, pp. 754–763. (In Russ.).

20. Shvartser R., Erusalem M., Romek V.G. Russkaya versiya shkaly obshchei samoeffektivnosti R. Shvartsera i M. Erusalema [The Russian version of the scale of general self-efficacy by R. Schwarzer and M. Yerusalem]. *Inostrannaya psikhologiya [Foreign psychology]*, 1996, no. 7, pp. 71–77. (In Russ.).

21. Arik S. The Relations Among University Students' Academic Self-efficacy, Academic Motivation, and Self-control and Self-Management Levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2019, no. 7, p. 23. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23

22. Duckworth A.L., Taxer J.L., Eskreis-Winkler L., Galla B.M., Gross J.J. Self-Control and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 2019, no. 70:1, pp. 373–399. DOI:10.1146/annurev-psych-010418-103230

23. Gibb B., Zhou X., Alloy L., Abramson L. Attributional Styles and Academic Achievement in University Students: A Longitudinal Investigation. *Cognitive Therapy and Research*, 2002, no. 26, pp. 309–315. DOI:10.1023/A:1016072810255

24. Gordeeva T., Kennon S., Sychev O. Linking Academic Performance to Optimistic Attributional Style: Attributions Following Positive Events Matter Most. *European Journal of Psychology of Education*, 2020, no. 35, pp. 21–48. DOI:10.1007/s10212-019-00414-y

25. Houston D. Revisiting the Relationship Between Attributional Style and Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 2015, no. 46(3), pp. 192–200. DOI:10.1111/jasp.12356

26. Jiang H. The Correlation between Self-directed Learning Ability and Academic Achievement in Online Education. *Journal of Education and Educational Research*, 2022, no. 1, pp. 64–66. DOI:10.54097/jeer.v1i2.3234

27. Kashif M.F., Shahid R. Students' Self-Regulation in Online Learning and its Effect on their Academic Achievement. *Global Educational Studies Review*, 2021, no. VI(III), pp. 11–20. DOI:10.31703/gesr.2021(VI-III).02

28. Ma L., She L. Self-Regulated Learning and Academic Success in Online College Learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00748-8

29. Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G. Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia*, 2022, no. 15(4), pp. 170–187. DOI:10.11621/pir.2022.0411

30. Mosalanejad L., Alipour A., Zandi B. A Blended Education Program Based on Critical Thinking and its Effect On Personality Type and Attribution Style of the Students. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 2010, no. 11.

31. Tentama F., Abdillah M.H. Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-concept. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 2019. Vol. 8, no. 2, pp. 243–248. DOI:10.11591/ijere.v8i2.18128

32. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two Related but Independent Constructs Instead of One. Evidence from Item Response Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 2019, no. 35(4), p. 469. DOI:10.1027/1015-5759/a000424

*Мерикова М.А.*

На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 39–57.

*Merikova M.A.*

On the Path to Success: the Influence of Motivation and Self-regulation Resources on the Academic Achievements of University Students  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 39–57.

33. Xu Z., Zhao Y., Liew J., Zho X., Kogut A. Synthesizing Research Evidence on Self-regulated Learning and Academic Achievement in Online and Blended Learning Environments: A scoping Review. *Educational Research Review*, 2023. Vol. 39, 100510. DOI:10.1016/j.edurev.2023.100510

***Информация об авторах***

*Мерикова Марина Андреевна*, аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: [merikova@gmail.com](mailto:merikova@gmail.com)

***Information about the authors***

*Marina A. Merikova*, Postgraduate Student, Department of Developmental Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: [merikova@gmail.com](mailto:merikova@gmail.com)

Получена 23.12.2023

Принята в печать 25.03.2024

Received 23.12.2023

Accepted 25.03.2024

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

**Представления юношей и девушек о будущем, раскрытые через  
художественный образ взросления**

**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](mailto:npshilova@outlook.com)

Показаны результаты исследования, нацеленного на изучение представлений о взрослении и о будущем у подростков, юношей и девушек. Основная цель исследования заключалась в выявлении связи между жизненными событиями, значимыми для молодых людей и их представлениями о взрослении, раскрытыми через образ взросления, показанный в художественном фильме. Гипотеза заключалась в предположении о том, что значимость жизненных событий в представлениях о будущем у юношей/девушек различается в зависимости от представлений о взрослении, основанном на оценке художественного образа. В общей сложности выборка составила 1394 подростков и молодых людей в возрасте от 14 до 23 лет ( $M=17$ ;  $SD=2$ ). Были выявлены статистически значимые различия в представлениях о будущем подростков, юношей и девушек с разным типом представлений о взрослении, раскрытых через художественный образ. Респонденты, различающиеся по типу представлений о взрослении, демонстрируют различия в перспективе будущего в отношении событий, связанных с «другими людьми», «идеальными объектами» и временным периодом «открытое настоящее». Также обнаружено, что существуют различия в значимости жизненных событий, связанных с образованием, профессиональной деятельностью и общением, среди молодых людей с разным типом представлений о взрослении, основанном на художественном образе. Эти результаты могут быть полезными для понимания различий в мотивации молодых людей и для разработки программ поддержки и ориентации в процессе взросления.

**Ключевые слова:** становящаяся взрослость; юноши и девушки; художественный образ; юношеский возраст; будущее; взросление; представление о взрослении; представление о будущем; типология представлений о взрослении; временная перспектива будущего.

**Для цитаты:** Шилова Н.П. Представления юношей и девушек о будущем, раскрытые через художественный образ взросления [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 58–75. DOI:10.17759/psyedu.2024160104

## The Reflection of the Artistic Image of Growing Up on Boys and Girls Ideas About the Future

**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 results of a study aimed at studying the ideas of growing up and the future in adolescents, boys and girls, are shown. The main purpose of the study was to identify the connection between life events that are significant for young people and their ideas about growing up, which is shown through the image of growing up in a feature film. The hypothesis was based on the assumption that the significance of life events in ideas about the future of boys/girls differs depending on the ideas of growing up based on the assessment of an artistic image. In total, the sample consisted of 1394 adolescents and young people aged 14 to 23 years ( $M=17$ ;  $SD=2$ ). Statistically significant differences were revealed in the ideas about the future of adolescents, boys and girls, with different types of ideas about growing up, revealed through an artistic image. Respondents who differ in the type of ideas about growing up show differences in the perspective of the future in relation to events related to "other people", "ideal objects" and the time period of the "open present". It was also found that there are differences in the significance of life events related to education, professional activity and communication among young people with different types of ideas about growing up based on an artistic image. These results may be useful for understanding the differences in the motivation of young people and for developing support and orientation programs in the process of growing up.

**Keywords:** emerging adulthood; boys and girls; artistic image; adolescence; the future; growing up; the idea of growing up; the idea of the future; the typology of ideas about growing up; the time perspective of the future.

**For citation:** Shilova N.P. The Reflection of the Artistic Image of Growing Up on Boys and Girls Ideas About the Future. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 58–75. DOI:10.17759/psyedu.2024160104

### Введение

В XXI веке постиндустриальное общество предоставляет молодым людям больше возможностей для выбора будущего и ставит перед ними высокие требования в образовании, что влияет на процесс взросления. Изменения в социально-экономической сфере приводят к исчезновению универсальных задач развития и возникновению индивидуальных траекторий взросления в юношестве. Современные люди все чаще откладывают социальные переходы, такие как окончание обучения и начало карьеры, вступление в брак и родительство, и остаются финансово зависимыми от родителей часто вплоть до 28 лет [6; 16].

Раньше финансовая самостоятельность и собственная профессиональная деятельность, создание своей семьи и рождение детей воспринимались как объективные показатели

взрослости [3]. В настоящее время критерии взрослости становятся более субъективными, исследователями изучается феномен «отложенного взросления», который впервые описал Дж. Арнетт. Он назвал переход из детских возрастов во взрослые «становящейся взрослостью» (emerging adulthood) [19; 20] и обозначил следующие черты этого периода: исследование собственной идентичности; нестабильность; фокусировка на себе; экспериментирование; ощущение промежуточности между подростковым возрастом и взрослостью [3].

Проявление критериев взрослости сильно зависит от культурных особенностей [25]. В странах с индивидуалистической культурой считается, что самостоятельное принятие решений и финансовая независимость являются признаками взрослой жизни, а в коллективистских странах ценности сообщества имеют большее значение, чем достижение личной самореализации [3]. Например, португальские исследователи подтвердили, что образование, работа/карьера и семья/брак все еще являются значимыми мотивациями в будущей временной перспективе и меняются в течение всего периода взросления. С возрастом участников значимые для них события будущего все меньше связаны с образованием и все больше с материальными ценностями и семейными отношениями [23]. При этом работа/карьера оказывается наиболее заметным фактором, значимость которого не меняется в связи с возрастом участников или с их профессиональным статусом. Это свидетельствует о центральной роли оплачиваемой работы и профессии в этом возрастном периоде. Также это может быть связано с психологическим воздействием нестабильности текущей макроэкономической ситуации и относится к мыслям по поводу своего будущего [23; 25]. Способность предвидеть, планировать и ожидать определенные желаемые достижения в будущем играет решающую роль в благополучии, мотивации и поведении в юношеском возрасте.

Ориентация на будущее становится основной направленностью личности, а предметом интересов и планов юношей и девушек становится проблема выбора и достижения профессионального роста. Становление взрослости оказывается таким периодом в жизненном цикле, в котором люди вовлечены в планирование и предвидение будущего [28]. Позитивная ориентация на будущее необходима для человека, так как она тесно связана с развитием личности и является защитным фактором для психического здоровья [27]. Фактически через ориентацию на будущее юноши и девушки стремятся достичь своих целей, предвидеть последствия своих действий и осознавать, что их настоящее составляет основу для построения будущего.

В современных исследованиях изучается период развития личности от подростничества до взрослости, в том числе в контексте существующего противоречия социальной ситуации развития юношей (девушек), которое проявляется в феномене «отложенной взрослости». В настоящее время остаются не изученными вопросы, связанные с взаимосвязями между особенностями представлений о собственном взрослении и характеристиками временной перспективы будущего. Кроме того, многие современные исследователи говорят о возможности использования художественных образов в психологических исследованиях [1; 7; 10], но при этом художественный образ не использовался в исследованиях представлений юношей и девушек о будущем. Искусство, в частности кино, является одним из способов транслировать социокультурные образы [10], это подразумевает, что психологическое понимание зрителями заложенных в фильме смыслов позволяет более глубоко осознать

собственные представления об увиденном. М. Бахтин [1] указывал на способность формирования смысла через внутренний диалог в сознании через восприятие художественного произведения [10]. Множественность вариантов толкования художественного произведения позволяет активизировать работу по продуцированию собственных представлений [5, с. 368]. Так, ориентируясь на художественное произведение, юноша (девушка) моделирует смысловой контекст своего собственного опыта (онтологического и экзистенциального) и формирует личностные конструкты по поводу увиденного [7].

Соответственно, мы предположили, что значимость жизненных событий и представлений о будущем у юношей/девушек различается в зависимости от представлений о взрослении, основанных на оценке художественного образа.

### Выборка и методика исследования

Общее количество участников составило 1394 человек в возрасте от 14 до 23 лет ( $M=17$ ;  $SD=2$ ), в том числе 578 юношей (41,46%) и 816 девушек (58,54%). Из них 14-летних – 175, 15-16-летних – 433, 17-18-летних – 417, 19-21-летних – 294, 22-23-летних – 93. Целью исследования являлось изучение связи между жизненными событиями, значимыми для молодых людей, их представлениями о будущем и представлениями о взрослении в юности, основанными на оценке художественных образов.

Для изучения представлений о взрослении использовалась проективная методика «Взросление» (Н.П. Шилова) [17], а для изучения представлений о будущем – методика «Прошлое, настоящее, будущее» (А.Л. Венгер, Ю.М. Десятникова) [2] и метод мотивационной индукции (ММИ) (Ж. Нюттен, в адаптации Н.Н. Толстых) [13; 14]. В рамках методики «Прошлое, настоящее, будущее» участники исследования перечисляли по пять наиболее важных для них событий из прошлого, настоящего и будущего (всего 15 событий). Все респонденты указали 20910 событий, сгруппированных по темам с помощью контент-анализа. Было выделено три тематических блока, встречающихся чаще всего (13022 событий):

- дело (в том числе профессиональная деятельность и учеба);
- общение с другими людьми;
- развлечения (в том числе игры и отдых).

В использованной версии методики мотивационной индукции (ММИ) было предложено 20 незаконченных предложений в положительной форме, например: «я хочу...» и 10 – в отрицательной: «я не хочу...», которые респонденты должны были завершить. Анализ проводился с использованием временных и содержательных кодов, учитывая рекомендации Ж. Нюттена использовались только категории, имеющие значение для нашей выборки. Для участников данного исследования социальное время формировалось из периодов обучения в школе, получения профессионального образования и периода профессиональной автономии (работы), а в категориях календарного времени значимым для них являлось «открытое настоящее», связанное с желанием человека иметь определенные качества, свойства, знания, умения, которые нельзя точно определить во времени. В рамках содержательного кода Ж. Нюттен выделяет четыре основные категории объектов: «я сам» (участник исследования); другие люди (родственники, друзья, просто люди); идеальные объекты (свобода, наука, любовь); объекты природы, значимые и для нашей выборки.

Высказывания, полученные по методике «Прошлое, настоящее, будущее» и ММИ, кодировались и переводились в дихотомическую шкалу (наличие или отсутствие признака), в дальнейшем анализе использовались количественные данные, показывающие частоту использования респондентом того или иного признака. Диапазон возможных баллов по методике «Прошлое, настоящее, будущее» – от 0 до 15, а по ММИ – от 0 до 30.

В основу авторской проективной методики «Взросление» заложена идея М.М. Бахтина о том, что восприятие художественного образа включает в себя определение собственного отношения к миру, открывая личностные смыслы [1]. В нашей методике в качестве художественного образа использовались фрагменты фильма В.В. Меньшова «Розыгрыш» (1976). К.Н. Поливанова и М.А. Шакарова, анализируя материал художественных фильмов, пришли к выводу, что в художественных текстах происходит постепенное размывание четких границ между детством и взрослостью, что открывает неопределенность будущего [12]. В фильме «Розыгрыш» впервые явно проиллюстрировано это размывание понятия взрослости. В нашей методике представлены на экране компьютера три фрагмента фильма продолжительностью от 1 до 5 минут и 11 вопросов<sup>1</sup> к ним. Полученные ответы были

<sup>1</sup> 1. Какие из мыслей героев Вам показались интересными? (ответы: 1 – о творчестве, 2 – о том, что времени не хватает, 3 – о достижении успеха, 4 – интересных мыслей нет).

2. Были ли в Вашей жизни ситуации, схожие с ситуацией ребят? (ответы: 1 – ощущение поддержки взрослых, 2 – ощущение непонимания со стороны взрослых, 3 – стремление полагаться только на себя, 4 – реализация задуманного, несмотря на отсутствие веры взрослых).

3. Испытывали ли Вы со стороны взрослых такое же отношение, как в 1-м фрагменте? (ответы: 1 – ощущение поддержки взрослых, 2 – ощущение непонимания со стороны взрослых, 3 – стремление полагаться только на себя, 4 – реализация задуманного, несмотря на отсутствие веры взрослых).

4. Как сложится будущая жизнь главного героя? (2-й фрагмент) (ответы: 1 – отказ, 2 – хорошо, потому что герой целеустремленный, 3 – герой добьется своей цели, 4 – проживет обычную жизнь, 5 – хорошо, при условии, что он учтет советы старших).

5. Как Вы оцениваете идеи в ситуациях из 2-го фрагмента? (ответы: 1 – ощущение поддержки взрослых, 2 – ощущение непонимания со стороны взрослых, 3 – нет таких примеров, 4 – реализация задуманного, несмотря на отсутствие веры взрослых, 5 – стремление полагаться только на себя).

6. В чем сходство мнений героев фильма и Ваших друзей? (ответы: 1 – схожи с Игорем, 2 – схожи с учителем, 3 – присутствие оптимизма у моих друзей, 4 – мои друзья считают, что жизнь проучит, и жизнь – это борьба, 5 – мои друзья обсуждают жизненный успех и достижения).

7. Приведите примеры, когда взрослые высказывали такие же опасения, как учительница во 2-м фрагменте фильма (ответы: 1 – ощущение поддержки взрослых, 2 – ощущение непонимания со стороны взрослых, 3 – нет таких примеров, 4 – реализация задуманного, несмотря на отсутствие веры взрослых, 5 – стремление полагаться только на себя).

8. Чем Вы похожи на героев? (3-й фрагмент) (ответы: 1 – похож на Олега, 2 – похож на отца, 3 – я также стремлюсь к жизненному успеху и достижениям, 4 – я стремлюсь получать удовольствие от жизни, не считаю, что достижения – это самое важное, 5 – каждый по-своему прав, мне близки обе позиции).

9. В чем состоит взрослое отношение героев к жизни в 3-м фрагменте? (ответы: 1 – в определении понятий успешность/неуспешность, 2 – в поиске смысла жизни, 3 – в получении удовольствий от жизни/достижения, 4 – в понимании значимости будущего/настоящего и в целом времени жизни, 5 – в различении понятий детскость/взрослость).

10. В чем заключаются разногласия героев фильма (Олег и его отец) в 3-м фрагменте? (ответы: 1 – в определении понятий успешность/неуспешность, 2 – в поиске смысла жизни, 3 – в получении удовольствий от жизни/достижения, 4 – в понимании значимости будущего/настоящего и в целом времени жизни, 5 – в различении понятий детскость/взрослость).

11. В чем отношение к жизни у Вас/Ваших друзей было похожем на 3-й фрагмент? (ответы: 1 – в желании отдыхать, 2 – в желании работать/учиться, 3 – не было, 4 – своя позиция, не связанная с сюжетом, 5 – в



проанализированы при помощи контент-анализа. Было выявлено несколько возможных вариантов ответов<sup>1</sup> по каждому вопросу, которые в дальнейшем анализировались как номинальные переменные.

Статистическая значимость различий в представлениях о взрослении изучалась при помощи критерия хи-квадрат Пирсона (статистический пакет SciPy 1.11.0) и иерархического кластерного анализа с использованием метода минимальной дисперсии Уорда (статистический пакет R). Согласованность (внутренняя надежность) заданий методики «Взросление» оценивалась при помощи расчета альфа Кронбаха. Статистическая значимость различий в представлениях о будущем трех выделенных типов анализировалась при помощи U-критерия Манна-Уитни (статистический пакет SciPy 1.11.0), величина эффекта измерялась при помощи коэффициента d-Коэна (Python 3.8.0).

### Результаты исследования

На первом этапе исследования при помощи методики «Взросление» были изучены представления о взрослении. Согласованность (внутренняя надежность) заданий методики оценивалась при помощи расчета значения альфы Кронбаха. В оценку были включены ответы всех участников на все задания методики «Взросление», ее значение составило 0,7163. Соответственно, согласованность (внутренняя надежность) заданий методики в рамках проведенного исследования является приемлемой.

Далее ответы респондентов были проанализированы при помощи кластерного анализа. В этом вопросе мы опирались на идеи В.Ф. Петренко о том, что в психолингвистике кластерный анализ используется как непосредственный способ определения внутренних семантических связей [11]. Соответственно, он помог нам на первом этапе разделить всех респондентов на группы, в которых участники используют похожие семантические связи слов. Этот этап анализа был проведен как разведывательный, в рамках него сформировалось три кластера. Разделение на кластеры осуществлялось на основании числовых оценок ответов на вопросы методики «Взросление» (количества ответов определенной категории, данных конкретным респондентом). В первый было отнесено 377 (27%) респондентов, во второй – 577 (41%) и в третий – 440 (32%).

На следующем этапе были изучены различия в ответах респондентов, попавших в три выявленных кластера. Различия выявлены при помощи стандартизированных остатков и критерия хи-квадрат Пирсона (см. табл. 1).

Таблица 1

#### Значимость различий в ответах на вопросы методики «Взросление» (N=1394)

| Вопрос | Типы | Ответы (стандартизированные остатки) |                   |                   |                   |   | $\chi^2$ | P       |
|--------|------|--------------------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---|----------|---------|
|        |      | 1                                    | 2                 | 3                 | 4                 | 5 |          |         |
| 1      | 1    | 3,3 <sup>1</sup>                     | -3,9 <sup>1</sup> | -4,3 <sup>1</sup> | 7,5 <sup>1</sup>  |   | 75,15    | 0,000** |
|        | 2    | -2,8 <sup>1</sup>                    | 2,1 <sup>1</sup>  | 2,9 <sup>1</sup>  | -4,3 <sup>1</sup> |   |          |         |
|        | 3    | -0,2                                 | 1,6               | 1,0               | -2,6 <sup>1</sup> |   |          |         |

демонстрации более взрослой позиции, чем у окружающих).

|    |   |                    |                    |                    |                    |                    |         |         |
|----|---|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------|---------|
| 2  | 1 | 6,7 <sup>1</sup>   | 0,3                | 7,0 <sup>1</sup>   | -10,1 <sup>1</sup> |                    | 139,20  | 0,000** |
|    | 2 | -5,8 <sup>1</sup>  | 0,3                | -1,8               | 4,2 <sup>1</sup>   |                    |         |         |
|    | 3 | -0,3               | -0,6               | -4,8 <sup>1</sup>  | 5,3 <sup>1</sup>   |                    |         |         |
| 3  | 1 | 5,4 <sup>1</sup>   | -1,5               | 4,4 <sup>1</sup>   | -7,4 <sup>1</sup>  |                    | 92,07   | 0,000** |
|    | 2 | -2,2 <sup>1</sup>  | -1,5               | 0,8                | 0,9                |                    |         |         |
|    | 3 | -2,8 <sup>1</sup>  | 3,0 <sup>1</sup>   | -5,1 <sup>1</sup>  | 6,1 <sup>1</sup>   |                    |         |         |
| 4  | 1 | 9,4 <sup>1</sup>   | 8,6 <sup>1</sup>   | 0,1                | -5,6 <sup>1</sup>  | -4,3 <sup>1</sup>  | 200,47  | 0,000** |
|    | 2 | 4,6 <sup>1</sup>   | -4,6 <sup>1</sup>  | 1,0                | 2,2 <sup>1</sup>   | 1,3                |         |         |
|    | 3 | -4,1 <sup>1</sup>  | -3,4 <sup>1</sup>  | -1,1               | 2,9 <sup>1</sup>   | 2,7 <sup>1</sup>   |         |         |
| 5  | 1 | 8,7 <sup>1</sup>   | -1,1               | 4,9 <sup>1</sup>   | -9,4 <sup>1</sup>  | -2,7 <sup>1</sup>  | 169,33  | 0,000** |
|    | 2 | -3,4 <sup>1</sup>  | -0,5               | 1,7                | 0,2                | 1,7                |         |         |
|    | 3 | -4,7 <sup>1</sup>  | 1,6                | -6,5 <sup>1</sup>  | 8,8 <sup>1</sup>   | 0,8                |         |         |
| 6  | 1 | 5,8 <sup>1</sup>   | 10,1 <sup>1</sup>  | -2,4 <sup>1</sup>  | -9,6 <sup>1</sup>  | -9,9 <sup>1</sup>  | 1303,70 | 0,000** |
|    | 2 | 8,0 <sup>1</sup>   | 11,4 <sup>1</sup>  | 1,0                | -11,9 <sup>1</sup> | -13,4 <sup>1</sup> |         |         |
|    | 3 | -14,0 <sup>1</sup> | -21,7 <sup>1</sup> | 1,2                | 21,8 <sup>1</sup>  | 23,6 <sup>1</sup>  |         |         |
| 7  | 1 | 9,3 <sup>1</sup>   | -2,7 <sup>1</sup>  | 6,0 <sup>1</sup>   | -10,3 <sup>1</sup> | -1,9               | 183,83  | 0,000** |
|    | 2 | -3,4 <sup>1</sup>  | 2,8 <sup>1</sup>   | -0,5               | 1,6                | 1,0                |         |         |
|    | 3 | -5,3 <sup>1</sup>  | -0,4               | -5,2 <sup>1</sup>  | 8,2 <sup>1</sup>   | 0,9                |         |         |
| 8  | 1 | 21,7 <sup>1</sup>  | 1,0                | -12,3 <sup>1</sup> | -9,1 <sup>1</sup>  | -5,7 <sup>1</sup>  | 498,09  | 0,000** |
|    | 2 | 11,1 <sup>1</sup>  | -1,1               | -9,1 <sup>1</sup>  | 4,3 <sup>1</sup>   | 1,2                |         |         |
|    | 3 | -9,0 <sup>1</sup>  | 0,2                | -5,7 <sup>1</sup>  | 4,2 <sup>1</sup>   | 4,1 <sup>1</sup>   |         |         |
| 9  | 1 | 10,9 <sup>1</sup>  | 10,2 <sup>1</sup>  | -5,3 <sup>1</sup>  | -15,1 <sup>1</sup> | -4,3 <sup>1</sup>  | 372,37  | 0,000** |
|    | 2 | -5,4 <sup>1</sup>  | -3,8 <sup>1</sup>  | 4,2 <sup>1</sup>   | 5,3 <sup>1</sup>   | 2,5 <sup>1</sup>   |         |         |
|    | 3 | -4,6 <sup>1</sup>  | -5,7 <sup>1</sup>  | 0,7                | 8,8 <sup>1</sup>   | 1,5                |         |         |
| 10 | 1 | 12,5 <sup>1</sup>  | 11,2 <sup>1</sup>  | -3,8 <sup>1</sup>  | -10,3 <sup>1</sup> | -10,5 <sup>1</sup> | 429,67  | 0,000** |
|    | 2 | -6,6 <sup>1</sup>  | -4,2 <sup>1</sup>  | -0,7               | 4,2 <sup>1</sup>   | 7,9 <sup>1</sup>   |         |         |
|    | 3 | -5,0 <sup>1</sup>  | -6,3 <sup>1</sup>  | 4,4 <sup>1</sup>   | 5,4 <sup>1</sup>   | 1,6                |         |         |
| 11 | 1 | 12,8 <sup>1</sup>  | -6,8 <sup>1</sup>  | 1,0                | -9,3 <sup>1</sup>  | -1,0               | 288,37  | 0,000** |
|    | 2 | -7,3 <sup>1</sup>  | -0,6               | 3,2 <sup>1</sup>   | 4,0 <sup>1</sup>   | -1,1               |         |         |

|  |   |                   |                  |                   |                  |                  |  |  |
|--|---|-------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|--|--|
|  | 3 | -4,5 <sup>1</sup> | 7,1 <sup>1</sup> | -4,4 <sup>1</sup> | 4,7 <sup>1</sup> | 2,1 <sup>1</sup> |  |  |
|--|---|-------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|--|--|

Условные обозначения. \*\* – различия значимы на уровне 0,0001; <sup>1</sup> значение стандартизированного остатка выше пограничного (-2; 2).

Из табл. 1 видно, что различия в ответах на каждый вопрос значимы на уровне  $< 0,0001$ , стандартизированные остатки позволили идентифицировать «избыточные» или «недостающие» значения наблюдений в ячейках таблицы, что свидетельствует о наличии связи между переменными. При наличии стандартизированного остатка, превышающего ноль, мы можем говорить о положительной ассоциации, в то время как отрицательный стандартизированный остаток свидетельствует о наличии отрицательной ассоциации. Соответственно, анализ ответов респондентов, попавших в три выделенных кластера, позволил описать три типа представлений о взрослении: 1 тип – «осознание смыслов», 2 тип – «осознание взрослости» и 3 тип – «осознание времени».

Для типа «осознание смыслов» характерна заинтересованность творчеством, уверенность в поддержке со стороны окружающих взрослых, в значимости целеустремленности. Взрослость и переживания относительно нее состоят для этих респондентов в различении успеха/неуспеха и поиске смысла жизни.

Для типа «осознание взрослости» важны успех и достижения, также эти респонденты ценят возможность получать удовольствие от жизни, а различение этих двух позиций связано для них со взрослостью, а также взрослость и переживания о ней заключаются в определении понятий детства и взрослости.

Типу «осознание времени» свойственна уверенность в отсутствии понимания со стороны окружающих взрослых, для достижения целей нужно учесть советы старших. Для этих респондентов важны успех и достижения, и одновременно для них значимо получать удовольствия от жизни. Взрослое отношение к жизни связано для этого типа с различением будущего и настоящего и пониманием времени.

На следующем этапе исследования были изучены различия в образе будущего в зависимости от особенностей представлений о взрослении, выявленного на основании восприятия художественного образа взросления. Описательные статистики по данным, полученным с помощью методик, изучающих образ будущего, представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Описательные статистики по трем важным тематическим блокам значимых  
жизненных событий по методике «Прошлое, настоящее, будущее» и по критериям  
временной перспективы по методике мотивационной индукции, n=1394**

| Показатели | Среднее | Станд. ошибка | Медиана | Мода | Станд.<br>Отклонение | Дисперсия<br>выборки | Экцесс | Асимметричность | Минимум | Максимум | Уровень<br>надежности<br>(95,0%) |
|------------|---------|---------------|---------|------|----------------------|----------------------|--------|-----------------|---------|----------|----------------------------------|
| Дело       | 4,36    | 0,06          | 4       | 5    | 2,38                 | 5,64                 | -0,07  | 0,29            | 0       | 14       | 0,13                             |

|                      |       |      |    |    |      |       |      |       |   |    |      |
|----------------------|-------|------|----|----|------|-------|------|-------|---|----|------|
| Общение              | 3,26  | 0,07 | 3  | 3  | 2,45 | 5,99  | 0,01 | 0,64  | 0 | 12 | 0,13 |
| Развлечения          | 1,75  | 0,05 | 1  | 0  | 1,95 | 3,82  | 5,36 | 1,79  | 0 | 15 | 0,10 |
| Обучение в школе     | 0,70  | 0,05 | 0  | 0  | 1,95 | 3,82  | 33,2 | 4,97  | 0 | 21 | 0,10 |
| Проф. обучение       | 1,79  | 0,08 | 1  | 0  | 2,80 | 7,86  | 10,2 | 2,81  | 0 | 20 | 0,15 |
| Проф. автономия      | 1,66  | 0,06 | 1  | 0  | 2,40 | 5,74  | 16,9 | 3,42  | 0 | 19 | 0,13 |
| Открытое настоящее   | 3,88  | 0,07 | 4  | 4  | 2,75 | 7,58  | 0,6  | 0,76  | 0 | 15 | 0,15 |
| Историческое будущее | 0,77  | 0,04 | 0  | 0  | 1,37 | 1,87  | 10   | 2,8   | 0 | 10 | 0,07 |
| Я сам                | 13,40 | 0,12 | 14 | 15 | 4,54 | 20,70 | 0,16 | -0,52 | 0 | 22 | 0,24 |
| Другие люди          | 3,82  | 0,08 | 3  | 0  | 2,98 | 8,90  | 1,07 | 0,88  | 0 | 21 | 0,16 |
| Объекты природы      | 0,22  | 0,02 | 0  | 0  | 0,93 | 0,86  | 245  | 13,2  | 0 | 19 | 0,05 |
| Идеальные объекты    | 2,03  | 0,06 | 1  | 0  | 2,14 | 4,59  | 4,98 | 1,76  | 0 | 17 | 0,11 |

Анализ полученных данных позволяет с уровнем надежности 95% утверждать, что среднее количество высказываний составило от 0,22 (объекты природы) до 13,4 (я сам). Стандартное отклонение распределения выборочного среднего составило по всем категориям от 0,93 (объекты природы) до 4,54 (я сам). Коэффициент асимметрии имеет положительное значение по всем категориям, кроме содержательной категории «я сам», что говорит о наличии правосторонней асимметрии, соответственно, по категории «я сам» – левосторонней. Положительное значение эксцесса показывает наличие островершинного распределения по всем категориям анализа, кроме значимых событий по категории дело (учеба и профессиональная деятельность). Предельная ошибка выборки составила от 0,05 (объекты природы) до 0,24 (я сам). Размах вариации по разным категориям высказываний достигал от 10 до 22.

Различия в значимости жизненных событий между респондентами в зависимости от представлений о взрослении, основанном на художественном образе, представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Различия в значимости жизненных событий между респондентами в зависимости от представлений о взрослении, основанном на художественном образе (N=1394)**

| Значимые жизненные события | U-критерий Манна-Уитни, критерий d-Коэна |                              |                           |                           |                              |                           |
|----------------------------|--|------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|
|                            | осознание смыслов (n=377)                | осознание взрослости (n=577) | осознание смыслов (n=377) | осознание времени (n=440) | осознание взрослости (n=577) | осознание времени (n=440) |
| Учеба и проф.              | 125093,5, p=0,000***                     |                              | 102888, p=0,000***        |                           | 115124,5, p=0,010*           |                           |

|              |  |                               |                                |
|--------------|--|-------------------------------|--------------------------------|
| деятельность | d=0,235 <sup>1</sup>                       | d=0,396 <sup>1</sup>          | d=-0,169                       |
| Общение      | 122586, p=0,001***<br>d=0,201 <sup>1</sup> | 91874,5, p=0,007**<br>d=0,159 | 129724, p = 0,545<br>d = 0,047 |
| Развлечения  | 112019,5, p=0,420<br>d=0,055               | 89258, p=0,053<br>d=0,161     | 120746, p=0,171<br>d=-0,103    |

Условные обозначения. \* – различия значимы на уровне 0,05; \*\* – различия значимы на уровне 0,01; \*\*\* – различия значимы на уровне 0,001; <sup>1</sup> средний размер эффекта.

Так, респонденты, отнесенные к типу представлений о взрослении «осознание смыслов», реже других выделяют в качестве значимых события, направленные на учебу/профессию (среднее: «осознание смыслов» = 3,81, «осознание взрослости» = 4,38, «осознание времени» = 4,76), а также реже, чем респонденты типа «осознание взрослости», выделяют в качестве значимых контакты с другими людьми (среднее: «осознание смыслов» = 2,93, «осознание взрослости» = 3,42).

Различия в значимости временных категорий между респондентами в зависимости от представлений о взрослении, основанном на художественном образе, представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Различия в значимости временных категорий между респондентами в зависимости от представлений о взрослении, основанном на художественном образе (N=1394)**

| Категории временной перспективы | U-критерий Манна-Уитни, критерий d-Коэна     |                              |  |                           |                                |                           |
|---------------------------------|--|------------------------------|--|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|
|                                 | осознание смыслов (n=377)                    | осознание взрослости (n=577) | осознание смыслов (n=377)                    | осознание времени (n=440) | осознание взрослости (n=577)   | осознание времени (n=440) |
| Я сам                           | 104149, p=0,337<br>d=0,103                   |                              | 76819,5, p=0,924<br>d=0,044                  |                           | 129333,5, p=0,310<br>d=0,067   |                           |
| Другие люди                     | 126950,5, p=0,000***<br>d=0,427 <sup>1</sup> |                              | 100556,5, p=0,000***<br>d=0,516 <sup>1</sup> |                           | 117516,5, p=0,115<br>d=-0,075  |                           |
| Идеальные объекты               | 118171,5, p=0,000***<br>d=0,215 <sup>1</sup> |                              | 95394, p=0,000***<br>d=0,308 <sup>1</sup>    |                           | 115326,5, p=0,037*<br>d=-0,087 |                           |
| Открытое настоящее              | 121677,5, p=0,000***<br>d=0,332 <sup>1</sup> |                              | 94737, p=0,000***<br>d=0,386 <sup>1</sup>    |                           | 121744,5, p=0,516<br>d=-0,059  |                           |
| Обучение в школе                | 103259,5, p=0,326<br>d=0,000                 |                              | 77740, p=0,600<br>d=-0,065                   |                           | 126381,5, p=0,625<br>d=0,064   |                           |
| Профессиональное обучение       | 111201,5, p=0,004**<br>d=-0,026              |                              | 80239, p=0,212<br>d=-0,076                   |                           | 132919,5, p=0,061<br>d=0,060   |                           |
| Профессиональная автономия      | 107084, p=0,077<br>d=-0,082                  |                              | 81743, p=0,087<br>d=-0,097                   |                           | 124465,5, p=0,959<br>d=0,020   |                           |

*Условные обозначения.* \* – различия значимы на уровне 0,05; \*\* – различия значимы на уровне 0,01; \*\*\* – различия значимы на уровне 0,001; <sup>1</sup> средний размер эффекта.

Респонденты, отнесенные к типу представлений о взрослении «осознание смыслов», во временной перспективе будущего реже других используют содержательную категорию «другие люди», содержательную категорию «идеальные объекты» и временную категорию «открытое настоящее», которая не ограничена определенным временем жизни.

### Обсуждение результатов исследования

На основе полученных данных можно говорить о том, что представления молодых людей о будущем и значимые события в их жизни связаны с их представлениями о взрослении, которые формируются через оценку художественных образов взросления.

Выявленная типология представлений о взрослении, включающая в себя следующие типы: «осознание смыслов», «осознание взрослости» и «осознание времени», основывается на идеях Дж. Арнетта о том, что современные характеристики взросления стали более индивидуалистическими и зависят от культурной неоднородности и изменчивости этого периода жизни.

При этом нами показано, что, отвечая на вопрос «как изменилось взросление современных юношей и девушек?», важно учитывать не просто влияние культуры на важность критериев взросления [8; 15; 19; 20], но и особенности восприятия культурного образа взросления, выявленные нами. Соответственно, важным дополнением становится описание представлений о взрослении современными юношами и девушками, данное нами в рамках формирования типологии. Для респондентов типа «осознание смыслов» взрослость и переживания, связанные с ней, заключаются в различении успеха или неуспеха и поиске смысла жизни. Для типа «осознание взрослости» взрослость и переживания о ней связаны с определением понятий детскости и взрослости. Тип «осознание времени» связывает взрослое отношение к жизни с различением будущего и настоящего и пониманием времени.

Полученные различия в представлениях о взрослении, основанные на восприятии художественного образа взрослости, логично вписываются в исследования, подтверждающие, что представления о взрослении в юношестве связаны с содержательными представлениями о взрослых возрастах [23; 26; 28; 29; 30; 31; 33].

Учитывая, что институционализированные формы взросления в целом и идеальная форма как представление о будущем в частности растворяются в многообразии современных практик развития [12], мы понимаем, что жизненный сценарий уже не напоминает безальтернативную «накатанную колею», в которой все было в строгом порядке: получение образования, трудоустройство, создание семьи. В этом контексте выявленные связи между различиями в представлениях о взрослении с представлениями о будущем в юношестве приобретают важное значение для понимания мотивации современной молодежи. Так, респонденты, отнесенные к типу представлений о взрослении «осознание смыслов», реже других выделяют в качестве значимых события, связанные с учебой и профессией, а также реже выделяют значимость контактов и общения с другими людьми по сравнению с представителями типа «осознание взрослости».

Указанные связи подсвечивают характеристики представляемого в юности жизненного пути, которые исследователи уже отмечали ранее [9], и существенно дополняют их выводы о

том, что протяженность представляемой будущей жизни зависит от значимых жизненных событий в профессиональной сфере и сфере семейных отношений.

Молодые люди, являющиеся представителями типа взросления, образно названного нами «осознание смыслов», во временной перспективе будущего реже других используют содержательные категории «другие люди» и «идеальные объекты» и временную категорию «открытое настоящее», которая не ограничена определенным временем жизни. Данный результат соотносится с исследованиями, показывающими связи представлений современных юношей/девушек о своем взрослении и видения ими своего будущего, включая развитие временной перспективы. Подходы, основанные на этой связи, направлены на установление положительного видения настоящего, будущего и прошлого через анализ опыта, поиска смысла жизни и формирования жизненных планов и целей [21; 22; 24]. Это означает, что юноша (девушка), выстраивающий свой жизненный путь, определился с предельными жизненными смыслами и имеет представление о своих будущих социально определенных событиях и ролях в различных сферах жизни (семья, карьера, образование, общественная жизнь) [4; 18; 32].

### Выводы

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Выделено три типа представлений о взрослении в юношестве, основанных на оценке художественного образа:

- для респондентов типа «осознание смыслов» взрослость и переживания относительно нее состоят в различении успеха/неуспеха и поиске смысла жизни;
- для типа «осознание взрослости» взрослость и переживания о ней заключаются в определении понятий детскости и взрослости;
- для типа «осознание времени» взрослое отношение к жизни связано с различением будущего и настоящего и пониманием времени.

2. Респонденты, для которых представления о взрослении связаны с «осознанием смыслов», реже других выделяют в качестве значимых события, направленные на учебу/профессию, а также реже, чем респонденты, для которых представления о взрослении связаны с «осознанием взрослости», выделяют в качестве значимых контакты с другими людьми.

3. Респонденты, для которых представления о взрослении связаны с «осознанием смыслов», во временной перспективе будущего реже других используют содержательную категорию «другие люди», содержательную категорию «идеальные объекты» и временную категорию «открытое настоящее», которая не ограничена определенным временем жизни.

### Заключение

Ограничением настоящего исследования является отсутствие данных о связи выявленных феноменов с возрастом респондентов. Обнаруженные связи представлений о будущем с представлениями о взрослении, сформированными на основе оценки художественного образа взросления, имеют ценность для психологов образовательных организаций, разрабатывающих программы поддержки и ориентации в процессе взросления. Выявленные различия в использовании категорий временной перспективы и значимости жизненных событий для своего будущего в зависимости от представлений о взрослении, основанных на

оценке художественных образов, являются предметом для дальнейшего изучения с целью исследования зависимости полученных выводов от возраста и пола респондентов.

### Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: исслед. разных лет. М.: Худож. лит., 1975. 502 с.
2. Венгер А.Л., Десятникова Ю.М. Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым социальным условиям // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 25–33.
3. Ерофеева В.Г. Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 3. С. 187–204. DOI:10.17759/sps.2023140312
4. Жилинская А.В., Бочавер А.А. Подходы к изучению построения подростками траектории жизненного пути // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 1. С. 36–45. DOI:10.7868/S020595921801004X
5. Зинченко В.П. Психология доверия. Изд. 2-е, испр. и доп. Самара, 2001.
6. Клементьева М.В. Российская версия шкалы оценки формирующейся взрослости (IDEA-R): особенности развития студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13. № 2. С. 164–182. DOI:10.21638/spbu16.2023.203
7. Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. О значении искусства в контексте развития взрослого человека // Культурно-историческая психология. 2013. № 3. С. 38–45.
8. Манукян В.Р. Взросление молодежи: сепарация от родителей, субъективная взрослость и психологическое благополучие в возрасте 18–27 лет // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 3. С. 129–140. DOI:10.17759/pse.2022270310
9. Нуркова В.В. Самоопределяющие автобиографические воспоминания в системе личностно-мнемических межфункциональных связей // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18. № 1. С. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108
10. Петренко В.Ф., Дедюкина Е.А. Психология искусства: психосемантический анализ восприятия и понимания художественного фильма // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2019. Том 31. № 1. С. 24–31.
11. Петренко В.Ф., Коротченко Е.А. Пейзаж души. Психосемантическое исследование восприятия живописи // Экспериментальная психология. 2008. Том 1. № 1. С. 84–101.
12. Поливанова К.Н., Шакарова М.А. Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 255–268. DOI:10.17759/chp.2016120315
13. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Методика для изучения мотивационных предпочтений. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2005. 400 с.
14. Толстых Н.Н. Использование метода мотивационной индукции для изучения мотивации и временной перспективы будущего // Психологическая диагностика. 2005. № 3.
15. Толстых Н.Н. Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 4. С. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402
16. Шилова Н.П. Взросление в представлениях современных юношей и девушек [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 3. С. 163–172. DOI:10.17759/jmfp.2023120315



17. Шилова Н.П. Исследование взросления в юношеском возрасте // Педагогика. 2019. № 7. С. 65–71.
18. Шилова Н.П. Представления о жизненном пути в юности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Т. 13. № 3. С. 29–37.
19. Arnett J.J. Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups // *New directions for child and adolescent development*. 2003. Vol. 100. P. 63–76. DOI:10.1002/cd.75
20. Arnett J.J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, 2014. 416 p.
21. 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. DOI:10.1016/j.paid.2021.110668
22. Dwivedi A., Rastogi R. Predicting Social Well-being Using Time Perspective in Emerging Adults // *Journal of Health Management*. 2019. Vol. 21. № 4. P. 547–558. DOI:10.1177/0972063419884416
23. Emerging Adults Thinking About Their Future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire / Fonseca G., da Silva J.T., Paixaõ M.P., Cunha D., Crespo C., Relvas A.P. // *Emerging Adulthood*. 2019. Vol. 7(6). P. 444–450. DOI:10.1177/2167696818778136
24. Emerging Adults' Outlook on the Future in the Midst of COVID-19: The Role of Personality Profiles / Lind M., Mroz E., Sharma S., Lee D., Bluck S. // *Journal of Adult Development*. 2022. № 29. P. 108–120. DOI:10.1007/s10804-022-09395-7
25. Experiencing emerging adulthood in the Netherlands / Hill J.M., Lalji M., van Rossum G., van der Geest V.R., Blokland A. // *Journal of Youth Studies*. 2015. Vol. 18. № 8. P. 1035–1056. DOI:10.1080/13676261.2015.1020934
26. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning / Fonseca G., da Silva J.T., Paixaõ M.P., Crespo C., Relvas A.P. // *Emerging Adulthood*. 2020. Vol. 8. № 6. P. 476–484. DOI:10.1177/2167696819874956 journals.sagepub.com/home/eax
27. 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. DOI:10.1037/apl0000306
28. Future-oriented or present-focused? The role of social support and identity styles on 'futuring' in Italian late adolescents and emerging adults / Sica L.S., Crocetti E., Ragozini G., Aleni Sestito L., Serafini T. // *Journal of Youth Studies*. 2016. Vol. 19(2). P. 183–203. DOI:10.1080/13676261.2015.1059925
29. 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. № 1. P. 101–122. DOI:10.1007/s10775-020-09430-7
30. Kvasková L., Almenara C.A. Time Perspective and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Examination Among Young Adult Students // *Journal of Career Development*. 2021. Vol. 48. № 3. P. 229–242. DOI:10.1177/0894845319847292
31. 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. № 22. P. 327–345. DOI:10.1007/s10775-021-09488-x

32. Pichayayothin N.B. Investigating Balanced Time Perspective in Adults Across the Life Span [Электронный ресурс]: dissertation submitted to the Eberly College of Arts and Sciences at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology. Morgantown, 2014. 115 p. // Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 6418. URL: <https://researchrepository.wvu.edu/etd/6418> (дата обращения: 10.09.2023).
33. Vocational Identity Resources in Emerging Adulthood: Associations With Facets of Dispositional Mindfulness / R. Feldt, M. Bejar, J. Lee, R. Louison // *Career Development Quarterly*. 2021. Vol. 69. № 1. P. 2–18. DOI:10.1002/cdq.12245

### References

1. Bakhtin M.M. Voprosy literatury i estetiki: issled. raznykh let [Questions of literature and aesthetics: research from different years]. Moscow: Khudozh. lit., 1975. 502 p. (In Russ.).
2. Venger A.L., Desyatnikova Yu.M. Gruppovaya rabota so starsheklassnikami, napravlyennaya na ikh adaptatsiyu k novym sotsial'nym usloviyam [Group work with high school students aimed at their adaptation to new social conditions]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1995, no. 1, pp. 25–33. (In Russ.).
3. Erofeeva V.G. Cherty stanovyashcheisya vzroslosti: adaptatsiya oprosnika v rossiiskoi kul'ture [Features of growing up: adaptation of the questionnaire in Russian culture]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2023. Vol. 14, no. 3, pp. 187–204. DOI:10.17759/sps.2023140312 (In Russ.).
4. Zhilinskaya A.V., Bochaver A.A. Podkhody k izucheniyu postroeniya podrostkami traektorii zhiznennogo puti [Approaches to the study of the construction of the trajectory of life by adolescents]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2018. Vol. 39, no. 1, pp. 36–45. DOI:10.7868/S020595921801004X (In Russ.).
5. Zinchenko V.P. Psikhologiya doveriya [The psychology of trust]. Publ. 2e, ispr. i dop. Samara, 2001. (In Russ.).
6. Klement'eva M.V. Rossiiskaya versiya shkaly otsenki formiruyushcheisya vzroslosti (IDEA-R): osobennosti razvitiya studentov [The Russian version of the assessment scale of emerging adulthood (IDEA-R): features of student development]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologiya* [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology], 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 164–182. DOI:10.21638/spbu16.2023.203 (In Russ.).
7. Ermolaeva M.V., Lubovskii D.V. O znachenii iskusstva v kontekste razvitiya vzroslogo cheloveka [On the importance of art in the context of adult development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2013, no. 3, pp. 38–45. (In Russ.).
8. Manukyan V.R. Vzroslenie molodezhi: separatsiya ot roditelei, sub"ektivnaya vzroslost' i psikhologicheskoe blagopoluchie v vozraste 18–27 let [Growing up of youth: separation from parents, subjective adulthood and psychological well-being at the age of 18-27 years]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2022. Vol. 27, no. 3, pp. 129–140. DOI:10.17759/pse.2022270310 (In Russ.).
9. Nurkova V.V. Samoopredelyayushchie avtobiograficheskie vospominaniya v sisteme lichnostno-mnemicheskikh mezhfunktsional'nykh svyazei [Self-defining autobiographical memories in the system of personality-mnemic cross-functional connections]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 79–89. DOI:10.17759/chp.2022180108 (In Russ.).

10. Petrenko V.F., Dedyukina E.A. Psikhologiya iskusstva: psikhosemanticheskii analiz vospriyatiya i ponimaniya khudozhestvennogo fil'ma [Psychology of art: a psychosemantic analysis of perception and understanding of a feature film]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty* [Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work], 2019. Vol. 31, no. 1, pp. 24–31. (In Russ.).
11. Petrenko V.F., Korotchenko E.A. Peizazh dushi. Psikhosemanticheskoe issledovanie vospriyatiya zhivopisi [Landscape of the soul. Psychosemantic study of the perception of painting]. *Ekspierimental'naya psikhologiya = Experimental psychology*, 2008. Vol. 1, no. 1, pp. 84–101. (In Russ.).
12. Polivanova K.N., Shakarova M.A. Obshchestvenno-kul'turnyi obraz detstva (na materiale analiza sovetskikh i rossiiskikh khudozhestvennykh fil'mov o detyakh) [Socio-cultural image of childhood (based on the analysis of Soviet and Russian feature films about children)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 255–268. DOI:10.17759/chp.2016120315 (In Russ.).
13. Prikhozhan A.M., Tolstykh N.N. Metodika dlya izucheniya motivatsionnykh predpochtenii [Methodology for studying motivational preferences. The psychology of orphanhood]. *Psikhologiya sirotstva*. Saint Petersburg: Publ. Piter, 2005. 400 p. (In Russ.).
14. Tolstykh N.N. Ispol'zovanie metoda motivatsionnoi induktsii dlya izucheniya motivatsii i vremennoi perspektivy budushchego [Using the method of motivational induction to study motivation and the time perspective of the future]. *Psikhologicheskaya diagnostika [Psychological diagnostics]*, 2005, no. 3. (In Russ.).
15. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern adulthood]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative psychology and psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 7–24. DOI:10.17759/cpp.2015230402 (In Russ.).
16. Shilova N.P. Vzroslenie v predstavleniyakh sovremennykh yunoshei i devushek [Growing Up in the Views of Modern Boys and Girls] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 3, pp. 163–172. DOI:10.17759/jmfp.2023120315 (In Russ.).
17. Shilova N.P. Issledovanie vzrosleniya v yunosheskom vozraste [The study of growing up in adolescence]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 2019, no. 7, pp. 65–71. (In Russ.).
18. Shilova N.P. Predstavleniya o zhizennom puti v yunoshestve [Ideas about the path of life in youth]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 29–37. (In Russ.).
19. Arnett J.J. Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New directions for child and adolescent development*, 2003. Vol. 100, pp. 63–76. DOI:10.1002/cd.75
20. Arnett J.J. *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, 2014. 416 p.
21. 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. DOI:10.1016/j.paid.2021.110668
22. Dwivedi A., Rastogi R. Predicting Social Well-being Using Time Perspective in Emerging Adults. *Journal of Health Management*, 2019. Vol. 21, no. 4, pp. 547–558. DOI:10.1177/0972063419884416

23. Emerging Adults Thinking About Their Future: Development of the Portuguese Version of the Hopes and Fears Questionnaire. Fonseca G., da Silva J.T., Paixaõ M.P., Cunha D., Crespo C., Relvas A.P. *Emerging Adulthood*, 2019. Vol. 7(6), pp. 444–450. DOI:10.1177/2167696818778136
24. Emerging Adults' Outlook on the Future in the Midst of COVID-19: The Role of Personality Profiles. Lind M., Mroz E., Sharma S., Lee D., Bluck S. *Journal of Adult Development*, 2022, no. 29, pp. 108–120. DOI:[10.1007/s10804-022-09395-7](https://doi.org/10.1007/s10804-022-09395-7)
25. Experiencing emerging adulthood in the Netherlands. Hill J.M., Lalji M., van Rossum G., van der Geest V.R., Blokland A. *Journal of Youth Studies*, 2015. Vol. 18, no. 8, pp. 1035–1056. DOI:10.1080/13676261.2015.1020934
26. Future Hopes and Fears of Portuguese Emerging Adults in Macroeconomic Hard Times: The Role of Economic Strain and Family Functioning. Fonseca G., da Silva J.T., Paixaõ M.P., Crespo C., Relvas A.P. *Emerging Adulthood*, 2020. Vol. 8, no. 6, pp. 476–484. DOI:10.1177/2167696819874956 [journals.sagepub.com/home/eax](https://journals.sagepub.com/home/eax)
27. 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. DOI:10.1037/ap10000306
28. Future-oriented or presentfocused? The role of social support and identity styles on 'futuring' in Italian late adolescents and emerging adults. Sica L.S., Crocetti E., Ragozini G., Aleni Sestito L., Serafini T. *Journal of Youth Studies*, 2016. Vol. 19(2), pp. 183–203. DOI:10.1080/13676261.2015.1059925
29. 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, no. 10, pp. 101–122. DOI:10.1007/s10775-020-09430-7
30. Kvasková L., Almenara C.A. Time Perspective and Career Decision-Making Self-Efficacy: A Longitudinal Examination Among Young Adult Students. *Journal of Career Development*, 2021. Vol. 48, no. 3, pp. 229–242. DOI:10.1177/0894845319847292
31. 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, no. 22, pp. 327–345. DOI:10.1007/s10775-021-09488-x
32. Pichayayothin N.B. Investigating Balanced Time Perspective in Adults Across the Life Span: dissertation submitted to the Eberly College of Arts and Sciences at West Virginia University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology. Morgantown, 2014. 115 p. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. 6418. URL: <https://researchrepository.wvu.edu/etd/6418>.
33. Vocational Identity Resources in Emerging Adulthood: Associations With Facets of Dispositional Mindfulness. R. Feldt, M. Bejar, J. Lee, R. Louison. *Career Development Quarterly*, 2021. Vol. 69, no. 1, pp. 2–18. DOI:10.1002/cdq.12245

### **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

*Шилова Н.П.*

Представления юношей и девушек о будущем,  
раскрытые через художественный образ взросления  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 58–75.

*Shilova N.P.*

The Reflection of the Artistic Image of Growing Up on  
Boys and Girls Ideas About the Future  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 58–75.

***Information about the authors***

*Natalia P. Shilova*, PhD in 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](mailto:npshilova@outlook.com)

Получена 14.12.2023

Принята в печать 25.03.2024

Received 14.12.2023

Accepted 25.03.2024

## Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей

**Токарчук Ю.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: [lyusindus@gmail.com](mailto:lyusindus@gmail.com)

**Саломатова О.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

**Гаврилова Е.В.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

В статье представлены результаты эмпирического исследования, выполненного в рамках проекта «Влияние цифровой активности на развитие когнитивных функций в дошкольном возрасте». С целью сравнения данных по использованию настольных и цифровых игр была разработана специальная анкета «Современные дети: цифровые игры VS настольные игры» (О.В. Саломатова, Ю.А. Токарчук, 2023), предназначенная для родителей дошкольников. Анкетирование проводилось с марта по сентябрь 2023 года, в нем приняли участие родители детей 3-7 лет (N=556). Было показано, что родители считают настольные игры более предпочтительным времяпрепровождением детей, по сравнению с цифровыми играми. Согласно опросу, настольные игры в большинстве случаев предполагают наличие игрового партнера, тогда как цифровые игры чаще являются индивидуальным занятием. В отличие от настольных игр, родители гораздо чаще используют цифровые приложения в качестве средства контроля за поведением ребенка или метода поощрения. При этом, согласно опросу, родители реже принимают непосредственное участие в процессе цифровой игры, позволяя детям играть самостоятельно или под своим наблюдением. Настольные игры чаще включают родителей в игровой процесс.

**Ключевые слова:** настольные игры; цифровая игра; дошкольный возраст; игровые приложения; медиаконтент.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта от 13.01.2023 № 23-28-01204.

Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В.  
Использование настольных и цифровых игр  
дошкольниками: результаты опроса российских  
родителей  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 76–95.

*Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V.*  
The Use of Board Games and Digital Games by  
Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 76–95.

**Для цитаты:** Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В. Использование настольных и цифровых игр дошкольниками: результаты опроса российских родителей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 76–95. DOI:10.17759/psyedu.2024160105

## **The Use of Board Games and Digital Games by Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents**

***Yulia A. Tokarchuk***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: [lyusindus@gmail.com](mailto:lyusindus@gmail.com)

***Olga V. Salomatova***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

***Evgeniya V. Gavrilova***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

The article presents the results of an empirical study conducted within “The Influence of Digital Activity on the Development of Cognitive Functions in Preschool Age” project. In order to compare the data on the use of board games and digital games, a special “Contemporary Children: Digital Games vs. Board Games” questionnaire was developed (O.V. Salomatova, Yu.A. Tokarchuk, 2023), intended for the parents of preschoolers. The survey was conducted from March to September 2023 and involved parents of children aged 3 to 7 years old (N=556). It was shown that parents consider board games to be a more preferable pastime for children than digital games. According to the survey, board games in most cases involve the presence of a gaming partner, while digital games are more often an individual activity. In comparison with board games, parents more frequently use digital applications as a means of monitoring their child's behavior or as a method of reward. At the same time, according to the survey, parents less often actively participate in the process of digital gaming, allowing children to play independently or under their supervision. Board games more frequently involve parents in the gaming process.

**Keywords:** board games; digital game; preschool age; game applications; media content.

**Funding.** The study was funded by Russian Science Foundation, project number 23-28-01204.

**For citation:** Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V. The Use of Board Games and Digital Games by Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 76–95. DOI:10.17759/psyedu.2024160105

### Цифровые и настольные игры в фокусе научных исследований

Современное детство все чаще называют «цифровым» [9]. Разнообразные цифровые устройства становятся доступны детям с раннего детства, а время взаимодействия с ними неуклонно растет. Детям адресован также огромный массив цифрового контента, который объединяет множество информационно-развлекательных материалов, предназначенных для использования на цифровых устройствах (компьютер, смартфон, планшет и т.д.). Одной из наиболее распространенных разновидностей контента, адресованного детям дошкольного возраста, является цифровая игра (digital play) [3; 4; 6]. По данным опроса российских родителей, проведенного в 2020 году, 24% детей уже к 3 годам могут самостоятельно играть в гаджетах, при этом 48% дошкольников проводят ежедневно за девайсом до 1 часа [5].

Вопросы, связанные с влиянием экранного времени на различные аспекты развития дошкольников, активно изучаются в мировой науке. Так, работы отечественных и зарубежных исследователей свидетельствуют о том, что разумное использование цифровых игр и включение их в образовательный процесс могут оказывать положительное влияние на уровень познавательного развития детей (восприятие, наглядно-образное мышление, логическое мышление, познавательная активность), тренировать рабочую память и развивать внимание [2; 13; 22].

Однако пренебрежение нормами экранного времени становится мировой проблемой. Чрезмерно раннее знакомство и/или избыточное использование цифровых устройств может оказывать негативное влияние на физическое здоровье и психосоциальное здоровье, а также вызывать проблемное поведение и нарушения когнитивного развития [14]. Увеличение экранного времени современных детей и активное использование ими цифровых технологий могут негативно влиять на качество традиционной игры [5; 7].

Несмотря на широкое распространение цифровых игр среди дошкольников по всему миру, в научной литературе в последние годы отмечается тенденция к росту популярности настольных игр. Данная тенденция объясняется в том числе «усталостью от интернета» и желанием разнообразить семейный досуг [15]. Еще десятилетие назад в англоязычном научном дискурсе можно было встретить противопоставление цифровых игр (digital game) и нецифровых или аналоговых игр (non-digital/analog game). Под аналоговыми играми подразумевался любой тип игр, который не предполагал использование цифрового устройства (компьютера, игровой консоли, телефона или планшета). Соответственно, при цифровой игре взаимодействие между игроками было опосредовано цифровым устройством или игрок взаимодействовал напрямую с девайсом. Аналоговые игры включали настольные (tabletop/board game), карточные (card games), спортивные игры [20]. Традиционным атрибутом настольных игр считалось наличие игровой поверхности (стола), фишек/карточек/жетонов, а также правил. Однако в настоящее время стираются границы между цифровыми и аналоговыми играми, наблюдается тенденция включения в настольные игры цифровых атрибутов (например, дополненной реальности или пояснений к правилам),



которые требуют использования цифровых устройств во время игрового сеанса [12].

Воздействие настольных игр на различные аспекты развития дошкольников значительно меньше попадало в поле зрения ученых, чем влияние цифровых игр. Можно выделить два направления исследований в этой области [12; 21]. Первое направление представлено работами, освещающими разные аспекты развития математических навыков дошкольников (счет, арифметические действия) [17; 18; 19; 23]. Вторая группа – исследования, связанные с вопросом развития социального взаимодействия как между нормотипичными детьми, так и между нормотипичными детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья [11; 16].

В целом на сегодняшний день недостаточно сравнительных исследований, посвященных взаимодействию детей с настольными и цифровыми играми, данное направление нуждается в дальнейшей разработке. В настоящей статье представлена часть результатов исследования особенностей использования детьми дошкольного возраста цифровых и настольных игр, проведенного на выборке российских родителей в 2023 году.

### **Особенности использования детьми дошкольного возраста цифровых и настольных игр: опрос родителей**

Эмпирическое исследование проводилось с марта по сентябрь 2023 года. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в использовании детьми дошкольного возраста цифровых и настольных игр. С целью проверки данной гипотезы в рамках настоящего исследования была разработана специальная анкета «Современные дети: цифровые игры VS настольные игры» (О.В. Саломатова, Ю.А. Токарчук, 2023). Анкета, созданная с помощью google-формы, состояла из 29 закрытых вопросов. До начала анкетирования все вопросы были подвергнуты экспертной оценке. В качестве экспертов выступили родители детей дошкольного возраста (N=15) и специалисты в области детской психологии (N=5). Родителей просили оценить:

- Понятны ли формулировки вопросов анкеты;
- Не вызывают ли вопросы анкеты двусмысленности;
- Достаточно ли предложенных вариантов ответа;
- Хотели бы что-то дополнить к уже предложенным вопросам.

Задача специалистов заключалась в том, чтобы оценить последовательность, достаточность, корректность и соответствие формулировок вопросов и ответов целям анкетирования. По результатам проведения экспертной оценки вопросы и ответы анкеты были скорректированы и дополнены. После чего анкета была распространена по сети Интернет (широта охвата – территория Российской Федерации).

В анкетировании приняли участие родители детей в возрасте от 3 до 7 лет (N=556), среди которых 52,3% – мальчики (N=291) и 47,7% – девочки (N=265). Согласно полученным данным 94,1% (N=523) детей посещают дошкольное образовательное учреждение полного дня, 1,3% (N=7) посещают группу кратковременного пребывания и 4,7% (N=26) не посещают детский сад. Характеристики выборки представлены в табл. 1.

Таблица 1

#### **Характеристики выборки исследования (N=556)**

| <b>Возраст родителей</b>          |               |               |               |               |
|-----------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Младше 21 года                    | 21-30 лет     | 31-40 лет     | 41-50 лет     | Старше 50 лет |
| 0,7% (N=4)                        | 15,5% (N=86)  | 65,3% (N=363) | 16,5% (N=92)  | 2% (N=11)     |
| <b>Возраст детей (полных лет)</b> |               |               |               |               |
| 3 года                            | 4 года        | 5 лет         | 6 лет         | 7 лет         |
| 22,5% (N=125)                     | 19,4% (N=108) | 22,5% (N=125) | 22,5% (N=125) | 22,5% (N=125) |

База данных исследования представлена в репозитории психологических исследований и инструментов RusPsyDATA [10].

Количественный анализ эмпирических данных был выполнен с использованием методов описательной статистики, коэффициента корреляции Спирмена, одновыборочного критерия Хи-квадрат и непараметрического критерия Мак-Немара для связанных выборок. Расчеты проводились в статистическом пакете IBM SPSS Statistics V23.

### **Результаты**

В первую очередь фокус нашего внимания был сосредоточен на частоте и количестве времени, которое дети уделяют настольным играм. Относительно частоты родители указали, что 32,7% (N=182) детей играют примерно 2-3 раза в неделю, 27,2% (N=151) детей играют раз в неделю, 17,8% (N=99) детей играют в настольные игры каждый день, 13,8% (N=77) играют около 4-5 раз в неделю и 8,5% (N=47) не играют в настольные игры. При этом 38,5% (N=215) детей уделяют настольным играм до 30 минут в день, 37,2% (N=207) играют в промежутке от 30 минут до 1 часа в день, 10,8% (N=60) детей затрачивают на настольные игры от 1 до 1,5 часа в день, 4% (N=22) детей играют в течение 1,5-2 часов в день, 1% (N=5) детей играют в настольные игры более 2 часов в день и 8,5% (N=47) детей не играют в настольные игры.

В основном дети играют в настольные игры дома, на это указали большинство родителей (73,9%, N=411), в детском саду играют примерно 18,2% (N=101) детей. Чаще всего к процессу настольных игр подключаются родители, а также братья и сестры. Подробное распределение ответов на вопрос с множественным выбором «С кем обычно ребенок играет в настольные игры?» представлено на рис. 1.

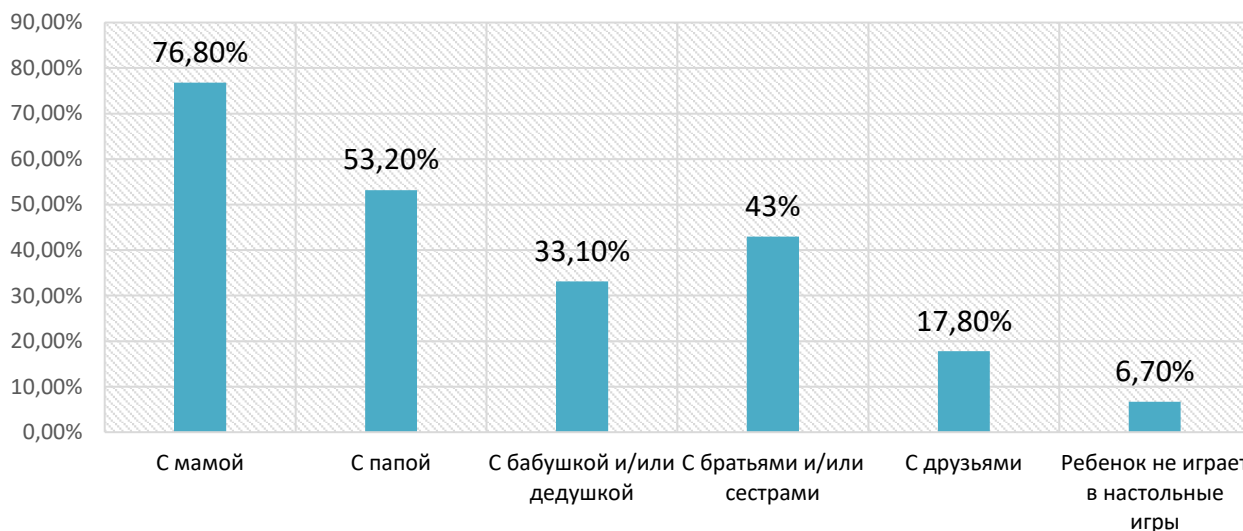


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «С кем обычно ребенок играет в настольные игры?» (N=556)

По результатам опроса, 47,8% (N=266) детей больше времени играют в настольные игры в выходные дни, 32,2% (N=179) детей играют в будние и выходные дни одинаково, 11,2% (N=62) детей чаще играют в будни.

При выборе настольных игр 71% (N=395) родителей считают важным соответствие настольной игры возрасту ребенка, 59,5% (N=331) родителей уделяют внимание сюжету игры, 37,4% (N=208) и 34,7% (N=193) родителей соответственно выбирают игру, опираясь на визуальное оформление и качество используемых материалов. При этом рекомендации игр со стороны педагогов важны для 24,3% (N=135) родителей, рекомендации друзей – для 13,1% (N=73) родителей, только 1,4% (N=8) родителей учитывают мнение продавцов в магазине и 24,1% (N=134) родителей покупают ребенку то, что он просит.

Ответы на вопрос с множественным выбором «Какие типы настольных игр предпочитает Ваш ребенок? (Максимум 3 варианта)» были скомпонованы по принципу направленности развивающего эффекта. Так, наиболее предпочитаемыми среди детей оказались настольные игры, направленные на развитие памяти и внимания (67,1%, N=373), а также игры, направленные на развитие логики (49,8%, N=277). Игры, обучающие навыкам чтения и счета, интересны 37,9% (N=211) детей, 30,4% (N=169) детей предпочитают развлекательные настольные игры, творческие игры интересны 15,8% (N=88) детей. Часть детей играет в игры, направленные на развитие скорости реакции, их количество составило 9,4% (N=52).

Отвечая на вопрос о разнообразии настольных игр, в которые играет ребенок, чуть более трети родителей указали 4-6 видов настольных игр (38,8%, N=216), треть родителей отметили 1-3 вида настольных игр (31,8%, N=177), четверть родителей указали 7 и более видов настольных игр (23,6%, N=131).

Значительный интерес представляет вопрос о стратегиях поведения ребенка при возникновении у него сложностей в процессе настольной игры. Большинство детей при этом

просят помощи со стороны родителей: менее половины детей просят внимательно прочитать им инструкцию (41,9%, N=233), небольшая часть детей просит посмотреть для них правила в интернете (3,6%, N=20). Приблизительно треть детей при возникновении трудностей самостоятельно решают возникающие проблемы: придумывают свои правила – 33,8% (N=188) детей, самостоятельно смотрят видео с правилами – 2,2% (N=12) детей. Не готовы решать возникающие проблемы 11,5% (N=64) детей, они просто прекращают игру.

подавляющее большинство родителей никак не ограничивает время, которое ребенок затрачивает на настольные игры, 68,7% (N=382) родителей указали, что ребенок играет когда захочет, и 40,8% (N=227) сообщили, что дети играют в свое свободное время. Около половины детей играют в настольные игры, когда у кого-то из членов семьи есть время (56,5%, N=314), или вместе со своими друзьями (18,3%, N=102). Часть родителей прибегает к помощи настольных игр, когда необходимо чем-то занять ребенка (10,1%, N=56), когда нужно, чтобы ребенок вел себя тихо (3,4%, N=19), и когда родители устали и хотят отдохнуть (2,9%, N=16).

Представляется интересным, что почти половина детей, играющая в настольные игры, не заинтересована в покупке новых вариантов (59,8%, N=333). Треть детей обращается к родителям с просьбой о покупке не чаще 1 раза в 1-2 месяца (31,9%, N=177).

Рассматривая вопрос о совместной игре в настольные игры с детьми, нельзя не заметить, что значительное большинство родителей принимают в игре непосредственное участие (76,6%, N=426) либо присоединяются к игре, когда ребенку требуется помощь (17,8%, N=99). Небольшая часть родителей принимает в игре косвенное участие – не играют, но наблюдают за игрой детей (2,3%, N=13), и только небольшая часть предпочитает, чтобы дети играли самостоятельно (3,2%, N=18).

Следующий блок вопросов был посвящен игровым приложениям на цифровых устройствах. Согласно полученным данным, у 70,1% (N=390) опрошенных родителей дети дошкольного возраста играют в приложения, а 29,9% (N=166) родителей ответили отрицательно. Распределение данных относительно выбора цифровых устройств для игр представлено на рис. 2. Полученные данные полностью соотносятся с результатами опросов, ранее проведенных на базе Центра междисциплинарных исследований современного детства МГППУ, согласно которым наиболее часто дети дошкольного возраста пользуются телефоном, планшетом или компьютером (в порядке убывания) [8].

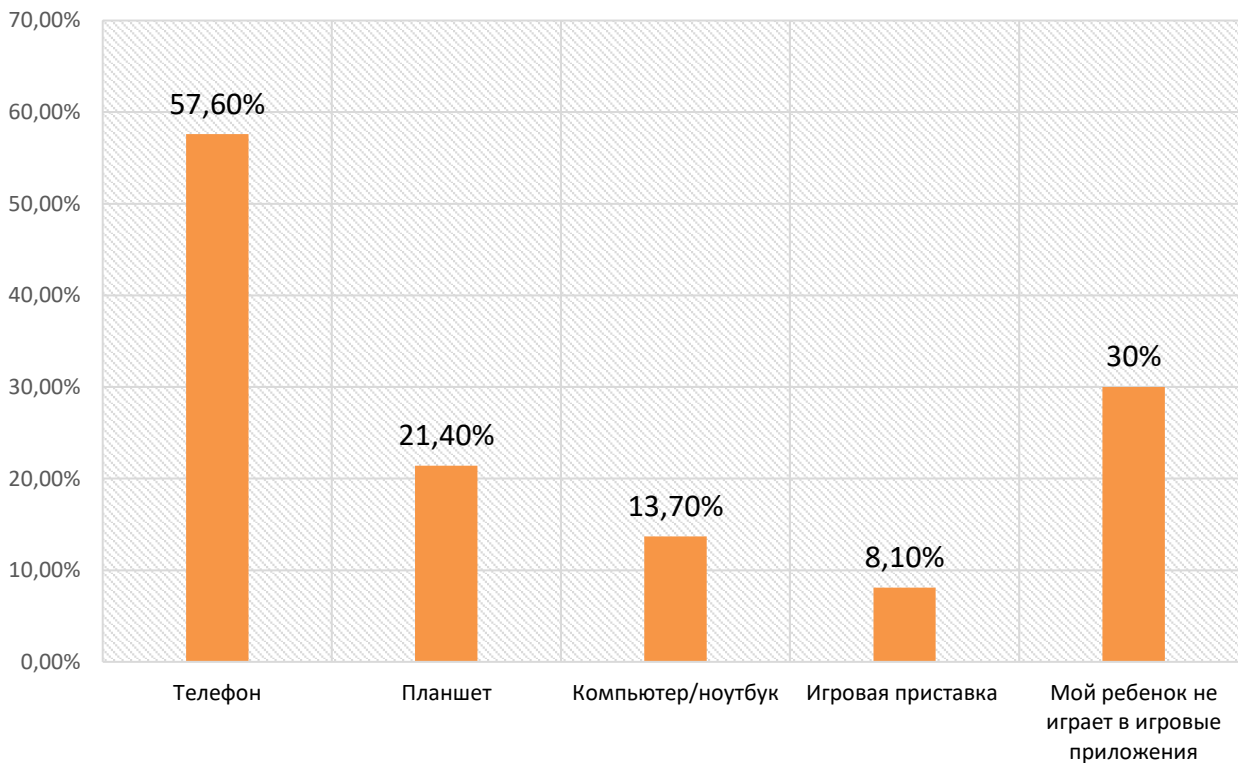


Рис. 2. Цифровые устройства, на которых дети играют в игровые приложения (N=556)

При ответе на вопрос о среднем количестве времени, в течение которого ребенок играет в цифровые приложения, мнения родителей разделились следующим образом:

- 22,1% (N=123) детей играют каждый день;
- 19,4% (N=108) детей играют 2-3 раза в неделю;
- 15,8% (N=88) детей играют 1 раз в неделю;
- 12,8% (N=71) детей играют 4-5 раз в неделю;
- 29,9% (N=166) детей не играют в цифровые приложения.

При этом в среднем в день на игру почти треть детей дошкольного возраста затрачивают порядка получаса (27%, N=150), четверть детей играют в промежутке 30 минут-1 час в день (24,8%, N=138), часть детей играют в течение 1-1,5 часов (9,5%, N=53). Проводят за цифровыми приложениями около 1,5-2 часов дети 4,7% (N=26) опрошенных родителей, около 2-3 часов в день – 2,2% (N=12) детей и более 3 часов в день играет 2% (N=11) детей респондентов. Кроме того, была обнаружена статистически значимая связь между возрастом ребенка и количеством времени, проведенного за цифровыми играми, это относится как к частоте игр в неделю ( $r=0,26$ ;  $p=0,000$ ), так и к количеству игрового времени в день ( $r=0,15$ ;  $p=0,01$ ). Полученные результаты позволяют говорить о том, что чем старше ребенок, тем чаще он уделяет внимание игровым приложениям и больше времени в день проводит за ними.

Чаще всего родители отмечают, что дети больше играют в цифровые приложения в выходные дни, на это указали 40,1% (N=223) опрошенных, почти в два раза меньше

родителей не делают различий между выходными и будними днями (20,5%, N=114). Часть родителей считает, что в будни их дети играют больше (9,5%, N=53). Результаты статистической обработки показали значимые различия в выборе категорий ответов при изучении игровой активности детей в настольные игры (Хи-квадрат Пирсона=228,32;  $p<0,001$ ) и цифровые приложения (Хи-квадрат Пирсона=112,71;  $p<0,001$ ). Так, выяснилось, что в настольные игры дети чаще всего играют по выходным (47,8%). Вторым по частоте встречаемости был ответ «играют одинаково и в будние, и в выходные» (32,2%). Что касается цифровых приложений, то дети также чаще всего играют в них в выходные дни (40,1%). При этом второй по частоте встречаемости стал ответ, что дети «не играют в цифровые приложения» (29,9%).

Для сравнения самых частых категорий ответов в отношении настольных игр и цифровых приложений был применен непараметрический критерий Мак-Немара для связанных выборок, который позволяет проверить, являются ли равновероятными комбинации значений двух категориальных полей. Иными словами, было проверено, различаются ли частоты в выборе самой популярной категории ответа при оценке игровой активности детей в двух условиях – игре в настольные игры и цифровые приложения. С этой целью каждый тип ответа был закодирован по принципу «1»/«0», где через числовой показатель «1» принимались все ответы «дети играют в (настольные игры/цифровые приложения) по выходным», а через показатель «0» – все остальные ответы. Результаты анализа показали значимые различия в частоте выбора данного ответа (Хи-квадрат Мак-Немара=7,06;  $p<0,008$ ) – то есть выбор категории ответа «дети играют по выходным» происходит чаще в случае оценки настольных игр по сравнению с цифровыми приложениями. Также значимые различия были установлены при сравнении частот в выборе ответа «играют и в будние дни, и в выходные» – чаще для настольных игр (Хи-квадрат Мак-Немара=20,25;  $p<0,001$ ) и ответа «не играют» – чаще его выбирают для цифровых приложений (Хи-квадрат Мак-Немара=75,17;  $p<0,001$ ). Значимых различий между частотой выбора ответа «играют в будни» при оценке настольных игр и цифровых приложений установлено не было (Хи-квадрат Мак-Немара=0,65;  $p<0,42$ ). Таким образом, при оценке настольных игр в сравнении с цифровыми приложениями родители чаще выбирают две категории ответов – «играют по выходным», «играют и в будние дни, и в выходные». Оба ответа в большей степени выбираются в случае с настольными играми.

Как и в случае с настольными играми, при выборе игровых приложений родители считают наиболее важными параметрами соответствие возрасту (57,4%, N=319), сюжет игры (39%, N=217) и визуальное оформление (19,1%, N=106). При этом почти треть респондентов сообщили, что их ребенок совсем не играет в цифровые приложения (28,96%). Результаты сравнения частот выбора трех наиболее популярных ответов показали значимые различия в пользу настольных игр. То есть при оценке настольных игр по сравнению с цифровыми приложениями родители чаще ориентируются на такие факторы, как соответствие возрасту (Хи-квадрат Мак-Немара=22,39;  $p<0,001$ ), сюжет (Хи-квадрат Мак-Немара=56,25;  $p<0,001$ ) и визуальное оформление (Хи-квадрат Мак-Немара=55,64;  $p<0,001$ ). На мнение педагогов при выборе цифровых приложений полагаются только 12,1% (N=67) опрошенных родителей, что в 2 раза меньше, чем в вопросе выбора настольных игр (24,3%). Кроме того, выбирая

игровые приложения для детей, родители опираются на такие показатели, как рейтинг приложения (8,3%, N=46) и количество скачиваний/установок (4,7%, N=26). Полагаются на выбор ребенка, устанавливая те приложения, которые он попросит, 18,5% (N=103) опрошенных родителей.

В отличие от настольных игр, среди цифровых приложений наибольшей популярностью пользуются творческие приложения (различные раскраски, приложения для рисования, создания новой внешности и т.д.), они установлены у 41,4% (N=230) детей. Далее распределились по частоте приложения для развития памяти и внимания (31,7%, N=176), развлекательные (32%, N=178), приложения для развития скорости реакции (23,6%, N=131) и обучающие навыкам чтения и счета (17,6%, N=98).

Отвечая на вопрос о количестве игровых приложений, установленных на цифровых устройствах детей, большинство родителей назвали от 1 до 3 приложений (37,2%, N=207), чуть меньшее количество родителей указали 4-6 приложений (19,2%, N=107), около четверти родителей сообщили, что ребенок пользуется 7 и более игровыми приложениями (23,6%, N=131).

Основная тенденция в стратегиях поведения ребенка при возникновении трудностей с цифровыми приложениями совпадает с тенденцией, выявленной в вопросе с настольными играми: половина детей обращается за помощью к родителям (49,6%, N=276). Самостоятельно разбираются с правилами 8,6% (N=48) детей. Не готовы справиться с возникшими трудностями и сразу прекращают игру 6,5% (N=36) детей, а 5,4% (N=30) детей при этом просят родителей скачать им другую игру (рис. 3).

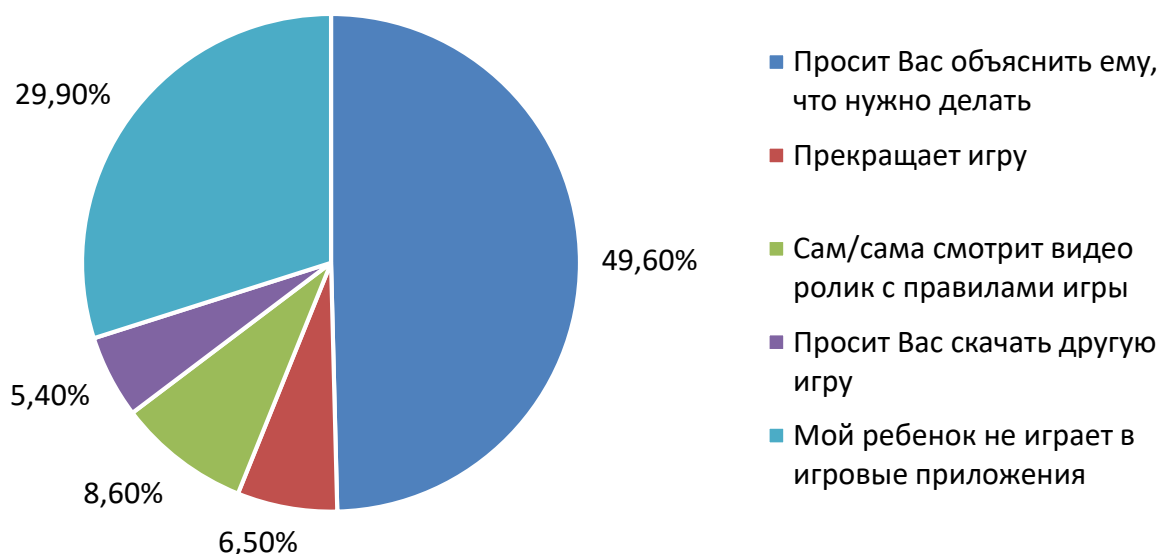


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос «При возникновении сложностей у ребенка в

игровом приложении он/она...» (N=556)

В отличие от настольных игр, игру в цифровые приложения родители стремятся ограничивать. В настольные игры дети чаще всего играют, когда хотят, – этот ответ был самым часто выбираемым родителями (68,7%). Что касается цифровых приложений, то только 16,2% всех респондентов признались, что дети могут в них играть, когда захотят. Частота выбора данного ответа очевидным образом отличается при сравнении двух типов игровой активности (Хи-квадрат Мак-Немара=255,06;  $p < 0,001$ ). Таким образом, более чем две трети всех опрошенных родителей не стремятся ограничивать время игры ребенка в настольные игры, можно предположить, что настольные игры являются более предпочтительным времяпрепровождением для детей с точки зрения родителей. Кроме того, 29% респондентов признались, что позволяют ребенку играть в цифровые приложения, только когда есть свободное время, в то время как в случае настольных игр 40,8% родителей также выбрали эту категорию ответа. Статистический анализ также показал значимые различия в частоте выбора данного ответа в случае настольных игр и цифровых приложений (Хи-квадрат Мак-Немара=20,59;  $p < 0,001$ ).

Наименее популярные категории ответов в отношении настольных игр были следующие: «играет, когда необходимо занять ребенка» (10,1%), «чтобы ребенок вел себя тихо» (3,4%), «когда дети устали и хотят отдохнуть» (2,9%), а также «в качестве метода поощрения» (0,4%). Что касается цифровых приложений, то эти варианты ответа родители выбирают чаще. Так, 21,4% всех опрошенных позволяют ребенку играть в цифровые приложения, чтобы он вел себя тихо, 16% родителей дают поиграть, когда хотят занять чем-то ребенка. В свою очередь, еще 11,7% предпочитают давать цифровые приложения, чтобы отдохнуть, а 11,9% используют их в качестве поощрения.

Характерным также является тот факт, что в игровые приложения дети значительно реже играют вместе со своими друзьями (6,7%, N=37), нежели в настольные игры (18,3%, N=102). Так, по результатам опроса видно, что настольные игры в большей степени способствуют развитию сотрудничества в процессе совместной игры, в то время как цифровые игры чаще всего являются индивидуальным занятием.

Примечательным также является распределение ответов на вопрос о том, как часто ребенок просит родителей об установке нового игрового приложения или покупке новой настольной игры (табл. 2).

Таблица 2

**Частота выборов ответов на вопрос о том, как часто дети просят купить новую настольную игру или установить цифровое приложение (N=556)**

| Настольные игры         |      | Цифровые приложения     |       |
|-------------------------|------|-------------------------|-------|
| 1 раз в 2 месяца и реже | 14%  | 1 раз в 2 месяца и реже | 10,3% |
| 1 раз в месяц           | 16%  | 1 раз в месяц           | 11,7% |
| 1 раз в 2 недели        | 2,5% | 1 раз в 2 недели        | 4%    |
| 1 раз в неделю          | 2,2% | 1 раз в неделю          | 5,3%  |
| 4-5 раз в неделю        | 0,3% | 4-5 раз в неделю        | 2%    |
| 2-3 раза в неделю       | 0,2% | 2-3 раза в неделю       | 5,6%  |



|   |       |  |       |
|---|-------|--|-------|
| Каждый день   | 1,3%  | Каждый день  | 1,6%  |
| Ребенок играет, но сам не просит купить новую настольную игру | 56,5% | Ребенок играет, но сам не просит установить новое приложение | 28,8% |
| Мой ребенок не играет в настольные игры                       | 7%    | Мой ребенок не играет в игровые приложения                   | 29,9% |

Данные таблицы показывают частоты в выборе ответа каждой категории при оценке вопроса о просьбе детей купить новую настольную игру и/или установить цифровое приложение. Результаты статистической обработки показали значимые различия в выборе категорий ответов в отношении настольных игр (Хи-квадрат Пирсона=1411,52;  $p<0,001$ ) и цифровых приложений (Хи-квадрат Пирсона=422,88;  $p<0,001$ ). Важно отметить, что в обоих случаях самый распространенный ответ – ребенок не просит купить игру/установить приложение. При этом родители чаще выбирают этот ответ в случае с настольными играми, нежели с цифровыми приложениями (Хи-квадрат Мак-Немара=31,11;  $p<0,001$ ). При этом наименее частый ответ в отношении настольных игр характеризует просьбу ребенка купить ему игру 2–3 раза в неделю (ответили 0,2% респондентов). При сравнении частоты выбора этого ответа в случае настольных игр и цифровых приложений нами были получены значимые различия в пользу последних (Хи-квадрат Мак-Немара=28,03;  $p<0,001$ ). То есть, по словам родителей, ребенок гораздо чаще просит установить ему цифровое приложение (2–3 раза в неделю), нежели купить настольную игру. В отношении остальных показателей значимых различий обнаружить не удалось. Таким образом, общие результаты показывают, что большинство респондентов утверждает, что дети не просят их купить новую настольную игру или установить новое цифровое приложение.

Опрошенные родители отметили, что среди приложений, которыми пользуются их дети, присутствуют аналоги настольных игр (21%,  $N=117$ ) или похожие на них (21%,  $N=117$ ). Еще треть родителей сообщили о том, что установленные игровые приложения принципиально отличаются от настольных игр (28,2%,  $N=157$ ) (рис. 4).

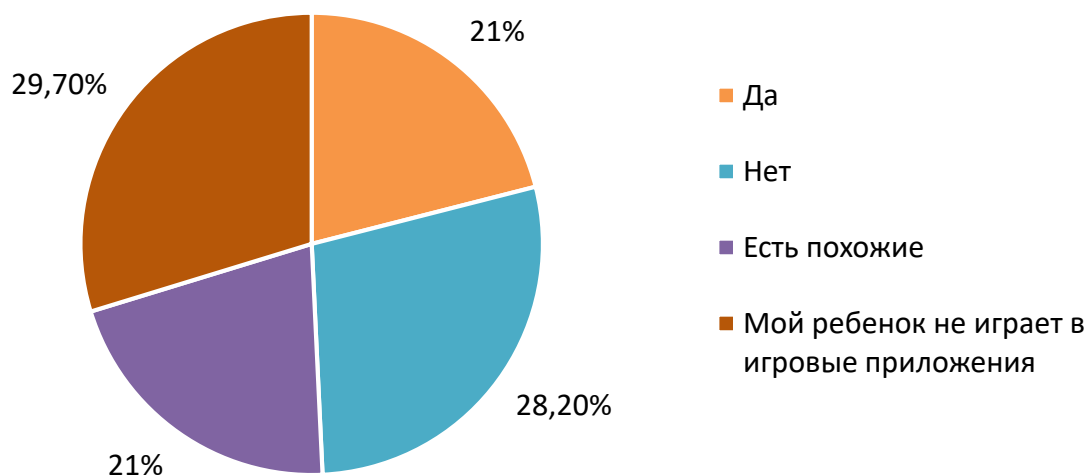


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Есть ли среди установленных игровых приложений аналоги настольных игр?» (N=556)

Привлекает внимание тот факт, что в отличие от настольных игр, в которых родители чаще всего принимают непосредственное участие, в цифровые приложения дети чаще всего играют самостоятельно или под присмотром родителей. Результаты статистической обработки показали значимые различия в выборе категорий ответов в отношении настольных игр (Хи-квадрат Пирсона=823,64;  $p<0,001$ ) и цифровых приложений (Хи-квадрат Пирсона=162,49;  $p<0,001$ ). Так, в случае настольных игр большинство респондентов признаются, что играют вместе с детьми (76,6%), в то время как в цифровые приложения вместе с ребенком играют только 10,6% (на одном устройстве) и 2,0% (на разных устройствах) опрошенных. Таким образом, по словам родителей, дети демонстрируют большую самостоятельность в случае использования цифровых приложений.

### Обсуждение

Полученные результаты представляются весьма интересными, в первую очередь потому, что в настоящее время в научной литературе не так много исследований, которые были бы адресно посвящены сравнению настольных и цифровых игр.

Нам удалось найти несколько работ, в которых сравнивалось влияние цифровых и настольных игр на развитие саморегуляции и исполнительных функций (executive functions) у дошкольников.

Так, работа Д.А. Бухаленковой с коллегами представляет теоретический обзор по теме развития саморегуляции дошкольников в игре разных типов [1]. На основе анализа исследований делается вывод, что цифровые игры могут обеспечить быстрое развитие какого-либо навыка, однако эффект не будет продолжительным во времени. Отсутствие продолжительного эффекта автор связывает с тем, что ребенок во время цифровой игры чаще всего находится один на один с гаджетом и не взаимодействует ни со сверстниками, ни

со взрослыми. Для отработки навыков могут использоваться настольные игры, но, в отличие от большинства цифровых игр, они проводятся в малых или больших группах. Игры с правилами отличаются по степени сложности и инструкции или правил, которым должны следовать играющие. То есть предъявляют разные требования к рабочей памяти ребенка. Игры с правилами, по сравнению с цифровыми играми, могут использовать самые разнообразные компоненты саморегуляции в разнообразных сочетаниях и формах. Кроме того, игры с правилами обладают высокими мотивационными характеристиками: обычно в них есть победители и проигравшие, а сам процесс игры проходит весело и азартно [1].

Два исследования А.Н. Вераксы с коллегами [24; 25] рассматривают влияние различных типов игр на исполнительные функции – процессы, обеспечивающие произвольный контроль над мыслями и действиями. Исполнительные функции включают рабочую память, переключение между задачами и торможение. Результаты первого исследования [24] показали, что игра в цифровые игры затронула все исполнительные функции: переключаемость, слуховую рабочую память, зрительную рабочую память и др. Показатели этих характеристик, а также поведенческого и когнитивного торможения существенно улучшились. Настольные игры повлияли на переключаемость, слуховую рабочую память и зрительно-пространственную память [24]. Во втором исследовании [25] отслеживалась устойчивость результатов, описанных в первой статье: спустя 4 месяца после завершения первого эксперимента было проведено повторное тестирование. Результаты анализа показали снижение баллов в группе цифровой игры по когнитивной гибкости, вербальной и зрительной рабочей памяти и т.д. Иными словами, цифровая игра не приводит к стойкому улучшению когнитивной гибкости и рабочей памяти и, по-видимому, не способствует системным изменениям в развитии детей. Она, скорее, тренирует отдельные психические процессы без качественной перестройки психических структур [25].

Настоящее исследование позволяет дополнить уже имеющиеся эмпирические данные, собранные на российской выборке, относительно использования дошкольниками цифровых и настольных игр, а также родительских стратегий взаимодействия с детьми в условиях настольных и цифровых игр.

### **Выводы**

Анализ результатов опроса показывает, что для российских родителей наиболее важными критериями отбора как настольных игр, так и цифровых приложений являются соответствие возрасту, сюжет игры и визуальное оформление. Однако при выборе настольных игр родители руководствуются данными параметрами значительно чаще, чем при выборе цифровых игр. При этом рекомендациям педагогов в выборе игровых приложений следует существенно меньшее количество родителей, чем при выборе настольных игр. Кроме того, родители чаще учитывают мнение большинства, ориентируясь на такие параметры приложений, как рейтинг и количество скачиваний/установок.

Согласно полученным данным, родители в большей степени стремятся ограничивать время, которое дети уделяют цифровым играм, считая настольные игры более предпочтительным времяпрепровождением детей. В то же время родители гораздо чаще используют цифровые приложения в качестве средства контроля за поведением ребенка, а также в качестве метода поощрения.

Наличие достаточно большого количества приложений, аналогичных настольным играм, свидетельствует о том, что дети отдают предпочтение интерактивному формату традиционных настольных игр. Сталкиваясь с трудностями в настольных или цифровых играх, дети в большинстве случаев обращаются за помощью к родителям. Интересно, что при возникновении проблем в процессе настольных игр дети значительно чаще предпринимают попытки самостоятельно разобраться, придумывая свои собственные правила или просматривая инструкцию в интернете.

В целом полученные данные свидетельствуют о том, что большинство российских родителей практикуют разные стратегии при организации настольных и цифровых игр. Родители существенно реже принимают непосредственное участие в цифровых играх, позволяя детям играть самостоятельно или под своим наблюдением. В противоположность этому, в настольных играх родители активно включаются в процесс совместной игры. Полученные данные позволяют подтвердить выдвинутую в исследовании гипотезу о существовании различий в использовании цифровых и настольных игр.

### **Литература**

1. Бухаленкова Д.А., Сухих В.Л., Якупова В.А. Развитие саморегуляции в игре: во что и как играть с дошкольниками? // Современное дошкольное образование. 2021. Том 103. № 1. С. 8–16. DOI:10.24411/1997-9657-2021-10091
2. Клоптова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. 2020. № 17. С. 32–40. DOI:10.17759/bpre.2020170104
3. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 22–31. DOI:10.17759/chr.2022180303
4. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 15–26. DOI:10.17759/chr.2022180402
5. Саломатова О.В. Компьютерная активность и особенности игровой деятельности в дошкольном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 1. С. 136–147. DOI:10.17759/psyedu.2022140110
6. Саломатова О.В. Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 3. С. 30–38. DOI:10.17759/chr.2023190304
7. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
8. Смирнова С.Ю., Клоптова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. 2022. Том 13. № 2. С. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212
9. Солдатова Г.В. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308

Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В.  
Использование настольных и цифровых игр  
дошкольниками: результаты опроса российских  
родителей  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 76–95.

*Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V.*  
The Use of Board Games and Digital Games by  
Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 76–95.

10. Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Рубцова О.В. Опрос родителей по использованию настольных и цифровых игр дошкольниками. 2024 [Датасет]. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. DOI:10.48612/MSUPE/236d-93e5-nta6
11. Barton E.E., Pokorski E.A., Sweeney E.M., Velez M., Gossett S., Qiu J., Domingo M. An Empirical Examination of Effective Practices for Teaching Board Game Play to Young Children // *Journal of Positive Behavior Interventions*. 2018. Vol. 20(3). P. 138–148. DOI:10.1177/1098300717753833
12. Bayeck R.Y. Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research // *Simulation & Gaming*. 2020. Vol. 51. P. 411–431. DOI:10.1177/1046878119901286
13. Bergman Nutley S., Söderqvist S., Bryde S., Thorell L.B., Humphreys K., Klingberg T. Gains in Fluid Intelligence after Training Non-Verbal Reasoning in 4-Year-Old Children: A Controlled, Randomized Study: Fluid Intelligence Gains after Training Non-Verbal Reasoning // *Developmental Science*. 2011. Vol. 14(3). P. 591–601. DOI:10.1111/j.1467-7687.2010.01022.x
14. Chenggong W., Haoyue Q., Hui L., Dandan W. The status quo, contributors, consequences and models of digital overuse/problematic use in preschoolers: A scoping review // *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1049102
15. Donovan T. It's all a game: The history of board games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, St. Martin's Press, 2017. 336 p.
16. Eriksson M., Kenward B., Poom L., Stenberg G. The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers // *Scandinavian Journal of Psychology*. 2021. Vol. 62. № 3. P. 355–364. DOI:10.1111/SJOP.12708
17. Gasteiger H., Moeller K. Fostering early numerical competencies by playing conventional board games // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2021. Vol. 204. DOI:10.1016/j.jecp.2020.105060
18. Godoy M.C.J., de Souza S.R., Gris G., Carmo J.S. Effects of the Korsan game on subtraction learning in preschoolers // *Acta Comportamentalia*. 2023. Vol. 31. № 2. P. 255–274.
19. Hendrix N.M., Hojnoski R.L., Missall K.N. Promoting Numeracy Skills Through Board Game Play // *Young Exceptional Children*. 2020. Vol. 23(2). P. 100–111. DOI:10.1177/1096250618814239
20. Miller C.L., Batsaikhan O., Chen Y., Pluskwik E., Pribyl J.R. Game Based and Adaptive Learning Strategies. Minneapolis: Minnesota Libraries Publishing Project, 2021. 111 p.
21. Noda S., Shiotsuki K., Nakao M. The effectiveness of intervention with board games: A systematic review // *BioPsychoSocial Medicine*. 2019. Vol. 13(1). DOI:10.1186/s13030-019-0164-1
22. Rosario R.M., Checa P., Cómbita L.M. Enhanced Efficiency of the Executive Attention Network After Training in Preschool Children: Immediate Changes and Effects After Two Months // *Developmental Cognitive Neuroscience*. 2012. № 2. P. 192–204. DOI:10.1016/j.dcn.2011.09.004
23. Skillen J., Berner V.-D., Seitz-Stein K. The rule counts! Acquisition of mathematical competencies with a number board game // *The Journal of Educational Research*. 2018. Vol.

111. № 5. P. 554–563. DOI:10.1080/00220671.2017.1313187

24. Veraksa A., Sukhikh V., Veresov N., Almazova O. Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood // *International Journal of Early Years Education*. 2022. Vol. 30(3). P. 560–576. DOI:10.1080/09669760.2022.2091979
25. Veraksa A., Veresov N., Sukhikh V., Gavrilova M., Plotnikova V. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play // *International Journal of Early Childhood*. 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8

### References

1. Bukhalenkova D.A., Sukhikh V.L., Yakupova V.A. Razvitie samoregulyatsii v igre: vo chto i kak igrat' s doshkol'nikami? [Development of self-regulation in the play: what and how to play with preschoolers?]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2021. Vol. 103, no. 1, pp. 8–16. DOI:10.24411/1997-9657-2021-10091 (In Russ.).
2. Klopotova E.E., Romanova Yu.A. Komp'yuternye igry kak faktor poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov [Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 32–40. DOI:10.17759/bppe.2020170104 (In Russ.).
3. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 1) [Child's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural-Historical Perspective (Part One)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303 (In Russ.).
4. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turno-istoricheskii kontekst (Chast' 2) [Children's Play in the Context of Digital Transformation: Cultural and Historical Perspective (Part Two)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402 (In Russ.).
5. Salomatova O.V. Komp'yuternaya aktivnost' i osobennosti igrovoi deyatel'nosti v doshkol'nom vozraste [Computer Activity and Features of Play in Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 1, pp. 136–147. DOI:10.17759/psyedu.2022140110 (In Russ.).
6. Salomatova O.V. Kontseptsiya tsifrovoi igry S. Edvarda v kontekste kul'turno-istoricheskoi paradigmy [The Concept of the Digital Play by S. Edwards in the Context of the Cultural-Historical Paradigm]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 3, pp. 30–38. DOI:10.17759/chp.2023190304 (In Russ.).
7. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological Characteristics of Playing Activity in Contemporary Preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Voprosy psikhologii]*, 2013, no. 2, pp. 15–23. (In Russ.).
8. Smirnova S.Yu., Klopotova E.E., Rubtsova O.V., Sorokova M.G. Osobennosti ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyi sotsiokul'turnyi

- kontekst [Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 177–193. DOI:10.17759/sps.2022130212 (In Russ.).
9. Soldatova G.V. Tsifrovaya sotsializatsiya v kul'turno-istoricheskoi paradigme: izmenyayushchiysya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 3, pp. 71–80. DOI:10.17759/sps.2018090308 (In Russ.).
  10. Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Rubtsova O.V. Opros roditelei po ispol'zovaniyu nastol'nykh i tsifrovyykh igr doskol'nikami [Survey of parents on the use of board and digital games by preschoolers]. 2024. *Dataset*. RusPsyData: Repository of psychological research and tools. DOI:10.48612/MSUPE/236d-93e5-nta6
  11. Barton E.E., Pokorski E.A., Sweeney E.M., Velez M., Gossett S., Qiu J., Domingo M. An Empirical Examination of Effective Practices for Teaching Board Game Play to Young Children. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2018. Vol. 20(3), pp. 138–148. DOI:10.1177/1098300717753833
  12. Bayeck R.Y. Examining board gameplay and learning: A multidisciplinary review of recent research. *Simulation & Gaming*, 2020. Vol. 51, pp. 411–431. DOI:10.1177/1046878119901286
  13. Bergman Nutley S., Söderqvist S., Bryde S., Thorell L.B., Humphreys K., Klingberg T. Gains in Fluid Intelligence after Training Non-Verbal Reasoning in 4-Year-Old Children: A Controlled, Randomized Study: Fluid Intelligence Gains after Training Non-Verbal Reasoning. *Developmental Science*, 2011. Vol. 14(3), pp. 591–601. DOI:10.1111/j.1467-7687.2010.01022.x
  14. Chenggong W., Haoyue Q., Hui L., Dandan W. The status quo, contributors, consequences and models of digital overuse/problematic use in preschoolers: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 2023. Vol. 14. DOI:10.3389/fpsyg.2023.1049102
  15. Donovan T. It's all a game: The history of board games from Monopoly to Settlers of Catan. New York: Thomas Dunne Books, St. Martin's Press, 2017. 336 p.
  16. Eriksson M., Kenward B., Poom L., Stenberg G. The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 2021. Vol. 62, no. 3, pp. 355–364. DOI:10.1111/SJOP.12708
  17. Gasteiger H., Moeller K. Fostering early numerical competencies by playing conventional board games. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2021. Vol. 204. DOI:10.1016/j.jecp.2020.105060
  18. Godoy M.C.J., de Souza S.R., Gris G., Carmo J.S. Effects of the Korsan game on subtraction learning in preschoolers. *Acta Comportamentalia*, 2023. Vol. 31, no. 2, pp. 255–274.
  19. Hendrix N.M., Hojnoski R.L., Missall K.N. Promoting Numeracy Skills Through Board Game Play. *Young Exceptional Children*, 2020. Vol. 23(2), pp. 100–111. DOI:10.1177/1096250618814239
  20. Miller C.L., Batsaikhan O., Chen Y., Pluskwik E., Pribyl J.R. Game Based and Adaptive Learning Strategies. Minneapolis: Minnesota Libraries Publishing Project, 2021. 111 p.

Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В.  
Использование настольных и цифровых игр  
дошкольниками: результаты опроса российских  
родителей  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 76–95.

*Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V.*  
The Use of Board Games and Digital Games by  
Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 76–95.

21. Noda S., Shirotaki K., Nakao M. The effectiveness of intervention with board games: A systematic review. *BioPsychoSocial Medicine*, 2019. Vol. 13(1). DOI:10.1186/s13030-019-0164-1
22. Rosario R.M., Checa P., Cómbita L.M. Enhanced Efficiency of the Executive Attention Network After Training in Preschool Children: Immediate Changes and Effects After Two Months. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2012, no. 2, pp. 192–204. DOI:10.1016/j.dcn.2011.09.004
23. Skillen J., Berner V.-D., Seitz-Stein K. The rule counts! Acquisition of mathematical competencies with a number board game. *The Journal of Educational Research*, 2018. Vol. 111, no. 5, pp. 554–563. DOI:10.1080/00220671.2017.1313187
24. Veraksa A., Sukhikh V., Veresov N., Almazova O. Which play is better? Different play types and development of executive functions in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 2022. Vol. 30(3), pp. 560–576. DOI:10.1080/09669760.2022.2091979
25. Veraksa A., Veresov N., Sukhikh V., Gavrilova M., Plotnikova V. Play to Foster Children's Executive Function Skills: Exploring Short-and Long-Term Effects of Digital and Traditional Types of Play. *International Journal of Early Childhood*, 2023. DOI:10.1007/s13158-023-00377-8

### **Информация об авторах**

*Токарчук Юлия Александровна*, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: [lyusindus@gmail.com](mailto:lyusindus@gmail.com)

*Саломатова Ольга Викторовна*, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

*Гаврилова Евгения Викторовна*, кандидат психологических наук, заведующая Лабораторией исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

*Yulia A. Tokarchuk*, Researcher of the Center for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0690-0694>, e-mail: [lyusindus@gmail.com](mailto:lyusindus@gmail.com)

*Olga V. Salomatova*, Junior Researcher of the Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [agechildpsy@gmail.com](mailto:agechildpsy@gmail.com)

*Evgeniya V. Gavrilova*, PhD in Psychology, Head of the Laboratory for the Study of Cognitive and



*Токарчук Ю.А., Саломатова О.В., Гаврилова Е.В.*  
Использование настольных и цифровых игр  
дошкольниками: результаты опроса российских  
родителей  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 76–95.

*Tokarchuk Yu.A., Salomatova O.V., Gavrilova E.V.*  
The Use of Board Games and Digital Games by  
Preschoolers: Results of a Survey of Russian Parents  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 76–95.

Communication Processes of Adolescents and Young Adults by Solving Game and Educational  
Tasks in Digital Environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow,  
Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0848-3839>, e-mail: [gavrilovaev@mgppu.ru](mailto:gavrilovaev@mgppu.ru)

Получена 27.11.2023  
Принята в печать 25.03.2024

Received 27.11.2023  
Accepted 25.03.2024

## Взаимосвязь характеристик видеоигр и индивидуально-психологических особенностей студентов

### *Агеев Н.Я.*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

### *Дубовик И.А.*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

### *Аракелова Д.А.*

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8958-2091>, e-mail: [dasharakelova@gmail.com](mailto:dasharakelova@gmail.com)

В данной статье представлены материалы исследования, целью которого является выявление взаимосвязи характеристик видеоигр и индивидуально-психологических особенностей студентов. В исследовании приняли участие 203 человека (87% девушек;  $M=19,39$  лет;  $SD=2,25$ ) – учащиеся первых и вторых курсов Московского государственного психолого-педагогического университета. В качестве методов исследования использовались: специально разработанный опросник, направленный на оценку видеоигровых предпочтений и испытываемых во время игры эмоций, и опросник структуры темперамента И.Н. Трофимовой и В.М. Русалова. В результате исследования определены наиболее популярные жанры видеоигр среди студентов: игры информации и игры действия. Наименее популярным жанром являются «таймкиллеры». Также в исследовании приводятся результаты, указывающие на отсутствие связи между предпочитаемым жанром видеоигр и чертами темперамента. Выявлены взаимосвязи между игровыми механиками и временем за игрой, а также показателями эмоционального состояния в процессе игры.

**Ключевые слова:** видеоигры; компьютерные игры; жанры видеоигр; темперамент; абстрактный интеллект; индивидуально-психологические особенности студентов.

**Финансирование.** Исследование проведено в рамках Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00037-24-01 от 09 февраля 2024 года.

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Аракелова Д.А.  
Взаимосвязь характеристик видеоигр и  
индивидуально-психологических особенностей  
студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 96–110.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Arakelova D.A.  
The Relationship Between Video Game Characteristics  
and the Individual Psychological Traits of Students  
Psychological-Education Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 96–110.

**Для цитаты:** Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Аракелова Д.А. Взаимосвязь характеристик видеоигр и индивидуально-психологических особенностей студентов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 96–110. DOI:10.17759/psyedu.2024160106

## The Relationship Between Video Game Characteristics and the Individual Psychological Traits of Students

**Nikita Ya. Ageev**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

**Irina A. Dubovik**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

**Daria A. Arakelova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8958-2091>, e-mail: [dasharakelova@gmail.com](mailto:dasharakelova@gmail.com)

This article presents a study that aims to identify the relationship between the characteristics of video games and the individual psychological traits of students. The study involved 203 people (87% women;  $M = 19.39$  years;  $S.D. = 2.25$ ), all of whom were first and second year students of the Moscow State University of Psychology and Education. The following research methods were used: a specially designed questionnaire aimed at assessing video game preferences and emotions experienced in the gaming process, J. Raven's Advanced Progressive Matrices, the Structure of Temperament Questionnaire by I.N. Trofimova and V.M. Rusalov. The study revealed that the most popular video game genres among the students are the «information games» and «action games». «Time-killers» was the least popular genre. The study also provides results indicating that there is no correlation between the preferred video game genre and temperament traits. A link is suggested between game mechanics and gaming time as well as indicators of emotional state in the gaming process.

**Keywords:** video games, computer games, video game genres, temperament, abstract intelligence, individual psychological characteristics of students.

**Funding.** The reported study was conducted as a part of a task from the Ministry of Education of the Russian Federation, assignment number 073-00037-24-01, assignment date 9/2/2024.

**For citation:** Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Arakelova D.A. The Relationship Between Video Game Characteristics and the Individual Psychological Traits of Students. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 96–110. DOI:10.17759/psyedu.2024160106

## Введение

В наше время мир видеоигр стал неотъемлемой частью жизни многих подростков и юношей, оказывая значительное влияние на их психику и поведение. Развитие технологий и доступность разнообразных игровых платформ привели к разнообразию жанров и характеристик (аспектов) видеоигр, вызывая вопросы о влиянии этих игр на индивидуально-психологические особенности играющих. По данным ВЦИОМ за 2022 г. около 23% россиян увлечены видеоиграми, причем основная аудитория игроков – молодежь [0]. Среди 18-24-летних до 56% людей увлекаются видеоиграми, из них 20% играют ежедневно. В сравнении с более старшими группами, только 10% россиян в возрасте 60 лет и старше играют в видеоигры. Отмечается, что интерес к этой форме развлечений также зависит от пола: мужчины играют в 2,6 раза чаще, чем женщины (34% против 13%). Очевидно, что мы наблюдаем восходящую тенденцию, и количество взрослых и детей, увлеченных видеоиграми, только растет.

Ряд исследователей отмечает, что распространенность видеоигр оказывает значительное влияние на социализацию детей и подростков [0; 0; 0]. В связи с этим перед психологами возникает задача изучения эффекта влияния видеоигр на психику игроков. Так, внимание многих авторов было направлено на взаимосвязь между компьютерными играми и когнитивной сферой: в исследовании [0] установлено, что видеоигры жанра «экшн» способствуют увеличению ресурсов памяти и внимания у игроков. Более поздняя работа [0] говорит об улучшениях в области зрительно-пространственного мышления. Описаны также схемы интеграции видеоигр в образовательный процесс, в частности, совместно с другими мультимедийными форматами обучения [0].

Другой вопрос, который часто задается в связи с распространением видеоигр – их влияние на эмоциональную сферу, в частности, влияние игр, содержащих жестокость и насилие, на уровень агрессии [0]. Несмотря на данные, которые свидетельствуют о корреляциях между игрой в определенные виды видеоигр и уровнем агрессии у человека [0], есть и другие результаты, касающиеся эмоционального состояния игроков – отмечаются повышение энтузиазма и роль позитивной мотивации и психологического благополучия [12]. Кроме того, известны случаи использования видеоигр в качестве инструмента эмоциональной регуляции [0; 0], что также свидетельствует о положительном эмоциональном влиянии определенного типа видеоигр на игрока.

Также важно отметить, что ведущими методами в исследованиях влияния видеоигр на психическое состояние подростков и юношей остаются анкетирование и пост-интервью. Однако сейчас набирают популярность исследования с применением психофизиологических методов диагностики, в том числе с помощью метода окулографии [0], который позволяет более точно оценивать ситуации социального взаимодействия в процессе игры и индивидуальные стили деятельности в процессе игры.

Подводя итоги, мы можем отметить, что среди исследователей отсутствует однозначное мнение о характере влияния агрессивных видеоигр на эмоциональное состояние испытуемых. Также большинство исследований рассматривают видеоигры в совокупности, не дифференцируя их на жанры, которые могут оказывать различное влияние на психологическое состояние игроков. В связи с этим наше исследование концентрируется на

изучении нескольких исследовательских задач:

1. Выявить актуальные предпочтения студентов в выборе видеоигр различных жанров;
2. Оценить характер взаимосвязи между различными характеристиками видеоигр (жанром и конкретными игровыми механиками) и индивидуально-психологическими особенностями студентов.

### Дизайн и методы исследования

**Выборка.** Выборку составили 203 человека (87% девушек;  $M=19,39$  лет;  $SD=2,25$ ) – учащиеся первых и вторых курсов Московского государственного психолого-педагогического университета по следующим направлениям подготовки: психология и педагогическое образование. Студенты участвовали в исследовании в 2023 году в рамках учебной практики.

В исследовании использовались следующие **методики**:

1. Для определения популярных видеоигр мы использовали специально разработанный опросник, направленный на оценку видеоигровых предпочтений и испытываемых во время игры эмоций. В процессе заполнения опросника респонденты должны были дать ответы на одиннадцать вопросов, включая следующие: «Играете ли вы в видеоигры?» (да/нет), «С какого возраста вы начали играть в видеоигры?» (шкала от 2 до 25 лет), «Сколько приблизительно времени в день вы проводите за видеоиграми?» (шкала от «меньше 1 часа» до «более 6 часов»), «Требуются ли вам серьезные волевые усилия, чтобы прервать игру?» (7 градаций от «никогда» до «почти всегда»). Также участников исследования просили перечислить наименования игр, в которые они обычно играют, и указать из предложенного списка степень эмоциональной реакции, которую они испытывают во время игры.
2. Для исследования структуры темперамента использовался опросник И.Н. Трофимовой и В.М. Русалова (2011 г.) [0; 0]. Данный опросник представляет собой самооценочный тест, который измеряет 12 характеристик поведения, которые наиболее биологически обусловлены, стабильны в развитии человека и относительно независимы от ситуации. По результатам заполнения данного опросника анализировались показатели, определяющие следующие черты: моторно-физическая выносливость, моторно-физический темп, поиск острых ощущений, выносливость в общении (способность к продолжительному и/или интенсивному общению), темп общения (скорость речи и чтения), эмпатия (чувствительность к чувствам и мотивации других людей), пластичность (легкость переключения с одной деятельности на другую и адаптивность к изменениям в инструкциях или ситуациях), склонность к размышлению, оптимизм, импульсивность (инициация действий, не подкрепленная предыдущими планами или рациональным решением), тревожность. Темперамент оценивался для исследования вклада стабильных индивидуальных черт в игровые предпочтения.

**Методы математической обработки:** для математической обработки данных использовались коэффициент корреляции Пирсона, t-критерий Стьюдента для сравнения средних показателей между независимыми выборками, однофакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями (непараметрический вариант – тест Фридмана), тест

Вилкоксона (с поправкой Бонферрони на множественные сравнения). Все подсчеты и статистические процедуры выполнялись с использованием программного обеспечения R версия 4.3.0 (R Core Team 2020) (пакеты lavaan, psych, rstatix, emmeans, afex).

Батарея методик была собрана в психодиагностическую онлайн-систему с помощью сайта-конструктора по созданию опросов и тестированию «psytoolkit.org» [16; 17]. Задача респондентов в нашем исследовании заключалась в заполнении данной батареи методик. Респонденты заполняли данную батарею методик очно в группах не более 10 человек с целью обеспечения их физического комфорта. Также респондентам было предложено самостоятельно решить, хотят ли они проходить тестирование или пройти практику иным образом. Среднее время заполнения методик составило 32 минуты.

Данная статья является частью масштабного исследования в рамках работы Молодежной лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах МГППУ. В статье мы концентрируемся исключительно на данных, связанных со взаимосвязью характеристик видеоигр и индивидуально-психологических особенностей студентов.

## Результаты

Результаты исследования представляют данные о: 1) наиболее популярных жанрах видеоигр среди студентов; 2) взаимосвязи между жанрами видеоигр и индивидуально-психологическими различиями студентов; 3) взаимосвязи между игровыми механиками и индивидуально-психологическими различиями студентов.

Первым нашим шагом стала обработка опросника, направленного на оценку видеоигровых предпочтений и испытываемых во время игры эмоций. В таблице 1 представлено процентное соотношение испытуемых, которые играют и не играют в видеоигры. По данным опросника 67,5% респондентов регулярно играют в видеоигры.

Таблица 1

### Количество играющих и не играющих в видеоигры испытуемых

|                                   |       |
|-----------------------------------|-------|
| Регулярно играют в видеоигры      | 67,5% |
| Практически не играют в видеоигры | 32,5% |

В таблице 2 представлены данные, отображающие то, сколько времени респонденты проводят каждый день за видеоиграми. Треть респондентов отмечают, что играют в видеоигры меньше одного часа. Данный ответ был самым распространенным в нашей выборке. Также стоит отметить, что более двадцати процентов респондентов отметили, что играют в видеоигры один или два часа в день. Таким образом, большая часть выборки проводит за видеоиграми до двух часов в день.

Таблица 2

### Данные о времени, проводимом за видеоиграми в день

| Вариант ответа | Процент ответивших |
|----------------|--------------------|
| Меньше 1 часа  | 42,34%             |
| 1 час          | 21,17%             |
| 2 часа         | 19,71%             |
| 3 часа         | 11,68%             |
| 4 часа         | 2,19%              |
| 5 часов        | 1,46%              |
| 6 часов        | 1,46%              |
| Больше 6 часов | 0,00%              |

В таблице 3 представлены данные о том, как часто респондентам требуются волевые усилия для прекращения игры. Почти треть респондентов (32,85%) редко испытывают трудности с прекращением игры. Однако 5,84% респондентов отметили, что часто или почти всегда испытывают трудности с прекращением игры. Таким образом, мы можем предполагать, что только 5,84% респондентов данной выборки могут иметь склонность к возникновению видеоигровой зависимости.

Таблица 3

**Данные о распределении ответов испытуемых на вопрос о том, как часто им требуются существенные усилия, чтобы прекратить игру**

| Вариант ответа   | Процент ответивших |
|------------------|--------------------|
| Никогда          | 19,71%             |
| Почти никогда    | 27,01%             |
| Редко            | 32,85%             |
| Время от времени | 14,60%             |
| Часто            | 4,38%              |
| Почти всегда     | 1,46%              |
| Всегда           | 0,00%              |

Напомним, что также в процессе заполнения опросника мы просили респондентов назвать те видеоигры, в которые они обычно играют. Всего респонденты назвали в сумме 589 игр, включая игры, которые называли несколько раз. Нами были выделены три самые популярные игры среди студентов – «The sims» (38 упоминаний), «Genshin impact» (26 упоминаний) и «Minecraft» (25 упоминаний). В связи с большим количеством игр, названных респондентами, возникает необходимость их классификации. Для разделения игр на жанры использовалась современная классификация Кирилеева, в основе которой лежат действия, которые чаще всего делает игрок в видеоигре [0]. В соответствии с классификацией были выделены следующие жанры:

1. Игры информации (действия, наиболее часто встречающиеся в видеоигре – сбор и обработка информации) (185 упоминаний);
2. Игры действия (действия, наиболее часто встречающиеся в видеоигре – движение и манипуляция с объектами) (188 упоминаний);
3. Игры контроля (действия, наиболее часто встречающиеся в видеоигре – где задействованы различные мыслительные действия игроков, такие как планирование, контроль, управление) (96 упоминаний);
4. «Таймкиллеры» (мобильные игры, в которых невозможно выделить наиболее часто встречаемое действие, т.к. они чаще всего основываются только на одном повторяющемся действии. Например, в данную группу относились игры-кликеры, в которых единственное игровое действие – это нажатие на экран. Основная цель этих игр – провести свободное время) (88 упоминаний);
5. Традиционные игры (шахматы, sudoku, настольные игры – которые «переведены» в формат электронных приложений) (32 упоминания).

Для каждого испытуемого было подсчитано количество упоминаний игр разных жанров. Однофакторный дисперсионный анализ с повторными измерениями (непараметрический вариант – тест Фридмана) показал значимые различия между количеством упоминаний разных игровых жанров (см. рисунок). Парные сравнения тестом Вилкоксона (с поправкой Бонферрони на множественные сравнения) выявили, что наиболее часто упоминаемые жанры – это игры действия и игры информации. Наиболее редко респонденты упоминали «таймкиллеры». Следовательно, чаще всего респонденты предпочитают играть в видеоигры, требующие использования когнитивных способностей (таких как концентрация, распределение внимания, скорость реакции и так далее) для управления объектами и/или обработки информации. Также стоит отметить, что не было обнаружено корреляции между особенностями темперамента игроков и их предпочтениями в игровых жанрах или конкретных видеоиграх.



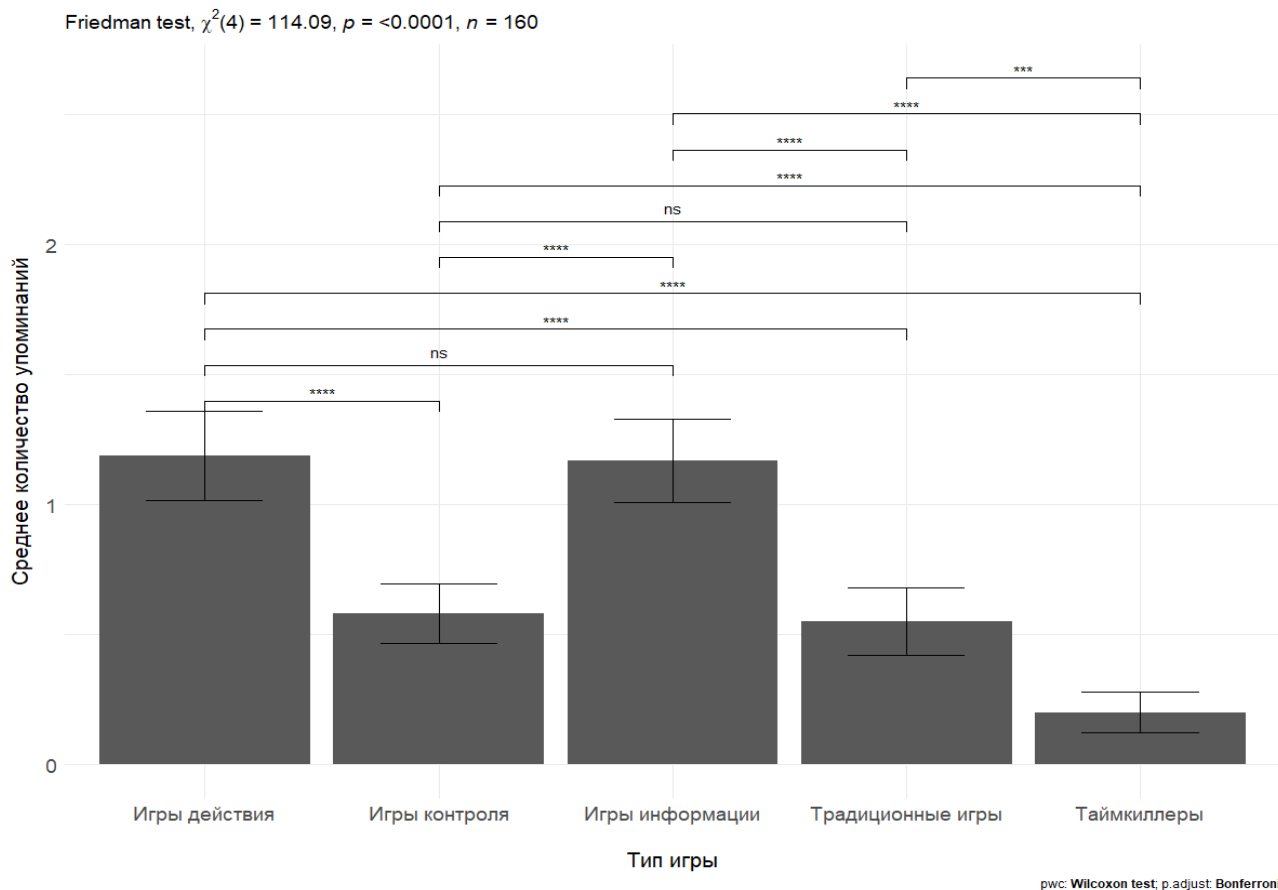


Рис. Сравнительный анализ популярности видеоигр разных жанров (Классификация Кирилзева, 2021 г.)

Вторым нашим шагом стал анализ тех эмоций, которые респонденты испытывают в процессе игры. Стоит отметить, что респондентам предлагалось выбрать эмоции из предложенного списка. Данный список включал следующие эмоции: радость, азарт, волнение, злость, счастье, удивление, интерес, раздражение, скука, удовлетворение, опасение. Для обработки данных о степени выраженности конкретных эмоций, испытываемых испытуемыми в процессе игры в видеоигры, использовался конфирматорный факторный анализ. По результатам факторного анализа эмоции объединяются в 4 группы: позитивные эмоции (радость, счастье), негативные эмоции (злость, раздражение, опасение, скука), интеллектуальные эмоции (интерес, удивление, удовлетворение) и возбуждение (азарт, волнение). Модель продемонстрировала хорошее соответствие данным ( $\chi^2(35)=47,5, p=0,139, CFI=0,957, RMSEA=0,043$  (90% CI 0,00–0,077)).

Следующим нашим шагом стало проведение корреляционного анализа с целью оценки взаимосвязей между жанрами видеоигр и индивидуально-психологическими различиями респондентов, в том числе с отдельными показателями их игровой активности, полученными в ходе обработки опросника видеоигровых предпочтений и испытываемых в ходе игры эмоций

(например, продолжительность игры, частота активизации волевых усилий для прекращения игры и т.д.). Были получены следующие результаты:

1. Отсутствуют значимые корреляции между частотой упоминания видеоигры определенного жанра и чертами темперамента;
2. Частота упоминания игры информации имеет значимую положительную взаимосвязь с интеллектуальными эмоциями ( $r=0,26$  при  $p \leq 0,001$ ), позитивными эмоциями ( $r=0,21$  при  $p \leq 0,01$ ), временем за игрой ( $r=0,20$  при  $p \leq 0,01$ ), а также с усилиями по прекращению игры ( $r=0,18$  при  $p \leq 0,05$ );
3. Игры контроля имеют значимую негативную взаимосвязь с испытываемым возбуждением в процессе игры ( $r=-0,24$  при  $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что частота предпочтений жанра видеоигр почти не связана с индивидуально-психологическими различиями, а определяется иными факторами, которые будут рассмотрены далее. Также стоит отметить, что игры информации положительно связаны с активизацией эмоций (интеллектуальных и позитивных) и при этом отрицательно – с усилиями по прекращению игры, что в свою очередь может приводить к увеличению времени, затрачиваемого на игру, и быть предиктором возникновения видеоигровой зависимости. Игры информации – это единственный жанр, который показал наличие положительной взаимосвязи с усилиями по прекращению игры.

Опираясь на классификацию, представленную в работе N. Yee [20], мы разделили видеоигры в соответствии с ведущей игровой механикой видеоигры. Игровая механика – набор правил и способов взаимодействия игрока с игровым миром, т.е. это основные игровые действия, которые совершает игрок [15]. Также стоит отметить, что в одной видеоигре может присутствовать множество игровых механик, поэтому в данном случае мы рассматриваем главные игровые механики (те действия, к которым сводится вся игра). Таким образом, мы получили:

1. Achievement games, или «игры достижений» (видеоигры, в которых превалирует компонент «достижение». Игроку необходимо развивать персонажа, улучшать его характеристики, совершенствовать свой игровой результат, а также соревноваться с другими игроками) (297 упоминаний);
2. Social games, или «социальные игры» (видеоигры, в которых превалирует компонент «общество». Игроку необходимо строить отношения и взаимодействовать с внутриигровыми персонажами и/или другими игроками, чаще всего играя с ними в команде) (73 упоминания);
3. Immersion games, или «игры погружения» (видеоигры, в которых превалирует компонент «погружение». Игроку необходимо отыгрывать какую-либо роль, кастомизировать своего персонажа, а также заниматься исследованием внутриигрового мира) (219 упоминаний).

Также мы разделили игры на две группы: игры агрессивной направленности (игры, в которых присутствуют действия насильственного характера) и игры неагрессивной направленности (игры, в которых отсутствуют действия насильственного характера). Данное разделение игр проводилось с помощью экспертной оценки специалистов-психологов, работающих в сфере исследования видеоигр и их влияния на психологические

характеристики. Экспертам-психологам было необходимо проанализировать геймплей видеоигр, названных респондентами, и выделить те видеоигры, в геймплее которых есть действия насильственного характера любой выраженности. В исследовании принимали участие три эксперта-психолога, которые совместно обсуждали каждую игру для отнесения ее к той или иной группе. Таким образом, у нас получилось, что из 589 игр, названных респондентами, 261 были агрессивной направленности, а 328 – неагрессивной направленности.

Далее был проведен корреляционный анализ с целью оценки взаимосвязи между данными группы и индивидуально-психологическими различиями респондентов, в том числе полученными с помощью опросника видеоигровых предпочтений и испытываемых в процессе игры эмоций.

Проведя корреляционный анализ по Пирсону, мы получили следующие результаты:

1. «Игры достижений» имеют значимую прямую связь со временем, проводимым за игрой ( $r=0,28$  при  $p \leq 0,001$ );
2. Игры агрессивной направленности имеют значимую прямую связь со временем, проводимым за игрой ( $r=0,34$  при  $p \leq 0,001$ ), и склонностью к размышлению (как черта темперамента) ( $r=0,27$  при  $p \leq 0,01$ );
3. «Игры погружения» имеют значимую прямую связь с позитивными эмоциями ( $r=0,21$  при  $p \leq 0,01$ ).

В связи с вышесказанным мы можем сделать вывод, что выбор жанра видеоигры почти не связан с индивидуально-психологическими различиями, однако некоторые игровые механики способствуют увеличению времени, проводимого за видеоигрой («игры достижений» и агрессивная направленность). Также стоит отметить, что единственная черта темперамента, которая продемонстрировала связь с игровыми механиками, – это склонность к размышлению.

Мы также использовали t-критерий Стьюдента, который показал, что склонность к размышлению выше у тех, кто играет в игры агрессивной направленности, чем у тех, кто в них не играет ( $t=-3,35$  при  $p \leq 0,001$ ). Данный результат может объясняться тем, что видеоигры агрессивной направленности требуют от игрока продумывания тактики и стратегии, а также быстрой ориентации в ситуации неопределенности. Также он показал, что мыслительная выносливость ( $t=-2,96$  при  $p \leq 0,01$ ) и эмпатия ( $t=-2,68$  при  $p \leq 0,01$ ) выше у тех, кто играет в «игры погружения», чем у тех, кто в них не играет. В свою очередь это может объясняться тем, что в immersion games игрокам необходимо анализировать много информации, в том числе касающейся истории своего персонажа.

## Выводы

Исследование было посвящено изучению взаимосвязи характеристик видеоигр и индивидуально-психологических различий студентов. Данные оценивались как на общей выборке, так и с разделением респондентов на группы в зависимости от видеоигр, в которые они предпочитают играть. Полученные нами результаты позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, наиболее популярными жанрами видеоигр среди студентов являются игры

информации и игры действия. Данные жанры видеоигр требуют от игроков оперативного принятия решений, в том числе в ситуациях неопределенности, активизации когнитивных функций и определенной степени эмоциональной погруженности в процесс игры. Наименее популярным жанром являются «таймкиллеры», т.е. видеоигры с низкой когнитивной и эмоциональной нагрузкой. Соответственно, мы можем сделать вывод, что студенты предпочитают видеоигры, которые не просто позволяют потратить свободное время, а ставят перед игроком когнитивно сложные задачи и вызывают эмоциональную реакцию (интеллектуальную или позитивную).

Во-вторых, нами выявлено отсутствие взаимосвязи между предпочитаемым жанром видеоигры и чертами темперамента, т.е. предпочтение жанра видеоигры определяется не индивидуально-психологическими чертами, а иными факторами. Одним из таких факторов являются игровые механики. Нами показано, что существуют игровые механики, которые способствуют увеличению времени, проводимого за игрой («игры достижений» и игры агрессивной направленности), что в свою очередь может быть предиктором видеоигровой зависимости.

Напомним, что «игры достижений» – это игры, в которых преобладает компонент «достижение», т.е. игроку необходимо постоянно развиваться и/или соревноваться с другими игроками. Мы можем предположить, что именно возможность отслеживать свое развитие в игре в совокупности с эмоциональным возбуждением в процессе игры способствует увеличению времени, проводимого за видеоигрой.

Также единственный жанр видеоигр, который показал наличие взаимосвязи с усилиями по прекращению игры, – это игры информации. Однако преждевременно делать вывод о том, что данный жанр видеоигр является наиболее способствующим видеоигровой зависимости, т.к. данный результат может быть связан с глубиной погружения в видеоигровой мир и испытываемыми в процессе игры интеллектуальными и позитивными эмоциями.

Полученные результаты, разумеется, носят промежуточный характер. Однако уже сейчас можно говорить о том, что влияние оказывает не сам жанр видеоигры, а те игровые механики, которые заложены в игру. Именно игровые механики показывают наличие связи с индивидуально-психологическими различиями респондентов и определяют время, проводимое за игрой.

Направлением дальнейших исследований может стать более глубокое изучение видеоигровых механик. Мультижанровость современных видеоигр обеспечивается за счет включения в геймплей видеоигры совершенно разнообразных видеоигровых механик. Выделение и изучение конкретных видеоигровых механик открывает широкие возможности не только для экспертной оценки видеоигр, но также и оценки их влияния на конкретные группы игроков. Также нам представляется, что в дальнейшем стоит сконцентрироваться на изучении кратковременного влияния видеоигровых механик на эмоциональное и когнитивное состояние респондентов, что позволит получить данные, например, о том, какие видеоигровые механики способствуют процессу обучения, а какие, наоборот, мешают ему.

### **Ограничения исследования**

Стоит отметить также и ограничения данного исследования, которые касаются специфики

нашей выборки. Выборка исследования состоит из студентов МГППУ первого и второго курса, а 87% респондентов – девушки. В связи с этим логично предположить, что может существовать гендерная специфика, которая влияет на предпочтение видеоигр с определенными характеристиками. Также нельзя не отметить, что несмотря на то, что в исследовании приняли участие студенты первого и второго курса, может существовать специфика, связанная с индивидуально-психологическими различиями респондентов, поступающих учиться на психолога. Таким образом, мы считаем, что задачей будущих исследований должна быть конкретизация изучаемых эффектов в свете изучения гендерных различий и профессионально-образовательных особенностей игроков во взаимосвязи с их индивидуально-психологическими различиями и характеристиками видеоигр.

### Литература

1. Кирилзеев А. Жанры компьютерных игр (общая схема) v.1.5 [Электронный ресурс] // GamesIsArt.ru. URL: <https://gamesisart.ru/TableJanr.html> (дата обращения: 27.02.2024).
2. Обзор исследований социальных взаимодействий с применением окулографического метода / Агеев Н.Я. [и др.] [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 2. С. 49–67. DOI:10.17759/psyedu.2023150204
3. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурноисторический контекст (Часть 1) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303
4. Рубцова О.В., Саломатова О.В. Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2) // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402
5. Русалов В.М., Трофимова И.Н. О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента // Психологический Журнал. 2011. Том 32. № 3. С. 74–84.
6. Связь цифровых технологий с развитием когнитивных и коммуникативных процессов подростков и юношей: обзор эмпирических исследований / Агеев Н.Я. [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 1. С. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103
7. Стоп-игра?! Проблемы российского онлайн-гейминга [Электронный ресурс] // ВЦИОМ Аналитический обзор. 20 июля 2022. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stopigra-problemy-rossiiskogo-onlain-geiminga> (дата обращения: 23.02.2024).
8. Aggression or Aggressiveness? A research hypothesis on aggression, videogames and executive functions in preschool age / Messina M. [et al.] // 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (Budapest, Hungary 22 august 2018 y.). Budapest, 2018. DOI:10.1109/CogInfoCom.2018.8639880.
9. Anguera J., Gazzaley A. Video games, cognitive exercises, and the enhancement of cognitive abilities // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2015. № 4. P. 160–165. DOI:10.1016/j.cobeha.2015.06.002
10. Dowsett A., Jackson M. The effect of violence and competition within video games on aggression // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 99. P. 22–27. DOI:10.1016/j.chb.2019.05.002.
11. Green C.S., Bavelier D. Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2006. Vol. 32. № 6. P. 1465–1478. DOI:10.1037/0096-1523.32.6.1465
12. Halbrook Y.J., O'Donnell A.T., Msetfi R.M. When and How Video Games Can Be Good: A

- Review of the Positive Effects of Video Games on Well-Being // Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science. 2019. № 14(6). P. 1096–1104. DOI:10.1177/1745691619863807
13. Hemenover S., Bowman N. Video games, emotion, and emotion regulation: expanding the scope // Annals of the International Communication Association. 2018. № 42. P. 125–143. DOI:10.1080/23808985.2018.1442239
14. Powers K.L., Brooks P.J. Evaluating the Specificity of Effects of Video Game Training // Learning by Playing: Video Gaming in Education / Ed. F.C. Blumberg. Oxford: Oxford University Press, 2014. P. 302–330. DOI:10.1093/acprof:osobl/9780199896646.003.0021
15. Sicart M.A. Defining game mechanics // Game Studies. 2008. Vol. 8. № 2. P. 1–14.
16. Stoet G. PsyToolkit: A software package for programming psychological experiments using Linux // Behavior Research Methods. 2010. Vol 42(4). P. 1096–1104.
17. Stoet G. PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments // Teaching of Psychology. 2017. Vol. 44(1). P. 24–31.
18. Trofimova I., Sulis W. Is temperament activity-specific? Validation of the Structure of Temperament Questionnaire-Compact (STQ-77) // International Journal of Psychology and psychological therapy. 2011. № 11. P. 389–400.
19. Videogames for Emotion Regulation: A Systematic Review / Villani D. [et al.] // Games for Health Journal. 2018. № 7(2). P. 85–99. DOI:10.1089/g4h.2017.0108
20. Yee N. Motivations for Play in Online Games // Cyber Psychology & Behavior. 2006. № 9. P. 772–775.

## References

1. Kirizleev A. Zhanry komp'yuternykh igr (obshchaya skhema) [Genres of computer games (general scheme)] v.1.5 [Elektronnyi resurs]. Available at: <https://gamesisart.ru/TableJanr.html> (Accessed: 27.02.2024). (In Russ.).
2. Obzor issledovaniy sotsial'nykh vzaimodeistviy s primeneniem okulograficheskogo metoda [A review of research on social interactions using the oculographic method] / Ageev N.Ya. [i dr.] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 2, pp. 49–67. DOI: 10.17759/psyedu.2023150204 (In Russ.).
3. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turnoistoricheskii kontekst [Children's play in the context of digital transformation: cultural and historical context (Part 1)]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 22–31. DOI:10.17759/chp.2022180303 (In Russ.).
4. Rubtsova O.V., Salomatova O.V. Detskaya igra v usloviyakh tsifrovoi transformatsii: kul'turnoistoricheskii kontekst [Children's play in the context of digital transformation: cultural and historical context (Part 2)]. *Kul'turnoistoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 15–26. DOI:10.17759/chp.2022180402 (In Russ.).
5. Rusalov V.M., Trofimova I.N O predstavlenosti tipov psikhicheskoi deyatel'nosti v razlichnykh modelyakh temperamenta [On the representation of types of mental activity in various models of temperament]. *Psikhologicheskii Zhurnal [Psychological Journal]*, 2011. Vol. 32, no. 3, pp. 74–84. (In Russ.).
6. Svyaz' tsifrovyykh tekhnologii s razvitiem kognitivnykh i kommunikativnykh protsessov podrostkov i yunoshei: obzor empiricheskikh issledovaniy [The connection between digital

technologies and the development of cognitive and communication processes in adolescents and young men: a review of empirical studies]/ N.Ya.Ageev [i dr.]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya = Psychological- Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 1, pp. 37–55. DOI:10.17759/psyedu.2023150103 (In Russ.).

7. Stop-igra?! Problemy rossiiskogo onlain-geiminga. VTsIOM. Analiticheskii obzor [VTsIOM Analytical review]. 20 July 2022. Available at: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/stopigra-problemy-rossiiskogo-onlain-geiminga> (Accessed: 23.02.2024). (In Russ.).

8. Aggression or Aggressiveness? A research hypothesis on aggression, videogames and executive functions in preschool age / Messina M. [et al.]. 9th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications, (Budapest, Hungary 22 August 2018 y.). Budapest, 2018. DOI: 10.1109/CogInfoCom.2018.8639880.

9. Anguera J., Gazzaley A. Video games, cognitive exercises, and the enhancement of cognitive abilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 2015, no. 4, pp. 160–165. DOI: 10.1016/j.cobeha.2015.06.002

10. Bors D. A., Stokes T. L. Raven's Advanced Progressive Matrices: Norms for first-year university students and the development of a short form. *Educational and Psychological Measurement*, 1998, no. 58(3), pp. 382–398. DOI: 10.1177/0013164498058003002

11. Dowsett, A., Jackson, M. The effect of violence and competition within video games on aggression. *Computers in Human Behavior*, 2019, Vol. 99, pp. 22–27. DOI: 10.1016/j.chb.2019.05.002.

12. Green C.S., Bavelier D. Effect of action video games on the spatial distribution of visuospatial attention. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2006, Vol. 32, no. 6, pp. 1465–1478. DOI:10.1037/0096-1523.32.6.1465

13. Halbrook, Y. J., O'Donnell, A. T., Msetfi, R. M. When and How Video Games Can Be Good: A Review of the Positive Effects of Video Games on Well-Being. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 2019, no. 14(6), pp. 1096–1104. DOI: 10.1177/1745691619863807

14. Hemenover S., Bowman N. Video games, emotion, and emotion regulation: expanding the scope. *Annals of the International Communication Association*, 2018, no. 42, pp. 125–143. DOI: 10.1080/23808985.2018.1442239

15. Powers K.L., Brooks P.J. Evaluating the Specificity of Effects of Video Game Training. In F.C. Blumberg (ed.), *Learning by Playing: Video Gaming in Education*. Oxford: Oxford University Press, 2014, pp. 302–330. DOI:10.1093/acprof:osobl/9780199896646.003.0021.

16. Sicart M.A. Defining game mechanics // *Game Studies*. 2008. Vol. 8, no. 2, pp. 1–14.

17. Trofimova I., Sulis W. Is temperament activity-specific? Validation of the Structure of Temperament Questionnaire-Compact (STQ-77). *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 2011, no. 11, pp. 389–400.

18. Videogames for Emotion Regulation: A Systematic Review / Villani D. [et al.]. *Games for Health Journal*, 2018, no. 7(2), pp. 85–99. DOI: 10.1089/g4h.2017.0108

19. Yee N. Motivations for Play in Online Games. *Cyber Psychology & Behavior*, 2006, no. 9, pp. 772–775.

### **Информация об авторах**

Агеев Никита Ярославович, младший научный сотрудник Лаборатории исследования

Агеев Н.Я., Дубовик И.А., Аракелова Д.А.  
Взаимосвязь характеристик видеоигр и  
индивидуально-психологических особенностей  
студентов  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 96–110.

Ageev N.Ya., Dubovik I.A., Arakelova D.A.  
The Relationship Between Video Game Characteristics  
and the Individual Psychological Traits of Students  
Psychological-Education Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 96–110.

когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

Дубовик Ирина Александровна, младший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

Аракелова Дарья Антоновна, младший научный сотрудник Лаборатории исследования когнитивных и коммуникативных процессов у подростков и юношей при решении игровых и учебных задач в цифровых средах, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8958-2091>, e-mail: [dasharakelova@gmail.com](mailto:dasharakelova@gmail.com)

### **Information about the authors**

*Nikita Ya. Ageev*, Junior Researcher of the Laboratory for the Study of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults by Solving Game and Educational Tasks in Digital Environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0226-7185>, e-mail: [nikitoageev@gmail.com](mailto:nikitoageev@gmail.com)

*Irina A. Dubovik*, Junior Researcher of the Laboratory for the Study of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults by Solving Game and Educational Tasks in Digital Environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2858-3459>, e-mail: [ouncif@gmail.com](mailto:ouncif@gmail.com)

*Daria A. Arakelova*, Junior Researcher of the Laboratory for the Study of Cognitive and Communication Processes of Adolescents and Young Adults by Solving Game and Educational Tasks in Digital Environments, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8958-2091>, e-mail: [dasharakelova@gmail.com](mailto:dasharakelova@gmail.com)

Получена 06.03.2024  
Принята в печать 25.03.2024

Received 06.03.2024  
Accepted 25.03.2024



## Особенности опознавания изображений фигур разного цвета и размера детьми 3-4 лет с использованием шумового фона

**Кузнецова Т.Г.**

ФГБУН «Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0196-0519>, e-mail: [dr.tamara.kuznetsova@gmail.com](mailto:dr.tamara.kuznetsova@gmail.com)

**Стружкин М.Л.**

ФГБУН «Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-7737>, e-mail: [mstruzhkin@gmail.com](mailto:mstruzhkin@gmail.com)

**Голубева И.Ю.**

ФГБУН «Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-9036>, e-mail: [Golubevaiu@infran.ru](mailto:Golubevaiu@infran.ru)

Работа направлена на анализ обучения детей раннего дошкольного возраста опознанию зрительных стимулов разного цвета и разного размера на основе разрабатываемой нами методики в обычной ситуации и при введении акустической помехи – речевого разговорного шума, подаваемого через наушники. Представлены материалы двух эмпирических исследований на выборке детей 3-4 лет ( $3,5 \pm 0,43$ ) детского сада Санкт-Петербурга, из которых было 13 девочек и 17 мальчиков. Исследование проведено с интервалом в 2 месяца. Полученные данные показали, что для опознания и выбора стимулов разного цвета детям требуется больше времени, и они допускают больше персеверативных ошибок, в сравнении с опознанием и выбором стимулов разного размера. Введение акустического шума значительно ухудшило успешность выполнения задания, что особенно отчетливо проявилось при идентификации раздражителей из цветных стимулов. Высказывается предположение, что затруднения в опознании цветных стимулов могут быть обусловлены отсутствием сенсорного эталона, обозначенного словом, а акустическая помеха тормозила сенсомоторную реакцию.

**Ключевые слова:** ранний дошкольный возраст; зрительные стимулы; цвет; размер; ошибки; латентный период; речевые помехи.

**Благодарности.** Авторы благодарят заведующую лабораторией психофизиологии речи Института физиологии им. И.П. Павлова РАН Е.А. Огородникову за критические замечания при оформлении статьи.

**Для цитаты:** Кузнецова Т.Г., Стружкин М.Л., Голубева И.Ю. Особенности опознавания изображений фигур разного цвета и размера детьми 3-4 лет с использованием шумового фона [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2024. Том 16. № 1. С. 111–120. DOI:10.17759/psyedu.2024160107

## Features of Recognizing Images of Figures of Different Colors and Sizes by Children 3-4 Years Old Using a Noise Background

### Tamara G. Kuznetsova

Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0196-0519>, e-mail: [dr.tamara.kuznetsova@gmail.com](mailto:dr.tamara.kuznetsova@gmail.com)

### Maksim L. Struzhkin

Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-7737>, e-mail: [mstruzhkin@gmail.com](mailto:mstruzhkin@gmail.com)

### Inna Y. Golubeva

Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-9036>, e-mail: [Golubevaiu@infran.ru](mailto:Golubevaiu@infran.ru)

The study is aimed at analyzing the training of early preschool children to recognize visual stimuli of different colors and sizes, based on a method we are developing, in an ordinary situation and with the introduction of acoustic interference, i.e., spoken noise presented through headphones. The materials of two empirical studies on a sample of 3–4-year-old children ( $3.5 \pm 0.43$ ) from a kindergarten in St. Petersburg, of whom there were 13 girls and 17 boys, are presented. The study was conducted with an interval of 2 months. The findings showed that children took longer to recognize and select stimuli of different colors and made more perseverative errors, compared to recognizing and selecting stimuli of different sizes. The introduction of acoustic noise significantly impaired task success, which was particularly pronounced when identifying irritants from colored stimuli. It is suggested that difficulties in identifying colored stimuli may be due to the absence of a sensory reference marked by a word, and the acoustic noise slowed sensorimotor response.

**Keywords:** early preschool age; visual stimuli; color; size; errors; latent period; speech interference.

**Acknowledgements.** The authors thank the head of the laboratory of psychophysiology of speech at the Institute of Physiology. I.P. Pavlova RAS E.A. Ogorodnikov for critical comments during the preparation of the article.

**For citation:** Kuznetsova T.G., Struzhkin M.L., Golubeva I.Y. Features of Recognizing Images of Figures of Different Colors and Sizes by Children 3-4 Years Old Using a Noise Background [Electronic resource]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2024. Vol. 16, no. 1, pp. 111–120. DOI:10.17759/psyedu.2024160107

### Введение

Главные признаки предмета – форма, размер, объем и цвет. Зачатки этих понятий развиваются в онтогенезе по мере созревания головного мозга и опыта, приобретаемого ребенком в процессе становления второй сигнальной системы и его взаимодействия с реальными объектами на протяжении всего дошкольного возраста [5; 21]. Дети с нормальным развитием высшей нервной деятельности опознают инвариантные зрительные изображения

независимо от видоизменения их параметров [1; 3; 10]. Однако нередко даже дети 5-6 лет затрудняются при узнавании и выборе сложных фигур [14].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР), синдромом дефицита внимания/гиперреактивности (СДВГ) сталкиваются с большими трудностями при освоении поступающей информации из-за неустойчивости внимания, слабости тормозного контроля за поведением и т.д. [6; 11; 13; 16; 19], что требует когнитивной тренировки.

Развитие обучающих технологий сопряжено с увеличением числа детей-пользователей современных гаджетов, когда не полностью сформированный мозг ребенка должен воспринимать и перерабатывать множество конкурирующих потоков зрительной и слуховой информации, выявлять полезную информацию и, сопоставляя с хранящимися в его долгосрочной памяти образами (явлениями), принимать правильное решение [17; 18; 22]. Серьезной проблемой становится «шумовое загрязнение», ведущее к переутомлению, снижению внимания и работоспособности.

В предыдущей работе [4; 9] было показано, что дети 3-4 лет быстрее и с меньшим количеством ошибок опознают одноцветные изображения геометрических фигур разного размера в сравнении с разноцветными изображениями геометрических фигур одного размера.

На данный момент нами не выявлено исследований по влиянию акустического шума на восприятие зрительной информации детьми младшего дошкольного возраста, что является актуальным при условии активного использования детьми компьютерных обучающих программ.

Далее была поставлена **задача**: выяснить, как влияет акустический шум (разговорной речи), подаваемый через наушники, на процесс обучения детей 3-4 лет опознанию зрительных стимулов разного цвета одинакового размера и одинакового цвета разного размера при работе с данной методикой.

### Материалы и методы

В исследовании с письменного разрешения родителей участвовали 30 детей (13 девочек и 17 мальчиков) в возрасте 3-4 лет ( $3,5 \pm 0,43$ ) с нормальным зрением и слухом, посещающие детский сад № 81 в г. Санкт-Петербурге. Занятия проводились в отдельном помещении, где на сенсорном экране монитора при его освещенности в 475 lux, находящемся на расстоянии вытянутой руки ребенка, последовательно предъявлялись геометрические фигуры либо одинакового размера, но разного цвета, либо разного цвета одинакового размера [4; 9].

В первой части исследования в случайном порядке предъявлялись 5 блоков изображений по 3 треугольника синего, красного или желтого цвета разного размера (большой 10\*10 см, средний 5\*5 см и маленький 3\*3 см) в каждом. Информативным признаком был большой треугольник. Затем давались пять блоков по 3 одинаковых по размеру (5\*5 см) изображений кругов, треугольников и квадратов, разных по цвету. Информативным признаком был стимул красного цвета. Опознав изображение на экране, ребенок касался его пальцем и «уводил» в условный «домик».

Предварительно выяснялось, знают ли дети названия цветов и геометрических фигур. Порядок предъявления стимулов не влиял на качество обучения. Обучение осуществлялось методом проб и ошибок. Подкреплением служил появляющийся на экране монитора улыбающийся смайлик, который сопровождался звуковым сигналом (смехом). В течение одного занятия ребенку предъявлялось по 40 стимулов.

Спустя два месяца исследование повторилось с участием тех же детей, но стимулы предъявлялись на фоне «шума многоголосья» дикторов (3 мужских и 3 женских голоса), подаваемого через бытовые наушники, со средней основной частотой –  $164,7 \pm 53,5$  Гц,

временной и спектральной структурой приближенной к речевому сигналу (рис. 1). Уровень шума соответствовал среднему уровню разговорной речи (45 дБ).

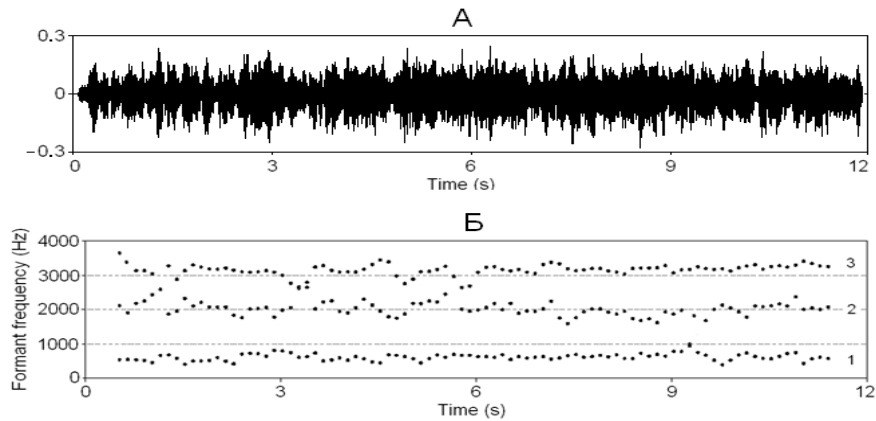


Рис. 1. Характеристики акустической помехи – «речевого шума»: А – осциллограмма сигнала; по горизонтали – время (в с), по вертикали – амплитуда (в условных единицах); Б – динамическая спектрограмма сигнала; показаны контуры изменений трех основных спектральных максимумов (формант) на протяжении сигнала; по горизонтали – время (в с), по вертикали – частота (в Гц)

В работе оценивались количество ошибочных выборов (количество ошибок) и латентный период (ЛП) ответной реакции (время от момента появления стимула на экране монитора до момента прикосновения к нему пальца ребенка). Результаты обрабатывались с использованием двухфакторного дисперсионного анализа (2-way ANOVA) для связанных выборов.

## Результаты

Для статистического анализа полученных данных (количество ошибок и латентный период ответной реакции при выборе геометрических фигур детьми 3-4 лет) в зависимости от факторов «признак» и «шум» был использован двухфакторный дисперсионный анализ (2-way ANOVA). Результаты приведены на рис. 2 и 3.

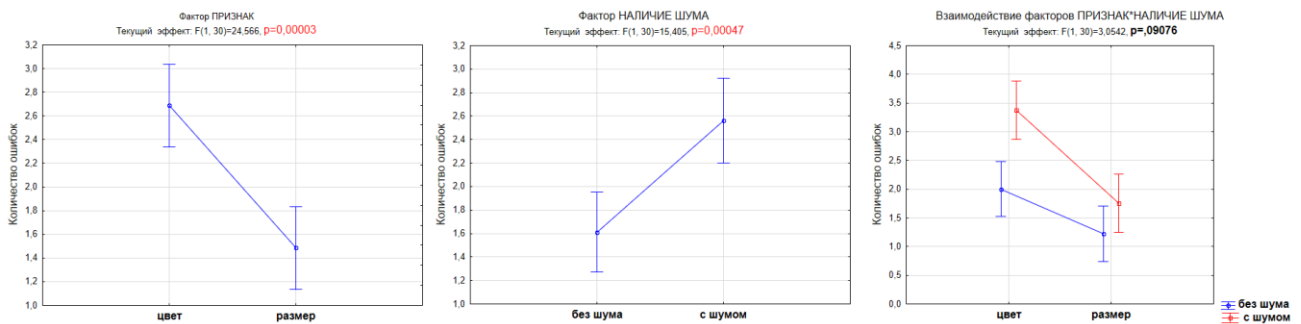


Рис. 2. Среднее количество ошибок в зависимости от различных признаков (цвет/размер) и наличия/отсутствия шума (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Для числа ошибок дисперсионный анализ выявил достоверное влияние фактора «признак» (цвет vs размер), а также фактора «наличие шума» (без шума vs с шумом) на количество ошибок при обучении ( $F(1,30)=24,57$ ,  $p<0,001$ ;  $F(1,30)=15,41$ ,  $p<0,001$  соответственно). Взаимодействия этих факторов не было ( $F(1,30)=3,05$ ,  $p=0,09$ ), но наметилась тенденция к увеличению количества ошибок на фоне шума при опознании изображений геометрических фигур разного цвета одинакового размера в сравнении со стимулами фигур одинакового цвета разного размера.

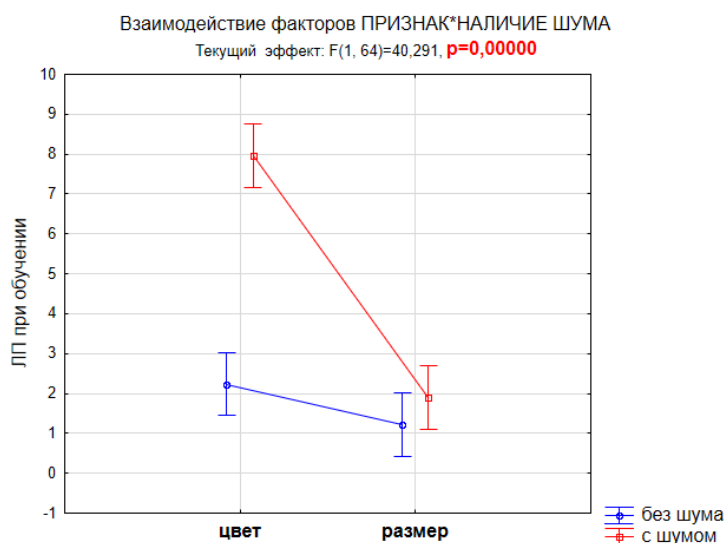


Рис. 3. Средний латентный период (ЛП) ответной реакции (сек.) в зависимости от различных признаков (цвет/размер) и наличия/отсутствия шума (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Анализ времени при выборе стимула при обучении показал статистически значимое взаимодействие факторов «признак» и «шум» ( $F(1,64)=40,29$ ,  $p<0,001$ ). При этом введение акустического (разговорного) шума при выборе стимула по признаку «цвет» достоверно увеличивало ЛП ( $p<0,001$ , апостериорный критерий Тьюки), но не влияло на ЛП при выборе стимула по признаку «размер» ( $p=0,64$ , апостериорный критерий Тьюки).

### Обсуждение

Итак, в проведенном исследовании подтвердились результаты предыдущей работы [4], показавшей, что опознание и выбор цветных стимулов одинакового размера детям 3-4 лет дается труднее, чем выбор одноцветных стимулов разного размера. Введение акустического шума в виде разговорной речи в еще большей степени затруднило опознание стимулов разного цвета и практически не отразилось на выборе стимулов разного размера.

Результаты двух исследований, с нашей точки зрения, могут объясняться тем, что для распознавания цвета необходимо наличие сенсорного эталона, хранящегося в долгосрочной памяти, и мысленного образа, обозначенного словом. Наличие словесных эталонов отражает зрелость центральной нервной системы ребенка. Цвет в отличие от размера и формы не воспринимается тактильно, а формирование образа цвета происходит на протяжении всего дошкольного периода в результате обучения [19; 20]. При этом красный цвет, активируя систему эмоций, снижает избирательность внимания [12]. Вместе с этим в силу

онтогенетической незрелости мозга способность к концентрации и сиюминутному переключению внимания с одного действия или процесса на другой у ребенка слаба. Введение же акустической помехи дополнительно затормаживает его, что можно считать причиной возникающих персеверативных ошибок. Полученные результаты находят подтверждение в работах других авторов [11; 21]. Вместе с этим в ряде работ при обнаружении целевых речевых сигналов у детей дошкольного возраста установлены возрастные различия в развитии слухового селективного внимания [2; 7; 8] и показано, что «речевой шум» влияет на успешность обучения [15].

Таким образом, причиной увеличения количества ошибок и торможения зрительно-моторной реакции могла быть совокупность перечисленных факторов. Учитывая, что проведенная работа является пилотной и направлена на создание игровой установки для тренировки селективного внимания и формирования словесных образов, предполагается продолжение исследования с введением музыкального шума.

### **Выводы**

В результате данного эксперимента было выявлено, что введение акустического разговорного шума достоверно больше повлияло на выполнение задания при опознании разноцветных геометрических фигур одинакового размера, значительно увеличив количество ошибок и время ЛП ответной моторной реакции. Однако при опознании и выборе геометрических фигур одинакового цвета, но разного размера шум сказался в меньшей степени, что, вероятно, связано с онтогенетической незрелостью мозга, слабостью процессов переключения внимания и отсутствием словесных образов, определяющих цвет.

Полученные данные могут быть полезными как при обучении младших дошкольников распознаванию геометрических фигур, так и для создания оптимальных условий в группе при проведении занятий. Разрабатываемая нами игровая методика может быть использована для тренинга устойчивости внимания и формирования цветных сенсорных эталонов. Данный методический подход, с нашей точки зрения, имеет большой потенциал для более глубокого междисциплинарного исследования перцептивной помехоустойчивости, избирательности внимания.

### **Литература**

1. Коновалова А.Ю., Варзина Е.П. Особенности зрительного восприятия дошкольников с ЗПР // Сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса. Петрозаводск, 2021.
2. Корнев А.Н., Люблинская В.В., Столярова Э.И. Селективное слуховое внимание у детей дошкольного возраста // Экспериментальная психология. 2012. Том 5. № 4. С. 18–31.
3. Кузнецова Т.Г., Голубева И.Ю. Визуальное восприятие реальных и виртуальных зрительных стимулов старшими дошкольниками // Интегративная физиология. 2021. Том 2. № 3. С. 335–346.
4. Кузнецова Т.Г., Стружкин М.Л. Распознавание и выбор геометрических зрительных стимулов, предъявляемых на экране монитора, детьми 3-4 лет // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 4. С. 77–89. DOI:10.24412/2073-0861-2022-4-77-89
5. Лабезная Л.П. Особенности сенсорного развития (зрительного восприятия цвета, формы и величины) детей с умственной отсталостью // Современные проблемы коррекционного образования, логопедии, педагогики и психологической помощи. Материалы III Международной научно-практической конференции. Луганск, 2017.
6. Маракушина И.Г., Павозкова О.Е., Поляшова Н.В. Динамика работоспособности и

Кузнецова Т.Г., Стружкин М.Л., Голубева И.Ю.  
Особенности опознавания изображений фигур разного  
цвета и размера детьми 3-4 лет с использованием  
шумового фона  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 111–120.

Kuznetsova T.G., Struzhkin M.L., Golubeva I.Y.  
Features of Recognizing Images of Figures of Different  
Colors and Sizes by Children 3-4 Years Old Using a Noise  
Background  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 111–120.

- помехоустойчивости внимания у детей младшего школьного возраста в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 193–294.
7. Осокина Е.С., Чернышев Б.В., Чернышева Е.Г. Связь селективного слухового внимания с индивидуальными особенностями // Журнал Высшей школы экономики. 2011. Том 8. № 3. С. 121–129.
8. Романов С.Г., Гончаров О.А. Возрастные особенности категориального восприятия фокальных и пограничных цветов в центральных и периферических полях зрения // Психологические исследования. 2020. Том 13. № 74. DOI:10.54359/ps.v13i74.165
9. Стружкин М.Л., Кузнецова Т.Г., Годынская Н.В. Разработка и апробация методики распознавания зрительных стимулов с использованием цифровых технологий у детей дошкольного возраста // Вестник Северо-Восточного Федерального Университета. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2020. № 4(20). С. 65–68.
10. Черенкова Л.В., Соколова Л.В. Особенности инвариантного опознавания зрительного изображения у детей дошкольного возраста с типичным и атипичным развитием // Физиология человека. 2016. Том 42. № 3. С. 74–81. DOI:10.7868/S0131164616010069
11. Farsi A., Pirian F. The Effect of Perceptual-Motor Training and Mindfulness on Performance and Working Memory in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder // Sport Psychology Studies. 2023.
12. Franklin A., Sowden P., Notman L., Gonzalez-Dixon M., West D., Alexander I., Loveday S., White A. Reduced chromatic discrimination in children with autism spectrum disorders // Developmental Science. 2010. Vol. 1. № 13(1). P. 188–200. DOI:10.1111/j.1467-7687.2009.00869
13. Ghodrati S., Nejad M.S.A., Sharifian M., Nejati V. Inhibitory control training in preschool children with typical development: an RCT study // Early Child Development and Care. 2021. Vol. 191. № 13. P. 1–10. DOI:10.1080/03004430.2019.1691544
14. Jones P.R., Landin A., McLean M.Z. et al. Efficient visual information sampling develops late in childhood // Journal of Experimental Psychology General. 2019. Vol. 1148. № 7. P. 1138–1152. DOI:10.1037/xge0000629
15. Mealings K. Classroom acoustics and cognition: A review of the effects of noise and reverberation on primary school children's attention and memory // Building Acoustics. 2022. Vol. 29. № 3. P. 401–431.
16. Münger M., Sele S., Candrian G., Müller A., Jäncke L. Longitudinal investigation in children and adolescents with ADHD and healthy controls: A 2-year ERP study // International Journal of Psychophysiology. 2023. Vol. 183. P. 117–129. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2022.11.003
17. Nejati V., Derakhshan Z., Mohtasham A. The effect of comprehensive working memory training on executive functions and behavioral symptoms in children with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) // Asian Journal of Psychiatry. 2023. Vol. 81. DOI:10.1016/j.ajp.2023.103469
18. Pylypiuk K.M. Prevention and correction of pedagogical neglect based on research materials of German universities // Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: «Pedagogy and Psychology». 2022. № 8(1). P. 78–85.
19. Richmond S., Kirk H., Gaunson T., et al. Digital cognitive training in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: a study protocol of a randomized controlled trial // BMJ Open. 2022. № 12. DOI:10.1136/bmjopen-2021-055385
20. Samson A.D., Rohr C.S., Park S., Arora A., Ip A., Tansey R. et al. Videogame exposure positively associates with selective attention in a cross-sectional sample of young children // PLoS ONE. 2021. № 16(9). DOI:10.1371/journal.pone.0257877
21. Shangguan X., Wu J., Wu Y., Chen C. Xiaoyun Shangguan, Jianfen Wu, Yunpeng Wu, Chen Chen. Design and Evaluation of a School-based Sustained Attention Training Program with Parental Involvement for Preschoolers in Rural China // Early Education and Development. 2022.

DOI:10.1080/10409289.2022.2126265

22. Wagovich S.A., Anderson J.D., Hill M.S. Visual exogenous and endogenous attention and visual memory in preschool children who stutter // *Journal of Fluency Disorders*. 2020. Vol. 66. DOI:10.1016/j.jfludis.2020.105792

## References

1. Konovalova A.YU., Varzina E.P. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya doshkol'nikov s ZPR [Features of visual perception of preschoolers with mental retardation]. *Sbornik statej Mezhdunarodnogo professional'no-issledovatel'skogo konkursa [Collection of articles of the International Professional Research Competition]*. Petrozavodsk, 2021. (In Russ.).
2. Kornev A.N., Lyublinskaya V.V., Stolyarova E.I. Selektivnoe sluhovoe vnimanie u detej doshkol'nogo vozrasta [Selective auditory attention in preschool children]. *Eksperimental'naya psihologiya = Experimental Psychology*, 2012. Vol. 5, no. 4, pp. 18–31. (In Russ.).
3. Kuznetsova T.G., Golubeva I.YU. Vizual'noe vospriyatie real'nyh i virtual'nyh zritel'nyh stimulov starshimi doshkol'nikami [Visual perception of real and virtual visual stimuli by older preschoolers]. *Integrativnaya fiziologiya [Integrative physiology]*, 2021. Vol. 2, no. 3, pp. 335–346. (In Russ.).
4. Kuznetsova T.G., Struzhkin M.L. Raspoznavanie i vybor geometricheskikh zritel'nyh stimulov, pred'yavlyаемых на экране монитора, det'mi 3-4 let [Recognition and selection of geometric visual stimuli presented on the monitor screen by children 3-4 years old]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya [Theoretical and experimental psychology]*, 2022. Vol. 15, no. 4, pp. 77–89. DOI:10.24412/2073-0861-2022-4-77-89 (In Russ.).
5. Labeznaya L.P. Ispol'zovanie didakticheskoy igry v rabote po formirovaniyu sensorynyh etalonov u doshkol'nikov s legkoj stepen'yu umstvennoj otstalosti [The use of a didactic game in the work on the formation of sensory standards in preschool children with mild mental retardation]. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: Sbornik nauchno-metodicheskikh statej [Comprehensive support for children with disabilities: a collection of scientific and methodological articles]*. Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University, 2018, pp. 172–174. (In Russ.).
6. Marakushina I.G., Pavozkova O.E., Polyashova N.V. Dinamika rabotosposobnosti i pomekhoustojchivosti vnimaniya u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya [Dynamics of working capacity and noise immunity of attention in children of primary school age in the learning process]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2019, pp. 193–294. (In Russ.).
7. Osokina E.S., Chernyshev B.V., Chernysheva E.G. Svyaz' selektivnogo sluhovogo vnimaniya s individual'nymi osobennostyami [Connection of selective auditory attention with individual characteristics]. *Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki [Journal of the Higher School of Economics]*, 2011. Vol. 8, no. 3, pp. 121–129. (In Russ.).
8. Romanov S.G., Goncharov O.A. Vozrastnye osobennosti kategorial'nogo vospriyatiya fokal'nyh i pogranichnykh cvetov v central'nyh i perifericheskikh polyah zreniya [Age-related features of categorical perception of focal and border colors in the central and peripheral fields of vision]. *Psihologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2020. Vol. 13, no. 74, pp. 165. DOI:10.54359/ps.v13i74.165 (In Russ.).
9. Struzhkin M.L., Kuznetsova T.G., Godynskaya N.V. Razrabotka i aprobaciya metodiki raspoznavaniya zritel'nyh stimulov s ispol'zovaniem cifrovyyh tekhnologij u detej doshkol'nogo vozrasta [Development and testing of a technique for recognizing visual stimuli using digital technologies in preschool children]. *Vestnik Severo-Vostochnogo Federal'nogo Universiteta. Seriya «Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya» [Bulletin of the North-Eastern Federal University. The series "Pedagogy. Psychology. Philosophy"]*, 2020, no. 4(20), pp. 65–68. (In Russ.).



10. Cherenkova L.V., Sokolova L.V. Osobennosti invariantnogo opoznaniya zritel'nogo izobrazheniya u detej doshkol'nogo vozrasta s tipichnym i atipichnym razvitiem [Features of invariant identification of visual images in preschool children with typical and atypical development]. *Fiziologiya cheloveka [Human Physiology]*, 2016. Vol. 42, no. 3, pp. 74–81. DOI:10.7868/S0131164616010069 (In Russ.).
11. Farsi A., Pirian F. The Effect of Perceptual-Motor Training and Mindfulness on Performance and Working Memory in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Sport Psychology Studies*, 2023. Available at: [https://spsyj.ssrc.ac.ir/article\\_3593.html](https://spsyj.ssrc.ac.ir/article_3593.html) DOI:10.22089/spsyj.2020.8905.1961
12. Franklin A., Sowden P., Notman L., Gonzalez-Dixon M., West D., Alexander I., Loveday S., White A. Reduced chromatic discrimination in children with autism spectrum disorders. *Developmental Science*, 2010. Vol. 1, no. 13(1), pp. 188–200. DOI:10.1111/j.1467-7687.2009.00869
13. Ghodrati S., Nejad M.S.A., Sharifian M., Nejati V. Inhibitory control training in preschool children with typical development: an RCT study. *Early Child Development and Care*, 2021. Vol. 191, no. 13, pp. 1–10. DOI:10.1080/03004430.2019.1691544
14. Jones P.R., Landin A., McLean M.Z. et al. Efficient visual information sampling develops late in childhood. *Journal of Experimental Psychology General*, 2019. Vol. 1148, no. 7, pp. 1138–1152. DOI:10.1037/xge0000629
15. Mealings K. Classroom acoustics and cognition: A review of the effects of noise and reverberation on primary school children's attention and memory. *Building Acoustics*, 2022. Vol. 29, no. 3, pp. 401–431.
16. Münger M., Sele S., Candrian G., Müller A., Jäncke L. Longitudinal investigation in children and adolescents with ADHD and healthy controls: A 2-year ERP study. *International Journal of Psychophysiology*, 2023. Vol. 183, pp. 117–129. DOI:10.1016/j.ijpsycho.2022.11.003
17. Nejati V., Derakhshan Z., Mohtasham A. The effect of comprehensive working memory training on executive functions and behavioral symptoms in children with attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD). *Asian Journal of Psychiatry*, 2023. Vol. 81. DOI:10.1016/j.ajp.2023.103469
18. Pylypiuk K.M. Prevention and correction of pedagogical neglect based on research materials of German universities. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series: "Pedagogy and Psychology"*, 2022, no. 8(1), pp. 78–85.
19. Richmond S., Kirk H., Gaunson T., et al. Digital cognitive training in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder: a study protocol of a randomized controlled trial. *BMJ Open*, 2022. Vol. 12. DOI:10.1136/bmjopen-2021-055385
20. Samson A.D., Rohr C.S., Park S., Arora A., Ip A., Tansey R. et al. Videogame exposure positively associates with selective attention in a cross-sectional sample of young children. *PLoS ONE*, 2021, no. 16(9). DOI:10.1371/journal.pone.0257877
21. Shangguan X., Wu J., Wu Y., Chen C. Xiaoyun Shangguan, Jianfen Wu, Yunpeng Wu, Chen Chen. Design and Evaluation of a School-based Sustained Attention Training Program with Parental Involvement for Preschoolers in Rural China. *Early Education and Development*, 2022. DOI:10.1080/10409289.2022.2126265
22. Wagovich S.A., Anderson J.D., Hill M.S. Visual exogenous and endogenous attention and visual memory in preschool children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 2020. Vol. 66. DOI:10.1016/j.jfludis.2020.105792

### **Информация об авторах**

Кузнецова Тамара Георгиевна, доктор биологических наук, главный научный сотрудник лаборатории нейромодуляции двигательных и висцеральных функций, ФГБУН «Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-Петербург, Российская

Кузнецова Т.Г., Стружкин М.Л., Голубева И.Ю.  
Особенности опознавания изображений фигур разного  
цвета и размера детьми 3-4 лет с использованием  
шумового фона  
Психолого-педагогические исследования. 2024.  
Том 16. № 1. С. 111–120.

Kuznetsova T.G., Struzhkin M.L., Golubeva I.Y.  
Features of Recognizing Images of Figures of Different  
Colors and Sizes by Children 3-4 Years Old Using a Noise  
Background  
Psychological-Educational Studies. 2024.  
Vol. 16, no. 1, pp. 111–120.

Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0196-0519>, e-mail:  
dr.tamara.kuznetsova@gmail.com

Стружкин Максим Леонидович, старший лаборант, лаборатория психофизиологии речи,  
ФГБУН «Институт физиологии им. И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-  
Петербург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8846-7737>, e-mail:  
mstruzhkin@gmail.com

Голубева Инна Юрьевна, кандидат биологических наук, научный сотрудник лаборатории  
нейромодуляции двигательных и висцеральных функций, ФГБУН «Институт физиологии им.  
И.П. Павлова РАН» (ФГБУН ИФ РАН), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0003-3698-9036>, e-mail: Golubevaiu@infran.ru

### **Information about the authors**

*Tamara G. Kuznetsova*, Doctor of Sciences in Biological Sciences, Leading Researcher at the  
Laboratory of Neuromodulation of Motor and Visceral Functions, Pavlov Institute of Physiology,  
Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0196-0519>, e-mail: dr.tamara.kuznetsova@gmail.com

*Maxim L. Struzhkin*, Senior Laboratory Assistant, Laboratory of Speech Psychophysiology, Pavlov  
Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint Petersburg, Russia, ORCID:  
<https://orcid.org/0000-0001-8846-7737>, e-mail: mstruzhkin@gmail.com

*Inna Y. Golubeva*, PhD in Biological Sciences, Researcher at the Laboratory of Neuromodulation of  
Motor and Visceral Functions, Pavlov Institute of Physiology, Russian Academy of Sciences, Saint  
Petersburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-9036>, e-mail: Golubevaiu@infran.ru

Получена 13.10.2023

Принята в печать 25.03.2024

Received 13.10.2023

Accepted 25.03.2024