

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 15. № 4**  
**2023. Vol. 15, no. 4**

## Психолого-педагогические исследования

Международный научный журнал  
«Психолого-педагогические исследования»

### Редакционная коллегия

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

Алехина С.В. (Россия), Ахутина Т.В. (Россия), Болотов В.А. (Россия), Булакова 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», 2023

## Psychological-Educational Studies

International Scientific Journal

“Psychological-Educational Studies”

### Editorial board

Rubtsov, V.V. (Russia) – **editor-in-chief**

Margolis A.A. (Russia) – **first deputy editor-in-chief**

Shvedovskaya A.A. (Russia) – **deputy editor-in-chief**

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

### Translator

Makushin A.Yu.

### Editor and proofreader

Butorina A.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE)

### Editorial office address

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

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

El FS77- 69835 number. Registration date 29.05.2017.

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

© MSUPE, 2023



# Содержание журнала «Психолого-педагогические исследования»,

Том 15. № 4. 2023

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
<b>ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.</b>	
Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки	3-24
<b>Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.</b>	
Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения	25-42
<b>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<b>Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Прокопьева Л.М.</b>	
Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования	43-61
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ</b>	
<b>Лебедева Е.И.</b>	
Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста	62-76
<b>Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.</b>	
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников	77-96
<b>Шалагинова К.С., Декина Е.В., Ключева Д.А.</b>	
Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков	97-110
<b>Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С.</b>	
Динамика развития диалектического и формально-логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте	111-127
<b>ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ</b>	
К 75-летию В.В.Рубцова	128

**Contents of the e-journal “Psychological-Educational Studies”  
Vol. 15, #4-2023**

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A., Knisheva T.P., Borisenko E.V.</b> The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of Pedagogical Training	3-24
<b>Deykova T.N., Mishina E.G.</b> Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion	25-42
<b>METHODOLOGY and TECHNOLOGY of EDUCATION</b>	
<b>Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu., Prokopeva L.M.</b> A Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education	43-61
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
<b>Lebedeva E.I.</b> Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age	62-76
<b>Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.</b> The Connection of Play Activity and the Understanding of Emotions in Older Preschoolers	77-96
<b>Shalaginova K.S., Dekina E.V., Klochneva D.A.</b> Escapism and Video Game Addiction in Adolescents	97-110
<b>Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V., Tarasova K.S.</b> Dynamics of the Development of Dialectical and Logical Thinking in Senior Preschool and Primary School Age	111-127
<b>ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ</b>	
To the 75-th Anniversary of V.V.Rubtsov	128

## Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки

### **Ульянина О.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

### **Юрчук О.Л.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

### **Никифорова Е.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: [nikiforovaea@mgppu.ru](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

### **Кнышева Т.П.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: [knishevap@mgppu.ru](mailto:knishevap@mgppu.ru)

### **Борисенко Е.В.**

ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: [nutskova@serbsky.ru](mailto:nutskova@serbsky.ru)

В статье уточняются особенности профессиональной деятельности современных педагогов; обсуждаются требования, которые предъявляет профессия к личности педагога; через призму контент-анализа современных исследований описываются социально-психологические характеристики современного студента педагогического направления подготовки; выделяются факторы и условия формирования личности будущих педагогов. Актуальность данного исследования обусловлена особым вниманием, которое уделяется подготовке будущих педагогических работников в рамках Года педагога и наставника, объявленного Указом Президента Российской Федерации Владимира Путина в 2023 году, ведь современная студенческая молодежь, обучающаяся по педагогическим направлениям подготовки, однажды станет наставниками подрастающего поколения. В связи с этим было предпринято данное исследование. Для этой цели применялись методы контент-анализа, методы описательной статистики, метод сравнения, метод синтеза. В рамках исследования анализируются около 235 научных работ, глубина научного поиска составила 11 лет, а выборка – 45893 студентов педагогических специальностей. Результатом проведенного анализа стало описание социально-

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

*Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.*  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

психологического портрета студента, обучающегося по педагогическим направлениям подготовки.

**Ключевые слова:** педагог; социально-психологический портрет; студент педагогического направления.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01.

**Для цитаты:** Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Кнышева Т.П., Борисенко Е.В. Социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 3–24. DOI:10.17759/psyedu.2023150401

## The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of Pedagogical Training

### ***Olga A. Ulyanina***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

### ***Olga L. Yurchuk***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

### ***Ekaterina A. Nikiforova***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: [nikiforovaea@mgppu.ru](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

### ***Tatyana P. Knisheva***

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: [knishevap@mgppu.ru](mailto:knishevap@mgppu.ru)

### ***Elena V. Borisenko***

V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: [nutskova@serbsky.ru](mailto:nutskova@serbsky.ru)

The article specifies the features of the professional activity of modern teachers; discusses the requirements that the profession imposes on the personality of a teacher; through the prism of content analysis of modern research, the socio-psychological characteristics of a modern student of pedagogical training are described; the factors and conditions for the formation of future teachers are highlighted. The relevance of this study is conditioned by the special attention that is paid to the training of future teachers within the framework of the Year of the Teacher and Mentor, announced by the Decree of the President of the Russian Federation Vladimir Putin in 2023, because

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

modern students studying in pedagogical fields of training will one day become the mentors of the younger generation. Due to this, this study was undertaken. For this purpose, the methods of content analysis, descriptive statistics, comparison, synthesis were used. The research analyzes 235 scientific papers, the depth of scientific research was 11 years, and the sample was 45893 students of pedagogical specializations. The result of the analysis was a description of the socio-psychological portrait of a student studying in pedagogical fields of training.

**Keywords:** teacher; socio-psychological portrait; student of pedagogy.

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation, № 073-00038-23-01, 08.02.2023.

**For citation:** Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A., Knisheva T.P., Borisenko E.V. The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of Pedagogical Training. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 3–24. DOI:10.17759/psyedu.2023150401

## Введение

Указом Президента Российской Федерации Владимира Путина 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. В связи с этим особое внимание уделяется подготовке будущих специалистов, готовящихся стать педагогами, а в дальнейшем наставниками подрастающего поколения. Как отмечает В.В. Рубцов: «Отсутствие согласованного видения профессиональным сообществом педагогов, профессорско-преподавательским составом педагогических факультетов вузов и гражданами Российской Федерации портрета современного педагога и его профессиональных качеств возможно преодолеть в рамках реализации комплексного проекта по модернизации педагогического образования. Проведение исследования профессиональной идентичности педагога позволит составить портрет современного педагога и определить основные его представления о взаимодействии с участниками образовательных отношений» [37].

В этой связи актуальным и востребованным видится изучение особенностей профессиональной деятельности современных педагогов; требований, которые предъявляет профессия к компетенциям выпускников; социально-психологический портрет современного студента педагогического направления подготовки; факторов и условий формирования будущих педагогов. Студенчество – это особый период профессионального обучения и профессионального становления будущего специалиста, в ходе которого обучение приобретает личностный смысл и раскрывает перспективы развития внутреннего потенциала. За последние десятилетия в отечественной науке накоплен значительный объем знаний по изучению молодежи, обучающейся в вузах страны.

## Методы и методики

Проведенное сотрудниками Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ (далее – ФКЦ) исследование направлено на изучение социально-психологических

характеристик студенческой молодежи, обучающейся по педагогическим специальностям в вузах Российской Федерации. Для этого осуществлен анализ научных работ, посвященных исследованиям молодежи, обучающейся в российских вузах. Из общего числа публикаций были выделены научные работы авторов психолого-педагогической и социальной направленности, рецензируемые и соответствующие критериям научности, все рассмотренные работы размещены в открытом доступе в научной электронной библиотеке elibrary.ru, на портале психологических изданий PsyJournals.ru, глубина научного поиска составила 11 лет (период публикаций – 2012-2023 гг.), так как в этот период произошло усиление научного интереса к педагогическим специальностям.

Для осуществления научного поиска работ, посвященных изучению социально-психологических характеристик студентов, определены составляющие социально-психологической структуры личности:

1. Социально-психологические характеристики, относящиеся к когнитивной, эмоциональной, поведенческой, мотивационной, ценностно-смысловой сферам личности, переживанию психологической безопасности и благополучия; причем под социально-психологическими характеристиками понимается набор личностных качеств, описывающих социальные способности личности, ее социальную позицию.

2. Компетентности, проявляемые личностью в социальных отношениях: коммуникативная, конфликтологическая, антикризисная, социально-психологическая.

Совокупный объем выборки – 45893 студентов педагогических специальностей, обучающихся в 59 вузах (в том числе во всех 34 вузах, подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации). В качестве участников выступали обучающиеся организаций высшего образования Российской Федерации – бакалавриата (90,5% от общего количества участников) и магистратуры (9,5%). Возраст участников-бакалавров – 17-28 лет (1-5 курсы), участников-магистрантов – 19-40 лет (1-2 курсы) (табл. 1).

Таблица 1

**Численность студентов, принявших участие в рассмотренных исследованиях  
(N=45893)**

<b>Образовательный уровень</b>	<b>Численность студентов педагогических вузов</b>	<b>Численность студентов непедагогических вузов</b>	<b>МГППУ</b>	<b>Общая численность</b>
Бакалавриат	35262	5542	1061	41523
Магистратура	660	797	165	1622
Объединенная выборка (бакалавриат, магистратура)	2406			
<b>ВСЕГО</b>				<b>45893</b>

Были выделены две группы исследований:



1) с участием обучающихся педагогических образовательных организаций высшего образования по любым направлениям подготовки (в том числе обучающихся ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»);

2) с участием обучающихся образовательных организаций высшего образования, не включенных в перечень подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации, по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Для достижения цели исследования были использованы метод контент-анализа (определение частоты встречаемости таких смысловых единиц, как «студент», «педагог» и др., в отобранных для первичного анализа научных работах), методы описательной статистики (табличное представление полученных результатов, в том числе количественных показателей контент-анализа), метод сравнения (сопоставление результатов исследований по каждому блоку, описывающему одну из составляющих социально-психологической структуры личности), метод синтеза (использование выделенных социально-психологических характеристик и компетенций педагога для описания социально-психологического портрета современного студента, будущего педагога).

Проведенный контент-анализ по типу публикаций (табл. 2) показал, что основное количество тем, посвященных студентам, встречается в научных статьях (9489 публикаций) и сборниках трудов конференций (9065 публикаций), представленных на портале elibrary.ru с 1975 года по 2023 год.

Таблица 2

**Типы публикаций на портале elibrary.ru (1975-2023 гг.), в тематику которых включено слово «студент» (N=20452)**

<b>Типы публикаций на портале elibrary.ru</b>	<b>Количество</b>
научная статья в журнале	9489
статья в сборнике трудов конференции	9065
статья в сборнике статей	519
статья в журнале по материалам конференции	364
тезисы доклада на конференции	272
учебное пособие	238
обзорная статья в журнале	135
монография	69
глава в книге	63
статья в журнале – разное	52
сборник трудов конференции	50
краткое сообщение в журнале	33
методические указания	20
аннотация в журнале	17
сборник тезисов докладов на конференции	15
статья в журнале – персоналия	10

отчет о НИР/НИОКР	10
рецензия в журнале	8
сборник статей	6
статья в журнале по материалам научного отчета	4
словарь или справочник	4
диссертация	4
автореферат диссертации	3
коллективная монография	1
брошюра	1

### **Социально-психологические характеристики современной студенческой молодежи, обучающейся в педагогических вузах**

Эмпирические исследования, рассмотренные в ходе анализа, позволяют сделать вывод о разнообразии социально-психологических характеристик студентов, вызывающих научный интерес. Профессиональная ментальность студентов в период вузовского обучения изменяется в зависимости от курса обучения. У студентов 1 курса выявлены сильная заинтересованность в мнении группы, выраженная мотивация общения. С первого по четвертый курс усиливается интерес к учебной деятельности, на пятом курсе – к профессиональной деятельности. Большинство студентов ориентировано на будущее. Современный студент характеризуется средним уровнем развития памяти и креативности, средним уровнем сформированности критического мышления [16]. Осознание себя в профессии в основном связано с изменением мотивационно-ценностного отношения к учебной и профессиональной деятельности [5; 17; 20].

У части студентов преобладающими выступают внешние мотивы, однако встречаются обучающиеся, имеющие устойчивую систему внутренней мотивации [21; 26; 27; 34]. Студенты в равной степени ориентированы на достижение успеха или избегание неудач. При этом отмечаются неуверенность в своих психолого-педагогических знаниях и связанная с этим тревожность, сложность применения теоретических знаний на практике [39; 49].

В качестве индивидуальных приоритетов и нормативных идеалов современного студента отмечаются стремление к самостоятельности и желание получить от жизни максимальное удовольствие [43; 46]. Представления о себе основываются на личной свободе, готовности построить свою жизнь на основе собственных смыслов при отсутствии стремления к развитию творческой индивидуальности [23]. Существенно замедляется развитие профессиональных представлений в результате воздействия негативных эмоциональных состояний, возникающих в ходе учебно-профессиональной деятельности [35]. Большая часть студентов характеризуется повышенным уровнем личностной тревожности с преобладанием механизмов психологической защиты компенсации и отрицания. Ситуативная тревожность в основном проявляется на среднем уровне, свидетельствуя об адекватном восприятии происходящих событий [11; 38].

Приоритетную группу ценностей составляют здоровье, любовь, счастье других, друзья и семья, установление взаимоотношений и коммуникации. Для достижения ценностей-целей студенты готовы ответственно подойти к выполнению профессиональных обязанностей,

сохраняя контроль над своими эмоциональными проявлениями при взаимодействии с другими людьми. Ценности общения, личной жизни и духовного удовлетворения присущи большинству участников. Важно отметить, что приоритетной ценностью во многих из рассмотренных исследований отмечено развитие себя, ценность достижения оценивается выше материального положения. Уровень мотивации к исследовательской деятельности у большинства студентов выражен на среднем уровне [1; 4; 28; 47].

Для будущих педагогов в начале их профессионального обучения важнее всего найти самовыражение во взаимодействии с другими людьми. Невысока значимость идентификации себя как будущего учителя, будущего профессионала. Творчество и работа как вид занятости часто занимают последние места в системе ценностей современного студента. Поступая в педагогический вуз, студенты не обнадеживают себя перспективой высокого заработка [1; 30; 31].

При наличии выраженного перфекционизма, направленного на себя, большинство студентов готовы брать на себя ответственность за свои действия, считая достижения результатом своих усилий, умений, навыков и качеств. Стремление студентов к самоконтролю недостаточно отражается на способности преодолевать трудности, понимать и владеть копинг-стратегиями, управлять своими эмоциями в ситуации стресса [2; 29].

Процесс обучения в педагогическом вузе может способствовать развитию у студентов эмоционального интеллекта, готовности понимать других людей, сочувствовать им и сопереживать, оказывать на них позитивное влияние, при этом реализуясь как профессионал. На удовлетворенность обучением и безопасность образовательной среды в подготовке будущего педагога значительное влияние оказывают эмоционально-психологический климат, настрой и взаимодействие с участниками образовательного процесса, авторитетность преподавателей, демократичность общения и т.д. [15; 44].

Студенты демонстрируют готовность отстаивать свою позицию, чаще используются стратегии соперничества и компромисса. Иногда ряд интолерантных установок могут способствовать возникновению и эскалации конфликта [48].

Сохранение психологического здоровья является важным аспектом жизни педагогического работника, наиболее часто оно понимается как обладание навыками саморегуляции и владение психологической грамотностью [32]. Особую роль в достижении поставленных целей и эффективности профессиональной деятельности будущего специалиста играет умение ориентироваться в ситуациях межличностного общения, правильно выбирать способы и подходы взаимодействия, учитывая особенности личности другого человека. Студенты и молодые педагоги, начиная профессиональную деятельность, испытывают трудности с волнением и тревогой на уроке, с опасениями допустить ошибку. Половина студентов испытывают трудности с подготовкой и проведением занятий, они не чувствуют поддержки коллектива и преемственности [8; 12; 25]. Чаще студенты готовы отвечать за собственные действия и решения, однако не всегда понимают ответственность за участие в жизни других людей и страны в целом [19].

Только часть студентов осознают значимость организации педагогического взаимодействия для эмоционально-психологического состояния обучающихся, испытывают личную потребность в реализации педагогического взаимодействия, овладевают большинством современных педагогических технологий, проявляют инициативность [13].

Профессиональная готовность к взаимодействию с группой детей проявляется у студентов, имеющих опыт менторства или волонтерства. Студенты, имеющие опыт менторства, чаще готовы работать с детьми с особыми образовательными потребностями, с детьми из неблагополучных/асоциальных семей и различных субкультур. Однако вне зависимости от наличия такого опыта в меньшей степени студенты готовы работать с детьми, оставшимися без попечения родителей, с детьми иностранных граждан и вынужденных переселенцев. Изучение готовности студентов к волонтерской деятельности позволило сделать вывод, что студенты-психологи демонстрируют более выраженную эмпатию, альтруизм и мотивацию к оказанию помощи другим, что напрямую влияет на профессиональные качества будущих специалистов [33; 36].

Таким образом, научный интерес представляют различные социально-психологические характеристики обучающихся в педагогических вузах.

### **Социально-психологические характеристики современной студенческой молодежи, обучающейся в непедагогических вузах по педагогическим направлениям подготовки**

Исследование студентов-педагогов, обучающихся в непедагогических вузах, представляет специфичную сферу научных работ. С одной стороны, подобных исследований немного, выборки относительно небольшие. С другой – подобные научные работы затрагивают широкий спектр проблем, как связанных с формированием профессиональных компетенций, так и с развитием ценностно-смысловой сферы личности, проявлением особенностей поведения в различных ситуациях. Исследования в большей степени проводились с участием студентов-бакалавров младших курсов.

Результаты исследований демонстрировали специфику ценностных ориентаций студентов-педагогов, сформированность волевых ресурсов, способность совладать со стрессовыми ситуациями, ориентированность в социальных аспектах педагогической работы. В качестве основных ценностей студенты выбирают счастливую семейную жизнь, материально обеспеченную жизнь, познание, расширение кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие, общественное признание и жизненную мудрость. Будущие педагоги в значительной степени ориентированы на аккуратность, воспитанность, исполнительность, непримиримость к недостаткам в себе и других, ответственность [40].

Также у студентов отмечается средний или низкий уровень профессионально-педагогической рефлексии, при том что самооценка в основном отмечается как заниженная или завышенная [7]. Профессиональные притязания студентов-будущих педагогов во всех сферах педагогической деятельности взаимосвязаны с самооценкой педагогических способностей [18]. Знание студентов о педагогическом и критическом мышлении учителя, его компонентах достаточно фрагментарно, что сказывается на принятии педагогических решений и применении знаний общих закономерностей к конкретным педагогическим ситуациям и их оценке [14].

При вхождении в педагогическую профессию студенты отмечают важность сохранения профессионального ментального здоровья, они интерпретируют это понятие как состояние благополучия, в котором они реализуют свой профессионализм, творческие способности, результативно работают и справляются с возникшими проблемами [3]. Также большинство

студентов характеризуется умеренным уровнем ситуативной тревожности и высоким уровнем личностной тревожности [9]. Профессионально важные качества преимущественно развиты на среднем уровне [6].

Первокурсники в большей степени способны к принятию ценностей и норм группы, склонны к коллективизму, достаточно ответственны в индивидуальной и коллективной работе, но подобное поведение продиктовано не осознанной мотивацией и потребностями, а неуверенным поведением и личностной незрелостью [42]. Способность к самоактуализации студентов-будущих педагогов первого курса невысокая [41].

Мотивы выбора профессии обусловлены необходимостью взаимодействовать с другими людьми, получением специальных знаний, возможностью реализовать творческий потенциал, представлены потребностью педагогического призвания, интересом к педагогической деятельности, желанием передать свои знания следующим поколениям, важностью воспитания детей и молодежи, что порой отличается от мотивов студентов педагогических вузов [21]. Преобладающим типом мотивации студентов-педагогов является избегание неудач – не допустить низких оценок на зачетно-экзаменационной сессии, избежать осуждения за низкую академическую успеваемость и ее последствий, отчисления из образовательной организации по этой причине. Большая часть студентов выражают готовность приступить к работе по специальности или продолжить свое обучение в магистратуре или аспирантуре [39].

У большинства выпускников выявлена сформированность кризисной идентичности, выражающаяся в переживаниях, связанных с поиском и изучением альтернатив, пробой себя в различных сферах, изучением своих потребностей. В качестве основных причин этого студенты называют низкую оплату труда, низкий социальный статус педагога, несоответствие своих личностных качеств эталонным качествам профессионала [22; 24]. Однако статус ценностного смысла самореализации для современных студентов остается неприкосновенным [10]. Результаты проанализированных исследований позволяют сделать вывод, что будущий педагог характеризуется стремлением к установлению контактов с другими людьми, способен аргументировать свою точку зрения, однако иногда могут быть использованы манипулятивные техники ведения спора [45].

### **Обсуждение результатов**

Изучению социально-психологических характеристик студентов посвящено большое количество работ, так, на подготовительном этапе было отобрано 16002 публикаций, направленных на изучение студентов педагогических специальностей в различных российских вузах. Наиболее часто участниками исследования становятся обучающиеся 1-2 (младших) курсов бакалавриата, исследования с их участием чаще всего имеют большие объемы выборки. Научные работы, где участниками выступают магистранты, нередко характеризуются небольшими объемами выборки, составленной из обучающихся нескольких магистерских программ, порой связанных с различными аспектами профессиональной деятельности (например, преподавание отдельного предмета и организация управления в системе образования), в этом случае авторы таких работ считают выборку однородной и не проводят сравнительный анализ между обучающимися из разных групп. Довольно часто встречаются исследования, направленные на изучение различий обучающихся по педагогическим специальностям и других направлений подготовки (будущие врачи,

инженеры или представители профессий особого риска и др.). Еще одна категория научных работ посвящается изучению и сравнительному анализу характеристик обучающихся по различным направлениям педагогической деятельности (например, будущие преподаватели математических наук и педагоги-психологи), авторы подчеркивают, что изучаемые качества в большей мере соответствуют требованиям планируемой профессиональной деятельности.

В случае, если участниками становятся одновременно обучающиеся из педагогических вузов и вузов, осуществляющих образовательные программы в различных профессиональных сферах, они также чаще всего рассматриваются как единая группа участников. В связи с этим была предпринята попытка изучения социально-психологических характеристик каждой группы: обучающихся в педагогических вузах (подведомственных Министерству просвещения Российской Федерации) и обучающихся в других образовательных организациях высшего образования, которые находятся в ведении других министерств. Можно отметить, что вне зависимости от категории участников исследования, представляется научный интерес к изучению и описанию таких категорий, как наиболее значимые ценности обучающихся, система мотивов будущей профессиональной деятельности, степень овладения коммуникативными навыками. Отдельную группу исследований в непедагогических вузах представляют исследования, предполагающие сравнения студентов-будущих педагогов и студентов других специальностей (не связанных с психологической, педагогической или преподавательской деятельностью), соответственно, эти характеристики не связаны со специфическими целями педагогической подготовки и могут быть развиты у различных профессионалов (креативность, овладение информационными технологиями).

Описание и дифференциация результатов чаще всего осуществляются на основании уровня демонстрации изучаемого признака – на низком, среднем или высоком. Такой подход позволяет не только провести интерпретацию результатов в соответствии с показателями, полученными по результатам психологической диагностики, но и определить области психологического сопровождения (в первую очередь, по направлению профилактики и коррекционно-развивающей работы), которые могут быть усовершенствованы при выявлении низкого или среднего уровня необходимых для профессионального развития качеств. В достаточной степени развитые качества студентов также могут быть использованы как ресурс личности в условиях нагрузок профессиональной подготовки. В ситуации, когда целью сопровождения является снижение выраженности признака (например, тревожности), высокие показатели также могут указывать на возможные пути совершенствования психологической работы с обучающимися.

## Выводы

1. Изучение социально-психологических характеристик студентов-будущих педагогов представляет интерес для большого количества образовательных организаций, осуществляющих подготовку педагогов. Так, все образовательные организации, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации, проводили такие исследования с участием своих обучающихся.

2. По результатам анализа выявленных в ходе эмпирических исследований социально-психологических характеристик современной студенческой молодежи составлен портрет современного студента-будущего педагога, в том числе описаны различные сферы личности

(когнитивная, эмоциональная, поведенческая, мотивационная, ценностно-смысловая), на основании этого может осуществляться дальнейшее совершенствование системы психолого-педагогической подготовки будущих профессионалов.

3. Поскольку обучение по педагогическим направлениям подготовки осуществляется в различных типах образовательных организаций (педагогические вузы, подведомственные Министерству просвещения Российской Федерации, образовательные организации высшего образования, которые находятся в ведении других министерств), были описаны социально-психологические характеристики двух категорий обучающихся. Важно отметить, что многие исследования участников в обеих группах выделяют одни и те же «мишени» для изучения: ценностная и мотивационная сфера, сформированность отдельных педагогических качеств (в том числе сформированность трудовых действий, связанных с организацией обучения и развивающей деятельности в психолого-педагогическом аспекте).

4. Многие изучаемые показатели выражены у студентов на среднем уровне, не являясь заниженными, они все равно не развиты на высоком уровне, что не отражает все цели педагогического профиля подготовки.

5. Выделение характеристик, выраженных на уровнях, указывающих на недостаточную сформированность важных для профессионала, будущего педагога, качеств, позволит далее осуществлять работу по совершенствованию психологического сопровождения реализации педагогических направлений подготовки, в том числе в области воспитательной работы.

### **Заключение**

К началу профессионального обучения студенты уже имеют сформированные в процессе предыдущего жизненного опыта мотивационные установки, ценностные ориентации, представления о себе самом, о профессии, профессиональных ожиданиях. Одни личностные качества претерпевают изменения в процессе освоения профессиональной деятельности, другие остаются неизменными.

Создание социально-психологического портрета современного студента-будущего педагога позволяет совершенствовать различные аспекты профессиональной подготовки, модернизировать учебно-профессиональный процесс в соответствии с современными социальными вызовами, осуществлять психолого-педагогическое сопровождение соответственно запросам и потребностям участников образовательных отношений. По результатам проведенного анализа эмпирических исследований, посвященных изучению социально-педагогических характеристик современных студентов, осуществлены разработка и описание модели социально-психологических компетенций педагога, способствующей комплексному развитию системы профессиональной подготовки будущих педагогов, в том числе развития их личностных профессионально значимых качеств, овладения социально-психологическими компетенциями.

### **Литература**

1. Аксютина З.А., Удалова Т.Ю., Мордык А.В. Профессиональные ценности будущих педагогов и медиков в университетском образовании // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2022. № 4(79). С. 9–23. DOI:10.26105/SSPU.2022.79.4.001

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

2. Александрова А.А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 6. С. 79–83.
3. Анисимова О.А. Ментальное здоровье будущих педагогов // Сборник научных статей «Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика» (г. Москва, 4-5 июля 2022 г.). М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 228–231. DOI:10.24412/ci-36923-2022-1-228-231
4. Ансимова Н.П., Мишучкова Е.Ю. Ценностные ориентации и мотивация достижения студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 205–208.
5. Антонова М.В., Акамов В.В., Афонина Е.Е. Профессионально-педагогическое самосознание студентов факультета физической культуры в структуре ценностных ориентаций // Теория и практика физической культуры. 2020. № 12. С. 13–15.
6. Байбанова Ф.А. Динамические особенности личностной самоэффективности будущего педагога // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-12. С. 2719–2723.
7. Бехоева А.А. Проектирование программы развития профессионально-педагогической рефлексии будущих учителей на основе рефлексивно-деятельностного подхода // Национальный психологический журнал. 2017. № 1(25). С. 56–63. DOI:10.11621/nprj.2017.0107
8. Буковей Т.Д. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности // Материалы 23-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (г. Екатеринбург, 24-25 апреля 2018 г.). Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018. С. 350–353.
9. Бурькина М.Ю. Особенности тревожности студентов бакалавриата педагогического профиля // International journal of medicine and psychology. 2020. № 1. С. 62–68.
10. Венрева И.Т., Ицкович Т.В., Михайлова О.А. Система ценностей современного студенчества: от семейного благополучия до самореализации // Quaestio Rossica. 2023. Том 11. № 1. С. 277–288. DOI:10.15826/qr.2023.1.789
11. Гребенникова Н.В., Григоричева И.В. Тревожность и локус контроля у студентов с разным уровнем рефлексивности // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2016. № 4(29). С. 76–79.
12. Данилов С.В., Шустова Л.П. Профессионально-личностные затруднения будущих и молодых педагогов: опыт сравнительного исследования // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 2(24). С. 75–80.
13. Дволучанская В.А. К вопросу о готовности будущих учителей начальной школы к организации педагогического взаимодействия с младшими школьниками // Модернизация современного образования: опыт и тенденции: Монография. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2021. С. 45–63. DOI:10.46916/19082021-1-978-5-00174-292-0
14. Диагностика педагогического мышления студентов – будущих педагогов на основе компетентностного подхода / В.Б. Веретенникова, О.Ф. Шихова, Ю.А. Шихов, А.А. Валеев // Образование и саморазвитие. 2022. Том 17. № 1. С. 233–254. DOI:10.26907/esd.17.1.18
15. Долматова В.Н., Афанасова Д.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов в образовательной среде педагогического вуза // Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием «Образование XXI века: гуманизация,



Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

поливариативность, цифровизация» (г. Липецк, 25 декабря 2019 г.). Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. С. 50–53.

16. Дроздова Н.В., Кузьменкова О.В. Профессиональная ментальность как основа становления профессионализма будущего педагога // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. 2019. № 3(31). С. 302–315. DOI:10.32516/2303-9922.2019.31.21

17. Дугарова Т.Ц., Прохоренко Е.О. Профессиональное самосознание студентов магистратуры, обучающихся по направлениям «Психология» и «Педагогика» // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 8(76). С. 53–60. DOI:10.24158/spp.2020.8.9

18. Зобнина Т.В. Взаимосвязь профессиональных притязаний и самооценки педагогических способностей у студентов – будущих педагогов // Научный поиск. 2020. № 3(7). С. 5–8.

19. Золотарева И.И. О развитии социальной ответственности у современных студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2015. № 3. С. 18–20.

20. Использование телесно-ориентированных физических упражнений для формирования профессионального самосознания студентов психолого-педагогических направлений / Д.Н. Мальцев, Н.В. Котряхов, В.А. Сахаров, И.В. Мальцева // Теория и практика физической культуры. 2023. № 4. С. 61–63.

21. Кажарская О.Н., Кондрашихина О.А., Медведева С.А. Мотивационные аспекты выбора педагогической профессии у студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2021. № 2(52). С. 156–162.

22. Караулов М.А. Профессиональное самоопределение и профессиональные ожидания выпускников педагогических вузов // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 36–39. DOI:10.18384/2310-7235-2022-1-131-143

23. Князева Т.Н., Масалимова А.Р., Батюта М.Б. Особенности ценностных и смысложизненных ориентаций студентов – будущих педагогов // Вестник Мининского университета. 2016. № 2(15). 12 с.

24. Кожевникова О.В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второкурсника» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Выпуск 3. С. 381–395. DOI:10.17072/2078-7898/2017-3-381-395

25. Куракина А.О. Педагогические условия развития социального интеллекта студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-6. С. 1382–1385.

26. Лебедева О.В., Батюта М.Б. Особенности профессиональной направленности личности студента будущего учителя физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. № 2. С. 143–152. DOI:10.14526/01\_1111\_113

27. Лежнина Л.В., Данилова О.В. Эмпирическое исследование компонентов психологической готовности к педагогической деятельности у студентов выпускных курсов // Казанский педагогический журнал. 2019. № 2. С. 134–138.

28. Матросова Ю.С., Суворова С.А. Особенности формирования ценностно-смысловой

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

ориентации профессиональной деятельности магистрантов – работающих учителей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 193. С. 56–63.

29. Мешкова И.В., Завьялова Л.П. Адаптивный копинг как ресурс формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2019. № 3(49). С. 163–171. DOI:10.25146/1995-0861-2019-49-3-152

30. Мурафа С.В. Сформированность ценностных ориентаций будущих педагогов // Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 2. С. 123–128.

31. Омельченко Е.А., Чеснокова Г.С., Агавелян Р.О. Самовыражение в системе ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 1. С. 7–22. DOI:10.15293/2226-3365.1801.01

32. Повshedная Ф.В., Лебедева О.В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 1. 8 с.

33. Поленькин И.В. Опыт менторского взаимодействия и психологическое благополучие студентов педагогических вузов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2022. № 3(59). С. 39–51. DOI:10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51

34. Пронина Н.А., Романова Е.В., Шалагинова К.С. Особенности формирования профессиональной мотивации будущих учителей // International journal of medicine and psychology. 2020. № 1. С. 95–100.

35. Психические состояния как фактор развития профессиональных представлений у студентов / С.А. Гапонова, С.Г. Ловков, Е.Е. Гаврина, Г.Б. Андреева // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 29–41. DOI:10.17759/pse.2022270203

36. Расходчикова М.Н., Сачкова М.Е. Взаимосвязь психологических особенностей студентов и их готовности к волонтерской деятельности // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 85–95. DOI:10.17759/pse.2019240608

37. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 2–18. DOI:10.17759/psyedu.2017090302

38. Самсоненко Л.С., Цариценцева О.П. Механизмы психологической защиты у студентов педагогического вуза с разным уровнем тревожности // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77-3. С. 275–279.

39. Селиванова Л.Н. Принцип самодеятельности и формирование мотивации учения // Учитель и время. 2018. № 13. С. 254–263.

40. Симатова О.Б. Особенности некоторых компонентов профессиональной ментальности будущих педагогов и психологов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2018. № 3(45). С. 89–96. DOI:10.26516/2304-1226.2019.29.79

41. Сорокоумова Г.В. Развитие способности к самоактуализации студентов – будущих педагогов // Вестник Университета Российской академии образования. 2022. № 3. С. 35–46. DOI:10.24412/2072-5833-2022-3-35-46

42. Тестова Е.Е., Рерке В.И., Салахова В.Б. Изучение психологических составляющих

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

когнитивного социального капитала личности студентов – будущих педагогов // *Международный журнал медицины и психологии*. 2020. Том 3. № 2. С. 58–62.

43. Трофимова Н.Б., Жукова А.М. Ценностные ориентации в структуре профессиональной направленности личности будущего педагога // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 55-6. С. 266–275.

44. Трубникова Н.И., Маликова Е.В., Манузина Е.Б. Эмоциональный интеллект как профессионально важное качество выпускников педагогического вуза // *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*. 2020. № 3(44). С. 67–71. DOI:10.37386/2413-4481-2020-3-67-71

45. Хазова С.А., Вербицкая К.А. Исследование склонности к манипулятивному поведению будущих педагогов-студентов системы среднего профессионального образования // *Вестник АГУ*. 2021. Выпуск 1(273). С. 75–81.

46. Худякова Т.Л., Бородовицына Т.О. Взаимосвязь ведущих ценностей личности и компонентов психологического благополучия студентов различных профилей подготовки // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 3. С. 63–67.

47. Чекалева Н.В., Ширококов С.Н., Лоренц В.В. Влияние ценностных ориентаций личности на профессиональное становление магистрантов и бакалавров педагогического вуза // *Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: Монография / Под общ. ред. Н.В. Чекалевой*. Омск: ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», 2022. С. 233–248.

48. Шалагинова К.С., Декина Е.В. Оценка готовности студентов – будущих педагогов к разрешению школьных конфликтов с использованием медиативных технологий // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2021. № 4. С. 75–87. DOI:10.24412/2304-120X-2021-11023

49. Шварева О.В. Подготовка бакалавров к учебной практике через создание ситуации успеха с применением кейсов // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016. № 5(170). С. 51–54.

## References

1. Aksyutina Z.A., Udalova T.Yu., Mordyk A.V. Professional'nye tsennosti budushchikh pedagogov i medikov v universitetskom obrazovanii [Professional values of future teachers and doctors in university education]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Surgut State Pedagogical University], 2022, no. 4(79), pp. 9–23. DOI:10.26105/SSPU.2022.79.4.001 (In Russ.).

2. Aleksandrova A.A. Osobennosti emotsional'nogo intellekta i perfektsionizma u studentov [Features of emotional intelligence and perfectionism in students]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2016, no. 6, pp. 79–83. (In Russ.).

3. Anisimova O.A. Mental'noe zdorov'e budushchikh pedagogov [Mental health of future teachers]. *Sbornik nauchnykh statei "Strategii i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika"* (g. Moskva, 4–5 iyulya 2022 g.) [Proceedings of the Collection of scientific articles "Strategies and resources of personal and professional development of a teacher: modern reading and systematic practice"]. Moscow: Publ. Psikhologicheskii institut

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

RAO, 2022, pp. 228–231. DOI:10.24412/cl-36923-2022-1-228-231 (In Russ.).

4. Ansimova N.P., Mishuchkova E.Yu. Tsennostnye orientatsii i motivatsiya dostizheniya studentov pedagogicheskogo vuza [Value orientations and motivation of pedagogical university students' achievements]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2016, no. 1, pp. 205–208. (In Russ.).

5. Antonova M.V., Akamov V.V., Afonina E.E. Professional'no-pedagogicheskoe samosoznanie studentov fakul'teta fizicheskoi kul'tury v strukture tsennostnykh orientatsii [Professional and pedagogical self-awareness of students of the Faculty of Physical Culture in the structure of value orientations]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury [Theory and practice of physical culture]*, 2020, no. 12, pp. 13–15. (In Russ.).

6. Baibanova F.A. Dinamicheskie osobennosti lichnostnoi samoeffektivnosti budushchego pedagoga [Dynamic features of personal self-efficacy of a future teacher]. *Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research]*, 2014, no. 11–12, pp. 2719–2723. (In Russ.).

7. Bekhoeva A.A. Proektirovanie programmy razvitiya professional'no-pedagogicheskoi refleksii budushchikh uchitelei na osnove refleksivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Designing a program for the development of professional and pedagogical reflection of future teachers based on a reflexive-activity approach]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2017, no. 1(25), pp. 56–63. DOI:10.11621/npj.2017.0107 (In Russ.).

8. Bukovei T.D. Lichnostnaya gotovnost' studentov–psikhologov k professional'noi deyatel'nosti [Personal readiness of psychology students for professional activity]. *Materialy 23–i Mezhdunarodnoi nauchno–prakticheskoi konferentsii “Innovatsii v professional'nom i professional'no–pedagogicheskom obrazovanii”* (g. Ekaterinburg, 24–25 aprelya 2018 g.) [Proceedings of the 23rd International Scientific and Practical Conference "Innovations in Professional and vocational pedagogical Education"]. Ekaterinburg: Publ. RGPU, 2018, pp. 350–353. (In Russ.).

9. Burykina M.Yu. Osobennosti trevozhnosti studentov bakalavriata pedagogicheskogo profilya [Features of anxiety of undergraduate students of pedagogical profile]. *International journal of medicine and psychology*, 2020, no. 1, pp. 62–68. (In Russ.).

10. Vepreva I.T., Itskovich T.V., Mikhailova O.A. Sistema tsennostei sovremennogo studenchestva: ot semeinogo blagopoluchiya do samorealizatsii [The value system of modern students: from family well-being to self-realization]. *Quaestio Rossica*, 2023. Vol. 11, no. 1, pp. 277–288. DOI:10.15826/qr.2023.1.789 (In Russ.).

11. Grebennikova N.V., Grigorieva I.V. Trevozhnost' i lokus kontrolya u studentov s raznym urovnem refleksivnosti [Anxiety and locus of control in students with different levels of reflexivity]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Altai State Pedagogical University]*, 2016, no. 4(29), pp. 76–79. (In Russ.).

12. Danilov S.V., Shustova L.P. Professional'no–lichnostnye zatrudneniya budushchikh i molodykh pedagogov: opyt sravnitel'nogo issledovaniya [Professional and personal difficulties of future and young teachers: the experience of comparative research]. *Povolzhskii pedagogicheskii poisk [Volga Region Pedagogical Search]*, 2018, no. 2(24), pp. 75–80. (In Russ.).

13. Dvoluchanskaya V.A. K voprosu o gotovnosti budushchikh uchitelei nachal'noi shkoly k organizatsii pedagogicheskogo vzaimodeistviya s mladshimi shkol'nikami [On the question of the readiness of future primary school teachers to organize pedagogical interaction with younger

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

schoolchildren]. In *Modernizatsiya sovremennogo obrazovaniya: opyt i tendentsii: Monografiya* [Modernization of modern education: experience and trends]. Petrozavodsk: Publ. Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva “Novaya Nauka” (IP Ivanovskaya Irina Igorevna), 2021, pp. 45–63. DOI:10.46916/19082021-1-978-5-00174-292-0 (In Russ.).

14. Veretennikova V.B. et al. Diagnostika pedagogicheskogo myshleniya studentov – budushchikh pedagogov na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Diagnostics of pedagogical thinking of students – future teachers based on the competence approach]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], 2022. Vol. 17, no. 1, pp. 233–254. DOI:10.26907/esd.17.1.18 (In Russ.).

15. Dolmatova V.N., Afanasova D.Yu. Formirovanie professional'nykh kompetentsii studentov v obrazovatel'noi srede pedagogicheskogo vuza [Formation of professional competencies of students in the educational environment of a pedagogical university]. *Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem “Obrazovanie XXI veka: gumanizatsiya, polivariativnost', tsifrovizatsiya”* (g. Lipetsk, 25 dekabrya 2019 g.) [Proceedings of the All-Russian scientific conference with international participation “Education of the XXI century: humanization, multivariability, digitalization”]. Lipetsk: Publ. Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova–Tyan–Shanskogo, 2019, pp. 50–53. (In Russ.).

16. Drozdova N.V., Kuz'menkova O.V. Professional'naya mental'nost' kak osnova stanovleniya professionalizma budushchego pedagoga [Professional mentality as the basis for the formation of professionalism of the future teacher]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Bulletin of the Orenburg State Pedagogical University. Electronic scientific journal], 2019, no. 3(31), pp. 302–315. DOI:10.32516/2303-9922.2019.31.21 (In Russ.).

17. Dugarova T.Ts., Prokhorenko E.O. Professional'noe samosoznanie studentov magistratury, obuchayushchikhsya po napravleniyam «Psikhologiya» i «Pedagogika» [Professional self-awareness of Master's degree students studying in the areas of "Psychology" and "Pedagogy"]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika* [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2020, № 8(76), pp. 53–60. DOI:10.24158/spp.2020.8.9 (In Russ.).

18. Zobnina T.V. Vzaimosvyaz' professional'nykh prityazanii i samoottenki pedagogicheskikh sposobnostei u studentov – budushchikh pedagogov [The relationship between professional claims and self-assessment of pedagogical abilities of students – future teachers]. *Nauchnyi poisk* [Scientific search], 2020, no. 3(7), pp. 5–8. (In Russ.).

19. Zolotareva I.I. O razvitiі sotsial'noi otvetstvennosti u sovremennykh studentov [On the development of social responsibility among modern students]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2015, no. 3, pp. 18–20. (In Russ.).

20. Mal'tsev D.N. et al. Ispol'zovanie telesno–orientirovannykh fizicheskikh uprazhnenii dlya formirovaniya professional'nogo samosoznaniya studentov psikhologo–pedagogicheskikh napravlenii [The use of body-oriented physical exercises for the formation of professional self-awareness of students of psychological and pedagogical directions]. *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury* [Theory and practice of physical culture], 2023, no. 4, pp. 61–63. (In Russ.).

21. Kazharskaya O.N., Kondrashikhina O.A., Medvedeva S.A. Motivatsionnye aspekty vybora pedagogicheskoi professii u studentov [Motivational aspects of students' choice of teaching profession]. *Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya* [Innovative

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

- economy: prospects for development and improvement*], 2021, no. 2(52), pp. 156–162. (In Russ.).
22. Karaulov M.A. Professional'noe samoopredelenie i professional'nye ozhidaniya vpusknikov pedagogicheskikh vuzov [Professional self-determination and professional expectations of graduates of pedagogical universities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture and education], 2021, no. 1(86), pp. 36–39. DOI:10.18384/2310-7235-2022-1-131-143 (In Russ.).
23. Knyazeva T.N., Masalimova A.R., Batyuta M.B. Osobennosti tsennostnykh i smyslozhiznennykh orientatsii studentov – budushchikh pedagogov [Features of value and life-meaning orientations of students – future teachers]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2016, no. 2(15), 12 p. (In Russ.).
24. Kozhevnikova O.V., Shreiber T.V. Nesformirovannaya professional'naya identichnost' abiturienta kak prediktor "krizisa vtorokursnika" [The unformed professional identity of the applicant as a predictor of the "sophomore crisis"]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology], 2017. Vyp. 3, pp. 381–395. DOI:10.17072/2078-7898/2017-3-381-395 (In Russ.).
25. Kurakina A.O. Pedagogicheskie usloviya razvitiya sotsial'nogo intellekta studentov v obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo vuza [Pedagogical conditions for the development of students' social intelligence in the educational process of a pedagogical university]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2012, no. 11–6, pp. 1382–1385. (In Russ.).
26. Lebedeva O.V., Batyuta M.B. Osobennosti professional'noi napravlenosti lichnosti studenta budushchego uchitelya fizicheskoi kul'tury [Features of the professional orientation of the personality of the student of the future teacher of physical culture]. *Pedagogiko-psikhologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoi kul'tury i sporta* [Pedagogical-psychological and medico-biological problems of physical culture and sports], 2016, no. 2, pp. 143–152. DOI:10.14526/01\_1111\_113 (In Russ.).
27. Lezhnina L.V., Danilova O.V. Empiricheskoe issledovanie komponentov psikhologicheskoi gotovnosti k pedagogicheskoi deyatel'nosti u studentov vpusknykh kursov [An empirical study of the components of psychological readiness for pedagogical activity in graduate students]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, no. 2, pp. 134–138. (In Russ.).
28. Matrosova Yu.S., Suvorova S.A. Osobennosti formirovaniya tsennostno-smyslovoi orientatsii professional'noi deyatel'nosti magistrantov – rabotayushchikh uchitelei [Features of the formation of the value-semantic orientation of the professional activity of undergraduates – working teachers]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2019, no. 193, pp. 56–63. (In Russ.).
29. Meshkova I.V., Zav'yalova L.P. Adaptivnyi koping kak resurs formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti budushchikh pedagogov k professional'noi deyatel'nosti [Adaptive coping as a resource for the formation of psychological readiness of future teachers for professional activity]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva (Vestnik KSPU)* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after S.P. Astafyev (Bulletin of KSPU)], 2019, no. 3(49), pp. 163–171. DOI:10.25146/1995-0861-2019-49-3-152 (In Russ.).
30. Murafa S.V. Sformirovannost' tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov [Formation of value orientations of future teachers]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie* [Bulletin of the Moscow University. Series 20: Teacher Education], 2017, no. 2, pp. 123–128. (In Russ.).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

31. Omel'chenko E.A., Chesnokova G.S., Agavelyan R.O. Samovyrazhenie v sisteme tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya [Self-expression in the system of value orientations of future teachers of preschool education]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 2018, no. 1, pp. 7–22. DOI:10.15293/2226-3365.1801.01 (In Russ.).
32. Povshednaya F.V., Lebedeva O.V. Osobennosti vospriyatiya fenomena "psikhologicheskoe zdorov'e" studentami pedagogicheskogo vuza [Peculiarities of perception of the phenomenon of "psychological health" by students of a pedagogical university]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Mininsky University], 2015, no. 1, 8 p. (In Russ.).
33. Polenyakin I.V. Opyt mentorskogo vzaimodeistviya i psikhologicheskoe blagopoluchie studentov pedagogicheskikh vuzov [Experience of mentoring interaction and psychological well-being of students of pedagogical universities]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve* [Educational Psychology in Polycultural Space], 2022, no. 3(59), pp. 39–51. DOI:10.24888/2073-8439-2022-59-3-39-51 (In Russ.).
34. Pronina N.A., Romanova E.V., Shalaginova K.S. Osobennosti formirovaniya professional'noi motivatsii budushchikh uchitelei [Features of the formation of professional motivation of future teachers]. *International journal of medicine and psychology*, 2020, no. 1, pp. 95–100. (In Russ.).
35. Gaponova S.A. et al. Psikhicheskie sostoyaniya kak faktor razvitiya professional'nykh predstavlenii u studentov [Mental states as a factor in the development of professional ideas among students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2, pp. 29–41. DOI:10.17759/pse.2022270203 (In Russ.).
36. Raskhodchikova M.N., Sachkova M.E. Vzaimosvyaz' psikhologicheskikh osobennostei studentov i ikh gotovnosti k volonterskoi deyatelnosti [The relationship between the psychological characteristics of students and their willingness to volunteer]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 85–95. DOI:10.17759/pse.2019240608 (In Russ.).
37. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Psychology of education in the interests of children]. *Psikhologo–pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 2–18. DOI:10.17759/psyedu.2017090302 (In Russ.).
38. Samsonenko L.S., Tsaritsentseva O.P. Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity u studentov pedagogicheskogo vuza s raznym urovnem trevozhnosti [Mechanisms of psychological protection of pedagogical university students with different levels of anxiety]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2022, no. 77–3, pp. 275–279. (In Russ.).
39. Selivanova L.N. Printsip samodeyatelnosti i formirovanie motivatsii ucheniya [The principle of self-activity and the formation of motivation for teaching]. *Uchitel' i vremya* [Teacher and time], 2018, no. 13, pp. 254–263. (In Russ.).
40. Simatova O.B. Osobennosti nekotorykh komponentov professional'noi mental'nosti budushchikh pedagogov i psikhologov [Features of some components of the professional mentality of future teachers and psychologists]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psikhologo–pedagogicheskie nauki* [Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: psychological and pedagogical sciences], 2018, no. 3(45), pp. 89–96. DOI:10.26516/2304-1226.2019.29.79 (In Russ.).

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

41. Sorokoumova G.V. Razvitie sposobnosti k samoaktualizatsii studentov – budushchikh pedagogov [Development of the ability to self-actualize students – future teachers]. *Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education], 2022, no. 3, pp. 35–46. DOI:10.24412/2072-5833-2022-3-35-46 (In Russ.).
42. Testova E.E., Rerke V.I., Salakhova V.B. Izuchenie psikhologicheskikh sostavlyayushchikh kognitivnogo sotsial'nogo kapitala lichnosti studentov – budushchikh pedagogov [The study of the psychological components of the cognitive social capital of the personality of students – future teachers]. *Mezhdunarodnyi zhurnal meditsiny i psikhologii* [International Journal of Medicine and Psychology], 2020. Vol. 3, no. 2, pp. 58–62. (In Russ.).
43. Trofimova N.B., Zhukova A.M. Tsennostnye orientatsii v strukture professional'no napravlenosti lichnosti budushchego pedagoga [Value orientations in the structure of the professional orientation of the personality of the future teacher]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2017, no. 55–6, pp. 266–275. (In Russ.).
44. Trubnikova N.I., Malikova E.V., Manuzina E.B. Emotsional'nyi intellekt kak professional'no vazhnoe kachestvo vypusnikov pedagogicheskogo vuza [Emotional intelligence as a professionally important quality of graduates of a pedagogical university]. *Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Altai State Pedagogical University], 2020, no. 3(44), pp. 67–71. DOI:10.37386/2413-4481-2020-3-67-71 (In Russ.).
45. Khazova S.A., Verbitskaya K.A. Issledovanie sklonnosti k manipuliyativnomu povedeniyu budushchikh pedagogov–studentov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya [The study of the propensity to manipulative behavior of future teachers-students of secondary vocational education]. *Vestnik AGU* [Bulletin of ASU], 2021. Vyp. 1(273), pp. 75–81. (In Russ.).
46. Khudyakova T.L., Borodovitsyna T.O. Vzaimosvyaz' vedushchikh tsennostei lichnosti i komponentov psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov razlichnykh profilei podgotovki [Interrelation of the leading values of personality and components of psychological well-being of students of various training profiles]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2021, no. 3, pp. 63–67. (In Russ.).
47. Chekaleva N.V., Shirobokov S.N., Lorents V.V. Vliyanie tsennostnykh orientatsii lichnosti na professional'noe stanovlenie magistrantov i bakalavrov pedagogicheskogo vuza [The influence of personal value orientations on the professional development of undergraduates and bachelors of a pedagogical university]. In Chekaleva N.V. (ed.). *Tsennostno–smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh tsifrovogo obshchestva* [Value-semantic guidelines of the teacher's activity in the conditions of a digital society]. Omsk: Publ. federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya «Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet», 2022, pp. 233–248. (In Russ.).
48. Shalaginova K.S., Dekina E.V. Otsenka gotovnosti studentov – budushchikh pedagogov k razresheniyu shkol'nykh konfliktov s ispol'zovaniem mediativnykh tekhnologii [Assessment of the readiness of students – future teachers to resolve school conflicts using mediation technologies]. *Nauchno–metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept"* [Scientific and methodological electronic journal "Concept"], 2021, no. 4, pp. 75–87. DOI:10.24412/2304-120X-2021-11023 (In Russ.).
49. Shvareva O.V. Podgotovka bakalavrov k uchebnoi praktike cherez sozдание situatsii uspekha s



Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

primeneniem keisov [Preparation of bachelors for academic practice through the creation of a situation of success with the use of case studies]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [*Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*], 2016, no. 5(170), pp. 51–54. (In Russ.).

### **Информация об авторах**

*Ульянина Ольга Александровна*, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

*Юрчук Ольга Леонидовна*, кандидат психологических наук, начальник отдела научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

*Никифорова Екатерина Александровна*, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: [nikiforovaea@mgppu.ru](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

*Кнышева Татьяна Петровна*, ведущий аналитик отдела мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: [knishevatr@mgppu.ru](mailto:knishevatr@mgppu.ru)

*Борисенко Елена Владимировна*, кандидат психологических наук, ведущий аналитик отдела научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); старший научный сотрудник лаборатории психологии детского и подросткового возраста, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации» (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: [nutskova@serbsky.ru](mailto:nutskova@serbsky.ru)

### **Information about the authors**

*Olga A. Ulyanina*, Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А.,  
Кнышева Т.П., Борисенко Е.В.  
Социально-психологический портрет современного  
студента педагогического направления подготовки  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 3–24.

*Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A.,  
Knisheva T.P., Borisenko E.V.*  
The Socio-Psychological Portrait of a Modern Student of  
Pedagogical Training  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 3–24.

Education System of the Russian Federation, State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: [ulyaninaoa@mgppu.ru](mailto:ulyaninaoa@mgppu.ru)

*Olga L. Yurchuk*, PhD in Psychology, Head of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: [yurchukol@mgppu.ru](mailto:yurchukol@mgppu.ru)

*Ekaterina A. Nikiforova*, Lead Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: [nikiforovaea@mgppu.ru](mailto:nikiforovaea@mgppu.ru)

*Tatyana P. Knisheva*, Lead Analyst of the Department of Monitoring and Coordination Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: [knishevap@mgppu.ru](mailto:knishevap@mgppu.ru)

*Elena V. Borisenko*, PhD in Psychology, Lead Analyst of the Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education; Senior Researcher of the Laboratory of Psychology of Child and Adolescence, V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: [nutskova@serbsky.ru](mailto:nutskova@serbsky.ru)

Получена 08.10.2023  
Принята в печать 18.12.2023

Received 08.10.2023  
Accepted 18.12.2023

## **Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения**

**Дейкова Т.Н.**

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9669-8349>, e-mail: [tfetis@mail.ru](mailto:tfetis@mail.ru)

**Мишина Е.Г.**

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7572-1568>, e-mail: [ekate-mis@yandex.ru](mailto:ekate-mis@yandex.ru)

Здоровая нация является главным фундаментом и главным стратегическим ресурсом экономики и безопасности Российской Федерации, поэтому актуальность феномена здоровьесбережения продолжает сохраняться в настоящее время. Целью данной работы являлись диагностика сформированности основных компонентов личности студента здоровьесберегающего типа и разработка педагогической технологии, направленной на ее формирование. В исследовании приняли участие студенты четвертых курсов всех направлений подготовки (N=199), возраст респондентов – 20-22 года, из которых 79,22% (158) были женского пола. В работе проведена диагностика сформированности когнитивного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов в структуре личности студента здоровьесберегающего типа при помощи анкетирования по методике А.Р. Камалеевой, Н.В. Новожиловой, С.Г. Добротворской, опросника «Отношение к здоровью», предложенного Р.А. Березовской, а также применялось решение разработанных нами педагогических кейсов. Для проверки статистически значимых отклонений в группах студентов, принадлежащих к разным факультетам, нами использовался дисперсионный анализ. Полученные в ходе исследования данные позволили сделать вывод о недостаточно эффективной системе подготовки педагогических кадров в области здоровьесбережения будущего педагога, который является одновременно объектом и субъектом здоровьесберегающей деятельности. В структуре личности здоровьесберегающего типа наименее развит деятельностный компонент при высоком уровне сформированности когнитивного и среднем уровне – мотивационно-ценностного компонентов. В работе выдвинута гипотеза о том, что разработанный на кафедре и практически реализуемый в учебном процессе пилотный проект – образовательный гайд «Здоровьесбережен\_и\_Я» – будет способствовать формированию личности здоровьесберегающего типа студента. Полученные результаты являются промежуточными. Для мониторинга эффективности внедренного в образовательный процесс гайда планируется повторная диагностика сформированности компонентов личности студента здоровьесберегающего типа после изучения всех дисциплин

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки  
бакалавров педагогического образования в области  
здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training  
Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

здоровьесберегающего модуля студентами набора 2022 года.

**Ключевые слова:** здоровьесбережение; личность здоровьесберегающего типа;  
когнитивный компонент; мотивационно-ценностный компонент;  
деятельностный компонент; образовательный гайд.

**Финансирование.** Работа проведена на кафедре физической культуры и спорта ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в рамках плана реализации научно-исследовательской деятельности НЦ РАО РГППУ по направлению «Психолого-педагогические условия становления личности, обладающей компетенциями в области здоровьесбережения», код ПФНИ РФ 5.7.2.1.

**Для цитаты:** Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г. Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 25–42. DOI:10.17759/psyedu.2023150402

## Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion

***Tatyana N. Deikova***

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9669-8349>, e-mail: [tfetis@mail.ru](mailto:tfetis@mail.ru)

***Ekaterina G. Mishina***

Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7572-1568>, e-mail: [ekate-mis@yandex.ru](mailto:ekate-mis@yandex.ru)

A healthy nation is the main foundation and the main strategic resource of the economy and security of the Russian Federation, therefore the relevance of the phenomenon of health-saving continues to persist to the present time. The purpose of this work was to diagnose the formation of the main components of the personality of the health-preserving type student and to develop pedagogical technologies aimed at its formation. The study involved fourth-year students of all fields of education (N=199), the age of the respondents was 20 - 22 years old, of whom 79.22% (158) were female. A diagnosis of the formation of cognitive, motivational-value and activity components in the personality structure of a student of the health-saving type was carried out in the work with the help questionnaires using the method of A.R. Kamaleeva and N.V. Novozhilova, S.G. Dobrotvorskaya, the “Attitude to Health” questionnaire proposed by R.A. Berezovskaya, and also used the solutions to pedagogical cases we developed. To check statistically significant deviations in groups of students belonging to different faculties, we used analysis of variance. The data obtained during the study allowed us to conclude that the system of teacher training in the field of health-saving for the future teacher, who is both an object and a subject of health-saving activities, is not sufficiently effective. In the personality

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки  
бакалавров педагогического образования в области  
здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training  
Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

structure of the health-saving type, the activity component is the least developed, with a high level of formation of the cognitive and an average level of formation of the motivational and value components. The work puts forward a hypothesis that the pilot project developed by the department and practically implemented in the educational process - the "Health-Saving and I" educational guide, will contribute to the formation of the personality of a health-saving type of student. The results obtained are intermediate. To monitor the effectiveness of the guide introduced into the educational process, a second diagnosis of the formation of the personality components of a student of the health-saving type is planned after studying the disciplines of the health-saving module by students of the 2022 enrollment.

**Keywords:** Health-saving, health-saving personality type, cognitive component, motivational and value component, activity component, educational guide.

**Funding.** The work was carried out at the Department of Physical Education of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian State Vocational Pedagogical University" within the framework of the implementation plan for the research activity of the Research Center of the Russian Academy of Education based in the RSVPU in the area of "Psychological and pedagogical conditions for the formation of a person with competencies in the field of health-saving" Code PFSR RF 5.7.2.1

**For citation:** Deykova T.N., Mishina E.G. Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42. DOI:10.17759/psyedu.2023150402

## Введение

Государством ведется активная деятельность по развитию здравоохранения в Российской Федерации. Разрабатывается и внедряется немалое количество законопроектов, касающихся сферы формирования культуры здоровья населения, среди них: ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», ФЗ «Об охране здоровья граждан от воздействия окружающего табачного дыма и последствий потребления табака», Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [12].

Практически по всей территории страны создаются материально-технические условия для оздоровления населения, в частности, увеличивается количество физкультурно-оздоровительных объектов (физкультурно-оздоровительные комплексы, бассейны, фитнес-клубы), функционируют открытые спортивные площадки, массово внедряются бесплатные доступные программы поддержания двигательной активности разных возрастных групп. Ведется активная популяризация в СМИ программы бесплатной Всероссийской диспансеризации населения страны.

Несомненно, отмечаются положительные сдвиги в приобщении разных возрастных групп населения к здоровому образу жизни, однако в молодежной среде данная тенденция носит больше имиджевый характер, а не осознанную деятельность по сохранению и укреплению здоровья. Здоровый образ жизни воспринимается как модный тренд, как

составляющая фитнеса (приобретение красивого тела) и так называемое «правильное питание» в разных его вариациях. Поэтому актуальность феномена здоровьесбережения сохраняется в настоящее время и приобретает все большее значение в контексте воспитания здоровой нации, являющейся фундаментом, главным стратегическим ресурсом экономики и безопасности Российской Федерации [15]. Необходимо отметить также, что здоровьесбережение является неотъемлемой частью народосохранения и может способствовать улучшению демографической ситуации в России.

Проблеме сохранения и укрепления здоровья населения посвящено большое количество научных работ в отечественной литературе. Существует два основных подхода к формированию здоровьесбережения населения, которые представлены медицинскими и педагогическими аспектами данной проблемы. Широко освещаются векторы развития и модернизации системы здравоохранения, ее доступность для разных категорий населения, рассматриваются актуальные проблемы и перспективы их решения [16].

Одним из актуальных направлений исследований последних 20 лет является создание психолого-педагогических условий для воспитания личности педагога, обладающего сформированной компетенцией в области здоровьесберегающей деятельности. Педагог должен не только обладать знаниями в области здорового образа жизни, но и быть примером для обучающихся, а значит, сам педагог должен быть флагманом здорового стиля жизни, т.е. одновременно являться объектом и субъектом здоровьесберегающей деятельности [13; 17; 22; 23; 24; 29].

Если обратиться к данным зарубежной педагогики и медицины, то в целом большое внимание уделяется воспитанию медицинской грамотности детей и молодежи, созданию здоровьесберегающих условий в образовательной организации и подготовке профессиональных кадров [26; 27; 28].

В контексте воспитания личности студента, способного к здоровьесбережению, рассматриваются механизмы диагностики сформированности готовности студента к здоровьесбережению, предлагаются структура готовности и уровневые критерии оценки развития каждого компонента [5; 6; 8; 25].

Согласно статьи 51 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образовательное учреждение создает условия, гарантирующие охрану и укрепление здоровья обучающихся, воспитанников», т.е. функция формирования культуры здоровья современного молодого поколения возложена на действующую систему образования, причем на всех уровнях образовательного процесса.

Значит система высшего профессионального образования, направленная на формирование педагогических кадров в соответствии с вызовами современного времени, должна обеспечить подготовку будущих педагогов, обладающих компетенцией в области здоровьесбережения. Таким образом, одной из приоритетных задач педагогического вуза является не только формирование гармоничной и всесторонне развитой личности, но и, в частности, личности студента здоровьесберегающего типа.

В нашем понимании личность студента здоровьесберегающего типа – это личность, способная к здоровьесбережению во время процесса обучения в образовательной организации, в повседневной жизни и в будущей профессиональной деятельности [4].

В структуре личности здоровьесберегающего типа мы выделяем следующие

компоненты:

1. когнитивный (валеологическая грамотность);
2. ценностно-мотивационный (отношение к собственному здоровью как наивысшей ценности);
3. деятельностный (готовность к активной здоровьесберегающей деятельности).

### Методы

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования являются диагностика сформированности личности здоровьесберегающего типа студента как объекта и субъекта здоровьесберегающей деятельности, а также разработка педагогической технологии, направленной на формирование данного типа личности.

Согласно Федеральному образовательному стандарту высшего образования 3++ целенаправленный процесс формирования личности здоровьесберегающего типа происходит через реализацию учебных дисциплин, являющихся обязательными для всех образовательных программ направления 44.03.01 и 44.03.05, и организованную воспитательную работу, которая представляет собой неотъемлемую часть процесса обучения студента в вузе. Дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» изучаются на 1-3 курсах согласно учебному плану. Поэтому в исследовании приняли участие студенты 4-х курсов, прошедшие обучение по данным дисциплинам и уже имеющие опыт прохождения педагогической практики в образовательных организациях, а значит, имеющие достаточно хорошо развитый уровень субъектности личности [18]. В исследовании приняли участие студенты факультета спорта и безопасности жизнедеятельности, психолого-педагогического образования, естествознания, математики и информатики, филологии и массовой коммуникации, художественного образования и социально-гуманитарного факультета (N=199, возраст – 20–22 года), обучающиеся в филиале Российского государственного профессионально-педагогического университета в городе Нижнем Тагиле.

В соответствии с предложенной нами структурой здоровьесберегающего типа личности была проведена диагностика каждого компонента.

В качестве диагностического материала для оценки уровня сформированности когнитивного компонента были использованы разработанные нами анкеты количественного и качественного анализа. Вопросы анкеты содержали информацию о правильном питании, физической активности, профилактике заболеваний, вредных привычках, о личной и общественной гигиене, об умении использовать информацию о здоровье из различных источников, о психологическом благополучии и других аспектах здоровья.

Коэффициент уровня сформированности валеологической культуры (К) будущего педагога вычислялся по предложенной А.Р. Камалеевой и Н.В. Новожиловой формуле [11].

Исходя из указанных критериев, в каждой анкете выделялся уровень сформированности валеологической грамотности. Низкому уровню соответствовало значение коэффициента (К), находившееся в диапазоне от  $-0,7$  до  $-2$ , среднему – от  $-0,6$  до  $+0,7$ , высокому – от  $+0,7$  до  $+2$ .

Для оценки сформированности ценностно-мотивационного компонента применялся опросник «Отношение к здоровью», предложенный Р.А. Березовской [2]. Опросник состоит

из 10 вопросов, объединенных в 4 шкалы в соответствии с уровнями рассмотрения психического отношения: когнитивной, эмоциональной, поведенческой и ценностно-мотивационной составляющих. На закрытые вопросы, которые представляют собой таблицы-наборы, содержащие от 5 до 10 пронумерованных утверждений, респонденты дают ответы в соответствии со степенью своего согласия по 7-балльной шкале. Данный опросник позволяет выполнить качественный анализ полученных данных по каждому вопросу и утверждению, входящих в исследуемый ценностно-мотивационный компонент [1].

Вопросы, входящие в ценностно-мотивационный блок опросника, дают возможность выявить доминирующие потребности в системе ценностей учащейся молодежи, в том числе учебную мотивацию, и уровень сформированности мотивации на сохранение и укрепление здоровья [14].

Готовность к активной здоровьесберегающей деятельности (деятельностный компонент) определялась по методике С.Г. Добротворской [7] и путем анализа решения студентами разработанных нами педагогических кейсов.

Анкетирование по методике С.Г. Добротворской [7] выявляет типологию личности по ориентации на здоровый образ жизни: позитивный саморазвивающийся тип, позитивный тип, умеренно-негативный, негативный, но готовый к ведению здорового образа жизни, позитивно-неустойчивый тип, ложно-позитивный тип, негативный тип, педагогически запущенный тип. Данная методика представляет собой анкету, состоящую из 24 вопросов, ответы на которые оцениваются по десятибалльной шкале. Предлагаемые в анкете вопросы касаются всех аспектов ЗОЖ: питания, режима дня, самочувствия, ценности здоровья, наличия вредных привычек, двигательной активности и т.д.

Для выявления уровня сформированности умения применять теоретические знания о здоровьесбережении в практической деятельности студентам были предложены педагогические кейсы. За каждый правильно решенный кейс в таблице оценивания выставялось 3 балла, за решение с одной допущенной ошибкой – 2 балла, более двух ошибок – 0 баллов. Данная критериальная оценка позволила выявить высокий, средний и низкий уровни сформированности деятельностного компонента.

В качестве примера предлагаем содержание двух педагогических кейсов.

Кейс 1. Вам необходимо на родительском собрании затронуть вопрос о режиме дня обучающихся, так как первый урок в школе стал неэффективным из-за частых опозданий детей или низкой работоспособности, вызванной сонливостью обучающихся. Какую форму работы с родителями вы выберете? Перечислите применяемые методы и средства.

Кейс 2. Во время учебного дня вы обратили внимание, что две девочки из вашего класса съели большое количество конфет. Нужно ли учителю вмешиваться в данную ситуацию? Если вы считаете, что нужно, то как бы вы построили диалог с девочками. Какое внеурочное мероприятие можно было бы провести по теме «Проблемы со здоровьем, которые появляются из-за сахара»?

Деятельностный компонент позволяет оценить уровень владения студентами средств, методов и технологий ЗОЖ в практической деятельности.

## Результаты

Результаты оценки сформированности у студентов когнитивного компонента



свидетельствуют о его высоком уровне, согласно полученным средним значениям  $K=1,4$  (табл. 1). Высокое значение коэффициента ( $K$ ) было отмечено у студентов, обучающихся на факультете спорта и безопасности жизнедеятельности (далее – ФСБЖ) ( $K=1,85$ ), низкое ( $K=1$ ) – на факультете художественного образования. Вероятно, данная ситуация связана со спецификой профиля подготовки будущих специалистов, наличием большого блока профессиональных дисциплин, способствующих формированию валеологической культуры учащейся молодежи ФСБЖ. Несмотря на это, полученные в исследовании данные указывают на хорошую теоретическую подготовку в области здоровьесбережения будущих педагогов, которая осуществляется на разных факультетах филиала РГППУ.

Таблица 1

**Результаты диагностики когнитивного компонента у студентов**

Факультет	Выборка (n)	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Среднее значение $K$
ФСБЖ	44	94,5% (43)	5,5% (1)	0%	1,85
СГФ	34	85,3% (29)	14,7% (5)	0%	1,33
ФППО	28	78,57% (22)	21,43% (5)	0%	1,5
ФЕМИ	41	82,9% (34)	17,07% (7)	0%	1,5
ФФМК	32	81,25% (26)	18,75% (6)	0%	1,38
ФХО	21	66,67% (14)	33,33% (7)	0%	1
В общем	199	84,42% (168)	15,57% (31)	0%	1,4

В ходе оценки результатов, полученных при диагностике мотивационно-ценностного компонента, было установлено, что в системе терминальных ценностей молодежи, таких как материальное благополучие, интересная работа, семья, признание окружающих, независимость и свобода, к сожалению, здоровье занимает третье место (табл. 2).

Анализ ответов студентов о месте здоровья в иерархии инструментальных ценностей свидетельствует о недооценке его роли в жизнедеятельности человека (табл. 2). Данная ситуация особенно выражена у студентов, обучающихся на следующих факультетах: социально-гуманитарном, филологии и массовой коммуникации, художественного образования. Все это говорит о потребительском отношении молодежи к собственному здоровью, вероятно, это связано с особенностями возраста, характеризующегося периодом активной социализации, личностного и профессионального становления, проявлением самых разнообразных интересов [9; 11].

Среди причин недостаточной заботы о своем здоровье студенты чаще всего отмечали такие объективные обстоятельства, как дефицит времени – 23%, наличие более важных дел – 26%, необходимость материальных затрат – 23%.

Среди субъективных факторов респонденты выделили: отсутствие необходимости в заботе о здоровье – «ситуация, когда ничего не болит» (26%), отсутствие силы воли (26%), нежелание себя в чем-либо ограничивать 23% (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты оценки ценностно-мотивационного компонента психического отношения**

**студентов к здоровью**

Факультет	Терминальные ценности	Инструментальные ценности	Факторы недостаточной заботы о здоровье	
			объективные	субъективные
ФСБЖ ФЕМИ ФППО	39% – материальные ценности; 32% – интересная работа; 31% – здоровье; 30% – свобода; 28% – семья; 28% – признание окружающих	39% – упорство и трудолюбие; 36% – способности; 35% – здоровье; 31% – материальный достаток; 28% – нужные связи; 21% – хорошее образование	26% – есть более важные дела; 23% – дефицит времени; 23% – нужны материальные затраты	26% – в этом нет необходимости; 23% – не хватает силы воли; 21% – не хотят себя ограничивать; 20% – не знаю, что нужно для этого делать
СГФ ФХО ФМК	39% – материальные ценности; 37% – интересная работа; 31% – здоровье; 28% – семья; 30% – свобода; 30% – признание окружающих	40% – упорство и трудолюбие; 38% – способности; 31% – материальный достаток; 31% – здоровье; 27% – нужные связи; 25% – хорошее образование		28% – не знаю, что нужно для этого делать; 26% – в этом нет необходимости; 23% – не хватает силы воли; 21% – не хотят себя ограничивать

Согласно полученным данным исследования готовности студентов к ведению здоровьесберегающей деятельности (табл. 3), среди испытуемых идентифицируется 4 типа личности: второй тип (65,32%), третий (9,04%), пятый (18,59%), седьмой (7,54%).

У большинства студентов не зависимо от профиля подготовки отмечается позитивный тип, который характеризуется готовностью вести ЗОЖ, но требующий формирования культуры самосохранения здоровья и вовлечения в систематическую деятельность по самооздоровлению. При этом самый высокий процент этого типа личности встречается у испытуемых, обучающихся на факультете спорта и безопасности жизнедеятельности (табл. 3). Позитивно-неустойчивый V тип, ведущий ЗОЖ, но занимающий позицию «ребенка» по отношению к своему здоровью, в ситуации хорошего самочувствия не склонный к самооздоровлению, встречается у 18,59% студентов. Обучающихся, относящихся к IV, VI и VIII типам, среди принявших участие в исследовании, выявлено не было. Однако среди

испытуемых есть те, которые относятся к VII типу (7,53%) и не готовы вести здоровый образ жизни, часто сопротивляются педагогическому воздействию. Также следует отметить, что среди всех опрошенных респондентов не встречается позитивный саморазвивающийся тип, имеющий ориентацию на здоровый образ жизни, занимающий осознанную позицию «взрослого» по отношению к своему здоровью, активно занимающийся самооздоровлением, применяя различные оздоровительные системы (табл. 3). Аналогичные результаты были описаны в работах ряда авторов [3; 17].

В целом рассматривая результаты диагностики типологии личности по ориентации на ЗОЖ, необходимо отметить низкую готовность к ведению здоровьесберегающей деятельности среди студентов, обучающихся на следующих факультетах: социально-гуманитарном, филологии и массовой коммуникации, художественного образования филиала РГППУ в городе Нижнем Тагиле.

Таблица 3

**Результаты диагностики типологии личности по ориентации на здоровый образ жизни, в процентах**

Факультет (выборка)	Типология личности по ориентации на здоровый образ жизни							
	I Позитивный саморазвивающийся	II Позитивный тип	III Умеренно-негативный тип	IV Негативный, но готовый к ведению ЗОЖ	V Позитивно-неустойчивый тип	VI Ложно-позитивный тип	VII Негативный тип	VIII Педагогически запущенный тип
ФСБЖ (44)	0	81,81	13,63	0	4,54	0	-	0
СГФ (34)	0	41,17	11,76	0	44,11	0	2,94	0
ФППО (28)	0	75,0	7,14	0	17,85	0	-	0
ФЕМИ (41)	0	78,04	4,87	0	14,63	0	2,43	0
ФФМК (32)	0	56,25	3,12	0	25,0	0	15,62	0
ФХО (21)	0	42,85	14,28	0	4,76	0	38,09	0
В общем (199)	0	65,32	9,04	0	18,59	0	7,53	0

Анализ решения студентами педагогических кейсов позволил сделать вывод, что студенты не справляются с данным типом заданий и не могут применить имеющиеся у них теоретические знания для решения конкретной педагогической ситуации. В полном объеме с

предложенными заданиями справились только 4 студента (2,0%) из общего количества испытуемых (табл. 4). У 57,78% испытуемых преобладает низкий уровень деятельностного компонента, 40,2% имеют средний уровень сформированности данного критерия. Полученные результаты хорошо коррелируют с данными тестирования готовности по методике С.Г. Добротворской [7].

Таблица 4

**Результаты диагностики деятельностного компонента по показателям решения педагогических кейсов**

Факультет	Выборка (n)	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
ФСБЖ	44	4,54% (2)	52,27% (23)	43,18% (19)
СГФ	34	0%	41,17% (14)	58,82% (20)
ФППО	28	3,57% (1)	50,0% (14)	46,42% (13)
ФЕМИ	41	2,43% (1)	43,9% (18)	53,65% (22)
ФФМК	32	0%	21,87% (7)	78,12% (25)
ФХО	21	0%	19,05% (4)	80,95% (17)
В общем	199	2,00% (4)	40,2% (80)	57,78% (115)

Для проверки статистически значимых отклонений в группах студентов, принадлежащих к разным факультетам, нами использовался дисперсионный анализ.

Оценка влияния уровня сформированности когнитивного компонента в зависимости от принадлежности выборки студентов к факультету согласно дисперсионному анализу показала, что  $F$  расчетное (0,09) значительно меньше  $F$  критического (3,1) при  $\alpha=0,05$  и  $P=0,99$ . Оценка влияния уровня сформированности деятельностного компонента в зависимости от принадлежности выборки студентов к факультету показала, что  $F$  расчетное (0,21) также значительно меньше  $F$  критического (3,1) при  $\alpha=0,05$  и  $P=0,94$ . Это позволяет нам сделать вывод о равенстве средних значений выборок.

### Обсуждение

Таким образом, диагностика компонентов структуры личности здоровьесберегающего типа позволила сделать выводы о сформированности отдельных компонентов в структуре личности студента.

Когнитивный компонент сформирован у студентов в полном объеме.

Ценностно-мотивационный компонент сформирован в недостаточной степени, ценность здоровья не воспринимается студентами как одна из ведущих ценностей, что свидетельствует о потребительском отношении молодежи к собственному здоровью.

Деятельностный компонент, то есть готовность к активной здоровьесберегающей деятельности, в сравнении с предыдущими компонентами развит в наименьшей степени, высокий уровень готовности отмечен только у 2% студентов, у 57,7% преобладает низкий уровень.

Полученные в ходе исследования результаты показали, что действующая система подготовки педагогических кадров в области здоровьесберегающей деятельности является

недостаточно эффективной. Это привело нас к необходимости внести изменения в образовательный процесс подготовки студентов будущих педагогов в области здоровьесбережения, в частности, пересмотреть содержание и подходы к преподаванию учебных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту».

Благоприятным сопутствующим фактором для разработки новых подходов к формированию компетенции в области здоровьесбережения студентов оказалось внедрение Министерством просвещения Российской Федерации в систему высшего педагогического образования «Ядра высшего педагогического образования» с сентября 2022 года. С этого момента в учебные планы обязательно включен здоровьесберегающий модуль, и процесс формирования личности здоровьесберегающего типа происходит в ходе изучения шести дисциплин: «Возрастная анатомия», «Физиология и культура здоровья», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре и спорту».

Результатом изучения перечисленных предметов является сформированность универсальной компетенции УК-7: способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. В методических рекомендациях приводятся индикаторы достижения УК-7, один из которых гласит: «владеет технологиями здорового образа жизни и здоровьесбережения, отбирает комплекс физических упражнений с учетом их воздействия на функциональные и двигательные возможности, адаптационные ресурсы организма и на укрепление здоровья» (УК-7.2) [19].

Мы предполагаем, что разработка и внедрение в учебный процесс образовательного гайда, наполненного интересным и доступным для студентов контентом, будут способствовать формированию личности здоровьесберегающего типа студента.

В качестве пилотного проекта для повышения эффективности формирования личности студента здоровьесберегающего типа на кафедре физической культуры и спорта, за которой закреплены дисциплины здоровьесберегающего модуля, разработан и запущен в учебный процесс гайд «Здоровьесбережен\_и\_Я» с сентября 2022 года.

Гайд содержит пять тематических блоков:

- физическая подготовленность (включает оценку физического развития и развития основных физических кондиций);
- функциональный профиль (оценка функционального состояния систем организма);
- тайм-менеджмент (отражает распорядок дня, режим труда и отдыха);
- тарелка здорового питания (оценка рациональности и сбалансированности питания);
- таймер двигательной активности (анализ объема и видов двигательной активности в течение дня);
- чек-лист тренировок (вариативная часть для самостоятельной работы студентов).

Каждый блок включает емкую по содержанию в интересной форме представленную теоретическую информацию и исследовательскую часть, куда студенты вносят данные, полученные в ходе наблюдений и измерений. Анализируя полученные результаты собственных исследований, студенты осознанно при помощи педагога и самостоятельно могут вносить коррективы в собственную деятельность, направленную на сохранение и

укрепление личного здоровья. По нашему мнению, это должно способствовать не только развитию когнитивного и ценностно-мотивационного компонента личности здоровьесберегающего типа, но и деятельностного компонента за счет рефлексивной составляющей.

Первичное ознакомление с гайдом происходит на предмете «Физиология и культура здоровья», где студентам объясняется методика работы с ним, заполняются первые пробные показатели, например, входная диагностика. Физическая подготовленность и функциональный профиль наполняются через определенные временные интервалы на предметах «Физическая культура и спорт», «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Остальная часть гайда оформляется на практических занятиях в ходе изучения других дисциплин здоровьесберегающего модуля.

Заполнение гайда «Здоровьесбережен\_и\_Я» является обязательным для всех студентов, изучающих дисциплины здоровьесберегающего модуля, который является унифицированным по содержанию в соответствии с «Ядром педагогического образования».

Для мониторинга эффективности внедрения гайда в образовательный процесс мы планируем провести диагностику сформированности компонентов личности студента здоровьесберегающего типа после изучения дисциплин здоровьесберегающего модуля студентами набора 2022 года. Результаты мониторинга позволят сделать выводы об успешности выдвинутой гипотезы исследования.

### **Выводы**

Таким образом, диагностика компонентов структуры личности здоровьесберегающего типа позволила прийти к следующим выводам:

1. Когнитивный компонент сформирован у студентов в полном объеме.
2. Ценностно-мотивационный компонент сформирован в недостаточной степени, ценность здоровья не воспринимается студентами как одна из ведущих ценностей, что свидетельствует о потребительском отношении молодежи к собственному здоровью.
3. Деятельностный компонент, то есть готовность к активной здоровьесберегающей деятельности, в сравнении с предыдущими компонентами развит в наименьшей степени, высокий уровень готовности отмечен только у 2% студентов, у 57,78% преобладает низкий уровень.
4. В качестве пилотного проекта для повышения эффективности формирования личности студента здоровьесберегающего типа на кафедре физической культуры и спорта, за которой закреплены дисциплины здоровьесберегающего модуля, разработан и запущен в учебный процесс с сентября 2022 года гайд «Здоровьесбережен\_и\_Я».

### **Заключение**

Результаты проведенного исследования позволили сделать вывод, что действующая система формирования личности здоровьесберегающего типа студента в рамках изучения дисциплин в соответствии с ФГОС ВО 3++ «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» не является эффективной. Поэтому в рамках освоения здоровьесберегающего модуля согласно методическим рекомендациям «Ядра высшего педагогического образования» нами внедрен в

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research. 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

образовательный процесс гайд «Здоровьесбережен\_и\_Я». Цель данной разработки – в интересном и доступном для студентов формате способствовать освоению теоретических знаний и формированию умения применять их в практической деятельности, направленной на здоровьесбережение не только во время процесса обучения в вузе, но и в повседневной жизни, и в будущей педагогической профессиональной деятельности.

Разработанный гайд является практико-ориентированной учебно-методической разработкой, которая может успешно реализовываться в учебном процессе при изучении дисциплин здоровьесберегающего модуля.

Ограничением данного исследования может являться представленность выборки студентами только одного педагогического вуза. Возможно, у студентов других педагогических вузов обнаружится иной уровень сформированности компонентов структуры личности здоровьесберегающего типа.

Полученные результаты исследования являются промежуточными, предложенная в работе гипотеза требует дальнейшей проверки после реализации данной педагогической технологии в учебном процессе.

### **Литература**

1. Березовская Р.А. Отношение к здоровью. Практикум по психологии здоровья. СПб., 2005. С. 100–110.
2. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб, 2001. 22 с.
3. Давлетова Н.Х., Тафеева Е.А. Анализ готовности студентов спортивного вуза вести здоровый образ жизни // Вестник новых медицинских технологий. 2021. № 6. С. 56–62. DOI:10.24412/2075-4094-2021-6-2-1
4. Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г. Возможности образовательного терренкура в воспитании личности здоровьесберегающего типа // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 2(14). С. 62–71. [DOI:10.17853/2686-8970-2023-2-62-71](https://doi.org/10.17853/2686-8970-2023-2-62-71)
5. Деминцева О.А. Критериальная оценка готовности будущих педагогов к здоровому образу жизни // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Том 13. № 4. С. 473–479. [DOI:10.30914/2072-6783-2019-13-4-473-479](https://doi.org/10.30914/2072-6783-2019-13-4-473-479)
6. Деминцева О.А. Формирование готовности будущих педагогов к ЗОЖ в процессе изучения базовых учебных дисциплин // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Том 15. № 1(41). С. 11–18. [DOI:10.30914/2072-6783-2021-15-1-11-18](https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-1-11-18)
7. Добротворская С.Г. Психолого-педагогическая оценка готовности студентов к здоровому образу жизни // Образование и саморазвитие. 2008. № 1(7). С. 168–174.
8. Зеер Э.Ф., Югова Е.А. Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 78–82.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. 458 с.
10. Камалеева А.Р., Новожилова Н.В. Формирование валеологической культуры у будущих медицинских работников среднего звена с учетом отечественного и зарубежного

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

опыта // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 463. С. 150–155.  
[DOI:10.17223/15617793/463/19](https://doi.org/10.17223/15617793/463/19)

11. Костина Л.А., Миляева Л.М. Формирование ценностного отношения к здоровью студентов-медиков // Мир науки культуры образования. 2016. № 6(61). С. 287–290.
12. Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. Государственная политика в сфере здравоохранения и механизмы ее реализации [Электронный ресурс] // Ученые записки Тамбовского отделения РoCMY. 2021. № 22. С. 158–167. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-sfere-zdravoohraneniya-i-mehanizmu-eyo-realizatsii> (дата обращения: 11.07.2023).
13. Науменко Ю.В. Моделирование здоровьесформирующего образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 140–160.
14. Никитская М.Г. Цели учебных достижений и направленность личности в структуре учебной мотивации подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202
15. Новгородова А.В. Здоровье нации – главный стратегический ресурс экономики России. Использование показателя Daly для оценки здоровья населения России [Электронный ресурс] // ЭТАП. 2015. № 3. С. 102–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-natsii-glavnyy-strategicheskyy-resurs-ekonomiki-rossii-ispolzovanie-pokazatelya-daly-dlya-otsenki-zdorovya-naseleniya-rossii> (дата обращения: 04.07.2023).
16. Орлов А.Е. Современные проблемы качества медицинской помощи (обзор литературы) // Вестник новых медицинских технологий. 2015. № 1. С. 4–1. DOI:10.12737/8114
17. Павлють О.В. Сравнительная характеристика здоровьесберегающего поведения студентов-спортсменов и представителей других педагогических специальностей // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2020. № 15. С. 70–77.
18. Панов В.И., Плаксина И.В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205
19. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)).
20. Потанчик Е.Г. Методы оценки потребности в финансировании здравоохранения: международный опыт (аналитический обзор) // Здравоохранение Российской Федерации. 2021. Том 65. № 3. С. 261–268. DOI:10.47470/0044-197X-2021-65-3-261-268
21. Пупыкин Р.А. Государство и гражданин как основные акторы процесса формирования культуры здорового образа жизни // Власть. 2020. Том. 28. № 1. С. 197–203. DOI:10.31171/vlast.v28i1.7076
22. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М.: АРКТИ, 2003. 272 с.
23. Третьякова Н.В. Основы здоровьесбережения. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 138 с.



Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки  
бакалавров педагогического образования в области  
здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training  
Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

24. Шкитырь О.Н. Формирование культуры здоровья у будущих учителей в системе высшего педагогического образования: дисс. ... канд. пед. наук. Брянск, 2003. 155 с.
25. Югова Е.А. Смыслообразующие конструкты здорового образа жизни: методическая система формирования на примере студенческой молодежи // Научный диалог. 2016. № 1(49). С. 311–320.
26. Abdillah I.L., Lusmilasari L., Hartini S. Instruments to Measure Health Literacy among Children: A Scoping Review // Jurnal Promosi Kesehatan Indonesia. 2021. Vol. 16. № 2. P. 79–87. DOI:10.14710/JPKI.16.2.79-87
27. Chew L.D., Bradley K.A., Boyko E.J. Brief Questions to Identify Patients with Inadequate Health Literacy // Family Medicine. 2004. Vol. 36. № 8. P. 588–594.
28. Norris M., Hammond J., Williams A. [et al.]. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study // BMC Med Educ. 2020. № 20. Article number: 2. DOI:10.1186/s12909-019-1913-3
29. Sokolenko M.O., Sokolenko L.S., Sidorchuk L.P. [et al.] Health-forming activities of teachers in higher education institutions // Colloquium-Journal. 2022. № 9-1(132). P. 23–25.

## References

1. Berezovskaya R.A. Otnoshenie k zdorov'yu. Praktikum po psikhologii zdorov'ya. [Attitude to health. Workshop on health psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2005, pp. 100–110. (In Russ.).
2. Berezovskaya R.A. Otnoshenie menedzherov k svoemu zdorov'yu kak k faktoru professional'noi deyatel'nosti. Avtopref. diss. kand. psikhol. nauk [Managers' attitude to their health as a factor in professional activity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2001, 22 p. (In Russ.).
3. Davletova N.Kh., Tafeeva E.A. Analiz gotovnosti studentov sportivnogo vuza vesti zdorovyi obraz zhizni [Analysis of the readiness of sports university students to lead a healthy lifestyle]. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologii [Bulletin of new medical technologies]*, 2021, no. 6, pp. 56–62. DOI:10.24412/2075-4094-2021-6-2-1 (In Russ.).
4. Deikova T.N., Mishina E.G. Vozmozhnosti obrazovatel'nogo terrenkura v vospitanii lichnosti zdorov'esberegayushchego tipa [Possibilities of an educational health path in nurturing a health-saving personality]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAYT) [Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)]*, 2023, no. 2(14), pp. 62–71. DOI:10.17853/2686-8970-2023-2-62-71 (In Russ.).
5. Demintseva O.A. Kriterial'naya otsenka gotovnosti budushchikh pedagogov k zdorovomu obrazu zhizni [Criteria-based assessment of future teachers' readiness for a healthy lifestyle]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Mari State University]*, 2019. Vol. 13, no. 4, pp. 473–479. DOI:10.30914/2072-6783-2019-13-4-473-479 (In Russ.).
6. Demintseva O.A. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k ZOZh v protsesse izucheniya bazovykh uchebnykh distsiplin [Forming the readiness of future teachers for healthy lifestyle in the process of studying basic academic disciplines]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Mari State University]*, 2021. Vol. 15, no. 1(41), pp. 11–18. DOI:10.30914/2072-6783-2021-15-1-11-18 (In Russ.).
7. Dobrotvorskaya S.G. Psikhologo-pedagogicheskaya otsenka gotovnosti studentov k zdorovomu obrazu zhizni [Psychological and pedagogical assessment of students' readiness for a

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки  
бакалавров педагогического образования в области  
здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 25–42.

Deykova T.N., Mishina E.G.  
Investigating the Effectiveness of the System for Training  
Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

healthy lifestyle]. *Obrazovanie i samorazvitie [Education and self-development]*, 2008, no. 1(7), pp. 168–174. (In Russ.).

8. Zeer E.F., Yugova E.A. Kriterii i pokazateli otsenki zdorov'esberegayushchei kompetentnosti studentov [Criteria and indicators for assessing the health-preserving competence of students]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii [Teacher education in Russia]*, 2014, no. 10, pp. 78–82. (In Russ.).

9. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo in-ta; Voronezh: MODEK, 2010. 458 p. (In Russ.).

10. Kamaleeva A.R., Novozhilova N.V. Formirovanie valeologicheskoi kul'tury u budushchikh meditsinskikh rabotnikov srednego zvena s uchetom otechestvennogo i zarubezhnogo opyta [Formation of valeological culture among future mid-level medical workers, taking into account domestic and foreign experience]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*, 2021, no. 463, pp. 150–155. DOI:10.17223/15617793/463/19 (In Russ.).

11. Kostina L.A., Milyaeva L.M. Formirovanie tsennostnogo otnosheniya k zdorov'yu studentov-medikov [Formation of a value attitude towards the health of medical students]. *Mir nauki kul'tury obrazovaniya [Formation of a value attitude towards the health of medical students]*, 2016, no. 6(61), pp. 287–290. (In Russ.).

12. Kuz'min A.V., Trifonov Yu.N. Gosudarstvennaya politika v sfere zdavookhraneniya i mekhanizmy ee realizatsii [Elektronnyi resurs] [State policy in the field of healthcare and mechanisms for its implementation]. *Uchenye zapiski Tambovskogo otdeleniya RoSMU [Scientific notes of the Tambov branch of RoSMU]*, 2021, no. 22, pp. 158–167. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gosudarstvennaya-politika-v-sfere-zdravookhraneniya-i-mekhanizmy-eyo-realizatsii> (Accessed 11.07.2023). (In Russ.).

13. Nikitskaya M.G. Tseli uchebnykh dostizhenii i napravlennost' lichnosti v strukture uchebnoi motivatsii podrostkov [Goals of educational achievements and personality orientation in the structure of educational motivation of adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 19–31. DOI:10.17759/psyedu.2022140202 (In Russ.).

14. Naumenko Yu.V. Modelirovanie zdorov'eformiruyushchego obrazovaniya [Modeling of health-forming education]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2007, no. 2, pp. 140–160. (In Russ.).

15. Novgorodova A.V. Zdorov'e natsii – glavnyi strategicheskii resurs ekonomiki Rossii. Ispol'zovanie pokazatelya Daly dlya otsenki zdorov'ya naseleniya Rossii [Elektronnyi resurs] [The health of the nation is the main strategic resource of the Russian economy. Using the Daly indicator to assess the health of the Russian population]. *ETAP [STAGE]*, 2015, no. 3, pp. 102–113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovie-natsii-glavnyy-strategicheskii-resurs-ekonomiki-rossii-ispolzovanie-pokazatelya-daly-dlya-otsenki-zdorovya-naseleniya-rossii> (Accessed 04.07.2023). (In Russ.).

16. Orlov A.E. Sovremennye problemy kachestva meditsinskoi pomoshchi (obzor literatury) [Modern problems of quality of medical care (literature review)]. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnologii [Bulletin of new medical technologies]*. Elektronnoye izdaniye, 2015, no. 1, pp. 4–1. DOI:10.12737/8114 (In Russ.).

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки  
бакалавров педагогического образования в области  
здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training  
Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research.  
2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

17. Pavlyut' O.V. Sravnitel'naya kharakteristika zdorov'esberegayushchego povedeniya studentov-sportsmenov i predstavitelei drugikh pedagogicheskikh spetsial'nostei [Comparative characteristics of health-saving behavior of student-athletes and representatives of other teaching specialties]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya E. Pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Polotsk State University. Series E. Pedagogical Sciences], 2020, no. 15, pp. 70–77. (In Russ.).
18. Panov V.I., Plaksina I.V. Sub'ektnost' studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushcheisya obrazovatel'noi srede [Subjectivity of pedagogical university students in a changing educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 64–83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205 (In Russ.).
19. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 14.12.2021 № AZ-1100/08 «O napravlenii informatsii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinykh podkhodov k ikh strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya»)) [«O napravlenii informatsii» (vmeste s «Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove yedinykh podkhodov k ikh strukture i sodержaniyu («Yadro vysshego pedagogicheskogo obrazovaniYA»))]. (In Russ.).
20. Potapchik E.G. Metody otsenki potrebnosti v finansirovanii zdravookhraneniya: mezhdunarodnyi opyt (analiticheskii obzor) [Methods for assessing health care financing needs: international experience (analytical review)]. *Zdravookhranenie Rossiiskoi Federatsii* [Healthcare of the Russian Federation], 2021. Vol. 65, no. 3, pp. 261–268. DOI:10.47470/0044-197X-2021-65-3-261-268 (In Russ.).
21. Pupykin R.A. Gosudarstvo i grazhdanin kak osnovnye aktory protsessa formirovaniya kul'tury zdorovogo obraza zhizni [The state and citizen as the main actors in the process of creating a healthy lifestyle culture]. *Vlast'* [Power], 2020. Vol. 28, no. 1, pp. 197–203. DOI:10.31171/vlast.v28i1.7076 (In Russ.).
22. Smirnov N.K. Zdorov'esberegayushchie obrazovatel'nye tekhnologii v rabote uchitelya i shkoly [Health-saving educational technologies in the work of teachers and schools]. Moscow: ARKTI, 2003. 272 p. (In Russ.).
23. Tret'yakova N.V. Osnovy zdorov'esberezheniya [Basics of health conservation]. Ekaterinburg: Publ. Ros. gos. prof.-ped. Un-ta, 2011. 138 p. (In Russ.).
24. Shkityr' O.N. Formirovanie kul'tury zdorov'ya u budushchikh uchitelei v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: spetsial'nost'. Diss. kand. ped. nauk [Formation of a culture of health among future teachers in the system of higher pedagogical education. Ph. D. (Pedagogy) diss.]. Bryansk, 2003. 155 p. (In Russ.).
25. Yugova E.A. Smysloobrazuyushchie konstrukty zdorovogo obraza zhizni: metodicheskaya sistema formirovaniya na primere studencheskoi molodezhi [Meaning-forming constructs of a healthy lifestyle: a methodological system of formation using the example of student youth]. *Nauchnyi dialog* [Scientific dialogue], 2016, no. 1(49), pp. 311–320. (In Russ.).
26. Abdillah I.L., Lusmilasari L., Hartini S. Instruments to Measure Health Literacy among Children: A Scoping Review. *Jurnal Promosi Kesehatan Indonesia*, 2021. Vol. 16, no. 2, pp. 79–87. DOI:10.14710/JPKI.16.2.79-87
27. Chew L.D., Bradley K.A., Boyko E.J. Brief Questions to Identify Patients with Inadequate

Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г.  
Исследование эффективности системы подготовки бакалавров педагогического образования в области здоровьесбережения  
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 25–42.

*Deykova T.N., Mishina E.G.*  
Investigating the Effectiveness of the System for Training Bachelor Teachers in Health Promotion  
Psychological and pedagogical research. 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 25–42.

Health Literacy. *Family Medicine*, 2004. Vol. 36, no. 8, pp. 588–594.

28. Norris M., Hammond J., Williams A. [et al.]. Students with specific learning disabilities experiences of pre-registration physiotherapy education: a qualitative study. *BMC Med Educ*, 2020, no. 20. Article number: 2. DOI:10.1186/s12909-019-1913-3

29. Sokolenko M.O., Sokolenko L.S., Sidorchuk L.P. [et al.]. Health-forming activities of teachers in higher education institutions. *Colloquium-Journal*, 2022, no. 9-1(132), pp. 23–25.

### **Информация об авторах**

*Дейкова Татьяна Николаевна*, кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9669-8349>, e-mail: [tfetis@mail.ru](mailto:tfetis@mail.ru)

*Мишина Екатерина Геннадьевна*, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (ФГАОУ ВО «РГППУ»), г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7572-1568>, e-mail: [ekate-mis@yandex.ru](mailto:ekate-mis@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*Tatyana N. Deikova*, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Culture and Sports, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9669-8349>, e-mail: [tfetis@mail.ru](mailto:tfetis@mail.ru)

*Ekaterina G. Mishina*, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Culture and Sports, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7572-1568>, e-mail: [ekate-mis@yandex.ru](mailto:ekate-mis@yandex.ru)

Получена 13.10.2023

Принята в печать 18.12.2023

Received 13.10.2023

Accepted 18.12.2023

## Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

### **Самсонова Е.В.**

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

### **Быстрова Ю.А.**

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

### **Шеманов А.Ю.**

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

### **Прокопьева Л.М.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokorevalm@mgppu.ru](mailto:prokorevalm@mgppu.ru)

В статье проведен анализ субъективной оценки готовности и способности к реализации инклюзивных практик при тьюторском сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии у студентов дефектологического, психолого-педагогического и социального направлений подготовки и студентов, имеющих опыт работы тьютором. Модель субъективной оценки разработана нами на основе компетентностного и деятельностного подходов и включает в себя 4 опросника: отношение к инклюзии, намерение реализовать инклюзивные практики, рефлексия трудностей и самоэффективность в реализации инклюзивных практик. Выборка исследования представлена 488 респондентами, которые при группировке по направлению образования включали 157 студентов высшего специального образования (дефектологи), 80 студентов педагогов-психологов (высшее образование), 32 психолога в социальной сфере (высшее образование) и 15 студентов колледжа по направлению «Социальная работа» (152 студента других специальностей в анализе по направлениям образования не рассматривались, но включались при анализе по группирующей переменной «Опыт работы тьютором»). Методы исследования: эмпирические – опросники, предназначенные для самооценки готовности и способности к реализации инклюзивных практик при тьюторском сопровождении; статистические – критерий Краскела-Уоллиса (программа SPSS Statistics 18.0). Анализ

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

результатов ответов по различным опросникам показал, что наибольшая доля позитивных ответов респондентов наблюдалась у студентов-дефектологов, студентов направления «Психолог в социальной сфере» и студентов, имеющих опыт работы от 1 до 3 лет, в ответах на опросники «Отношение к инклюзии» (63,6%, 64,1%, 62,5% соответственно), «Намерение реализовать инклюзивные практики» (81,1%, 65,3%, 71,2% соответственно) и «Эффективность в реализации инклюзивных практик» (68,8%, 63,8%, 69,7% соответственно), при этом согласие с наличием трудностей было наименьшим у студентов-дефектологов (28,4%). Среди студентов, имеющих тьюторский опыт, наибольшая доля позитивных выборов была в группе студентов со стажем от 1 до 3 лет, где достоверные отличия были по отношению к инклюзии и эффективности в реализации инклюзивных практик. В заключении указывается, что программы подготовки тьютора, стремящиеся увеличить готовность и способность к реализации инклюзивных практик, должны предусматривать разработку и реализацию индивидуального образовательного маршрута, основанного на рефлексии своих ценностных отношений, намерений (мотивов), анализе трудностей и оценке самооэффективности.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; подготовка студентов; тьюторы; обучающиеся с ОВЗ; профессиональные компетенции; рефлексия трудностей; отношение к инклюзии.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Научно-методическое обеспечение программ профессиональной переподготовки тьютора на основе профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”».

**Для цитаты:** Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Прокопьева Л.М. Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 43–61. DOI:10.17759/psyedu.2023150403

## **A Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education**

**Elena V. Samsonova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

**Yuliya A. Bystrova**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

**Alexey Yu. Shemanov**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3925-3534>, e-mail: [shemanovayu@mgppu.ru](mailto:shemanovayu@mgppu.ru)

**Lyubov M. Prokopeva**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

The article analyzes the subjective assessment of the readiness and ability to implement inclusive practices with tutor support for students with disabilities in conditions of inclusion among students of the defectology, psychological and pedagogical and social fields of training, with experience working as tutors. We developed a subjective assessment model based on competency and activity approaches that includes 4 questionnaires: the attitude towards inclusion, the intention to implement inclusive practices, the reflection of difficulties and self-efficacy in implementing inclusive practices. The study sample is represented by 488 respondents, who, when grouped by field of education, included – 157 students of higher special education (defectologists), 80 pedagogy and psychology students (higher education), 32 psychologists in the social sphere (higher education) and 15 college students majoring in “Social Work” (152 students from other majors were not considered in the analysis by field of education, but were included in the analysis using the grouping variable “Experience as a tutor”). Research methods: empirical - questionnaires containing scales designed for the self-assessment of the readiness and ability to implement inclusive practices in tutor support; statistical - the Kruskal-Wallis test (SPSS Statistics 18.0 program). An analysis of the results of responses on the various questionnaires showed that the largest proportion of positive responses from respondents was observed among defectology students, students of the “Psychologist in the Social Sphere” field and students with tutor experience from 1 to 3 years in the responses to the “Attitudes towards inclusion” (63,6%, 64,1%, 62,5%, respectively), “Intention to implement inclusive practices” (81,1%, 65,3%, 71,2%, respectively) and “Effectiveness in implementing inclusive practices” (68,8%, 63,8%, 69,7%, respectively) questionnaires, while agreement with the presence of difficulties was the lowest among defectology students (28,4%). Among students with tutoring experience, the largest proportion of positive choices was in the group of students with 1 to 3 years of experience, where there were significant differences in relation to inclusion and the effectiveness in implementing inclusive practices. In conclusion, it is stated that tutor training programs seeking to increase the readiness and ability to implement inclusive practices should include the development and implementation of an individual educational route based on the reflection of one’s value attitudes, intentions (motives), analysis of difficulties and assessment of self-efficacy.

**Keywords:** inclusive education; student preparation; tutors; students with disabilities; professional competencies; reflection of difficulties; attitude towards inclusion.

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

**Funding.** The study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00038-23-01 dated February 8, 2023 “Scientific and methodological support for professional retraining programs for a tutor based on the professional standard “Specialist in the field of education”.

**For citation:** Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu., Prokopyeva L.M. A Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol.15, no. 4, pp. 43–61. DOI:10.17759/psyedu.2023150403

## Введение

Современное профессиональное образование основано на компетентностном подходе, что отражено в профессиональных стандартах среднего и высшего профессионального образования и в реализуемых в соответствии с ними программах [18]. Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах подготовки студентов к профессиональной деятельности. При этом под результатом понимается не усвоенная информация, а сформированные в процессе обучения профессиональные компетенции [13; 21].

Однако процесс подготовки профессионалов в основном реализуется через предметно-знаниевый подход, несмотря на все изменения, связанные как с содержанием программ, так и с организационными формами образовательного процесса, что показывают современные исследования [5; 6; 15; 17; 19; 28]. Мы предполагаем, что этот факт во многом обусловлен репродуктивным подходом, который сохраняется как в общем, так и в высшем образовании и не формирует у студентов целостную модель профессиональной деятельности как ориентировочную основу для формирования профессиональных компетенций. По сути, в программы не заложены образовательные форматы, которые позволили бы студентам выстроить осознанную деятельность по планированию и освоению профессиональных компетенций и дать рефлексивную оценку по достижении поставленных целей. В результате они получают разрозненные знания, которые не собираются в целостную модель деятельности, не владеют навыками проектирования своего образовательного маршрута и рефлексией достигнутых результатов.

Анализ программ профессиональной подготовки тьюторов для инклюзивного образования во многом подтвердил это предположение [7]. И, несмотря на то, что профессионализм тьютора в соответствии с профессиональным стандартом [16] направлен на формирование у тьюторантов способности к планированию своего образования и рефлексии достигнутых результатов через разработку и осуществление индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), при реализации программ подготовки сами студенты не получают навыков планирования и рефлексии собственного образовательного маршрута и формируемых в его процессе компетенций. Это, в свою очередь, показывает, что студенты не становятся субъектами собственной профессиональной деятельности, что равным образом не позволит им в дальнейшем сформировать субъектную позицию у обучающихся.

Важным инструментом для осознанного освоения профессиональных компетенций



*Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.*

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

*Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.*

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

студентами, на наш взгляд, является включение студентов в планирование своего образования через осознание модели профессиональной деятельности и необходимых для ее реализации компетенций. В предыдущих исследованиях нами была разработана модель профессиональной компетентности тьютора в инклюзивном образовании, состоящей из готовности и способности осуществлять тьюторское сопровождение обучающихся с ОВЗ [21; 23].

Целью данной статьи является исследование субъективной оценки сформированности профессиональных компетенций тьютора у студентов психолого-педагогического, дефектологического и социального направлений подготовки и работающих тьюторов через выявление их отношения к инклюзии, намерений осуществлять инклюзивные практики, рефлексию трудностей и оценку самоэффективности в данной деятельности. В данном исследовании нас интересовало определение тех программ подготовки, студенты которых показывают высокий уровень самооценки готовности и способности быть тьютором в инклюзивном образовании, и сопоставление их ответов с ответами работающих тьюторов, что позволит на основе анализа данных исследования сформулировать рекомендации для программ профессиональной переподготовки тьюторов.

### **Методы**

Для исследования самооценки профессиональных компетенций к тьюторскому сопровождению обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования нами были разработаны шкалы и опросники [21; 23] на основе применяемых в международной практике шкал оценки профессиональных компетенций педагогов, реализующих инклюзивную практику [24; 26; 27; 30; 32; 33]: «Отношение к инклюзии», «Намерение реализовать инклюзивные практики», «Эффективность в реализации инклюзивных практик» и «Трудности в реализации инклюзивных практик», в каждом из которых содержится ряд утверждений, которые оцениваются респондентами по пятизначной ликертовской шкале; см. приложения в нашей статье [23]. Ответы на вопросы анкеты собирались дистанционно, через систему «Anketolog». Проводился сравнительный анализ по группам респондентов по характеристикам субъективной оценки готовности и способности к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования [21; 23].

Обработка первичных баллов проводилась следующим образом. В начале по каждому респонденту по каждому из 4-х опросников были отобраны позитивные выборы (баллы 4 и 5). Каждому такому выбору был присвоен 1 балл. Затем была определена доля позитивных выборов от общего числа выборов по каждому респонденту. Таким образом порядковая шкала была преобразована в количественную. Далее для сравнения групп респондентов был использован инвариантный в отношении монотонного преобразования шкалы (без нарушения порядка) непараметрический критерий Краскела-Уоллиса (программа SPSS Statistics 18.0), т.к. распределение отличается от нормального.

### **Выборка**

Общий объем выборки составлял 488 респондентов, которые при группировке по

направлению образования включали 157 студентов высшего специального образования (дефектологи), 80 студентов педагогов-психологов (высшее образование), 32 психолога в социальной сфере (высшее образование) и 15 студентов колледжа по направлению «Социальная работа» (152 студента других специальностей в анализе по направлениям образования не рассматривались, но включались при анализе по группирующей переменной «Опыт работы тьютором»). По группирующей переменной «Опыт работы тьютором в условиях инклюзии» выборка имела следующий вид: без опыта тьюторской работы – 148 респондентов, с опытом до 1 года – 110, от 1 года до 3 лет – 75, более 3 лет – 155 респондентов.

### Результаты

Анализ результатов ответов по различным шкалам анкеты показал, что средняя доля положительных ответов, т.е. выражение согласия с утверждениями опросника, среди респондентов во всех рассмотренных группах была больше 50%. Аналогичная картина наблюдалась также в долях положительных ответов на утверждения опросников о намерении и эффективности в реализации инклюзивных практик по группирующей переменной «Направление образования» (табл. 1) и группирующей переменной «Опыт работы тьютором в условиях инклюзии» (табл. 2). Напротив, по обоим группирующим переменным доля положительных ответов на опросник «Трудности в реализации инклюзивных практик» во всех группах респондентов была меньше 50% (табл. 1 и 2). Предварительный, без статистического сравнения, анализ ответов на такое утверждение опросника «Отношение к инклюзии», как «Я считаю, что учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития и выраженными особенностями поведения следует обучать в специальных школах или на дому», показал наивысший уровень согласия с ним также у студентов-дефектологов в сравнении со студентами других направлений. При этом по общему отношению к инклюзии у студентов этой группы доля положительных ответов (63,6%) приближается к наивысшему среди других групп студентов (64,1%), который наблюдался у студентов ВО «Психолог в социальной сфере» (табл. 1). Таким образом, отношение к инклюзии студентов-дефектологов нуждается в дальнейшем изучении.

Таблица 1

#### Межгрупповое сравнение групп респондентов по 4 опросникам (респонденты сгруппированы по переменной «Направление образования»), доля положительных ответов по группам сравнения<sup>b</sup>

Образование		Отношен ия	Намерен ия	Труднос ти	Эффект ивность
учитель- дефектолог (ВО)	Среднее	63,63	81,07	28,38	68,84
	Станд. откл.	25,97	26,42	24,08	32,14
педагог-психолог		54,88	59,55	39,13	63,02

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

(ВО)	Среднее				
	Станд. откл.	27,05	31,95	25,68	33,98
психолог в социальной сфере (ВО)	Среднее	64,06	65,34	38,94	63,80
	Станд. откл.	25,38	30,23	25,24	32,97
социальная работа (СПО)	Среднее	54,00	51,51	36,41	41,67
	Станд. откл.	32,25	33,61	19,17	32,58
Уровень статистической значимости по критерию Краскела-Уоллиса		0,069	0,000	0,009	0,007

Таблица 2

**Межгрупповое сравнение групп по доле положительных ответов по 4 опросникам (респонденты сгруппированы по переменной «Опыт работы тьютором в условиях инклюзии»)**

Опыт работы тьютором в условиях инклюзии		Отношения	Намерения	Трудности	Эффективность
Нет опыта работы	Среднее	61,82	79,79	25,34	63,40
	Станд. откл.	27,80	28,35	23,41	33,96
до 1 года	Среднее	51,09	61,41	34,22	56,29
	Станд. откл.	29,03	34,88	27,32	35,47
от 1 года до 3 лет	Среднее	62,53	71,15	34,16	69,67
	Станд. откл.	27,22	30,46	23,75	31,47
более 3 лет	Среднее	56,77	62,29	35,38	56,18
	Станд. откл.	26,41	30,66	25,25	35,20
Итого	Среднее	57,91	68,76	31,89	60,47
	Станд. откл.	27,82	31,88	25,27	34,60
Уровень статистической значимости		0,007	0,000	0,005	0,018

по критерию Краскела-Уоллиса (с учетом группы «Нет опыта»)				
Уровень статистической значимости по критерию Краскела-Уоллиса (без учета группы «Нет опыта»)	0,026	0,061	0,933	0,014

Как можно видеть из табл. 1, достоверные отличия между группами, имеющими разную направленность образования, наблюдались по всем опросникам, кроме отношения к инклюзии, т.е. по опросникам, оценивающим намерение, эффективность и трудности в реализации инклюзивных практик. Наивысший уровень доли позитивных ответов (согласия с утверждениями опросника) по опроснику «Намерение реализовать инклюзивные практики» имел место среди студентов-дефектологов (81,1%), а самый низкий – среди студентов СПО по направлению «Социальная работа» (54,0%). Аналогичная картина была в ответах по опроснику «Эффективность в реализации инклюзивных практик»: студенты-дефектологи – 68,8%, студенты СПО – 41,7%. При этом самый низкий уровень согласия с наличием трудностей также выявился у студентов-дефектологов (28,4%), но самый высокий уровень согласия с наличием трудностей имел место у студентов ВО по направлению «Педагог-психолог» (39,1%), что почти не отличается от уровня согласия студентов направления «Психолог в социальной сфере» (38,9%) и немного превышает уровень согласия студентов СПО (36,4%).

Для групп, имеющих группирующую переменную «Опыт работы тьютором в условиях инклюзии», достоверные отличия наблюдались по всем четырем опросникам, если среди групп сравнения была группа не имеющих опыта работы тьютором (табл. 2), и только по опросникам «Отношение к инклюзии» и «Эффективность в реализации инклюзивных практик», если группа «Нет опыта» исключалась из сравнения, а сравнивались только имеющие тот или иной опыт работы тьютором. При этом самый низкий уровень положительных ответов по опроснику «Отношение к инклюзии» наблюдался среди респондентов группы с опытом работы тьютором менее 1 года – 51,1%, а самый высокий – у тех, кто имел опыт работы от 1 до 3 лет – 62,5% (табл. 2). Та же картина имела место среди имеющих опыт работы тьютором и в ответах относительно эффективности в реализации инклюзивных практик, где группа с опытом работы от 1 до 3 лет дала наивысший уровень согласия (69,7%), тогда как другие группы, имеющие опыт работы, показали меньший уровень согласия (до года – 56,3% и более 3 лет – 56,2%). Интересно, что самый высокий уровень согласия с выражением намерения реализовать инклюзивные практики наблюдался в группе не имеющих опыта работы тьютором (79,8%) и у них же – самый низкий уровень согласия с наличием трудностей (25,3%) и согласия с выражением своей эффективности в реализации инклюзивных практик (63,4%) (табл. 2), что несколько напоминает картину этих показателей у группы студентов-дефектологов (см. табл. 2) и, возможно, говорит о частичном совпадении этих групп при использовании разных группирующих переменных. Уровень согласия с утверждениями относительно трудностей в реализации инклюзивных практик среди имеющих опыт работы тьютором мало отличался между собой, варьируя от 34,2% (у групп с опытом до

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

1 года и от 1 до 3 лет) до 35,4% (более 3 лет).

### Обсуждение результатов

По результатам данного исследования мы видим, что уровень согласия (средняя доля позитивных ответов у каждого респондента) с утверждениями опросника «Отношение к инклюзии», выражающего ценностное отношение к инклюзии, составляет более 50%.

В случае группирующей переменной «Направление образования» предварительный анализ (без статистической оценки) ответов на утверждение «Я считаю, что учащихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития и выраженными особенностями поведения следует обучать в специальных школах или на дому» показал наивысший уровень согласия с ним также у студентов-дефектологов в отличие от студентов других направлений. Это отличие, возможно, отражает характерный для дефектологии (специального образования) нозологический подход к сопровождению таких детей, в отличие от антидискриминационного, правозащитного подхода, лежащего в основе превалирующего сейчас мнения об инклюзии, что дискутируется и в отечественной [10; 22], и зарубежной научной литературе [25]. Элементы нозологического подхода сохраняются и в концепции инклюзивного специального образования, поддержанной рядом известных ученых в области обучения детей с ОВЗ [29; 31].

Интересно, что намерение реализовать инклюзивные практики в наибольшей мере выражено у студентов-дефектологов (81,1%) и студентов-психологов в социальной сфере (65,3%). Среди тех, кто имеет тьюторский стаж, намерение реализации инклюзивных практик в большей мере выражено в случае стажа от 1 до 3 лет, хотя оно и не отличается достоверно среди лиц с тьюторским стажем (табл. 2). Возможно, что высокий уровень позитивного отношения к инклюзии, намерения и эффективности в реализации инклюзивных практик у студентов-дефектологов и меньший уровень согласия с наличием трудностей отражают большой объем практического взаимодействия при их обучении с обучающимися с ОВЗ по сравнению со студентами других направлений.

Среди тех, кто имеет опыт тьюторской работы, выделяется группа с опытом работы от 1 до 3 лет, как имеющая наиболее позитивное отношение к инклюзии (62,5%), больший уровень намерения реализации инклюзивных практик (71,1%) и более высокую оценку своей эффективности в их реализации (69,7%), причем различия по отношению к инклюзии и эффективности в группе с тьюторским опытом статистически достоверны ( $p < 0,05$ ; табл. 2). Требуется изучения вопрос, являются ли более низкие показатели по отношению к инклюзии, намерению и эффективности среди лиц с тьюторским стажем более 3 лет результатом профессионального выгорания или они отражают иные факторы.

Обращает внимание то, что высокая доля позитивных ответов по отношению к инклюзии сочетается с высоким уровнем намерения и эффективности в реализации инклюзивных практик (табл. 1 и 2). Это согласуется с результатами других авторов, говорящих о том, что позитивное отношение к инклюзии, а также намерение реализовать инклюзивные практики являются предиктором осуществления инклюзии на практике [24; 26; 32; 33].

Поскольку одной из важных составляющих профессиональной компетентности тьюторов в

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

соответствии с разработанным нами профессиональным профилем является ценностное отношение как мотивационный компонент готовности к осуществлению профессиональной деятельности в определенных условиях ее организации [21; 23], то ценностные аспекты профессиональной деятельности тьютора в условиях инклюзии требуют особого внимания и отражения в образовательных программах для студентов всех специальностей. Как показывает ряд исследований, ценностным отношениям в процессе обучения специалистов уделяется недостаточно внимания, что в последующем сильно влияет на профессиональную мотивацию [1; 2; 3; 4; 5; 21]. Проведение образовательных мероприятий, направленных на рефлексию ценностей, анализ смыслового наполнения инклюзивного образования в форме дискуссий, тренингов, обсуждения практических кейсов, необходимо планировать при разработке программ подготовки тьюторов.

Интересным фактом стало выявленное в исследовании отношение между самоофективностью и рефлексией трудностей у респондентов различных групп. Это показывает сравнительный анализ отношения к трудностям и эффективности реализации инклюзивных практик (табл. 1). Так, согласие с существованием трудностей в сопровождении обучающихся с ОВЗ и инвалидностью более всего выбирают студенты ВО «Педагог-психолог» (39,1%), ВО «Психолог в социальной сфере» (38,9%), а менее всего – студенты-дефектологи (28,4%). При этом группа студентов СПО «Социальная работа» занимает среднее положение (36,4%), а оценка ими своей самоофективности оказывается самой низкой – 41,7%, тогда как среди студентов ВО она оказывается на довольно высоком уровне (педагог-психологи – 63,0%, психологи в социальной сфере – 63,8%). Это может отражать недостаток мотивации у этих студентов (уровень намерения также невысокий – 51,1%) и ощущение нехватки знаний в этой области. Низкий уровень согласия с наличием трудностей у студентов-дефектологов сочетается с довольно высокой самооценкой их эффективности (уровень согласия – 68,8%), что, как можно предположить, отражает их представление о хорошем уровне своей подготовки для инклюзии лиц с ОВЗ по данному направлению (табл. 1). Эти соотношения требуют дальнейшего исследования.

## Выводы

Результаты исследования, полученные в работе, показали, что:

1. Доля позитивных ответов по всем использованным опросникам для всех групп респондентов, кроме студентов СПО «Социальная работа» по опроснику, касающемуся эффективности в реализации инклюзивных практик (41,7%), превышала 50% (табл. 2). При этом группы студентов различных направлений и уровней образования (ВО и СПО) достоверно отличались между собой по всем опросникам, кроме отношения к инклюзии (табл. 2). Студенты дефектологического направления и студенты ВО «Психолог в социальной сфере» проявили наиболее позитивное отношение к инклюзии (63,6% и 64,1% соответственно).

2. Намерение реализовать инклюзивные практики в наибольшей мере проявлялось у студентов-дефектологов и студентов-психологов в социальной сфере (табл. 2), а также у имеющих опыт тьюторской работы от 1 до 3 лет – 81,1%, 65,3% и 71,2% соответственно.

3. Доля ответов согласия с утверждениями опросника, выражающими эффективность в

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

реализации инклюзивных практик, была самой большой у студентов-дефектологов (68,8%), а также у имеющих опыт работы тьютором от 1 до 3 лет (69,7%). Причем среди имеющих опыт работы тьютором достоверные отличия имели место в ответах на опросник об отношении к инклюзии и об эффективности в реализации инклюзивных практик (табл. 2).

4. Трудности при реализации инклюзивных практик получают наименьшее согласие в ответах студентов-дефектологов (28,4%). Наиболее согласны с ними студенты-педагогические психологи (39,1%) и студенты направления «Психология в социальной сфере» (38,9%).

5. Полученные в работе данные соответствуют полученному в предыдущих исследованиях выводу, что отношение к инклюзии и намерение реализовать инклюзивные практики являются предикторами самооценки эффективности в их реализации. Так, наивысший уровень позитивного отношения, намерения и эффективности наблюдался у студентов-дефектологов при группирующей переменной «Направление образования» и у имеющих опыт работы тьютором от 1 до 3 лет при группирующей переменной «Опыт работы тьютором в условиях инклюзии».

### Заключение

Позиция тьютора в образовании должна быть направлена на обеспечение перехода от репродуктивного типа образования к деятельностному, поскольку тьютор по своим трудовым функциям, зафиксированным в профессиональном стандарте, помогает ребенку выстроить учебную деятельность через разработку и реализацию ИОМ. Возникает вопрос о возможностях и путях встраивания этой позиции в систему образования, а также вопрос о возможностях формирования у самого тьютора опыта осознанной учебной деятельности и формируемых этим опытом компетенциях. Исходя из проведенного исследования можно предположить, что в основе отмеченных в большинстве групп респондентов расхождений в ценностном отношении к инклюзивному образованию, выявленных в процессе самооценки различных дефицитов студентами, обучающимися в разных программах подготовки компетенций для реализации инклюзивной практики, а также в основе различий в соотношении между оценкой самоэффективности и рефлексией трудностей у респондентов различных групп может лежать отсутствие опыта в работе с обучающимися с ОВЗ и, как мы полагаем, опыта в планировании собственного образовательного маршрута у студентов всех направлений подготовки, что естественно при практическом отсутствии такой задачи и ее решения в образовательных программах. Отсутствие в образовательном процессе таких необходимых составляющих деятельностного подхода, как осмысление педагогических ценностей и целей, лежащих в основе профессиональной деятельности (что может отражаться на уровне отношения реализовать инклюзивные практики), планирования студентом своего образования с постановкой учебных задач, поиском способов их достижения и рефлексией полученных результатов (это может выражаться в высоком уровне намерений и опасений трудностей при реализации инклюзивных практик), говорит о том, что деятельностный подход в образовании практически не реализуется. На наш взгляд, эти проблемы могут решаться, если программы подготовки тьютора будут предусматривать разработку и реализацию студентами индивидуального образовательного маршрута, основанного на рефлексии своих ценностных отношений, намерений (мотивов), анализе трудностей и оценке самоэффективности.

Разработанные нами инструменты могут послужить не только исследовательским, но и

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

образовательным целям, если на их основе выстраиваются самооценка и проектирование студентами собственных ИОМ. При этом базовые программы подготовки студентов могут стать ориентирами для подбора тех курсов, которые направлены на формирование необходимых компетенций тьюторов.

### **Литература**

1. *Алехина А.В.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации / А.В. Алехина, Ю.В. Мельник, Е.В. Самсонова, А.Ю. Шеманов // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021260509
2. *Бордовский Г.А.* Мониторинг качества педагогического образования: состояние и проблемы / Г.А. Бордовский, С.Ю. Трапицын, О.А. Граничина // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 6. С. 28–34.
3. *Быстрова Ю.А.* Практическая подготовка специалистов сопровождения для работы по специальной индивидуальной программе развития в инклюзивном классе // Наука и школа. 2022. № 6. С. 134–145. DOI:10.31862/1819-463X-2022-6-134-145
4. *Быстрова Ю.А.* Ресурсы формирования психологической готовности педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде // Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). Т. 1. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 93–98.
5. *Горбунова А.Ю.* Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации / А.Ю. Горбунова, О.О. Королькова, Е.С. Ткаченко // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 97–106.
6. *Грахов В.П.* Деятельностный подход к усвоению, учению и обучению в вузе / В.П. Грахов, Ю.Г. Кислякова, У.Ф. Симакова // Фотинские чтения. 2015. № 2(4). С. 7–12.
7. *Карпенкова И.В.* Анализ программ профессиональной подготовки тьюторов для инклюзивного образования // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 3. С. 78–96. DOI:10.17759/psyedu.2022140305
8. *Карпенкова И.В.* Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методическое пособие / И.В. Карпенкова, Е.В. Самсонова, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова; под ред. Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2017. 173 с.
9. *Ковалева Т.М.* Оформление новой профессии тьютора в российском образовании // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 163–181.
10. *Лубовский В.И.* Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 32–37.
11. *Марголис А.А.* Деятельностный подход в педагогическом образовании // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301
12. *Марголис А.А.* Итоги независимой оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих педагогов / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, А.С. Панфилова, Л.М.



Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

Шишлянникова // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 64–81.  
DOI:10.17759/pse.2018230106

13. Махова О.В. От готовности к компетенции // Вестник Костромского государственного  
университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 7. С. 186–188.

14. Ольхина Е.А. Представления педагогов специальных (коррекционных) учреждений о роли  
тьютора / Е.А. Ольхина, С.Е. Уромова // Проблемы современного педагогического  
образования. 2021. № 71–3. С. 139–142.

15. Пак Л.Г. Реализация деятельностного подхода в профессиональной подготовке студента  
вуза / Л.Г. Пак, Ю.П. Яблонских // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1.  
URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21556> (дата обращения: 20.07.2023).

16. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января  
2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области  
воспитания”» (зарегистрирован 03.03.2023 № 72520). URL:  
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (дата обращения:  
19.07.2022).

17. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с  
ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования:  
методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования /  
Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, И.В. Карпенкова [и др.]. М.: Московский государственный  
психолого-педагогический университет, 2022. 142 с.

18. Профессиональные стандарты и квалификации // СПС «КонсультантПлюс». URL:  
[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_157436/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/) (дата обращения: 19.07.2022).

19. Пучкова И.М. Диагностика психологической готовности студентов к профессиональной  
деятельности / И.М. Пучкова, В.В. Петрик // Ученые записки Казанского университета. Серия:  
Гуманитарные науки. 2015. № 4. С. 245–252.

20. Резниченко М.Г. Диагностика и развитие ценностных ориентаций будущих педагогов //  
Психологическая наука и образование. 2005. № 4. С. 26–32.

21. Самсонова Е.В. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ  
профессиональной подготовки / Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, А.Ю. Шеманов, Е.Н.  
Кутепова // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99.  
DOI:10.17759/psyedu.2022140206

22. Самсонова Е.В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы  
образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 5. С. 55–63.

23. Шеманов А.Ю. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности  
тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование / А.Ю. Шеманов, Е.В.  
Самсонова, Ю.А. Быстрова, Е.Н. Кутепова // Клиническая и специальная психология. 2022.  
Том 11. № 4. С. 233–263. DOI:10.17759/cpse.2022110410

24. Ajzen I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned  
Behavior // Journal of Applied Social Psychology. 2002. Vol. 32. № 4. P. 665–683.

25. Anastasiou D. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in  
Germany, Portugal, the Russian federation, and the Netherlands. Chapter 11 / D. Anastasiou, M.

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

- Felder, L.A. De Miranda Correia, A. Shemanov et al. // On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives / J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education / Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020. P. 216–248.
26. Bandura A. Self-Efficacy: the Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.
27. Breyer C. The Self-Efficacy of Learning and Support Assistants in the Austrian Inclusive Education Context / C. Breyer, K. Wilfling, C. Leitenbauer and B. Gasteiger-Klicpera // European Journal of Special Needs Education. 2020. Vol. 35. № 4. P. 451–465. DOI:10.1080/08856257.2019.1706255
28. Bystrova Yu. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments / Yu. Bystrova, V. Kovalenko, O. Kazachiner // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12. № 3. P. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
29. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities // British Journal of Special Education. 2015. Vol. 42. No. 3. P. 234–256.
30. Jackson C. Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review / C. Jackson, U. Sharma, D. Odier-Guedj, J. Deppler // Australian Journal of Teacher Education. 2021. Vol. 46(11). DOI:10.14221/ajte.2021v46n11.5
31. Kauffman J.M. Imagining and Reimagining the Future of Special and Inclusive Education / J.M. Kauffman, D. Anastasiou, G. Hornby, J. Lopes, M.D. Burke et al. // Education Sciences. 2022. Vol. 12. P. 903. DOI:10.3390/educsci12120903 (дата обращения: 04.05.2023).
32. Sharma U. Measuring the Use of Inclusive Practices Among Pre-Service Educators: a Multi-National Study / U. Sharma, L. Sokal, M. Wang, T. Loreman // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 107. 103506. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2021.103506
33. Song J. Impact of Teacher Education on Pre-Service Regular School Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns and Self-Efficacy about Inclusive Education in South Korea / J. Song, U. Sharma, H. Choi // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 86. 102901. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2019.102901

## References

1. Alekhina A.V. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Assessment of the inclusive process as a tool for designing inclusion in an educational organization]. A.V. Alekhina, Yu.V. Mel'nik, E.V. Samsonova, A.Yu. Shemanov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116–126. DOI:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).
2. Bordovskii G.A. Monitoring kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya: sostoyanie i problem [Monitoring the quality of pedagogical education: state and problems]. G.A. Bordovskii, S.Yu. Trapitsyn, O.A. Granichina. *Standarty i monitoring v obrazovanii [Standards and monitoring in*

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

education], 2008, no. 6, no. 28–34. (In Russ.).

3. Bystrova Yu.A. Prakticheskaya podgotovka spetsialistov soprovozhdeniya dlya raboty po spetsial'noi individual'noi programme razvitiya v inklyuzivnom klasse [Practical training of escort specialists for work on a special individual development program in an inclusive class]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2022, no. 6, pp. 134–145. DOI:10.31862/1819-463X-2022-6-134-145 (In Russ.).

4. Bystrova Yu.A. Resursy formirovaniya psikhologicheskoi gotovnosti pedagogov k rabote v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede [Resources for the formation of the psychological readiness of teachers to work in an inclusive educational environment]. *Sovremennyi uchitel': professional'naya kompetentnost' i sotsial'naya znachimost': materialy Pervoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Donetsk, 24 iyunya 2022 g.)* [Modern teacher: professional competence and social significance: materials of the First International scientific and practical conference (Donetsk, June 24, 2022)]. Т. 1. Donetsk: Donetskii natsional'nyi universitet, 2022, pp. 93–98. (In Russ.).

5. Gorbunova A.Yu. T'yutorskoe soprovozhdenie obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh obrazovatel'noi organizatsii [Tutor support for students with disabilities in an educational organization]. A.Yu. Gorbunova, O.O. Korol'kova, E.S. Tkachenko. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, no. 4, pp. 97–106. (In Russ.).

6. Grakhov V.P. Deyatel'nostnyi podkhod k usvoeniyu, ucheniyu i obucheniyu v vuze [Activity approach to learning, teaching and learning at the university]. V.P. Grakhov, Yu.G. Kislyakova, U.F. Simakova. *Fotinskie chteniya* [Fotin Readings], 2015, no. 2(4), pp. 7–12. (In Russ.).

7. Karpenkova I.V. Analiz programm professional'noi podgotovki t'yutorov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya [Analysis of professional training programs for tutors for inclusive education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 3, pp. 78–96. DOI:10.17759/psyedu.2022140305 (In Russ.).

8. Karpenkova I.V. T'yutorskoe soprovozhdenie detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie [Tutor support for children with disabilities in the context of inclusive education: a methodological guide]. I.V. Karpenkova, E.V. Samsonova, S.V. Alekhina, E.N. Kutepova; pod red. E.V. Samsonovoi. Moscow: MGPPU, 2017. 173 p. (In Russ.).

9. Kovaleva T.M. Oformlenie novoi professii t'yutora v rossiiskom obrazovanii [Formation of a new profession of a tutor in Russian education]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Issues], 2011, no. 2, pp. 163–181. (In Russ.).

10. Lubovsky V.I. Inklyuziya – tupikovyy put' dlya obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusion is a dead-end path for teaching children with disabilities]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika* [Modern preschool education. Theory and practice], 2017, no. 2, pp. 32–37.

11. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity approach in pedagogical education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. DOI:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).

12. Margolis A.A. Itogi nezavisimoi otsenki sformirovannosti obshcheprofessional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov [The results of an independent assessment of the formation

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

of general professional competencies in future teachers]. A.A. Margolis, M.A. Safronova, A.S. Panfilova, L.M. Shishlyannikova. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 64–81. DOI:10.17759/pse.2018230106 (In Russ.).

13. Makhova O.V. Ot gotovnosti k kompetentsii [From readiness to competence]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova [Bulletin of the Kostroma State University named after Nekrasov]*, 2014, no. 7, pp. 186–188. (In Russ.).

14. Ol'khina E.A. Predstavleniya pedagogov spetsial'nykh (korrektsionnykh) uchrezhdenii o roli t'yutora [Representations of teachers of special (correctional) institutions about the role of a tutor]. E.A. Ol'khina, S.E. Uromova. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education]*, 2021, no. 71–3, pp. 139–142. (In Russ.).

15. Pak L.G. Realizatsiya deyatel'nostnogo podkhoda v professional'noi podgotovke studenta vuzov [Implementation of the activity approach in the professional training of a university student]. L.G. Pak, Yu.P. Yablonskikh. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*, 2015, no. 2-1. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21556> (Accessed 20.07.2023). (In Russ.).

16. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 30 yanvarya 2023 g. № 53n “Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Spetsialist v oblasti vospitaniya” (zaregistrirovan 03.03.2023 № 72520) [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated January 30, 2023 No. 53n “On approval of the professional standard “Specialist in the field of education” (registered on 03.03.2023 No. 72520)]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (Accessed 19.07.2022). (In Russ.).

17. Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchikh obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya [Professional training of tutors accompanying students with disabilities in conditions of inclusive education: guidelines for pedagogical universities and educational development institutions]. E.V. Samsonova, Yu.A. Bystrova, I.V. Karpenkova [i dr.]. Moscow: Moskovskii gosudarstvennyi psikhologo-pedagogicheskii universitet, 2022. 142 p. (In Russ.).

18. Professional'nye standarty i kvalifikatsii [Professional standards and qualifications]. SPS “Konsul'tantPlyus” [ATP “Consultant Plus”]. Available at: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_157436/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_157436/) (Accessed 19.07.2022). (In Russ.).

19. Puchkova I.M. Diagnostika psikhologicheskoi gotovnosti studentov k professional'noi deyatel'nosti [Diagnostics of psychological readiness of students for professional activity]. I.M. Puchkova, V.V. Petrik. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki [Scientific notes of Kazan University. Series: Humanities]*, 2015, no. 4, pp. 245–252. (In Russ.).

20. Reznichenko M.G. Diagnostika i razvitie tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov [Diagnostics and development of value orientations of future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2005, no. 4, pp. 26–32. (In Russ.).

21. Samsonova E.V. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor competencies in inclusive education: specifics of professional training programs]. E.V. Samsonova, Yu.A. Bystrova, A.Yu. Shemanov, E.N. Kutepova. *Psikhologo-*

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

*pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and pedagogical research*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84–99. DOI:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.).

22. Samsonova Ye.V. Inklyuziya – strategiya vykhoda iz tupika dlya sovremennoy sistemy obrazovaniya [Inclusion – a strategy for breaking the deadlock for the modern education system]. *Sovremennoye doskol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika [Modern preschool education. Theory and practice]*, 2017, no. 5, pp. 55–63.

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

24. Ajzen I. Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 2002. Vol. 32, no. 4, pp. 665–683.

25. Anastasiou D. The impact of article 24 of the CRPD on special and inclusive education in Germany, Portugal, the Russian federation, and the Netherlands. Chapter 11. D. Anastasiou, M. Felder, L.A. De Miranda Correia, A. Shemanov, I. Zweers et al. *On Educational Inclusion: Meanings, History, Issues, and International Perspectives*. J.M. Kauffman (ed.). Vol. I. *Connecting Research with Practice in Special and Inclusive Education*. Series edited by Philip Garner. Routledge, London, New York, 2020, pp. 216–248.

26. Bandura A. *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

27. Breyer C. The Self-Efficacy of Learning and Support Assistants in the Austrian Inclusive Education Context. C. Breyer, K. Wilfling, C. Leitenbauer and B. Gasteiger-Klicpera. *European Journal of Special Needs Education*, 2020. Vol. 35, no. 4, pp. 451–465. DOI:10.1080/08856257.2019.1706255

28. Bystrova Yu. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. Yu. Bystrova, V. Kovalenko, O. Kazachiner. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 101–114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010

29. Hornby G. Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 2015. Vol. 42, no. 3, pp. 234–256.

30. Jackson C. Teachers' Perceptions of Their Work with Teacher Assistants: A Systematic Literature Review. C. Jackson, U. Sharma, D. Odier-Guedj, J. Deppeler. *Australian Journal of Teacher Education*, 2021. Vol. 46, no. 11. DOI:10.14221/ajte.2021v46n11.5

31. Kauffman J.M. Imagining and Reimagining the Future of Special and Inclusive Education. J.M. Kauffman, D. Anastasiou, G. Hornby, J. Lopes, M.D. Burke et al. *Education Sciences*, 2022. Vol. 12, p. 903. Available at: <https://doi.org/10.3390/educsci12120903> (Accessed 04.05.2023).

32. Sharma U. Measuring the Use of Inclusive Practices Among Pre-Service Educators: a Multi-National Study. U. Sharma, L. Sokal, M. Wang, T. Loreman. *Teaching and Teacher Education*, 2021.

Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.  
Исследование субъективной оценки готовности и  
способности студентов и работающих тьюторов к  
тьюторскому сопровождению в условиях  
инклюзивного образования  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 43–61.

Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopyeva L.M.  
The Study of the Subjective Assessment of the  
Readiness and Ability of Students and Working Tutors  
for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

Vol. 107, 103506. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2021.103506

33. Song J. Impact of Teacher Education on Pre-Service Regular School Teachers' Attitudes, Intentions, Concerns and Self-Efficacy about Inclusive Education in South Korea. J. Song, U. Sharma, H. Choi. *Teaching and Teacher Education*, 2019. Vol. 86, 102901. DOI:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2019.102901

### **Информация об авторах**

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

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

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

*Прокопьева Любовь Михайловна*, начальник отдела мониторинга качества профессионального образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

### **Information about the authors**

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

*Yuliya A. Bystrova*, D.Sc. in Psychology, Head of Scientific Laboratory of the Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: [BystrovaYuA@mgppu.ru](mailto:BystrovaYuA@mgppu.ru)

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

*Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю.,  
Прокопьева Л.М.*

Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования

Психолого-педагогические исследования. 2023.

Том 15. № 4. С. 43–61.

*Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Sheamanov A.Yu.,  
Prokopeva L.M.*

The Study of the Subjective Assessment of the Readiness and Ability of Students and Working Tutors for Tutor Support in the Context of Inclusive Education  
Psychological-Educational Studies. 2023.

Vol. 15, no. 4, pp. 43–61

*Lyubov M. Prokopeva*, Head of the Professional Education Quality Monitoring Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4404-9159>, e-mail: [prokopevalm@mgppu.ru](mailto:prokopevalm@mgppu.ru)

Получена 23.07.2023

Принята в печать 18.12.2023

Received 23.07.2023

Accepted 18.12.2023

## Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста

*Лебедева Е.И.*

ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН ИП РАН), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Работа посвящена изучению роли модели психического – способности приписывать ментальные состояния другим людям для объяснения их поведения – в популярности среди сверстников и социальной компетентности детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 92 ребенка 9–12 лет ( $M=9,97$ ;  $SD=0,80$ ; 47 девочек). Для оценки модели психического использовались задания теста Франчески Аппе «Удивительные истории», направленные на изучение понимания детьми коммуникативных намерений говорящего в ситуациях неоднозначно понимаемых социальных взаимодействий. Популярность в кругу сверстников оценивалась с помощью социометрического метода. Для внешней оценки социальной компетентности использовалась разработанная для учителей анкета о социальном поведении детей и подростков. Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязи модели психического детей младшего школьного возраста как с их популярностью в кругу сверстников, так и с социальной компетентностью в целом. Понимание коммуникативных намерений в сложных социальных ситуациях детьми связано как с предпочтительностью сверстниками для общения, так и с воспринимаемой популярностью. Внешняя оценка социальной компетентности детей младшего школьного возраста педагогами показала, что дети, более успешные в понимании коммуникативных намерений других людей, оцениваются педагогами как более популярные среди ровесников, в то время как менее успешные – как те, кто чаще становится объектом насмешек и чаще подвержен негативному влиянию других.

**Ключевые слова:** модель психического; социальная компетентность; популярность в группе; социометрические индексы; младший школьный возраст.

**Финансирование.** Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 0138–2023–0005 «Онто- и субъектогенез психического развития человека в разных жизненных ситуациях».

**Благодарности.** Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования сотрудников МБОУ «Петровская СОШ имени Героя РФ Д.В. Межуева».



Лебедева Е.И.

Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 62–76.

Lebedeva E.I.

Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 62–76.

**Для цитаты:** Лебедева Е.И. Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 62–76. DOI:10.17759/psyedu.2023150404

## Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age

*Evgeniya I. Lebedeva*

Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

The aim of this study was to explore the role of the theory of mind – the ability to attribute mental states to other people in order to explain their behavior – in popularity with peers and in the social competence of children of primary school age. The participants were 92 children aged 9–12 years ( $M=9,97$ ;  $SD=0,80$ ; 47 girls). We used the F. Happé “Strange Stories” test, used to study children's understanding of the speaker's communicative intentions in situations of ambiguously understood social interactions, to assess theory of mind. The popularity of children in the group was studied using a sociometric method. For an external evaluation teachers assessed the social behavior of children and adolescents using a specially designed questionnaire. The results obtained testify to the relationship of children's theory of mind with both their popularity with peers, and with their social competence as a whole. The understanding of communicative intentions in difficult social situations by children is related with both peer preference for socializing and perceived popularity among peers. An external assessment of social competence among primary school age children by teachers has shown that children who are more successful in understanding the communicative intentions of other people are rated by adults as more popular among their peers, while the less successful ones are those who more often become the object of ridicule and often fall under the negative influence of others.

**Keywords:** theory of mind; social competence; popularity in a group; sociometric indices; primary school age.

**Funding.** The reported study was carried out within the framework of the State task of the Ministry of Science and Higher Education of Russia No. 0138-2023-0005 "Onto- and subjectogenesis of human mental development in different life situations".

**Acknowledgements.** The author is grateful for the help in data collecting to the employees of the Municipal Budgetary General Education Institution “Petrovskaya Secondary School Named After Hero of the Russian Federation D.V. Mezhev”.

**For citation:** Lebedeva E.I. Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* = *Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 62–76. DOI:10.17759/psyedu.2023150404

## Введение

Модель психического – способность понимать ментальные состояния других людей для объяснения и прогнозирования их поведения – широко изучается у детей дошкольного возраста на протяжении нескольких десятилетий, включая исследования, демонстрирующие влияние данной способности на социальное поведение и социальную компетентность детей [14; 18]. Гораздо меньше известно о том, как модель психического связана с социальной успешностью детей в младшем школьном и подростковом возрасте. Несомненно, существуют масштабные исследования развития модели психического у детей и после дошкольного возраста [6; 10; 11; 16; 19], но изучение последствий развивающихся навыков социального познания для социальной жизни детей остается актуальным.

Если в дошкольном и раннем детстве большое влияние на развитие модели психического оказывает в первую очередь качество взаимодействия с ближайшим окружением ребенка [4; 12], то в младшем школьном возрасте дети расширяют круг общения, погружаются в новую социальную среду, которая ставит перед ними задачи завязать новые дружеские отношения, эффективно общаться, разрешать конфликты в группе [1; 15]. Следовательно, одним из интересующих исследователей социального познания вопросов становится вопрос о взаимосвязи индивидуальных различий способности модели психического с социальной успешностью детей в группе сверстников, то есть социометрическим статусом и популярностью детей и их социальной компетентностью.

Результаты предыдущих исследований уровня развития модели психического и статуса в группе сверстников говорят о неустойчивости взаимосвязи этих переменных. В большинстве исследований были установлены положительные связи между развитием модели психического и популярностью в группе сверстников [6; 17; 22], но в части исследований эти показатели оказались не связаны [24]. Результаты метаанализа развития модели психического и популярности в группе показали, что дети младшего школьного возраста, являющиеся более компетентными в понимании ментальных состояний других людей, демонстрируют более эффективное социальное поведение, что приводит к их популярности у сверстников, в то время как дети с более низким уровнем модели психического не пользуются такой популярностью [25]. Также были выявлены различия в оценках социальной компетентности у детей, которые нравились сверстникам (популярность была оценена с помощью социометрии) и у воспринимаемых популярными (популярность оценивалась с помощью прямого опроса сверстников) [13; 25]. Однако правильное выполнение детьми заданий на развитие модели психического составляло только около 4% дисперсии популярности среди сверстников.

Исследования влияния развивающейся способности модели психического на социальную компетентность детей не ограничиваются только оценкой популярности среди сверстников, но и с необходимостью включают внешнюю оценку социальной компетентности родителями и/или учителями [25; 27]. В наших предыдущих исследованиях были выявлены достоверные,

но фрагментарные взаимосвязи между оценкой социальной компетентности детей 7–9 лет и подростков 12–15 лет родителями/педагогами и моделью психического [2; 3]. В настоящем исследовании мы хотели изучить роль модели психического младших школьников не только в социальной компетентности, оцененной взрослыми, но и в принятии детей в группе сверстников.

С учетом результатов предыдущих исследований *цель исследования* состоит в изучении взаимосвязи модели психического и популярности среди сверстников у детей младшего школьного возраста.

*Гипотеза исследования:* успешность выполнения заданий на оценку модели психического будет связана с социометрическими показателями детей и оценкой педагогами популярности среди сверстников.

### Программа исследования

**Участники исследования.** В исследовании приняли участие 92 ребенка 9–12 лет ( $M=9,97$ ;  $SD=0,80$ ; 47 девочек), обучающихся в 3–4 классах общеобразовательной школы Московской области.

**Методики.** Для оценки модели психического использовались задания теста Франчески Аппе «Удивительные истории» [8], направленные на изучение понимания детьми коммуникативных намерений говорящего в ситуациях неоднозначно понимаемых социальных взаимодействий. Последовательно предъявлялось 5 историй, включающих описание взаимодействий персонажей в ситуациях: «белой лжи», блефа, шантажа, иронии и фигуры речи. После прочтения истории ребенку было необходимо письменно ответить на вопросы о правдивости высказываний одного из персонажей и мотивах этого высказывания.

*Примеры историй. Шантаж:* «Женя хотела купить котенка, поэтому она пошла к Алле Ивановне. У Аллы Ивановны было много котят, и она их очень любила, хотя и не могла держать их всех у себя. Когда Женя пришла к Алле Ивановне, она не была уверена, что ей нужен какой-нибудь из этих котят, потому что они все были мальчиками, а она хотела девочку. Но Алла Ивановна сказала: “Если ты не купишь ни одного котенка, мне придется их выгнать на улицу!”. Вопросы: Правда ли то, что сказала Алла Ивановна? Почему Алла Ивановна это сказала?».

За каждый правильный ответ на оба вопроса начислялись баллы: за использование ментальных состояний при обосновании мотивов говорящего – 2 балла, за объяснение мотивов говорящего его желанием достичь результат – 1 балл. Пример в задаче «шантаж»: 2 балла ставилось за ответ, который подразумевал желание персонажа манипулировать чувствами другого, попытку вызвать чувство вины или жалости («она ее обманула», «она так сказала, чтобы Жене стало жалко их и она их взяла»); 1 балл ставился за ответ, который предполагал простую отсылку к результату сказанного персонажем («чтобы Женя купила котенка», «чтобы у нее стало меньше котят», «чтобы заработать денег»). В ситуациях иронии и блефа использовалась 4-балльная система оценки, включающая также простое объяснение мотивов, не учитывающее иронии/блефа. Данный оценочный инструмент не является стандартизированным, поэтому использовались «сырые» баллы – количество правильных ответов, которые суммировались в интегральный показатель – понимание коммуникативных

*Лебедева Е.И.*  
Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста  
Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 62–76.

*Lebedeva E.I.*  
Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age  
Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 62–76.

намерений говорящего в ситуациях неоднозначно понимаемых социальных взаимодействий (от 0 до 12 баллов).

Оценка социальной компетентности детей включала оценку популярности в классе с использованием социометрического метода и опрос классных руководителей о социальном поведении каждого из участников исследования. Для оценки популярности среди сверстников участникам было необходимо выбрать троих одноклассников в четырех разных ситуациях: «Кого бы ты хотел пригласить на день рождения?», «А кого бы точно не хотел?», «Если бы ты переходил в новую школу, и у тебя бы была возможность, кого бы ты позвал с собой из одноклассников?», «А кого бы точно не позвал?». Для оценки воспринимаемой популярности задавались прямые вопросы: «Как ты думаешь, кто наиболее/наименее популярный в классе?». Для каждого участника исследования подсчитывались социометрические индексы по общему количеству выборов и по сумме выборов для каждого вопроса.

Для внешней оценки социальной компетентности детей учителям необходимо было ответить на 9 вопросов о социальном поведении (о выраженности агрессивного и просоциального поведения, о популярности ребенка в классе, о его способности убеждать сверстников и его подверженности их влиянию, о возможности ребенка использовать юмор во взаимодействии со сверстниками и взрослыми и другие), на один вопрос об академических достижениях и один – о саморегуляции. Оценка производилась по шкале от 1 до 10, где 1 балл соответствовал минимальной степени выраженности изучаемого параметра, а 10 – максимальной. Каждый из 4-х классных руководителей заполнял письменно анкету на учеников своего класса, участвующих в исследовании.

Обработка результатов исследования проводилась при помощи статистического пакета SPSS 23.0. Для проверки возрастных различий, различий в оценках социальной компетентности и социометрических индексах, в зависимости от успешности выполнения отдельных заданий теста «Удивительные истории», использовался ранговый критерий Краскела-Уоллиса. Для анализа связей между интегральным показателем успешности решения заданий теста «Удивительные истории», социометрическими показателями и оценками социальной компетентности детей использовался коэффициент корреляции Спирмена.

### **Результаты исследования**

Ниже представлены описательные статистики успешности выполнения отдельных заданий на понимание намерений говорящего в ситуациях неоднозначно понимаемых социальных взаимодействий (табл. 1). Отсутствие возрастных различий между детьми 9–12 лет по обобщенному показателю понимания коммуникативных намерений позволило рассматривать участников исследования как единую группу (критерий Краскела-Уоллиса  $H=3,926$ ,  $p=0,140$ ).

Таблица 1

#### **Описательные статистики выполнения отдельных заданий теста Ф. Аппе «Удивительные истории»**

	Min	Max	M	Sd	Количество детей, получивших максимальный балл (%)
«Белая ложь»	0	2	1,65	0,71	79,3
Ирония	0	3	0,70	0,89	6,5
Блеф	0	3	1,26	1,16	15,9
Шантаж	0	2	0,66	0,57	5,4
Фигура речи	0	2	1,60	0,69	73,2
Обобщенный показатель	0	11	5,66	2,33	-

Результаты исследования показали, что дети 9–12 лет плохо понимали мотивы говорящего в ситуации иронии и шантажа, когда необходимо было объяснить мотив персонажа, сделавшего ироничное или манипулятивное высказывание, желанием воздействовать на ментальные состояния собеседника, изменив его поведение. Так, в ситуации иронии мама Ани в ответ на игнорирование и отсутствие благодарности за приготовленные любимые блюда дочери говорит о том, что «именно такое поведение называется вежливым». Большинство детей 9–12 лет отказывались объяснить причины этого высказывания или объясняли его простым повторением текста («потому что мама Ани старалась и долго готовила ее любимые блюда, а Аня даже не посмотрела на маму»). Аналогично в ситуации шантажа большинство детей объясняли угрозы выгнать котят на улицу не желанием Аллы Ивановны вызвать жалость у девочки, чтобы она купила котят, а желанием получить денег или объяснением, что Алла Ивановна не может оставить котят у себя.

Оценивая процент детей, получивших высший балл за выполнение каждого задания, мы можем сделать вывод о том, что сложность понимания намерений может варьироваться для разных социальных ситуаций, представленных в тесте. Вероятно, что более сложными для выполнения стали задания на понимание намерений говорящего в ситуациях иронии и шантажа по сравнению с ситуациями «белой лжи» и пониманием переносного смысла (фигура речи).

Для проверки гипотезы о взаимосвязи успешности понимания мотивов говорящего в различных ситуациях и популярности детей в группе сверстников был проведен корреляционный анализ социометрических индексов с интегральным показателем теста «Удивительные истории» (табл. 2). Результаты корреляционного анализа показали, что понимание мотивов других людей в сложных социальных ситуациях положительно связано в младшем школьном возрасте с предпочтительностью сверстников для общения («Кого бы ты позвал на день рождения?»  $r=0,217$ ,  $p=0,038$ ) и отрицательно – с выбором детей, кого бы точно не пригласили на день рождения одноклассники ( $r=-0,230$ ,  $p=0,027$ ).

Данные результаты также подтверждаются результатами анализа различий в оценках социометрических индексов в связи с успешностью выполнения ответов на вопросы по отдельным заданиям на понимание коммуникативных намерений (критерий Краскела-Уоллиса). Результаты продемонстрировали, что тот, кто не справился с заданиями на понимание намерений в ситуациях «белой лжи», блефа и фигуры речи, достоверно чаще оказывался среди тех, кого одноклассники не пригласили бы на свой день рождения («белая ложь»:  $N=6,691$ ,  $p=0,035$ ; фигура речи:  $N=6,001$ ,  $p=0,05$ ) и не позвали бы в новую школу

(«белая ложь»:  $N=7,104$ ,  $p=0,029$ ; блеф:  $N=8,494$ ,  $p=0,037$ ). Анализ ответов детей в ситуации шантажа показал, что дети, лучше понимающие намерения персонажа в этой истории, воспринимаются одноклассниками как более популярные ( $N=5,991$ ,  $p=0,05$ ), а те, кто не справляется с этим заданием, – как наименее популярные в классе ( $N=6,371$ ,  $p=0,041$ ).

Таким образом, понимание коммуникативных намерений в сложных социальных ситуациях оказывается связанным как с социометрической позицией, так и с воспринимаемой популярностью в младшем школьном возрасте.

Таблица 2

**Корреляции между показателями модели психического, показателями опроса учителей и социометрическими индексами (N=80)**

<b>Социометрические показатели</b>	<b>Обобщенный показатель понимания коммуникативных намерений</b>
1. Кого бы ты позвал на день рождения?	0,217*
2. Кого бы ты точно не позвал на день рождения?	-0,230*
3. Кого бы ты позвал в новую школу?	0,122
4. Кого бы ты точно не позвал в новую школу?	-0,186
5. Рейтинг «популярности»	0,189
6. Рейтинг «непопулярности»	-0,096
<b>Оценки социальной компетентности педагогами</b>	<b>Обобщенный показатель понимания коммуникативных намерений</b>
1. Насколько ребенок справляется с программой обучения?	0,299**
2. Насколько свойственно ребенку агрессивное поведение?	-0,114
3. Насколько для ребенка характерно дружелюбное, помогающее поведение?	0,079
4. Насколько популярен ребенок среди сверстников?	0,387**
5. Насколько часто другие дети обращаются к ребенку?	0,259*
6. Насколько легко ребенку уговорить других детей что-то делать?	0,225*
7. Насколько ребенок поддается чужому влиянию?	-0,160
8. Часто ли ребенок становится объектом шуток, насмешек со стороны одноклассников?	-0,198
9. Насколько успешно ребенок использует юмор в общении?	-0,044
10. Насколько часто ребенок хитрит, чтобы получить выгоду от своего поведения?	0,030
11. Насколько ребенок способен регулировать свое поведение?	-0,009

Примечания. \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$ .

Рассматривая модель психического как один из механизмов социальной компетентности детей младшего школьного возраста, мы смотрели взаимосвязи между интегральным показателем теста «Удивительные истории» и оценкой социального поведения детей их учителями (табл. 2). Были выявлены достоверные положительные связи между успешностью понимания коммуникативных намерений в сложных социальных ситуациях и оценками популярности детей среди одноклассников ( $r=0,387$ ,  $p=0,000$ ), частотой обращения одноклассников к ребенку (с целью пригласить в игру и т.п.) ( $r=0,259$ ,  $p=0,015$ ) и убедительностью при взаимодействии со сверстниками ( $r=0,225$ ,  $p=0,036$ ). Кроме того, дети, получившие высокие баллы по тесту на понимание коммуникативных намерений, оценивались учителями как лучше успевающие по программе обучения ( $r=0,225$ ,  $p=0,001$ ).

Результаты исследования также выявили достоверные различия в оценках социальной компетентности педагогами в зависимости от успешности выполнения отдельных заданий теста «Удивительные истории» (критерий Краскела-Уоллиса). Так, дети, лучше понимающие намерения ироничных высказываний и угроз в ситуации шантажа, оказались, по оценкам педагогов, лучше успевающими по программе обучения (ирония:  $N=10,437$ ,  $p=0,015$ ; шантаж:  $N=13,715$ ,  $p=0,001$ ), более популярными среди одноклассников (ирония:  $N=8,759$ ,  $p=0,033$ ; шантаж:  $N=11,656$ ,  $p=0,003$ ) и теми, к кому сверстники чаще обращаются с приглашением к играм и другим активностям (ирония:  $N=10,906$ ,  $p=0,012$ ; шантаж:  $N=9,024$ ,  $p=0,011$ ). В то время как дети, которые хуже понимали намерения говорорящего в ситуации шантажа, по мнению учителей, чаще поддавались влиянию сверстников ( $N=7,877$ ,  $p=0,019$ ) и чаще становились объектом насмешек ( $N=8,579$ ,  $p=0,014$ ).

### **Обсуждение результатов**

Выявленные вариации в успешности выполнения заданий на понимание коммуникативных намерений говорящего в сложных социальных ситуациях детьми младшего школьного возраста подтверждают тезис о том, что модель психического продолжает свое развитие и после дошкольного возраста. Однако эти результаты ставят несколько вопросов. Несмотря на то, что тест «Удивительные истории» Ф. Аппе является одним из наиболее часто используемых тестов для оценки модели психического после дошкольного возраста, по результатам недавнего систематического обзора [21], анализ успешности выполнения каждого задания теста практически не проводился в исследованиях. Большинство исследований анализировали общий интегральный показатель по произвольно выбранному количеству заданий теста [20]. Полученные нами результаты, говорящие о сложности понимания намерений людей в ситуациях иронии, шантажа и блефа в младшем школьном возрасте, требуют подтверждения в дальнейших исследованиях. Тем не менее можно заключить, что возрастная линия развития понимания таких сложных социальных взаимодействий людей, как блеф или шантаж, отличается от развития понимания «белой лжи». Мы можем предположить влияние социального опыта на успешность выполнения отдельных заданий: вероятно, что ситуация «белой лжи» (ребенок, который получил неинтересный подарок от родителей, но вынужден поблагодарить их из-за нежелания обижать) больше характерна для повседневной жизни детей младшего школьного возраста, чем ситуация шантажа или блефа (где солдату необходимо сказать правду о

местонахождении танков, поскольку его противники ожидают, что он им солжет).

Успешность выполнения заданий на оценку понимания коммуникативных намерений в сложных социальных ситуациях в младшем школьном возрасте оказалась связанной с социометрическим статусом и с воспринимаемой популярностью среди сверстников, как по оценке самих сверстников, так и учителей. Эти результаты согласуются с данными коллег [17; 22; 25]: дети, которые более успешны в понимании мотивов других людей в сложных социальных ситуациях, оказываются более популярны в классе, к ним чаще обращаются за помощью и чаще приглашают в различные активности, и они более убедительны, чем их ровесники. Сверстники также сами предпочитают поддерживать дружеские отношения с одноклассниками, лучше понимающими намерения других людей в социальном взаимодействии. Результаты недавнего исследования с участием детей 6–12 лет показали достоверные взаимосвязи между пониманием коммуникативных намерений говорящего в социально неоднозначных ситуациях и позитивным социальным поведением по оценке учителей и родителей [28].

Обнаруженные фрагментарные различия в оценках педагогов легкости, с которой ребенок поддается негативному влиянию, и частоты, с которой он становится объектом насмешек, между детьми успешными и неуспешными в понимании намерений говорят о роли модели психического как в предпочтении, так и в отвержении со стороны сверстников [3; 9; 26]. Дети младшего школьного возраста, хуже понимающие намерения персонажа в ситуации шантажа, по оценкам своих учителей, оказывались чаще подвержены чужому влиянию и становились объектом шуток и насмешек среди одноклассников. В исследовании с участием детей 8–13 лет [6] также были обнаружены отрицательные связи между успешностью понимания ментальных состояний других людей и неприятием со стороны сверстников.

К сожалению, корреляционный анализ не дает нам возможность понять направленность данной связи, поскольку отсутствие дружеских контактов и изоляция в коллективе также могут негативно сказываться на развитии навыков социального познания, как и низкий уровень модели психического влиять на социометрическую позицию в группе сверстников [23]. По всей видимости, лонгитюдные исследования связи более ранних способностей социального познания и возможные изменения социального статуса ребенка в группе в дальнейшем могут пролить свет на причинно-следственные связи между развитием модели психического и популярностью в группе сверстников.

Выявленная взаимосвязь между субъективной оценкой успеваемости детей учителями и уровнем модели психического, оцененным в задачах на понимание коммуникативных намерений другого, согласуется с результатами недавних исследований с участием детей младшего школьного возраста [5; 7]. Исследования показывают не только связь модели психического с общей академической успеваемостью, но и предлагают объяснение этой связи причинно-следственными отношениями: развитие способностей модели психического приводит к лучшему пониманию мыслей, мотивов поведения, эмоций персонажей, что, в свою очередь, улучшает понимание прочитанного [7]. Для проверки этих результатов мы планируем сопоставить успешность выполнения заданий по модели психического с оценками по школьным предметам детей младшего школьного возраста в будущих исследованиях.



### **Заключение**

Полученные результаты свидетельствуют о тесной взаимосвязи модели психического детей младшего школьного возраста и их социальной компетентности, включая популярность среди сверстников. Обобщая результаты, мы можем сделать следующие выводы:

1. Модель психического связана с социометрической позицией в группе сверстников в младшем школьном возрасте: понимание коммуникативных намерений в сложных социальных ситуациях связано как с предпочтительностью сверстниками для общения, так и с воспринимаемой популярностью среди сверстников.

2. Внешняя оценка социальной компетентности детей младшего школьного возраста педагогами показала, что дети, более успешные в понимании коммуникативных намерений других людей, оцениваются педагогами как более популярные среди ровесников, в то время как менее успешные – как те, кто чаще становится объектом насмешек и чаще подвержен негативному влиянию других.

К ограничениям данного исследования можно отнести способ формирования группы участников исследования (все участники посещали одну школу), а также невозможность провести проверку согласованности оценки социальной компетентности детей учителями для контроля субъективности.

Перспективы дальнейших исследований в данной области состоят в подробном изучении соотношения модели психического и социальной компетентности с использованием не только бланковых, но и экспериментальных методов, а также в изучении вклада академических достижений в популярность и социальную компетентность детей младшего школьного возраста.

Полученные результаты могут представлять интерес для школьных психологов и педагогов для оценки риска отвержения и изоляции в группе у детей младшего возраста.

### **Литература**

1. *Емельянова И.В., Кулагина И.Ю.* Особенности развития социального интеллекта в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические исследования. 2020. Том 12. № 2. С. 91–107. DOI:10.17759/psyedu.2020120206
2. *Лебедева Е.И.* Модель психического и социально-эмоциональная компетентность детей младшего школьного возраста (по оценкам родителей и педагогов) // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2022. № 2. С. 277–286. DOI:10.17072/2078-7898/2022-2-277-286
3. *Лебедева Е.И., Виленская Г.А., Уланова А.Ю., Филиппу О.Ю., Павлова Н.С.* Социальная компетентность у подростков с разным уровнем развития модели психического // Психологический журнал. 2023. Том 44. № 1. С. 43–54. DOI:10.31857/S020595920024342-2
4. *Мухамедрахимов Р.Ж., Кагарманов Д.И., Сергиенко Е.А.* Анализ показателей модели психического у детей в домах ребенка с различным социально-эмоциональным окружением // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2022. Том 12. № 4. С. 398–409. DOI:10.21638/spbu16.2022.401
5. *Clemmensen L., Jepsen J.R.M., van Os J., Blijd-Hoogewys E.M., Rimvall M.K., Olsen E.M., Rask*

- C.U., Bartels-Velthuis A.A., Skovgaard A.M., Jeppesen P.* Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents? // *British journal of educational psychology*. 2020. Vol. 90. № 1. P. 62–76. DOI:10.1111/bjep.12263
6. *Devine R.T., Hughes C.* Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood // *Child development*. 2013. Vol. 84. № 3. P. 989–1003. DOI:10.1111/cdev.12017
7. *Dore R.A., Amendum S.J., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K.* Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? // *Educational Psychology Review*. 2018. Vol. 30. P. 1067–1089. DOI:10.1007/s10648-018-9443-9
8. *Happé F.G.E.* An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults // *Journal of autism and Developmental disorders*. 1994. Vol. 24. № 2. P. 129–154. DOI:10.1007/BF02172093
9. *Heleniak C., McLaughlin K.A.* Social-cognitive mechanisms in the cycle of violence: Cognitive and affective theory of mind, and externalizing psychopathology in children and adolescents // *Development and psychopathology*. 2020. Vol. 32. № 2. P. 735–750. DOI:10.1017/s0954579419000725
10. *Hughes C.* Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence // *Journal of Experimental Child Psychology*. 2016. Vol. 149. P. 1–5. DOI:10.1016/j.jecp.2016.01.017
11. *Hughes C., Devine R.T.* Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions // *Child Development Perspectives*. 2015. Vol. 9. P. 149–153. DOI:10.1111/cdep.12124
12. *Hughes C., Devine R.T.* Family influences on theory of mind: a review // *Theory of mind development in context*. East Sussex: Psychology Press, 2016. P. 63–78. DOI:10.4324/9781315749181
13. *Košir K., Pečjak S.* Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? // *Educational Research*. 2005. Vol. 47. № 1. P. 127–144. DOI:10.1080/0013188042000337604
14. *Lagattuta K.H., Kramer H.J., Kennedy K., Hjortsvang K., Goldfarb D., Tashjian S.* Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood // *Advances in child development and behavior*. 2015. Vol. 48. P. 185–217. DOI:10.1016/bs.acdb.2014.11.005
15. *Laursen B., Veenstra R.* Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research // *Journal of research on adolescence*. 2021. Vol. 31. № 4. P. 889–907. DOI:10.1111/jora.12606
16. *Lecce S.* Theory of mind goes to school // *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence*. Abingdon: Routledge, 2021. P. 169–192.
17. *Lonigro A., Baiocco R., Pallini S., Laghi F.* Theory of mind and sociometric peer status: The mediating role of social conduct // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. P. 2191. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02191
18. *McAlister A., Peterson C.* A longitudinal study of child siblings and theory of mind development // *Cognitive Development*. 2007. Vol. 22. № 2. P. 258–270. DOI:10.1016/j.cogdev.2006.10.009

19. Meinhardt-Injac B., Daum M.M., Meinhardt G. Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model // *British Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 38. № 2. P. 289–303. DOI:10.1111/bjdp.12320
20. Nawaz S., Lewis C., Townson A., Mei P. What does the Strange Stories test measure? Developmental and within-test variation // *Cognitive Development*. 2023. Vol. 65. P. 101289. DOI:10.1016/j.cogdev.2022.101289
21. Osterhaus C., Bosacki S.L. Looking for the lighthouse: A systematic review of advanced theory-of-mind tests beyond preschool // *Developmental Review*. 2022. Vol. 64. P. 101021. DOI:10.1016/j.dr.2022.101021
22. Peterson C.C., O'Reilly K., Wellman H.M. Deaf and hearing children's development of theory of mind, peer popularity, and leadership during middle childhood // *Journal of experimental child psychology*. 2016. Vol. 149. P. 146–158. DOI:10.1016/j.jecp.2015.11.008
23. Rudolph K.D., Lansford J.E., Agoston A.M., Sugimura N., Schwartz D., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E. Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school // *Child development*. 2014. Vol. 85. № 1. P. 124–139. DOI:10.1111/cdev.12112
24. Slaughter V., Dennis M.J., Pritchard M. Theory of mind and peer acceptance in preschool children // *British journal of developmental psychology*. 2002. Vol. 20. № 4. P. 545–564. DOI:10.1348/026151002760390945
25. Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years // *Child development*. 2015. Vol. 86. № 4. P. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372
26. Smith P. Bullying and theory of mind: A review // *Current psychiatry reviews*. 2017. Vol. 13. № 2. P. 90–95. DOI:10.2174/1573400513666170502123214
27. Smith S., Dutcher K., Askar M., Talwar V., Bosacki S. Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports // *International Journal of adolescence and Youth*. 2019. Vol. 24. № 1. P. 19–28. DOI:10.1080/02673843.2018.1455059
28. Weimer A.A., Burluson C., Stegall S.E., Eisenman R. Theory of mind and social competence among school-age Latino children // *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 190. № 6. P. 902–910. DOI:10.1080/03004430.2018.1499625

## References

1. Emel'yanova I.V., Kulagina I.Y. Osobennosti razvitiya social'nogo intellekta v mladshem shkol'nom vozraste [Features of the development of social intelligence in primary school age]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2020. Vol. 12, no. 2, pp. 91–107. DOI:10.17759/psyedu.2020120206 (In Russ.).
2. Lebedeva E.I. Model' psihicheskogo i social'no-emocional'naya kompetentnost' detej mladshego shkol'nogo vozrasta (po ocenkam roditelej i pedagogov) [Model of mental and socio-emotional competence of children of primary school age (according to parents and teachers)]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya [Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology]*, 2022, no. 2, pp. 277–286. DOI:10.17072/2078-7898/2022-2-277-286 (In Russ.).
3. Lebedeva E.I., Vilenskaya G.A., Ulanova A.YU., Filippu O.YU., Pavlova N.S. Social'naya kompetentnost' u podrostkov s raznym urovnem razvitiya modeli psihicheskogo [Social competence

in adolescents with different levels of development of theory of mind]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]*, 2023. Vol. 44, no. 1, pp. 43–54. DOI:10.31857/S020595920024342-2 (In Russ.).

4. Muhamedrahimov R.ZH., Kagarmanov D.I., Sergienko E.A. Analiz pokazatelej modeli psihicheskogo u detej v domah rebenka s razlichnym social'no-emocional'nym okruzeniem [Analysis of indicators of theory of mind in children in orphanages with different socio-emotional environments]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psihologiya [Bulletin of St. Petersburg University. Psychology]*, 2022. Vol. 12, no. 4, pp. 398–409. DOI:10.21638/spbu16.2022.401 (In Russ.).

5. Clemmensen L., Jepsen J.R.M., van Os J., Blijd-Hoogewys E.M., Rimvall M.K., Olsen E.M., Rask C.U., Bartels-Velthuis A.A., Skovgaard A.M., Jeppesen P. Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents? *British journal of educational psychology*, 2020. Vol. 90, no. 1, pp. 62–76. DOI:10.1111/bjep.12263

6. Devine R.T., Hughes C. Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child development*, 2013. Vol. 84, no. 3, pp. 989–1003. DOI:10.1111/cdev.12017

7. Dore R.A., Amendum S.J., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. Theory of mind: A hidden factor in reading comprehension? *Educational Psychology Review*, 2018. Vol. 30, pp. 1067–1089. DOI:10.1007/s10648-018-9443-9

8. Happé F.G.E. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of autism and Developmental disorders*, 1994. Vol. 24, no. 2, pp. 129–154. DOI:10.1007/BF02172093

9. Heleniak C., McLaughlin K.A. Social-cognitive mechanisms in the cycle of violence: Cognitive and affective theory of mind, and externalizing psychopathology in children and adolescents. *Development and psychopathology*, 2020. Vol. 32, no. 2, pp. 735–750. DOI:10.1017/s0954579419000725

10. Hughes C. Theory of mind grows up: Reflections on new research on theory of mind in middle childhood and adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016. Vol. 149, pp. 1–5. DOI:10.1016/j.jecp.2016.01.017

11. Hughes C., Devine R.T. Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*, 2015. Vol. 9, pp. 149–153. DOI:10.1111/cdep.12124

12. Hughes C., Devine R.T. Family influences on theory of mind: a review. *Theory of mind development in context*. East Sussex: Psychology Press, 2016, pp. 63–78. DOI:10.4324/9781315749181

13. Košir K., Pečjak S. Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, 2005. Vol. 47, no. 1, pp. 127–144. DOI:10.1080/0013188042000337604

14. Lagattuta K.H., Kramer H.J., Kennedy K., Hjørtsvang K., Goldfarb D., Tashjian S. Beyond Sally's missing marble: Further development in children's understanding of mind and emotion in middle childhood. *Advances in child development and behavior*, 2015. Vol. 48, pp. 185–217. DOI:10.1016/bs.acdb.2014.11.005

15. Laursen B., Veenstra R. Toward understanding the functions of peer influence: A summary and

synthesis of recent empirical research. *Journal of Research on Adolescence*, 2021. Vol. 31, no. 4, pp. 889–907. DOI:10.1111/jora.12606

16. Lecce S. Theory of mind goes to school. *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence*. Abingdon: Routledge, 2021, pp. 169–192.

17. Lonigro A., Baiocco R., Pallini S., Laghi F. Theory of mind and sociometric peer status: The mediating role of social conduct. *Frontiers in psychology*, 2018. Vol. 9, pp. 2191. DOI:10.3389/fpsyg.2018.02191

18. McAlister A., Peterson C. A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 2007. Vol. 22, no. 2, pp. 258–270. DOI:10.1016/j.cogdev.2006.10.009

19. Meinhardt-Injac B., Daum M.M., Meinhardt G. Theory of mind development from adolescence to adulthood: Testing the two-component model. *British Journal of Developmental Psychology*, 2020. Vol. 38, no. 2, pp. 289–303. DOI:10.1111/bjdp.12320

20. Nawaz S., Lewis C., Townson A., Mei P. What does the Strange Stories test measure? Developmental and within-test variation. *Cognitive Development*, 2023. Vol. 65, pp. 101289. DOI:10.1016/j.cogdev.2022.101289

21. Osterhaus C., Bosacki S.L. Looking for the lighthouse: A systematic review of advanced theory-of-mind tests beyond preschool. *Developmental Review*, 2022. Vol. 64, pp. 101021. DOI:10.1016/j.dr.2022.101021

22. Peterson C.C., O'Reilly K., Wellman H.M. Deaf and hearing children's development of theory of mind, peer popularity, and leadership during middle childhood. *Journal of experimental child psychology*, 2016. Vol. 149, pp. 146–158. DOI:10.1016/j.jecp.2015.11.008

23. Rudolph K.D., Lansford J.E., Agoston A.M., Sugimura N., Schwartz D., Dodge K.A., Pettit G.S., Bates J.E. Peer victimization and social alienation: Predicting deviant peer affiliation in middle school. *Child development*, 2014. Vol. 85, no. 1, pp. 124–139. DOI:10.1111/cdev.12112

24. Slaughter V., Dennis M.J., Pritchard M. Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British journal of developmental psychology*, 2002. Vol. 20, no. 4, pp. 545–564. DOI:10.1348/026151002760390945

25. Slaughter V., Imuta K., Peterson C.C., Henry J.D. Meta-analysis of theory of mind and peer popularity in the preschool and early school years. *Child development*, 2015. Vol. 86, no. 4, pp. 1159–1174. DOI:10.1111/cdev.12372

26. Smith P. Bullying and theory of mind: A review. *Current psychiatry reviews*, 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 90–95. DOI:10.2174/1573400513666170502123214

27. Smith S., Dutcher K., Askar M., Talwar V., Bosacki S. Emotional competencies in emerging adolescence: relations between teacher ratings and student self-reports. *International Journal of adolescence and Youth*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 19–28. DOI:10.1080/02673843.2018.1455059

28. Weimer A.A., Burleson C., Stegall S.E., Eisenman R. Theory of mind and social competence among school-age Latino children. *Early Child Development and Care*, 2020. Vol. 190, no. 6, pp. 902–910. DOI:10.1080/03004430.2018.1499625

### **Информация об авторах**

Лебедева Евгения Игоревна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (ФГБУН ИП РАН), г. Москва,

*Лебедева Е.И.*

Понимание коммуникативных намерений говорящего и популярность среди сверстников у детей младшего школьного возраста

Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 62–76.

*Lebedeva E.I.*

Understanding the Communicative Intentions of the Speaker and Popularity with Peers Among Children of Primary School Age

Psychological-Educational Studies. 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 62–76.

Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

***Information about the authors***

*Evgeniya I. Lebedeva*, PhD in Psychology, Senior Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0888-8273>, e-mail: [evlebedeva@yandex.ru](mailto:evlebedeva@yandex.ru)

Получена 31.03.2023

Принята в печать 18.12.2023

Received 31.03.2023

Accepted 18.12.2023

## Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников

### **Рябкова И.А.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com)

### **Тимохина Ю.И.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: [bolmalru@gmail.com](mailto:bolmalru@gmail.com)

### **Мястковская Е.Ю.**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: [miastkovskaya@gmail.com](mailto:miastkovskaya@gmail.com)

Игра традиционно связывается с эмоциональной сферой ребенка, однако результаты эмпирических исследований в этой области неоднозначны. Имеющиеся работы сосредоточены в основном в зарубежных источниках, поскольку данная тема практически не изучается в России. Целью настоящего исследования является восполнение данного пробела – изучение связи между игровой деятельностью дошкольников и пониманием ими эмоций. Гипотеза заключается в том, что между уровнем развития сюжетной игры у детей 5-7 лет и их эмоциональным развитием есть прямая связь. Для проверки гипотезы использовались модифицированная методика оценки игровой деятельности Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина, а также Тест на понимание эмоций. Игра оценивалась дважды, с разницей в 2 недели, выводились средние оценки. Тестирование понимания эмоций осуществлялось с помощью специально разработанной компьютерной программы ChildStudy MSU. Исследование проводилось в пяти детских садах, работающих по общеобразовательным программам. Выборка составила 50 детей (21 девочка, 42%), возраст испытуемых – от 5 лет 0 мес. до 7 лет 5 мес. В результате исследования не было обнаружено корреляций между оценками по игровой деятельности и пониманием эмоций. Также заслуживающим внимания результатом можно считать, что дети, правильно решающие задания на понимание смешанных эмоций, имеют более сложную творческую игру.

**Ключевые слова:** игра; игровая деятельность; дошкольный возраст; игра дошкольника; эмоциональное развитие; понимание эмоций; понимание эмоций дошкольниками; Test of Emotion Comprehension.

**Для цитаты:** Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мястковская Е.Ю. Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 77–96. DOI:10.17759/psyedu.2023150405

## The Connection of Play Activity and the Understanding of Emotions in Older Preschoolers

**Irina A. Ryabkova**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com)

**Yuliya I. Timokhina**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: [bolmalru@gmail.com](mailto:bolmalru@gmail.com)

**Ekaterina Yu. Myastkovskaya**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: [miastkovskaya@gmail.com](mailto:miastkovskaya@gmail.com)

Play is traditionally associated with the emotions of a child, however, the results of research in this area are ambiguous. Available works are mainly concentrated in foreign sources since this topic is practically not studied in Russia. The purpose of this study is to fill this gap – to study the relationship between the play activities of preschoolers and their understanding of emotions. The hypothesis is that there is a direct connection between the level of development of pretend play for children 5-7 years old and their emotional development. To test the hypothesis, a modified method for evaluating play activity of L.B. Baryaeva and A.P. Zarin, as well as the Test for understanding emotions, were used. Play was evaluated twice, with a difference of 2 weeks, average scores were displayed. Emotion comprehension testing was carried out using the specially developed ChildStudy MSU computer program. The study was conducted in five kindergartens working under general education programs. The sample consisted of 50 children (21 girls, 42%), the age of the subjects ranged from 5 years 0 months to 7 years 5 months. As a result of the study, no correlations were found between scores on play activity and the understanding of emotions. Another noteworthy significant result is that children who correctly solve tasks for understanding mixed emotions have more complex creative play.

**Keywords:** pretend play; play activity; preschool age; play of preschoolers; emotional development; understanding of emotions; understanding of emotions by preschoolers; Test of Emotion Comprehension.

**For citation:** Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu. The Connection of Play Activity and the Understanding of Emotions in Older Preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 77–96. DOI:10.17759/psyedu.2023150405

### Введение

В культурно-исторической психологии и деятельностном подходе игровая деятельность признается ведущей в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин,



А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.). В ней гармонично развиваются все сферы личности ребенка, формируются главные новообразования возраста. Детская игра влияет на развитие социально-коммуникативных навыков, произвольности, воображения, мышления и других когнитивных функций. Многими психологами и педагогами игра также рассматривается в качестве средства развития и коррекции эмоциональной сферы [2; 3; 7; 10; 11; 18; 22; 25; 34; 38]. Более того, за рубежом настолько распространено представление о связи игры и эмоций ребенка, что предпринимаются попытки создания стандартизированных шкал, направленных на оценку аффективного плана в игре [16; 31]. Такие шкалы используются в некоторых работах, посвященных изучению связей между эмоциональным планом и игрой [23].

Однако результаты эмпирических работ не так однозначны. Кроме того, исследования касаются различных аспектов эмоциональной сферы ребенка, которая включает, как известно, непосредственное переживание различных эмоций, побуждаемое ими поведение, способность эмоциональной саморегуляции и даже интеллектуальный компонент в виде осознания своих переживаний, понимания их причин и последствий [25], поэтому важно рассмотреть различные исследования в этой области, отражающие противоречивые данные по связи игры с каждым из аспектов эмоциональной сферы детей.

Изучение непосредственных переживаний в игре практически не представлено в современной литературе, при этом результаты этих редких работ различаются. Так, работа Ч. Рао и Д. Гибсон показала, что сюжетно-ролевая игра в парах со сверстниками усиливает проявление положительных эмоций у детей [29], однако в исследовании С.С. Фасиках и Т. Фатийях было обнаружено, что дети часто демонстрируют смешанные чувства в сюжетных и дворовых играх [17].

Изучение понимания эмоций в связи с игрой также не дает надежных данных. В результате формирующего эксперимента С. Ричарда и др. было обнаружено значительное влияние сопровождения педагогом игры детей на их способность называть свои эмоции и незначительное влияние – на способность распознавать эмоции [30]. При этом занятия включали активное обозначение своих эмоциональных состояний, что могло повлиять на результаты исследования. А.Л. Седжи и С.В. Русс нашли связь между пониманием эмоций и игрой, однако подчеркивают, что обнаруживаемые корреляции достаточно слабые [32]. В работе Смирновой и др. также были обнаружены слабые связи между пониманием эмоций и двумя параметрами игры: внутриигровым взаимодействием детей и развернутостью игрового замысла [9].

Результаты изучения влияния игры на эмоциональную саморегуляцию детей также дают противоречивую картину. В некоторых работах обнаружена прямая связь между игровыми навыками и навыками регуляции эмоций [19; 21]. В работе К.Т. Гальер и И.М. Эванс была обнаружена связь между частотой совместных игр детей с более опытными партнерами и адаптивным проявлением аффекта и осознания своих эмоций в повседневном взаимодействии с другими людьми; при этом регуляция эмоций оказалась связана в большей степени с частотой игр детей, чем с их качеством. Т.Р. Гольдштейн и М.Д. Лернер обнаружили, что благодаря управляемой игре-драматизации дети лучше справляются с дистрессом [20]. В исследовании Л. Исвинарти игра с правилом, включавшая обучающий компонент в виде обратной связи от взрослого, привела к росту навыков по управлению собой и повысила ответственное принятие решений, однако без дидактической роли взрослого таких

позитивных изменений не наблюдалось [28]. Таким образом, игра под руководством взрослого является более эффективным средством для развития саморегуляции, чем без взрослого, о чем традиционно говорят отечественные психологи и на что направлен фокус внимания современных ученых, занимающихся детской игрой (см. [6; 13; 14]). В то же время некоторые исследования, не включающие сопровождение взрослого, однако в основе которых лежат родительские оценки саморегуляции детей, подтверждают положительный эффект сюжетно-ролевой игры. Например, лонгитюдное исследование М. Тэйлор и др. показало связь между сложностью сюжетной игры и родительскими оценками самоконтроля детей спустя три года [35]. Аналогичный результат был получен в исследовании Д. Хоффман и С. Русс, обнаруживших, что сюжетная игра связана с родительскими оценками саморегуляции детей, в то же время измерение с помощью других шкал не дало такого результата [23].

Аналогичные результаты были получены и в других работах. В работе Л. Исвинарти игра без обучающей роли взрослого не привела к развитию саморегуляции [28]. В результате формирующего эксперимента С. Ричард и др. способность регулировать эмоции не изменилась в процессе занятий [30]. Х. Петерсен и М. Холодински не нашли различий между детьми в роли и без нее: дети обеих групп одинаково не могли сдерживать разочарования, не обнаружив подарка в коробке, и, обнаружив непривлекательный подарок, теряли роль [27]. А.К. Джагги и И. Калькуш обнаружили, что обучение сюжетной игре не дает существенных эффектов в развитии эмоциональных навыков детей [24]. Г. Вейга изучала специфический вид игры, мало изученный в России – игру-борьбу, и также не обнаружила связи между эмоциональной саморегуляцией и игрой<sup>1</sup> [37].

В целом исследования связи между регуляторными функциями и игрой показывают противоречивые результаты. Например, в работе Д. Хоффман и С. Русс хорошее воображение и навыки сюжетной игры оказались не связаны с регуляторными функциями [23]. Т.Р. Голдштейн и М.Д. Лернер не обнаружили изменений в результатах тестов модели психического у четырехлетних детей, которые участвовали в управляемой взрослым игредраматизации [20]. Однако в работе Н.Е. Вераксы и др. были получены неоднозначные результаты по связи игры с регуляторными функциями: некоторые функции зависели от принятия роли (при этом в некоторых случаях был важен характер роли, а в других случаях он не имел значения) [2]. В то же время исследование Р.Б. Тибоду-Нильсон и др. позволило выявить положительную взаимосвязь между сюжетной игрой в дошкольном возрасте и регуляторными функциями в первом классе [36]. Похожий результат получен в работе Р.Х. Бауэер и А.Т. Гилпин, где также были обнаружены связи с когнитивными навыками [15]. Наконец, в результатах исследований, направленных на изучение связи игры и эмпатии, социальных навыков, также нет единства. Р.Х. Бауэер и А.Т. Гилпин, а также У. Гульден и др. обнаружили такие связи [15; 21]. В исследовании Л. Исвинарти игра с правилом под руководством взрослого привела к улучшению взаимоотношений детей, но без взрослого таких позитивных изменений не наблюдалось [28]. А.К. Джагги и И. Калькуш показали, что обучение сюжетно-ролевой игре существенно повышает социальную компетентность детей, их поведенческие навыки и позитивные отношения со сверстниками [24]. В исследовании Г.Р.

---

<sup>1</sup> Игра-борьба (rough-and-tumble play) – это игра, в которой происходит шутливая (по крайней мере, не реальная) борьба: дети гоняются друг за другом, могут бить друг друга, толкать, стараться уронить и т.д. Однако, несмотря на достаточно интенсивную физическую нагрузку, в этих играх дети не пытаются причинить настоящий вред друг другу, что и отличает эти игры от настоящей драки.

Соликхах и др. было показано, как организация ролевых игр в группе младших школьников (7–8 лет) привела к росту эмпатии, симпатии, взаимопомощи и сотрудничества, следованию правилам и т.п. [33]. Однако в результате формирующего эксперимента С. Ричард и др. просоциальное поведение детей не возросло [30]. Т.Р. Гольдштейн и М.Д. Лернер также не обнаружили изменений в альтруизме, эмпатии или помогающем поведении, хотя некоторые тенденции в увеличении позитивного социального взаимодействия между детьми были замечены [20].

Такие неоднозначные результаты различных работ приводят к тому, что некоторые авторы говорят о сомнительности исследований в данной области. Так, А.С. Лиллард считает, что методологические ограничения (например, малые размеры выборок и их неслучайность, заинтересованность исследователей в определенных результатах и др.) приводят к тому, что эмпирические данные оказываются не столь надежны, как может показаться [26].

Крайне противоречивая картина в области связи между игрой и эмоциональной сферой, а также слабая проработанность данной темы в отечественной психологии определяют актуальность настоящего исследования, направленного на изучение связи между игровой деятельностью старших дошкольников и пониманием ими эмоций. Выбор данной возрастной категории объясняется тем, что к 5 годам игровая деятельность ребенка достигает своего расцвета, и, следовательно, фактор влияния возраста (и недостаточно развитой игры в связи с ним) может быть снят. Выбор изучения связи игры именно с пониманием эмоций обусловлен наличием стандартизированной и адаптированной для России шкалы понимания эмоций [4].

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что между уровнем развития сюжетной игры детей 5–7 лет и пониманием ими эмоций есть прямая связь.

## Метод

**Место исследования.** Исследование проводилось в пяти различных детских садах, работающих по общеобразовательным программам дошкольного образования: «БОЛЬШИЕмаленькие» (программа «Березка»), «Путь Зерна» («Березка»), «Реджио-Раменское» («Реджио»), «СмартТим» («Золотой ключик»), «Детский сад 444» («От рождения до школы»). Выбор данных учреждений обусловлен несколькими причинами: они работают по популярным программам, и эти программы значительно различаются своим содержанием, условия в них также существенно различаются.

**Выборка.** Выборка составила 50 детей (29 мальчиков, 58% и 21 девочка, 42%), возраст испытуемых – от 5 лет 0 мес. до 7 лет 5 мес. (от 60 мес. до 90 мес.;  $M=76,7$ ,  $SD=8,4$ ). В исследовании принимали участие все дети, которые присутствовали в группе в запланированный день исследования. Небольшое число детей в нескольких садах обусловлено разновозрастными группами.

Таблица 1

### Характеристики выборки

Детские сады	Кол-во детей	Мальчики и девочки	Возраст min Возраст max	Средний возраст
--------------	--------------	--------------------	----------------------------	-----------------

«БОЛЬШИЕмаленькие»	7	6 мальчиков 1 девочка	5 лет 0 мес. 7 лет 5 мес.	6 лет 5 мес.
«Реджио-Раменское»	10	5 мальчиков 5 девочек	5 лет 0 мес. 7 лет 1 мес.	6 лет 0 мес.
«СмартТим»	12	4 мальчика 8 девочек	5 лет 1 мес. 6 лет 8 мес.	5 лет 8 мес.
«Детский сад 444»	15	12 мальчиков 3 девочки	6 лет 3 мес. 7 лет 2 мес.	6 лет 8 мес.
«Путь зерна»	6	2 мальчика 4 девочки	6 лет 3 мес. 7 лет 1 мес.	6 лет 6 мес.

**Методика.** В исследовании использовались следующие методики:

1. Оценка уровня игровой деятельности детей с помощью адаптированного мониторинга игры Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина.
2. Оценка уровня развития понимания эмоций детьми с помощью теста на понимание эмоций ТЕС.

**Оценка детской игры.** Оценка проводилась с целью изучения уровня игровой деятельности детей. Для оценки был выбран мониторинг Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина [1]. Схема обследования, предложенная этими авторами, является очень детальной и подробной, что позволяет максимально разносторонне оценить игровые действия ребенка. В то же время она избыточна для целей данного исследования, поэтому была в значительной степени изменена. В результате обсуждения и апробаций были оставлены всего 15 параметров, объединенных в 5 блоков.

1. **Блок «Предметный материал игры»** показывает наличие интереса к сюжетным, реалистичным игрушкам или предметам-заместителям, умение создавать из подручных материалов предметы, необходимые для игры. В данном блоке только один параметр, что обусловлено изучаемым возрастом детей: предметное замещение в 5–7 лет уже должно быть хорошо развито.

2. **Блок «Форма игры»** показывает, насколько ребенок способен играть один или в контакте с другими, а также в группе. Этот блок состоит из следующих параметров:

- одиночная игра,
- совместная игра с детьми,
- совместная игра со взрослым,
- контакты со сверстниками в процессе игры,
- устойчивость игровых объединений.

Данный блок представлен развернуто, поскольку имеет особое значение в старшем дошкольном возрасте: в 5 лет основным содержанием игры становятся социальные отношения.

3. **Блок «Уровень игры»** отражает насыщенность игровых действий и игрового сюжета, способность принимать на себя роли в игре. Этот блок состоит из следующих параметров:

- содержание игровых действий,
- наличие проблемной ситуации в игре и попытки ее разрешить,
- отношение к роли в игре,
- творчество в создании игры.

4. **Блок «Качество взаимодействия»** отражает способность инициировать игру самому и отвечать на инициативу другого, умение обсуждать и планировать игру, а также развернутость ролевой речи. Этот блок состоит из следующих параметров:

- инициатива в игре,
- отзывчивость в игре,
- способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре,
- средства, используемые для взаимодействия с партнером в игре.

5. **Блок «Аффективный материал игры»** показывает наличие разных эмоций и состояний в игре, отражает, насколько широкий спектр эмоций проигрывает ребенок.

По каждому параметру ребенок может получить от 0 до 5 баллов, что отражает этапы развития игровых умений детей на протяжении дошкольного возраста.

**Процедура мониторинга.** Наблюдение проводилось в 2 этапа.

Первый этап – совместный. Перед первым наблюдением наблюдатель приходил в группу и знакомился с детьми. Когда дети переставали стесняться и обращать на него внимание, начинали играть, наблюдатель вместе с воспитателем проводили наблюдение каждого исследуемого ребенка. По итогам обсуждения совместная оценка вносилась в первую таблицу мониторинга. Второй этап – этап самостоятельной работы воспитателя. В течение двух недель воспитатель мог постепенно вносить данные об игре детей самостоятельно.

Таким образом, были получены 2 оценки по всем игровым параметрам на каждого ребенка, между которыми выводились средние баллы, которые использовались для дальнейшего анализа. Также выводились средние оценки по блокам и средний балл по игре, которые также использовались для анализа.

**Понимание эмоций детьми.** Эмоциональное развитие детей изучалось через когнитивный компонент – понимание эмоций. Измерение проводилось с помощью стандартизированного теста, направленного на изучение понимания эмоций, – ТЕС (Test of Emotion Comprehension). Данная методика была выбрана в связи с тем, что она стандартизирована в различных странах. В России эта методика была апробирована на выборке 596 детей 5–6 лет в 2019–2020 гг. Н.Е. Вераксой и соавт. [4].

К достоинствам этой методики также можно отнести то, что она достаточно проста в применении, но при этом позволяет оценить несколько компонентов и ряд отдельных показателей понимания эмоций.

Согласно методике, понимание эмоций включает 3 компонента, каждый из которых состоит из 3 показателей:

1. **Внешние причины:** Данный компонент содержит следующие показатели:
  - распознавание эмоций (отражает умение распознавать и называть эмоции),
  - внешние причины (отражает понимание того, что эмоции могут быть вызваны

внешними ситуациями),

- желания (разные люди могут испытывать разные эмоции в одной и той же ситуации).

2. **Ментальные причины:**

- убеждения (на эмоции могут влиять убеждения),
- воспоминания (на эмоции могут влиять воспоминания),
- скрытые эмоции (несоответствие между реальными эмоциями и их проявлением).

3. **Рефлексия:**

- регуляция эмоций (эмоции можно контролировать),
- смешанные эмоции (в одной ситуации можно испытывать противоречивые эмоции),
- моральные эмоции (на эмоции могут влиять моральные нормы).

По каждому компоненту баллы варьируются от 0 до 3. Для определения общего уровня понимания эмоций суммируются баллы по всем компонентам. Минимальный балл – 0, максимальный – 9.

Тестирование осуществлялось с помощью специально разработанной компьютерной программы ChildStudy MSU (комплекс «Тест на понимание эмоций»), которая показывает картинки и задает вопросы. Каждому ребенку по отдельности предлагалось отвечать на вопросы и нажимать на кнопку «далее», чтобы появился следующий вопрос. Результаты автоматически пересчитываются программой и выгружаются в электронную таблицу.

**Математическая обработка данных** осуществлялась посредством программы IBM SPSS Statistics: 28.0.1.1.

## Результаты Оценка игры

Обнаружено, что у детей всей выборки немного снижены оценки почти по всем блокам игры – 3–4 балла в среднем по каждому, что недостаточно для старших дошкольников (должно быть 4–5 баллов) (рис. 1).

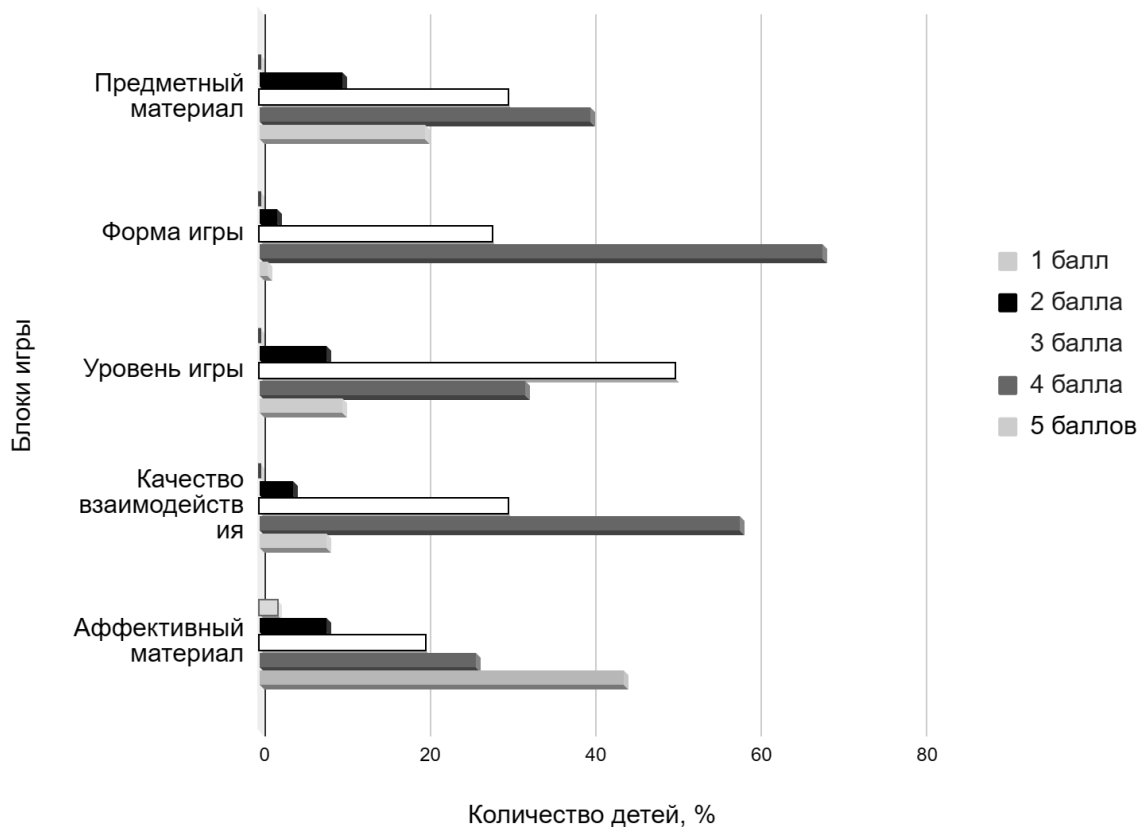


Рис. 1. Результаты игровой деятельности

Анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена показал, что **возраст** связан только с одним блоком по оценке игры – «Форма игры» ( $r=0,315$ ,  $p=0,026$ ).

Таблица 2

Связь возраста с параметрами наблюдения игры

Блоки и параметры наблюдения игры	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Блок «Предметный материал игры»	0,096	$p=0,506$
Блок «Форма игры»	0,315	$p=0,026^*$
Параметр «Одиночная игра»	0,043	$p=0,767$
Параметр «Совместная игра с детьми»	0,469	$p=0,001^{**}$

Параметр «Совместная игра со взрослым»	0,077	p=0,596
Параметр «Контакты со сверстниками»	0,338	p=0,017*
Параметр «Устойчивость игровых объединений»	0,328	p=0,020*
<b>Блок «Уровень игры»</b>	<b>0,174</b>	<b>p=0,228</b>
Параметр «Проблемная ситуация»	0,276	p=0,052
Параметр «Содержание игры»	0,003	p=0,984
Параметр «Отношение к роли»	0,098	p=0,497
Параметр «Творчество»	0,037	p=0,800
<b>Блок «Качество взаимодействия»</b>	<b>-0,075</b>	<b>p=0,607</b>
Параметр «Инициатива»	-0,049	p=0,737
Параметр «Отзывчивость»	-0,056	p=0,700
Параметр «Игровые средства взаимодействия»	0,013	p=0,930
Параметр «Согласовывание действий»	-0,019	p=0,894
<b>Блок «Аффективный материал игры»</b>	<b>0,125</b>	<b>p=0,388</b>

Примечания. \* –  $p \leq 0,05$ ; \*\* –  $p \leq 0,001$ .

Гендерные различия анализировались с помощью критерия Манна-Уитни. Различия обнаружены по трем из четырех параметров блока «Уровень игры», при этом по всем этим параметрам у девочек средние оценки выше:

- «Содержание игры» – 4 против 4,6 ( $U=454,5$ ,  $p=0,002$ );
- «Отношение к роли» – 3,2 против 3,9 ( $U=429$ ,  $p=0,013$ );
- «Творчество» – 3,6 против 4,8 ( $U=458$ ,  $p=0,002$ ).

### Оценка понимания эмоций

Сравнение баллов, полученных по разным компонентам ТЕС, показывает, что у детей наилучшим образом развит компонент «Понимание эмоций, вызываемых внешними причинами»: дети показывают наиболее высокие результаты по этому компоненту (рис. 2). Результаты по компоненту «Рефлексия эмоций» хуже – дети в основном получали 1–2 балла из возможных трех. Задания по компоненту «Ментальные причины» дети решали хуже всего – в среднем 1 балл.



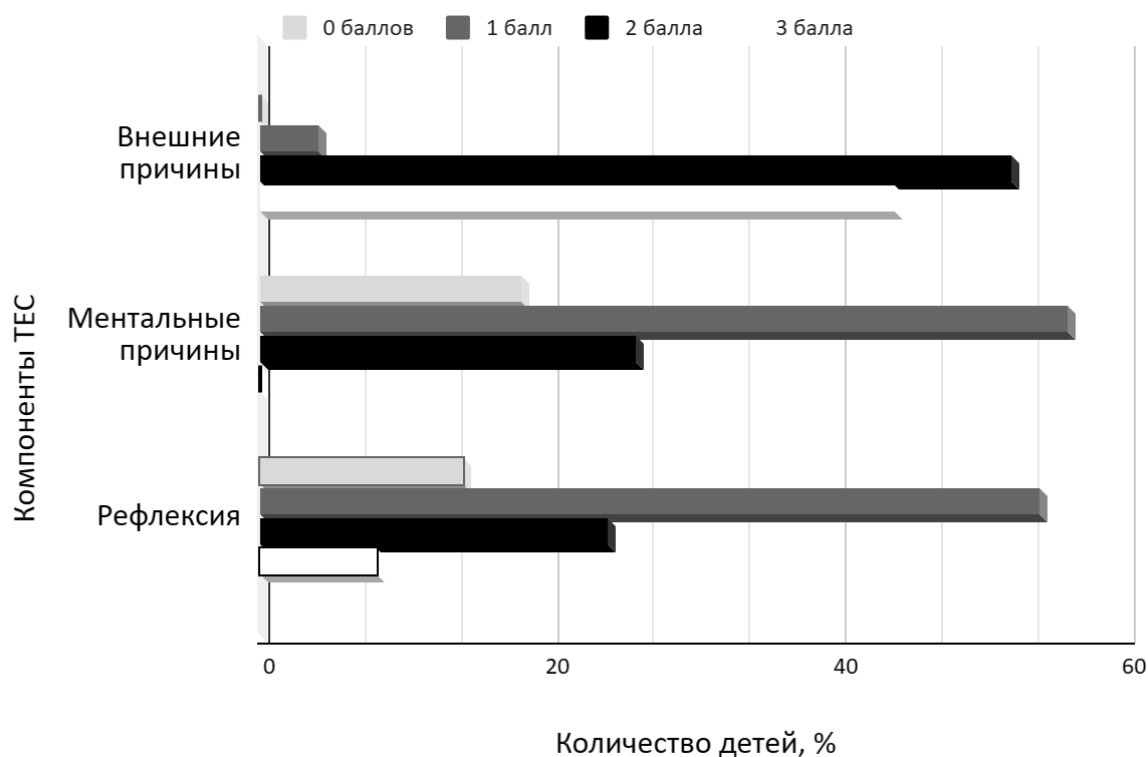


Рис. 2. Результаты по Тесту на понимание эмоций

Общая способность к пониманию эмоций оказалась немного ниже, чем должно быть в этом возрасте – 4,74 интегральных баллов (должно быть 5–6) [4].

#### Связь игры и понимания эмоций

В результате проведенного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена не было обнаружено значимых корреляционных связей между оценками по ТЕС и оценками наблюдений по игре – ни с общими баллами, ни с отдельными блоками и параметрами.

Таблица 3

#### Связь игры и понимание эмоций

Блоки и параметры наблюдения игры	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Блок «Предметный материал игры»	-0,113	p=0,433
Блок «Форма игры»	-0,027	p=0,850
Параметр «Одиночная игра»	-0,208	p=0,148

Параметр «Совместная игра с детьми»	0,072	p=0,620
Параметр «Совместная игра со взрослым»	-0,121	p=0,403
Параметр «Контакты со сверстниками»	0,162	p=0,260
Параметр «Устойчивость игровых объединений»	0,111	p=0,442
<b>Блок «Уровень игры»</b>	<b>0,014</b>	<b>p=0,921</b>
Параметр «Проблемная ситуация»	0,090	p=0,535
Параметр «Содержание игры»	0,121	p=0,405
Параметр «Отношение к роли»	-0,056	p=0,702
Параметр «Творчество»	-0,092	p=0,527
<b>Блок «Качество взаимодействия»</b>	<b>0,037</b>	<b>p=0,801</b>
Параметр «Инициатива»	0,138	p=0,340
Параметр «Отзывчивость»	-0,088	p=0,543
Параметр «Игровые средства взаимодействия»	0,033	p=0,819
Параметр «Согласовывание действий»	0,126	p=0,382
<b>Блок «Аффективный материал игры»</b>	<b>0,058</b>	<b>p=0,688</b>

Также с помощью критерия Манна-Уитни были проанализированы группы детей, правильно и неправильно решивших различные задания ТЕС в связи с оценками по игре. Между этими группами были получены различия только по одному заданию – «Понимание смешанных эмоций»: у детей, правильно решивших это задание (24 человека, 48%), средние оценки по параметру «Творчество» выше ( $M=4,25$ ), чем у детей, решивших это задание неправильно (26 человек, 52%;  $M=3,64$ ) ( $U=189,5$ ,  $p=0,015$ ). Однако при применении поправки Бонферрони для множественных сравнений различия оказываются статистически незначимыми ( $p=0,015 > \alpha=0,0002$ ).

### Обсуждение результатов

Безусловно, существенным результатом работы является отсутствие значимых корреляционных связей между оценками по игровой деятельности и пониманием эмоций: ни один из параметров одной методики не оказался связан с параметрами другой, таким образом, гипотеза исследования не подтвердилась. Полученный результат вполне ожидаем, поскольку во многих работах либо не обнаруживают такой связи, либо обнаруживают слабые корреляции, требующие дальнейшей проверки [9; 30; 32]. Интересно в этой связи рассмотреть

те параметры оценки игры, которые использовались в настоящем исследовании, и сравнить их с теми, что использовались в работе Е.О. Смирновой и др., в которой были обнаружены слабые связи между общим баллом по ТЕС и двумя параметрами игры (внутриигровым взаимодействием детей и развернутостью идеи [9]). Параметр «внутриигровое взаимодействие» отражает взаимодействие, обусловленное договоренностью, общим сюжетом, качеством контакта детей друг с другом. В отличие от этого параметры, которые оценивают игровое взаимодействие в настоящем исследовании, отражают, скорее, активность ребенка в общении с другим или средства, которые он выбирает для игрового общения с другими детьми (например, предметный или ролевой характер взаимодействия; попытки договориться и т.п.). Таким образом, успешность этого взаимодействия прямо не оценивается, что, вероятно, могло повлиять на полученный результат.

Параметр «Развернутость идеи», использованный в работе Е.О. Смирновой и др., отражает степень детализированности игрового замысла: насколько развернуто, подробно ребенок вербально планирует игру. Важно, что развернутое планирование требует какого-то сюжетного конфликта и эмоционально окрашенного содержания игры. Кроме того, вербализованный замысел служит цели коммуникации, поскольку обычно адресован кому-то другому, включенному в игру; в игре важно объяснить свой замысел партнерам и сотрудничать в процессе реализации идеи. Прямых аналогов данного параметра в настоящей работе также нет. Наиболее близкий – «содержание игровых действий», который в большей степени отражает, насколько сложную игру разворачивает ребенок, чем то, насколько развернуто он планирует эту игру и озвучивает ее для другого, т.е. здесь отсутствует коммуникативный аспект.

Таким образом, можно предположить, что связь понимания эмоций и игры будет обнаруживаться именно в таких – связанных с коммуникацией и/или успешным взаимодействием – аспектах.

Интересный результат получен также в связи с заданием ТЕС на понимание смешанных эмоций (включено в компонент «Рефлексия»). Несмотря на то, что с применением поправки Бонферрони снижается значимость различий между детьми, правильно и неправильно решившими это задание, данный результат кажется перспективным для дальнейших исследований. Задание направлено на изучение способности детей понимать амбивалентные чувства, возникающие в некоторых обстоятельствах, например, понимание того, что можно испытывать радость и страх одновременно при желании прокатиться на новом велосипеде и опасении упасть с него. Оказалось, что дети, правильно решившие это задание, показали более высокие результаты по параметру игры «Творческость». Данный параметр отражает, насколько сложный сюжет создают дети в процессе игры: от отдельных предметных действий до насыщенных событиями, разветвленных сюжетов, легко дополняемых новыми элементами. Этот факт можно объяснить следующим образом: чем сложнее игра детей, тем более сложные сочетания ролей представляет собой игровой образ, требующий играть различные, а порой и противоположные эмоциональные состояния [8], поэтому дети, понимающие возможность одновременного переживания разнонаправленных эмоций (связанных с ролями), создают содержательно насыщенные, сложные по структуре сюжеты игры.

Обращают на себя внимание результаты, прямо не связанные с целью исследования. Несколько сниженный уровень игры испытуемых предсказуем, поскольку многие современные авторы говорят о такой тенденции уже не одно десятилетие (Е.О. Смирнова, Е.Г.

Юдина, Е.В. Трифонова и др.). Корреляционный анализ показал, что с возрастом оказались связаны только те параметры, которые отражают коллективный аспект игры. Это согласуется с традиционными представлениями о том, что игра постепенно дорастает до коллективных форм (М.Б. Партен, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.). Таким образом, данные параметры могут использоваться для возрастной диагностики игровой деятельности. Гендерные различия, полученные по аспекту сложности игры, требуют постановки отдельных исследовательских задач и дальнейшей проверки.

### **Выводы**

Проведенное исследование показало отсутствие корреляционных связей между игровой деятельностью и пониманием эмоций у старших дошкольников, что дополняет данные современной науки, показывающей слабые связи между параметрами игры и пониманием эмоций, и согласуется с выводами о ненадежности и неоднозначности получаемых результатов в аналогичных исследованиях [9; 30; 32].

### **Заключение**

Ограничениями данной работы можно считать использование нестандартизированной методики оценки игры и небольшую выборку, локализованную в Москве и области.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести изучение связи понимания эмоций и коммуникативных аспектов игры, понимания смешанных эмоций в связи со сложностью создаваемой игры, а также связи игры с другими аспектами эмоциональной сферы ребенка.

Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей, психологов и педагогов, занимающихся вопросами детской игры.

### **Литература**

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 416 с.
2. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111
3. Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 122–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150108
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 56–70. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-56-70
5. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302
6. Воскресенская С.А., Козловская Г.В., Иванов М.В., Калинина М.А. Игра как фактор гармоничного и дисгармоничного психического развития в детском возрасте // Аутизм и

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.  
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у  
старших дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.  
The Connection of Play Activity and the Understanding  
of Emotions in Older Preschoolers  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

- нарушения развития. 2021. Том 19. № 3. С. 31–41. DOI:10.17759/autdd.2021190304
7. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д., Стрелкова Л.П., Абрамян Л.А. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985.
8. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28–36.
9. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 1. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
10. Тимохина Ю.И. Связь сюжетной игры и эмоционального развития старших дошкольников. Магистерская диссертация. М., 2022. С. 113.
11. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3 С. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301
12. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314
13. Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303
14. Якишина А.Н., Леван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдения за ней // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304
15. Bauer R.H., Gilpin A.T. Imaginative children in the classroom: mixed-methods examining teacher reported behavior, play, observations and child assessments // Early Education and Development. 2023. Vol. 34. Issue 2. P. 449–468. DOI:10.1080/10409289.2021.2024111
16. Dillon J.A. Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. Dissertation of candidate for the Master's degree. Case Western Reserve University, 2009. 106 p.
17. Fasikhah S.S., Fatiyyah T. Play and emotional in childhood and adolescence // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018). 2018. Vol. 304. DOI:10.2991/acpch-18.2019.95
18. Fein G. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense // Developmental Review. 1989. Vol. 9. № 4. P. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8
19. Galyer K.T., Evans I.M. Pretend Play and the development of emotion regulation in preschool children // Early childhood development and care. 2001. Vol. 166. P. 93–108. DOI:10.1080/0300443011660108
20. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental Science. 2018. Vol. 21. Issue 4. DOI:10.1111/desc.12603
21. Gülden U., Hande A.Ç., Özge Ü., Zeynep K., Şeyma D. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills // Croatian Journal of Education. 2018. Vol. 20. № 3. P. 243–257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
22. Hedegaard M. Imagination and emotion in childrens play: A cultural historical approach // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 2. P. 59–74. DOI:10.1007/978-981-10-4534-9\_5
23. Hoffmann J., Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2012. Vol. 6. № 2. P. 175–184. DOI:10.1037/a0026299

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.  
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у  
старших дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miaszkovskaia E.Yu.  
The Connection of Play Activity and the Understanding  
of Emotions in Older Preschoolers  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

24. Jaggy A.K., Kalkusch I., Bossi C.B., Weiss B., Sticca F., Perren S. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 64. P. 13–25. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.01.012
25. Kuczaj S.A., Horback K.M. Play and Emotion // In book: *Emotions of Animals and Humans*. 2012. P. 87–112.
26. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. № 1. P. 1–34. DOI:10.1037/a0029321
27. Petersen H., Holodynski M. Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds // *The Journal of Genetic Psychology*. 2020. Vol. 181. DOI:10.1080/00221325.2020.1734909
28. Rahayu E.W., Iswinarti L., Fasikhah S.S. Increasing socio-emotional competence of children through boy-boyan traditional games with the experiential learning method // *Jurnal Ilmiah Psikologi*. 2021. Vol. 6. № 1. P. 67–76. DOI:10.23917/indigenous.v6i1.12409
29. Rao Z., Gibson J.L. You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.669767
30. Richard S., Baud-Bovy G., Clerc-George A., Gentaz E. The effects of a “pretend play-based training” designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behavior in 5- to 6-year-old Swiss children // *British Journal of Psychology*. 2020. Vol. 112. Issue 3. P. 690–719. DOI:10.1111/bjop.12484
31. Riso D.D., Salcuni S., Lis A., Delvecchio E. From research to clinical settings: validation of the Affect in Play Scale-Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian children // *Frontiers in Psychology*. 2017. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00728
32. Seja A.L., Russ S.W. Children's fantasy play and emotional understanding // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1999. Vol. 28. № 2. P. 269–277. DOI:10.1207/s15374424jccp2802\_13
33. Solikhah G.R., Fasikah S.S., Amalia S. Role playing and emotional competence in school-age children (a causality approach) // *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*. 2019. Vol. 5. № 2. P. 84–88. DOI:10.26858/jppk.v5i2.9881
34. Sutton-Smith B. Play theory. A personal journey and new thoughts // *American Journal of Play*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 80–123.
35. Taylor M., Carlson S.M., Martin B.L., Gerow L., Charley C.M. The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding // *Developmental Psychology*. 2004. Vol. 40. № 6. P. 1173–1187. DOI:10.1037/0012-1649.40.6.1173
36. Thibodeau-Nielsen R.B., Gilpin A.T., Palermo F., Nancarrow A.F., Farrell C.B., Turley D., Decarlo D.J., Lochman J.E., Boxmeyer C.L. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty // *Cognitive Development*. 2020. Vol. 56. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100964
37. Veiga G., O'Connor R., Neto C., Rieffe C. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers // *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 192. Issue 6. P. 980–992. DOI:10.1080/03004430.2020.1828396
38. Weider S. The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens // *Top Lang Disorders*. 2017. Vol. 37. № 3. P. 259–281. DOI:10.1097/TLD.000000000000126

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.  
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у  
старших дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.  
The Connection of Play Activity and the Understanding  
of Emotions in Older Preschoolers  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

## References

1. Baryayeva L.B., Zarin A.P. Obuchenie syuzhetno-rolevoi igre detei s problemami intellektual'nogo razvitiya: Uchebno-metodicheskoe posobie [Teaching story-role play to children with intellectual development problems: Educational and methodical manual]. Saint-Petersburg: RGPU im Gercena, 2001. 416 p. (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. Vozmozhnosti ispol'zovaniya igrovyykh roli dlya trenirovki regulatorynykh funktsii u doshkol'nikov [The possibilities of using game roles to train regulatory functions in preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. Tarasova K.S. Ponimanie smeshannykh emotsii v doshkol'nom vozraste: rol' kognitivnogo razvitiya rebenka [Understanding mixed emotions in preschool age: the role of cognitive development of a child]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 122–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150108 (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. Test na ponimanie emotsii: adaptatsiya russkoyazychnoi versii na rossiiskoi vyborke detei doshkol'nogo vozrasta [Emotion comprehension test: adaptation of the Russian-language version on a Russian sample of preschool children]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 56–70. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-56-70 (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry doshkol'nika [Dialectical structure of a preschooler's game]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
6. Voskresenskaya S.A., Kozlovskaya G.V., Ivanov M.V., Kalinina M.A. Igra kak faktor garmonichnogo i disgarmonichnogo psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Play as a factor of harmonious and disharmonious mental development in childhood]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2021. Vol. 19, no. 3, pp. 31–41. DOI:10.17759/autdd.2021190304 (In Russ.).
7. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., Kosheleva A.D., Strelkova L.P., Abramyan L.A. Emotsional'noe razvitiye doshkol'nika [Emotional development of a preschooler]. *Posobie dlya vospitatelei detskogo sada [Manual for kindergarten teachers]*. Moscow: Prosveshchenie, 1985. (In Russ.).
8. Ryabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v svobodnoi igre doshkol'nikov [Building a game lesson in a free preschool game]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 5, pp. 28–36. (In Russ.).
9. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Svyaz' igrovoi dejatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [Connection of preschool children's play activity with indicators of cognitive development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101 (In Russ.).
10. Timokhina Yu.I. Svyaz' syuzhetnoi igry i emotsional'nogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [The correlation between the play and emotional development of children 5-7 years old]. *Magisterskaya dissertatsiya [Master thesis]*, Moscow, 2022. (In Russ.).

11. Trifonova E.V. Detskaya igra s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii: podmena, utrata i vossozhdanie ideal'noi formy deyatelnosti v obrazovatel'nom prostranstve [Children's play from the standpoint of cultural and historical psychology: substitution, loss and recreation of the ideal form of activity in the educational space]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301 (In Russ.).
12. El'koninova L.I. Edinstvo affekta i intellekta v syuzhetno-rolevoi igre [The unity of affect and intelligence in a story-role-playing game]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314 (In Russ.).
13. Judina E.G. Detskaya igra kak territoriya svobody [Children's play as the territory of freedom]. *Natsional'nyj psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3, pp. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303 (In Russ.).
14. Yakshina A.N., Levan T.N. Osobennosti predstavlenii doskol'nykh pedagogov o detskoj igre i nablyudeniya za nei [Features of preschool teachers' ideas about children's play and watching it]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304 (In Russ.).
15. Bauer R.H., Gilpin A.T. Imaginative Children in the Classroom: Mixed-Methods Examining Teacher Reported Behavior, Play Observations and Child Assessments. *Early Education and Development*, 2023. Vol. 34, Issue 2, pp. 449–468. DOI:10.1080/10409289.2021.2024111
16. Dillon J.A. Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. Dissertation of candidate for the Master's degree. Case Western Reserve University, 2009. 106 p.
17. Fasikhah S.S., Fatiyyah T. Play and emotional in childhood and adolescence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018), 2018. Vol. 304. DOI:10.2991/acpch-18.2019.95
18. Fein G. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 1989. Vol. 9, no. 4, pp. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8
19. Galyer K.T., Evans I.M. Pretend Play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early childhood development and care*, 2001. Vol. 166, pp. 93–108. DOI:10.1080/0300443011660108
20. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 2018. Vol. 21, Issue 4. DOI:10.1111/desc.12603
21. Gülden U., Hande A.Ç., Özge Ü., Zeynep K., Şeyma D. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 2018. Vol. 20, no. 3, pp. 243–257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
22. Hedegaard M. Imagination and emotion in childrens play: A cultural historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 59–74. DOI:10.1007/978-981-10-4534-9\_5
23. Hoffmann J., Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 175–184. DOI:10.1037/a0026299
24. Jaggy A.K., Kalkusch I., Bossi C.B., Weiss B., Sticca F., Perren S. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023. Vol. 64, pp. 13–25. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.01.012
25. Kuczaj S.A., Horback K.M. Play and Emotion. In book: *Emotions of Animals and Humans*, 2012, pp. 87–112.
26. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of



Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.  
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у  
старших дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.  
The Connection of Play Activity and the Understanding  
of Emotions in Older Preschoolers  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

- pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139, no. 1, pp. 1–34. DOI:10.1037/a0029321
27. Petersen H., Holodynski M. Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 2020. Vol. 181. DOI:10.1080/00221325.2020.1734909
28. Rahayu E.W., Iswinarti L., Fasikhah S.S. Increasing socio-emotional competence of children through boy-boyan traditional games with the experiential learning method. *Jurnal Ilmiah Psikologi*, 2021. Vol. 6, no. 1, pp. 67–76. DOI:10.23917/indigenous.v6i1.12409
29. Rao Z., Gibson J.L. You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.669767
30. Richard S., Baud-Bovy G., Clerc-George A., Gentaz E. The effects of a “pretend play-based training” designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behavior in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 2020. Vol. 112, Issue 3, pp. 690–719. DOI:10.1111/bjop.12484
31. Riso D.D., Salcuni S., Lis A., Delvecchio E. From research to clinical settings: validation of the Affect in Play Scale-Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 2017. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00728
32. Seja A.L., Russ S.W. Children's fantasy play and emotional understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999. Vol. 28, no. 2, pp. 269–277. DOI:10.1207/s15374424jccp2802\_13
33. Solikhah G.R., Fasikah S.S., Amalia S. Role playing and emotional competence in school-age children (a causality approach). *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*, 2019. Vol. 5, no. 2, pp. 84–88. DOI:10.26858/jppk.v5i2.9881
34. Sutton-Smith B. Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 2008. Vol.1, no. 1, pp. 80–123.
35. Taylor M., Carlson S.M., Martin B.L., Gerow L., Charley C.M. The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding. *Developmental Psychology*, 2004. Vol. 40, no. 6, pp. 1173–1187. DOI:10.1037/0012-1649.40.6.1173
36. Thibodeau-Nielsen R.B., Gilpin A.T., Palermo F., Nancarrow A.F., Farrell C.B., Turley D., Decarlo D.J., Lochman J.E., Boxmeyer C.L. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 2020. Vol. 56. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100964
37. Veiga G., O'Connor R., Neto C., Rieffe C. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 2020. Vol. 192, Issue 6, pp. 980–992. DOI:10.1080/03004430.2020.1828396
38. Weider S. The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens. *Top Lang Disorders*, 2017. Vol. 37, no. 3, pp. 259–281. DOI:10.1097/TLD.000000000000126

### **Информация об авторах**

Рябкова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail:

*Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.*  
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у  
старших дошкольников  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 77–96.

*Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.*  
The Connection of Play Activity and the Understanding  
of Emotions in Older Preschoolers  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

ibaladinskaya@gmail.com

*Тимохина Юлия Игоревна*, магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

*Мясковская Екатерина Юрьевна*, магистрант кафедры возрастной психологии им. Профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

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

*Irina A. Ryabkova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

*Julia I. Timokhina*, master's student, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

*Ekaterina Yu. Myastkovskaya*, master's student, Department of Age Psychology Named After Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

Получена 09.06.2023  
Принята в печать 18.12.2023

Received 09.06.2023  
Accepted 18.12.2023

## Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков

**Шалагинова К.С.**

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

**Декина Е.В.**

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

**Клочнева Д.А.**

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»  
(ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-0366>, e-mail: daraklocneva160@gmail.com

В статье проводится анализ проблемы формирования видеоигровой зависимости у подростков со склонностью к эскапизму. Эскапизм рассматривается как предиктор видеоигровой зависимости у подростков в информационном обществе, мотивация бегства от страха тривиальной жизни и повседневных трудностей в виртуальные миры киберпространства. Статья содержит описание эмпирического исследования, направленного на выявление личностных особенностей подростков, оказывающих влияние на формирование аддиктивной модели поведения в отношении компьютерных игр. В исследовании приняли участие студенты сельскохозяйственного колледжа города Тулы от 16 до 18 лет в количестве 98 человек. Цель статьи состоит в психолого-педагогическом анализе личностных особенностей подростков, оказывающих влияние на формирование аддиктивной модели поведения в отношении компьютерных игр. Для достижения цели исследования был использован следующий психологический инструментарий: тест Томаса А. Такера (в адаптации И.А. Коньгиной), тест «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS-3) (А.А. Герасимов, А.Б. Холмогорова), тест «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга (в адаптации Ю.Л. Ханина), анкета на выявление примерного времени, затрачиваемого подростками на видеоигровой контент, тест «Методика измерения уровня выраженности эскапизма» (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева). Проведенное исследование позволяет сделать вывод о значимой корреляции параметра «эскапизм» с параметрами «тревожность», «степень сформированности видеоигрового аддикта», а также временем, затрачиваемым подростком на игровой контент. Имеет место значимая корреляция эскапизма с параметром «негативные последствия» от компьютерной игры. Стоит отметить отсутствие значимой корреляции между «бегством» и «предпочтением online-общения». Результаты исследования авторы рассматривают в контексте решения задач профилактической работы с

подростками, реализующими эскапистскую стратегию поведения, предупреждения развития видеоигровой аддикции. Полученные эмпирические данные подтверждают целесообразность учета личностных особенностей подростков при психолого-педагогической превенции видеоигровой аддикции у подростков.

**Ключевые слова:** подросток; эскапизм; цифровое поколение; видеоигровая зависимость; аддиктивная стратегия поведения.

**Для цитаты:** Шалагинова К.С., Декина Е.В., Ключнева Д.А. Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 97–110. DOI:10.17759/psyedu.2023150406

## Escapism and Video Game Addiction in Adolescents

**Kseniya S. Shalaginova**

Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

**Elena V. Dekina**

Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

**Daria V. Klochneva**

Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-0366>, e-mail: daraklocneva160@gmail.com

The article analyzes the problem of the formation of video game addiction in adolescents with a tendency to escapism. Escapism is considered as a predictor of video game addiction in adolescents in the information society, the motivation to escape from the fear of a trivial life and everyday difficulties in the virtual worlds of cyberspace. The study involved students of the Agricultural College of the city of Tula from 16 to 18 years old in the amount of 98 people. The purpose of the article is to provide a psychological and pedagogical analysis of the personality characteristics of adolescents that influence the formation of an addictive behavior model in relation to computer games. To achieve the goal of the study, the following psychological tools were used: the Thomas A. Tucker test (adapted by I.A. Konygina), the General Scale for Problematic Internet Use-3 (GPIUS-3) (A.A. Gerasimov, A.B. Kholmogorova), test "Scale for assessing the level of reactive and personal anxiety" Ch.D. Spielberg (adapted by Yu.L. Khanin), a questionnaire to identify the approximate time spent by teenagers on video game content, the test "Methodology for measuring the level of escapism" (T.N. Savchenko, O.I. Teslavskaya, E.V. Belovol, A.A. Kardapoltseva). The conducted study allows us to conclude that the parameter "escapism" is significantly correlated with the parameters "anxiety", "the degree of formation of a video game addict", as well as the time spent by a teenager on gaming content. There is a significant correlation of escapism with the parameter "negative consequences" from a computer game. It is worth noting the absence of a significant correlation between "flight" and "preference for online communication". The results of the study are considered by the authors in the context of solving the problems of preventive work

with adolescents implementing an escapist strategy of behavior, preventing the development of video game addiction. The obtained empirical data confirm the expediency of taking into account the personality characteristics of adolescents in the psychological and pedagogical prevention of video game addiction in adolescents.

**Keywords:** teenager; escapism; digital generation; video game addiction; addictive behavior strategy.

**For citation:** Shalaginova K.S., Dekina E.V., Klochneva D.A. Escapism and Video Game Addiction in Adolescents. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 97–110. DOI:10.17759/psyedu.2023150406

### Введение

Проблема изучения особенностей формирования видеоигровой зависимости у подростков со склонностью к эскапизму имеет теоретическое и практическое значение. Подросток, находящийся в эпицентре внутренних и внешних конфликтов, наиболее склонен к замещению реальной картины действительности ее виртуальным эквивалентом, а также к формированию аддиктивной стратегии поведения, основанной на отторжении ценностей и норм социума. В связи с этим встают задачи профилактики, диагностики и коррекции поведения подростков, склонных к высокому уровню эскапизма.

Зарубежные исследования эскапизма 40-50-х гг. посвящены изучению влияния печатных средств массовой информации на сознание рабочих (Дж.Т. Клэппер), 60-80-х гг. направлены на рассмотрение мотивации туристов и путешественников (Д. Кромптон, П. Райли, Дж. Данн, К. Робертс); 1990-2000-х гг. связаны с исследованием эскапизма как фактора, влияющего на увеличение времени, проводимого людьми у телевизионных экранов (Б.Б. Хеннинг, Э. Эванс, К. Пол); работы после 2000-х годов и по настоящее время сосредоточены на рассмотрении игровой мотивации и исследовании эскапизма в контексте формирования видеоигровой зависимости (Х. Вермелинк, С.П. Дженг, Н. Йее, Д. Кусс, О. Лопес-Фернандес, И. Майер, К.И. Тенг, Х. Хатервальд и др.). Б.Б. Хеннинг доказал гипотезу о положительной корреляции «индивидуально-психологического эскапизма» и времени, затрачиваемого людьми на просмотр телевизионных программ, Э. Эванс считал «бегство» естественным механизмом, помогающим личности удовлетворить базовые потребности в безопасности и принятии, а развитие массового эскапизма объяснял стремительным ростом возможностей современной медиакультуры [26, с. 210]. Стратегии «бегства» рассматривались на материалах аналитического обзора достижений современного медиасообщества и цифрового пространства [17, с. 140]. Н. Йее, С.П. Дженг, К.И. Тенг считали эскапизм фактором, индуцирующим стремление к участию в компьютерной игре [27; 30]. Х. Вермелинк, Х. Хатервальд и И. Майер отмечали, что эскапизм может являться мотивом участия в игре [29]. С. Кноблех-Вестервик, М.Р. Хасталл, М. Россманн рассматривали «бегство» как копинговую стратегию совладания со стрессом в условиях, когда внешние и/или внутренние требования не совпадают с реальными ресурсами человека [28].

В отечественной литературе темы эскапизма и особенностей проявления эскапистского сознания были начаты в конце 1990-х – начале 2000-х гг. и в наибольшей степени представлены в философии и социологии. Именно в данных направлениях сформулировано предположение об имплицитной включенности «бегства» в этос кибернетической культуры и искусства, а также развита гипотеза об адаптивной функции механизмов эскапистского

сознания [5]. Социологические концепции рассматривали эскапизм как «социальное явление, заключающееся в стремлении индивида или части социальной группы уйти от общепринятых стандартов общественной жизни» [2, с. 396]. Отечественные психологи развили данную теорию, освободив эскапизм от клейма своеобразного аффективного расстройства, приводящего к деструктивной трансформации социального бытия личности. Д.Г. Литинская предложила деление эскапизма на инструментальный (служащий адаптации индивида) и экзистенциальный (представляющий собой «не столько бегство из социального мира с его нормами и рутинными в альтернативную реальность (игры, субкультуры и т.д.), сколько осознанный отказ от встречи с Другим» [12]. Е.О. Труфанова делит эскапизм на «мягкий», ведущий к отходу от «предписанной социальной активности», и «жесткий», заключающийся в полном погружении в иномирие [22]. Е.Н. Шапинская рассматривала эскапизм как новую форму поиска идентичности, которая может привести личность к своеобразной душевной инвалидности в случае ее излишне глубокого погружения в кибернетическое пространство [25]. Автор подчеркивает опасность излишне глубокого погружения в киберсреду: «реальность превращается в мире компьютерного экрана в гиперреальность, текст – в гипертекст, а сам пользователь (субъект) с трудом отличает реальный мир от виртуального» [24]. Исследователи сходятся в принятии «бегства» в качестве нормативного механизма человеческого сознания, наиболее ярко проявляющегося на фоне жизненных трудностей (Е.В. Беловол, Т.Н. Савченко, О.И. Теславская). При этом вопросы, связанные с изучением корреляционных и сущностных взаимосвязей эскапизма с феноменом видеоигровой зависимости, еще не получили должной практической разработки. Т.Н. Савченко, О.И. Ольхина и др. рассматривали «бегство» как неотъемлемый механизм регуляции личности, который наиболее ярко может проявляться вследствие «сниженного уровня приспособленности к окружающей реальности, в первую очередь, социальной» [19]. Ученые определяют эскапизм в качестве специфической формы активности личности, возникающей вследствие рассогласования реальных и желаемых ценностных структур. Отмечается, что лицам с низким уровнем выраженности эскапизма гораздо меньше свойственно стремление к получению нового опыта и знаний о себе, однако они более легко входят в повседневную рутину; чрезмерным эскапистам свойственно полное погружение в значимую деятельность, благодаря которой они испытывают ощущение радости и полноты жизни, но имеют место трудности возвращения к действительности. Чрезмерным эскапистам тяжелее реализовывать свой потенциал в реальном мире. Подчеркиваются негативные последствия «бегства»: девиантное поведение, маргинализация общества и т.д. [16].

Эскапизм является одним из слагаемых в сложной сумме переменных, влияющих на формирование видеоигрового аддикта. Эскапизм выступает в качестве ключевой детерминанты патологической видеоигровой зависимости у подростков, игроки с эскапистской мотивацией проводят в сети больше времени за счет увеличения доли социальной поддержки онлайн, по сравнению с реальным миром [23]. Вырисовывается тенденция в развитии исследовательских работ, связанных с изучением феномена эскапизма: рассмотрение «бегства» как стратегии, комплементарно дополняющей формирование и развитие досуговой мотивации личности.

Современные психологические работы интегрируют внимание как к внешним, так и к внутренним факторам «бегства», которое признается нормативным механизмом, в той или иной степени свойственным сознанию человека. Имеет место интерес к систематизации проявлений эскапизма с выделением в нем адаптивных и дезадаптивных, деструктивных черт.

В настоящее время фокус исследований смещается на изучение взаимосвязи эскапизма с феноменом видеоигровой зависимости. Несмотря на очевидные плюсы – рост контактов и объемов потребляемой информации, феномен виртуализации накладывает негативный отпечаток на межличностные отношения, подталкивая индивида «к добровольной капитуляции перед социальной жизнью в пользу искусственно созданного виртуального концепта» [6]. Особенно уязвимы в этом плане подростки, для которых характерна потребность в общении [11]. Е.И. Исаев отмечает, что подросткам важно реализовать себя в поведении и во взаимоотношениях, овладеть навыками социального взаимодействия [7, с. 281].

Резкий уход в виртуальный мир может нарушить естественный процесс формирования подростковой идентичности [10, с. 40]. Исследование И.В. Султановой и А.А. Мамоновой показывает, что у 60% подростков с интернет-зависимым поведением преобладают «скрытность, отчужденность, недоверчивость, необщительность, замкнутость, трудности в установлении межличностных контактов» [21]. Е.Ю. Казариновой и А.Б. Холмогоровой выявлено, что показатели интернет-зависимости на уровне тенденции выше у подростков по сравнению со студентами, имеет место увеличение времени, проводимого в интернете, потеря контроля над ним, когнитивная поглощенность происходящим в интернете [8]. Д.А. Ключева эскапизм рассматривает в пространстве подростковой субкультуры [9]. Психологами представлен стандартизированный вариант опросника «Индекс погруженности в интернет-среду» для подростков [18]. М.И. Елисеева, Е.Э. Кригер, описывая особенности детско-родительских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр, отмечают дисгармоничные отношения как с матерью, так и с отцом [6]. А.А. Маслова рассматривает диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности [13].

Эскапизм в подростковом возрасте можно рассматривать как уход, продиктованный стремлением уйти от сложной, противоречивой действительности. В контексте увлечения видеоиграми эскапизм представляет собой мотивацию бегства от страха жизни и повседневных трудностей в виртуальные миры киберпространства. При низком и среднем уровне эскапизма подобная стратегия выигрышна. Однако при длительной фиксации психической энергии на виртуальных проекциях происходит заметное искажение когнитивных, эмоциональных и поведенческих функций, что со временем приводит к формированию видеоигровой аддикции.

Подростковый возраст наиболее чувствителен к влиянию медиаресурсов, эскапизму, который дебютирует на фоне иллюзорных цифровых кумиров. В старшем подростковом возрасте развивается способность к рефлексии, усиливается желание понять самого себя и достичь избранного идеала [3]. Ответом на рассогласование этих потребностей с возможностями, заданными жесткими рамками реальных жизненных условий, может стать экзистенциальное бегство в мир кибернетических абстракций. А.К. Стрельцова отмечает, что сегодня у нас есть два пути: «первый – убежать в реальность, придуманную кем-то другим, в снятый кем-то сериал об идеальной любви или написанную кем-то другим видеоигру, второй – выдумать эту новую реальность самому» [20]. Актуально изучение взаимосвязи феномена «бегства» с видеоигровой зависимостью в подростковом возрасте.

### Материалы и методы

Базой исследования выступил ГПОУ ТО «Тульский сельскохозяйственный колледж

им. И.С. Ефанова». Все испытуемые – подростки обоих полов в возрасте от 16 до 18 лет. В исследовании приняли участие 98 студентов, из них – 56 девушек и 42 юноши. Диагностика проводилась в небольших группах по направлениям подготовки – «Право и организация социального обеспечения», «Садово-парковое и ландшафтное строительство» и индивидуально.

Основная гипотеза исследования: эскапизм имеет связь с видеоигровой зависимостью, а именно, чем выше уровень эскапизма, тем выше уровень развития видеоигровой зависимости.

Частные гипотезы исследования:

1. Эскапизм имеет связь со временем, которое подросток затрачивает на видеоигровой контент: чем выше параметр эскапизма, тем больше часов проводит ребенок за игрой;

2. Эскапизм имеет связь с тревожностью, а именно, чем выше уровень эскапизма, тем выше уровень личностной тревожности;

3. Эскапизм имеет связь с развитием негативных последствий от игры, а именно, чем выше уровень эскапизма, тем сильнее проявляются негативные последствия от игры;

4. Эскапизм имеет связь с предпочтением «online-общения», а именно, чем выше уровень эскапизма, тем чаще подросток прибегает к коммуникации посредством цифровой среды.

Структура исследования включила в себя следующие этапы:

1. Теоретический анализ материала, обобщение имеющихся исследований и знаний по проблеме, классификация;

2. Эмпирическое исследование;

3. Количественная и качественная обработка результатов.

Программа диагностики представлена следующими методиками: тест Томаса А. Такера (в адаптации И.А. Коньгиной) [14]; тест «Общая шкала проблемного использования интернета-3» (GPIUS-3) (А.А. Герасимов, А.Б. Холмогорова) [4]; тест «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилберга (в адаптации Ю.Л. Ханина) [15]; анкетирование на выявление примерного времени, затрачиваемого детьми на видеоигровой контент (авторский вариант); тест «Методика измерения уровня выраженности эскапизма» (Т.Н. Савченко, О.И. Теславская, Е.В. Беловол, А.А. Кардапольцева) [19].

Научные, методологические и методические основания программы: программа базируется на исследовании проблемы видеоигровой зависимости, а также ее связи с концепцией эскапистского сознания (А.А. Беловол, Д.Г. Литинская, О.И. Теславская, Е.О. Труфанова, Т.Н. Савченко и др.).

Для анализа полученных в ходе исследования данных был применен непараметрический коэффициент корреляции К. Спирмена с целью выявления связи между переменными в ранговой шкале. Для выявления влияния фактора пола на формирование негативных последствий от игры был задействован угловой критерий Фишера, позволяющий сопоставить два ряда выборочных значений по частоте встречаемости признака.

### Результаты исследования

Проверка выборки на нормальность распределения признака по шкалам «тревожность» (личностная) и «эскапизм» показала, что асимметрия и эксцесс по модулю больше своих стандартных ошибок, что наглядно свидетельствует о необходимости применения



непараметрического коэффициента корреляции Спирмена. Корреляция между исследуемыми параметрами, медианы приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Описательная статистика**

	Среднее	Медиана	Стандартное отклонение	Асимметрия		Экссесс	
				Статистика	Стандартная ошибка	Статистика	Стандартная ошибка
Тревожность	42,64	42,00	11,11	0,35	0,24	-1,21	0,48
Эскапизм	112,91	121,00	9,08	-0,59	0,24	-1,10	0,48
Развитие «негативных последствий»	7,85	8,00	4,54	-0,01	0,24	-1,47	0,48
Предпочтение online-общения	9,95	9,00	5,27	1,00	0,24	0,20	0,48
Степень сформированности видеоигрового аддикта	6,80	5,00	5,46	1,06	0,24	0,23	0,48

Корреляция между исследуемыми параметрами приведена в табл. 2.

Таблица 2

**Показатели взаимосвязи (коэффициенты корреляции Спирмена) между исследуемыми параметрами**

	Тревожность	Степень сформированности видеоигрового аддикта	Развитие негативных последствий	Предпочтение online-общения	Время за игрой
Эскапизм	0,52**	0,38**	0,23*	0,02	0,43**

Примечания: \* –  $p < 0,05$  (односторонняя); \*\* –  $p < 0,01$  (односторонняя).

Анализ взаимосвязи параметров «тревожность» и «эскапизм» показал значимый коэффициент корреляции (0,518), что свидетельствует о наличии высокого уровня связи между представленными переменными.

При рассмотрении взаимосвязи уровня эскапизма со степенью сформированности уровня зависимости от видеоигр (и возможностью развития негативных последствий) по опроснику Т.А. Такера был выявлен значимый коэффициент корреляции (0,381), что свидетельствует о наличии высокого уровня связи между данными переменными.

Уровень эскапизма имеет высокий коэффициент корреляции (0,233) с развитием

негативных последствий от игры (по опроснику GPIUS-3), однако связи «бегства» с критерием «предпочтение online-общения» выявлено не было.

При анализе взаимосвязи уровня эскапизма со временем игры был выявлен значимый коэффициент корреляции (0,427) на уровне  $p \leq 0,01$ , что свидетельствует о наличии высокого уровня связи между данными переменными.

Согласно расчетам, проведенным с помощью углового критерия Фишера, фактор пола не связан с величиной значения признака наличия негативных последствий от игры (эмпирическое значение критерия находится в зоне незначимости).

### Обсуждение результатов

При рассмотрении взаимосвязи уровня эскапизма со степенью сформированности уровня зависимости от видеоигр (и возможностью развития негативных последствий) по опроснику Т.А. Такера был выявлен значимый коэффициент корреляции (0,381), что свидетельствует о наличии высокого уровня связи между данными переменными, а также подтверждает основную гипотезу исследования.

**На значимом уровне подтвердились и частные гипотезы о связи эскапизма с развитием негативных последствий от игры, тревожностью и временем игры, однако связи «бегства» с критерием «предпочтение online-общения» выявлено не было.**

Результаты проведенного эксперимента во многом подтверждают данные отечественных и зарубежных публикаций, посвященных проблематике эскапизма в киберпространстве. Так, в работе косвенно подтверждается идея А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой об использовании киберпространства как способе совладания с негативными эмоциями [4, с. 68], а также тезис Е.В. Беловол и А.А. Кардапольцевой о том, что «форма “отрицательного эскапизма”, ... определяемого как уход от проблем, представляет собой защитную стратегию избегания пугающей, противоречивой реальности» [1, с. 46].

Проведенная исследовательская работа согласуется и с более ранними зарубежными работами С.П. Дженг и К.И. Тенга, которые считали эскапизм фактором, индуцирующим стремление к участию в компьютерной игре [27; 30], а также данными, приведенными Х. Вермелинком, Х. Хатервальдом и И. Майером, отмечавшими роль эскапизма в игровой мотивации [29].

Интересно, что изучение гендерного аспекта не внесло существенных различий в результаты исследования. Данный вопрос нуждается в более глубокой и тщательной проработке.

Немаловажным представляется отметить особенности формирования видеоигровой зависимости у подростков со склонностью к эскапизму. К ним можно отнести следующие:

- эскапизм представляет собой мотивацию бегства от страха тривиальной жизни и повседневных трудностей в виртуальные миры киберпространства, при низком и среднем уровне эскапизма подобная стратегия выигрышна, при длительной фиксации на обманчивых виртуальных проекциях происходит заметное искажение когнитивных, эмоциональных и поведенческих функций, что со временем приводит к формированию видеоигровой аддикции;
- отсутствие волевого контроля над количеством времени, проводимым за компьютерной игрой, можно рассматривать в качестве маркера и условия для формирования аддикта;
- в «группе риска» оказываются преимущественно «чрезмерные» эскаписты с повышенным уровнем личностной тревожности;

- снижение рисков формирования компьютерного игрового аддикта путем уменьшения времени, затрачиваемого подростками на видеоигровой контент, а также создания условий для нормализации внутрисемейных отношений;

- формирование у подростков конструктивных моделей совладания со стрессом и иными негативными переживаниями.

Неконтролируемая темпоральность игровых процессов, выступающая не столько маркером, сколько условием формирования аддикта, требует поиска новых инструментов для проведения профилактической работы по превенции развития видеоигровой зависимости, а также формированию у подростков более адаптивных способов совладания с фрустрацией и стрессом, исключающих трансгрессию сознания в мир виртуальных иллюзий.

### Заключение

Эскапизм определяем в качестве своеобразного копинга, к которому ребенок прибегает в ситуации рассогласования требований и наличных жизненных ресурсов. Принимая во внимание негативные последствия, связанные с чрезмерной эксплуатацией данной стратегии в повседневной жизни, мы считаем, что основной психолого-педагогической проблемой на данном этапе является создание условий для формирования у ребенка адаптивных способов совладания с фрустрацией и неудачами, т.е. алгоритмов, исключающих трансгрессию сознания в мир виртуальных иллюзий.

Снижение рисков развития видеоигровой зависимости у подростков, склонных к высокому уровню эскапизма, возможно при сочетании следующих психолого-педагогических факторов: реализации индивидуального подхода к каждому ребенку; формировании оптимальной стратегии поведения через участие подростка, склонного к эскапизму, в групповых формах работы, направленных на развитие навыков психологической саморегуляции; осуществлении психолого-педагогического сопровождения на всех этапах исследования посредством индивидуальных консультаций (для родителей и педагогов подростков, склонных к высокой степени эскапизма), использовании элементов арт-терапевтических и телесно-ориентированных практик для гармонизации психоэмоционального состояния подростка.

### Литература

1. Беловол Е.В. Эскапизм «хороший» и эскапизм «плохой»: эмпирическая верификация модели // Прикладная юридическая психология. 2018. № 4(45). С. 38–48.
2. Большая актуальная политическая энциклопедия / Под ред. А.В. Белякова, О.А. Матвейчева. М.: Эксмо, 2009. 412 с.
3. Бостанова Л.Ш., Бостанова С.Н. Ведущая деятельность и особенности проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 64(4). С. 266–268.
4. Герасимова А.А., Холмогорова А.Б. Общая шкала проблемного использования интернета: апробация и валидизация в российской выборке третьей версии опросника // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. № 3. С. 56–79. DOI:10.17759/cpp.2018260304
5. Давыдов О.Б. Философский аспект социального эскапизма в эпоху виртуальности // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2015. Том 12. № 2. С. 77–81.

6. *Елисеева М.И., Кригер Е.Э.* Особенности родительско-детских отношений среди подростков, имеющих зависимость от онлайн-игр [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 51–67. DOI:10.17759/psyedu.2021130304
7. *Исаев Е.И.* Педагогическая психология. М.: Издательство Юрайт, 2012. 347 с.
8. *Казаринова Е.Ю., Холмогорова А.Б.* Предпочитаемый контент в интернете и социальная тревожность как факторы интернет-зависимости у подростков и студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 123–139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208
9. *Ключева Д.А.* Эскапизм в пространстве подростковой субкультуры // Вестник науки и образования. 2020. № 23(101). С. 95–97.
10. *Колесникова Л.И.* Интерпретация зарубежного опыта профилактики видеоигровой интернет-зависимости среди российских подростков // Социальная и специальная педагогика и психология. 2019. № 38(57). С. 127–132.
11. *Концен П.* Фанатизм. Психоанализ этого ужасного явления. Харьков: Издательство Гуманитарный Центр, 2011. 388 с.
12. *Литинская Д.Г.* Типы современного эскапизма и феномен экзистенциального эскапизма // Ярославский педагогический сборник. 2012. Том 1. № 1. С. 308–311.
13. *Маслова А.А.* Диалог подростка с виртуальным собеседником как опосредствование в развитии коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 2. С. 88–102. DOI:10.17759/psyedu.2018100208
14. Методика «Тест Томаса А. Такера (в адаптации Коньгиной И.А.)» / Практическая психодиагностика. Методики и тесты // Сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. С. 470–475.
15. Методика «Диагностика самооценки Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина» / Практическая психодиагностика. Методики и тесты. // Сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. С. 59–63.
16. *Нятина Н.В.* Эскапизм – отклонение в социализации молодежи // Вестник КемГУ. 2013. Том 1. № 2(54). С. 133–136.
17. *Пол К.* Цифровое искусство. М.: Издательство Ад Маргинем Пресс, 2020. 272 с.
18. *Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С.* Индекс погруженности в интернет-среду: стандартизация методики [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 3. С. 31–50. DOI:10.17759/psyedu.2021130303
19. *Савченко Т.Н., Олькина О.И., Беловол Е.В., Кардапольцева А.А., Головина Г.М.* Разработка методики диагностики склонности к эскапизму // Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Издательство Института психологии РАН, 2016. С. 100–107.
20. *Стрельцова А.К.* Гоген и Ван Гог: пути эскапизма // Искусство. 2021. № 1(616). С. 8–22.
21. *Султанова И.Р., Мамонова А.А.* Влияние личностных характеристик детей подросткового возраста на формирование интернет-зависимого поведения // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2020. № 3(51). С. 168–175.
22. *Труфанова Е.О.* Эскапизм и эскапистское сознание: к определению понятий // Философия и культура. 2012. № 3(51). С. 96–107.
23. *Труфанова Е.О., Кардапольцева А.А., Беловол Е.В., Савченко Т.Н.* Эскапизм как предмет

исследования в современной научной психологии // Психологический журнал. 2017. Том 38. № 6. С. 52–64.

24. Шапинская Е.Н. Эскапизм в пространстве массовой культуры // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 1(106). С. 180–185.

25. Шапинская Е.Н. Эскапизм в киберпространстве: безграничные возможности и новые опасности // Культурологический журнал. 2013. № 2. С. 1–19.

26. Evans A. This virtual life. Escapism and simulation in our media world. London: Fusion Press, 2001. 288 p.

27. Jeng S.P., Teng C.I. Personality and motivations for playing online games // Behavior and Personality. 2008. № 8(36). P. 1053–1060.

28. Knobloch-Westerwick S., Hastall M.R., Rossmann M. Coping or Escaping? Effects of Life Dissatisfaction on Selective Exposure // Communication Research. 2009. № 2(36). P. 207–228.

29. Warmelink H., Harteveld C., Mayer I. Press or Escape to play – deconstruction escapism in multiplayer gaming // DiGRA '09 – Proceedings of the 2009 DiGRA International Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory: Brunel University. 2009. № 5. P. 1–9.

30. Yee N. The demographics, motivations and derived experiences of users of massively-multiuser online graphical environments // Teleoperators and Virtual Environments. 2006. № 15. P. 309–329.

## References

1. Belovol E.V. Eskapizm «khoroshii» i eskapizm «plokhoi»: empiricheskaya verifikatsii modeli [Escapism «good» and escapism “bad”: empirical verification of the model]. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Applied legal psychology]*, 2018. Vol. 4, no. 45, pp. 38–48. (In Russ.).

2. Bol'shaya aktual'naya politicheskaya ehntsiklopediya [The Big Current Political Encyclopedia]. Beljakova A.V. (ed.). Moscow: Ehksmo, 2009. 412 p. (In Russ.).

3. Bostanova L.SH., Bostanova S.N. Vedushchaya deyatelnost' i osobennosti proyavleniya konformizma v obshchenii podrostkov so vzroslymi i sverstnikami [Leading activity and features of the manifestation of conformity in the communication of adolescents with adults and peers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]*, 2018, no. 64(4), pp. 266–268. (In Russ.).

4. Gerasimova A.A., Kholmogorova A.B. Obshchaya shkala problemnogo ispol'zovaniya interneta: aprobatsiya i validizatsiya v rossiiskoi vyborke tret'ei versii oprosnika. [General scale of problematic Internet use: testing and validation of the third version of the questionnaire in a Russian sample]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*, 2018. Vol. 26, no. 3, pp. 56–79. DOI:10.17759/cpp.2018260304 (In Russ.).

5. Davydov O.B. Filosofskii aspekt sotsial'nogo ehskapizma v ehpokhu virtual'nosti [Philosophical aspect of social escapism in the era of virtuality]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova]*, 2015. Vol. 12, no. 2, pp. 77–81. (In Russ.).

6. Eliseeva M.I., Kriger E.EH. Osobennosti roditel'sko-detskikh otnoshenii sredi podrostkov, imeyushchikh zavisimost' ot onlain-igr [Peculiarities of parent-child relations among adolescents who are addicted to online games]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 51–67. DOI:10.17759/psyedu.2021130304 (In Russ.).

7. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Publ. Yurait,

2012. 347 p. p. 285. (In Russ.).

8. Kazarinova E.Yu., Kholmogorova A.B. Preferred internet content and social anxiety as drivers of internet addiction in teens and students [Preferred content on the Internet and social anxiety as factors of Internet addiction of adolescents and students]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 123–139. DOI:10.17759/psyedu.2021130208 (In Russ.).

9. Klochneva D.A. Ehskapizm v prostranstve podrostkovoï subkul'tury [Escapism in the space of teen subculture]. *Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education]*, 2020, no. 23(101), pp. 95–97. (In Russ.).

10. Kolesnikova L.I. Interpretatsiya zarubezhnogo opyta profilaktiki videoigrovoi internet-zavisimosti sredi rossiiskikh podrostkov [Interpretation of foreign experience in the prevention of video game Internet addiction among Russian adolescents]. *Social and Special Pedagogy and Psychology [Social and special pedagogy and psychology]*, 2019, no. 38(57), pp. 127–132. (In Russ.).

11. Kontsen P. Fanatizm. Psikhoanaliz ehtogo uzhasnogo yavleniya [Fanaticism. Psychoanalysis of this terrible phenomenon]. Khar'kov: Izdatel'stvo Gumanitarnyi Tsent, 2011. 388 p. (In Russ.).

12. Litinskaya D.G. Tipy sovremennogo ehskapizma i fenomen ehkzistentsial'nogo ehskapizma [Types of modern escapism and the phenomenon of existential escapism]. *Yaroslavskii pedagogicheskii sbornik [Yaroslavl pedagogical collection]*, 2012. Vol. 1, no. 1, pp. 308–311. (In Russ.).

13. Maslova A.A. Dialogue of teenager with a virtual interlocutor as mediation in the development of communicative competence [A teenager's dialogue with a virtual companion as mediation in the development of communicative competence]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 88–102. DOI:10.17759/psyedu.2018100208 (In Russ.).

14. Metodika «Test Tomasa A. Takera (v adaptacii Konyginoj I.A.)». Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebn. posob. Sost.: Rajgorodskij D.Ja. Samara: Bahrah-M, 2001, pp. 470–275. (In Russ.). Metodika «Test Tomasa A. Takera (v adaptacii Konyginoj I.A.)» [Methodology «Thomas A. Tucker Test (adapted by I.A. Konygina)»]. In Rajgorodskij D. Ja.(ed.), *Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodiki i testy*. Samara: Bahrah-M, 2001, pp. 470–475. (In Russ.).

15. Nyatina N.V. Ehskapizm – otklonenie v sotsializatsii molodezhi [Escapism as a deviation in the socialization of youth]. *Vestnik KeMGU*, 2013. Vol. 1, no. 2(54), pp. 133–136. (In Russ.).

16. Pol K. Tsifrovoe iskusstvo [Digital Art]. Moscow: Izdatel'stvo Ad Marginem Press, 2020. 272 p. (In Russ.).

17. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Immersion index in the internet environment: questionnaire standardization [Index of immersion in the Internet environment: standardization of methodology]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 3, pp. 31–50. DOI:10.17759/psyedu.2021130303 (In Russ.).

18. Savchenko T.N., Ol'kina O.I., Belovol E.V., Kardapol'ceva A.A., Golovina G.M. Razrabotka metodiki diagnostiki sklonnosti k jekskapizmu. Procedury i metody jeksperimental'no-psihologicheskikh issledovanij. [Development of a method for diagnosing tendencies towards escapism]. Barabanshnikov V.A. (ed.). Moscow: Publ. Instituta psihologii RAN, 2016, pp. 100–107. (In Russ.).

19. Strel'tsova A.K. Gogen i Van Gogh: puti ehskapizma [Gauguin and Van Gogh: the ways of

- escapism]. *Iskusstvo [Art]*, 2021, no. 1(616), pp. 8–22. (In Russ.).
20. Sultanova I.R., Mamonova A.A. Vliyanie lichnostnykh kharakteristik detei podrostkovogo vozrasta na formirovanie internet-zavisimogo povedeniya [Influence of personal characteristics of adolescent children on the formation of Internet-addicted behavior]. *Gumanitarnye nauki (g. Yalta) [Humanitarian sciences (g. Yalta)]*, 2020, no. 3(51), pp. 168–175. (In Russ.).
21. Trufanova E.O. Ehskapizm i ehskapistskoe soznanie: k opredeleniyu ponyatii [Escapism and escapist consciousness: to the definition of concepts]. *Filosofiya i kul'tura [Philosophy and culture]*, 2012, no. 3(51), pp. 96–107. (In Russ.).
22. Trufanova E.O., Kardapol'tseva A.A., Belovol E.V., Savchenko T.N. Ehskapizm kak predmet issledovaniya v sovremennoi nauchnoi psikhologii [Escapism as a subject of research in modern scientific psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2017. Vol. 38, no. 6, pp. 52–64. (In Russ.).
23. Shapinskaya E.N. Ehskapizm v prostranstve massovoi kul'tury [Escapism in the space of mass culture]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2019, no. 1(106), pp. 180–185. (In Russ.).
24. Shapinskaya E.N. Ehskapizm v kiberprostranstve: bezgranichnye vozmozhnosti i novye opasnosti [Escapism in cyberspace: limitless possibilities and new dangers]. *Kul'turologicheskii zhurnal [Culturological journal]*, 2013, no. 2, pp. 1–19. (In Russ.).
25. Evans A. This virtual life. Escapism and simulation in our media world. London: Fusion Press, 2001. 288 p.
26. Jeng S.P., Teng C.I. Personality and motivations for playing online games. *Behavior and Personality*, 2008, no. 8(36), pp. 1053–1060.
27. Knobloch-Westerwick S., Hastall M.R., Rossmann M. Coping or Escaping? Effects of Life Dissatisfaction on Selective Exposure. *Communication Research*, 2009, no. 2(36), pp. 207–228.
28. Warmelink H., Hartevelde C., Mayer I. Press or Escape to play – deconstruction escapism in multiplayer gaming. DiGRA '09 – Proceedings of the 2009 DiGRA International Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory: Brunel University, 2009, no. 5, pp. 1–9.
29. Yee N. The demographics, motivations and derived experiences of users of massively-multiuser online graphical environments. *Teleoperators and Virtual Environments*, 2006, no. 15, pp. 309–329.

### Информация об авторах

Шалагинова Ксения Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Декина Елена Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Ключева Дарья Андреевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого); педагог-психолог, ГПОУ ТО «Тульский сельскохозяйственный колледж им. И.С. Ефанова», г. Тула, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-0366>, e-mail:

Шалагинова К.С., Декина Е.В., Клочнева Д.А.  
Эскапизм и видеоигровая аддикция у подростков  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. №4. С.97–110.

*Shalaginova K.S., Dekina E.V., Klochneva D.A.*  
Escapism and Video Game Addiction in Adolescents  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no.4, pp. 97–110.

daraklocneva160@gmail.com

***Information about the authors***

*Kseniya S. Shalaginova*, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

*Elena V. Dekina*, PhD in Psychology, Leading Research Associate, Associate Professor, Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

*Darya A. Klochneva*, Master's student, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy; teacher-psychologist of the I.S. Efanov Tula Agricultural College, Tula, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1031-0366>, e-mail: daraklocneva160@gmail.com

Получена 18.10.2023

Received 18.10.2023

Принята в печать 18.12.2023

Accepted 18.12.2023



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ | DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

**Динамика развития диалектического и формально-логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте**

***Веракса Н.Е.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: [neveraksa@gmail.com](mailto:neveraksa@gmail.com)

***Айрапетян З.В.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: [zlata.a.v@yandex.ru](mailto:zlata.a.v@yandex.ru)

***Алмазова О.В.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: [almaz.arg@gmail.com](mailto:almaz.arg@gmail.com)

***Тарасова К.С.***

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: [christinap@bk.ru](mailto:christinap@bk.ru)

Ранее в наших исследованиях были изучены различия формального и диалектического мышления, так, формальные операции направлены на исключение противоречия, а диалектические – на активное преобразование отношений противоположностей. Уточнение связей этих двух форм мышления в динамике продолжает оставаться актуальной задачей. Цель работы заключалась в исследовании результативности решения формально-логических и диалектических задач, а также выявлении возрастных норм для детей 5-10-летнего возраста (n=756). Для оценки формально-логического мышления были применены пробы Ж. Пиаже, которые направлены на оценку способности координировать одновременно два параметра при анализе пропорций («Вероятность»), равновесия («Весы») и движения («Цилиндр»). Были применены методики, направленные на оценку способности детей совершать диалектические мыслительные действия превращения («Рисунок необычного дерева»), опосредствования («Что может быть одновременно?»), сериации («Циклы»). К 8-10 годам большинство детей успешно справлялись с решением всех трех формально-логических проб, при этом мальчики лучше, чем девочки выполняли пространственную задачу, направленную на координацию разнонаправленных движений («Цилиндр»). Большинство детей к 9 годам успешно справляются с выстраиванием циклических сериаций. При этом диалектические задачи, в результате которых один объект превращается в свою

*Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В.,  
Тарасова К.С.*  
Динамика развития диалектического и формально-  
логического мышления в старшем дошкольном и  
младшем школьном возрасте  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15 . № 4. С. 111–127.

*Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V.,  
Tarasova K.S.*  
Dynamics of the Development of Dialectical and Logical  
Thinking in the Senior Preschool and Primary School  
Age  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 111–127.

противоположность («Рисунок необычного дерева») или оба объекта объединяются в единый новый («Что может быть одновременно?»), являются актуальными для детей старше 10 лет. Вероятно, по мере формирования мышления на каждом возрастном этапе способности определять противоположности и оперировать ими сохраняют свою значимость.

**Ключевые слова:** диалектические действия; формально-логические операции; возрастные нормы.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ), проект № 19-18-00521-П.

**Для цитаты:** *Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С.* Динамика развития диалектического и формально-логического мышления в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 111–127. DOI:10.17759/psyedu.2023150407

## **Dynamics of the Development of Dialectical and Logical Thinking in the Senior Preschool and Primary School Age**

***Nikolai E. Veraksa***

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

***Zlata V. Airapetyan***

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

***Olga V. Almazova***

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

***Kristina S. Tarasova***

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk

Earlier in our research we studied the differences between formal and dialectical thinking, so formal operations are aimed at the exclusion of contradiction, and dialectical ones at the active transformation of the relations of opposites. The clarification of the relationship between these two forms of thinking in dynamics continues to be a relevant task. The aim of the work was to investigate the performance in solving logical and dialectical tasks, as well as to identify age norms for 5-10-year-old children (n=756). To assess logical thinking, we used J. Piaget's tests, which are aimed at assessing the ability to coordinate two parameters simultaneously when analyzing proportions ("Probability"), balance ("Scales") and motion ("Mechanical curve"). Methods aimed at assessing children's ability to perform dialectical thought actions of transformation ("Drawing of an unusual tree"), mediation ("What can be both at the same time?"), and seriation ("Cycles") were applied. By 8-10 years of age, the majority of children successfully coped with the solution of all three logical tests, with boys performing better than girls on a spatial task aimed at coordinating multidirectional movements ("Mechanical curve"). Most children by the age of 9 successfully cope with building cyclical seriations. At the same time, dialectical tasks, as a result of which one object transforms into its opposite ("Drawing of an unusual tree") or both objects are combined into a single new one ("What can be both at the same time?") are relevant for children over 10 years old. It is probable that, as thinking is formed at each age stage, the ability to identify and operate with opposites retains its significance.

**Keywords:** dialectical actions, formal operations, age norms.

**Funding.** This research was funded by the Russian Science Foundation (RSF) grant №19-18-00521-П

**For citation:** Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V., Tarasova K.S. Dynamics of the Development of Dialectical and Logical Thinking in Senior Preschool and Primary School Age. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 111–127. DOI:10.17759/psyedu.2023150407

### **Введение: особенности выполнения заданий, связанных с применением формально-логического и диалектического мышления**

Согласно периодизации интеллектуального развития, предложенной Ж. Пиаже, формально-логические операции развиваются стадийно. В дошкольном возрасте мышление ребенка эгоцентрично, сопровождается нечувствительностью к противоречиям и ошибками при решении задач на классификацию, сериацию, структурирование пространства, времени и др. Эти простые операции становятся доступны ребенку в 7-11 лет. Окончательное становление формальных операций происходит в 11-12 – 14-15 лет, когда ребенок приобретает способность понимать и анализировать пропорции, динамическое и гомеостатическое равновесие, движение и вероятности [7]. Для оценки этих способностей Ж. Пиаже и коллегами использовались пробы, в которых ребенку предлагалось координировать

одновременно два параметра: пропорции и вероятности («Вероятность»), равновесия с учетом веса грузиков и их расположения («Весы»), координацию двух разнонаправленных движений («Цилиндр»).

В последующих исследованиях, выполненных в русле теории Ж. Пиаже, демонстрировались результаты детей, которые не укладывались в жесткие рамки периодизации интеллектуального развития. В эксперименте И. Рогожиной [17] подтвердилась гипотеза о том, что формирование принципа сохранения у дошкольников 5,5-6,9 лет возможно через развитие состава и структуры логических операций классификации и сериации. В исследованиях Н.Е. Вераксы и коллег были получены результаты, свидетельствующие о том, что детям 5-6 и 6-7 лет доступны действия сериации [4; 5; 19]. В исследовании Ф. Понса и коллег с применением пробы «Весы» [20] дети 12-14 лет успешно справлялись с анализом вероятностей (проба «Весы»), а в лонгитюдном исследовании Н.Е. Вераксы и коллег [5] были получены данные о том, что дети уже в 5-6 лет обращали внимание на два параметра, но при прогнозе опирались только на один из них. В исследовании Ф. Понса и коллег [18] формально-логических операций с помощью проб «Цилиндр» и «Вероятность» у детей 8, 10 и 12 лет было показано, что в возрасте 12 лет почти все дети также успешно справлялись с пробами. В исследованиях Н.Е. Вераксы и коллег [5] было выявлено, что дети в 7 лет, выполняя пробу «Весы», способны учитывать два параметра (вес и расположение грузиков). Таким образом, результаты сравнительных исследований [5] показали, что формальные операции развивались неравномерно, но значительные изменения происходили уже в 7-летнем возрасте. Таким образом, прослеживается вариативность успешности выполнения трех задач, направленных на оценку формально-логических операций, при которых детям предлагается координировать пропорциональные, весовые и пространственные показатели. При этом ранее задачи предлагались только детям младшего школьного возраста, и не прослеживалась возрастная динамика.

Диалектическому мышлению Ж. Пиаже [14] придавал особое значение как «генетическому аспекту равновесия», завершающему формирование мышления в каждый возрастной период. В рамках структурно-диалектического подхода (Н.Е. Веракса, Л.А. Баянова, С.А. Зададаев, Е.Е. Крашенинников, И.Б. Шиян, О.А. Шиян и др.) диалектическое мышление рассматривается как процесс оперирования отношениями противоположности на формальном и содержательном уровне [3; 9; 11]. Формальная сторона диалектического мышления представлена структурой мыслительных действий, среди которых доступными в детском возрасте являются: превращение и обращение, опосредствование, сериация. Диалектическое мышление содержательно связано с решением трех типов задач [4], направленных на: создание творческого продукта, понимание процессов развития, преодоление противоречий.

В проведенном ранее исследовании были обнаружены половые различия в успешности выполнения заданий диалектических методик у детей 5-7 лет [4]. В исследовании А.К. Белолуцкой было выявлено, что у дошкольников и взрослых показатель выполнения диалектических методик существенно выше, чем у школьников в целом [1].

Ранее были проведены исследования, направленные на изучение различий и связей формального и диалектического мышления [4; 5], уточнение связей развития этих двух форм

мышления продолжает оставаться актуальной задачей. Цели данной работы заключались в выявлении динамики успешности выполнения задач, направленных на оценку формально-логических операций и диалектических мыслительных действий детьми от 5 до 10 лет, и определении возрастных норм.

### Процедура и методы исследования

В исследовании приняли участие 756 детей: 202 ребенка 5-6 лет (М мес.=62,6, SD=3,81), 186 детей 6-7 лет (М мес.=74,4, SD=3,65), 142 ребенка 7-8 лет (М мес.=89,0, SD=3,70), 140 детей 8-9 лет (М мес.=103,0, SD=3,62), 86 детей 9-10 лет (М мес.=115,6, SD=3,61). Из них 47,5% – мальчики. Дети посещали детские сады и школы г. Москвы в 2019-2023 гг.

#### *Формально-логическое мышление.*

Проба «Весы» [5] оценивала формальную операцию, связанную с пониманием равновесия, при наличии двух переменных: веса грузиков и их расположения. Ребенку предлагалась наглядная задача с использованием рычажных весов с 12 равноудаленными от точки опоры отверстиями с каждой стороны и грузиками весом по 32 г (рис. 1). На протяжении всей процедуры проведения плечи весов были зафиксированы в горизонтальном положении. Ребенку задавались вопросы: «Что произойдет с весами, если я разблокирую затвор? Они останутся в таком же положении или наклонятся в эту сторону или в эту? В какую? Как ты это понял(а)?». Всего было 7 заданий (максимальный балл – 15).

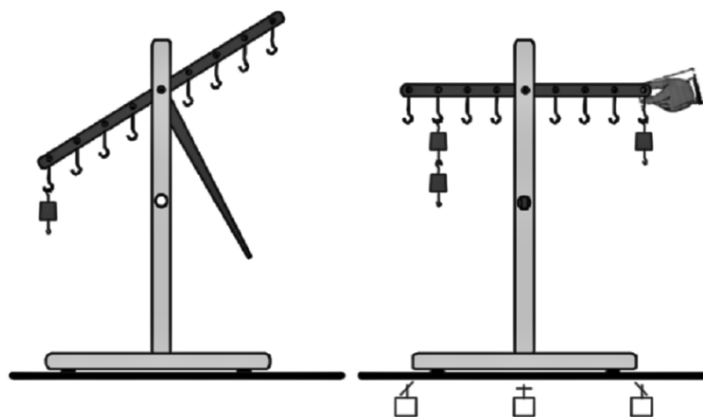


Рис. 1. Устройство для проведения пробы «Весы»

Проба «Вероятность» [5] оценивала формальную операцию, связанную с анализом пропорций белых и черных фишек и вероятностным выбором. Инструкция звучала следующим образом: «Перед тобой две кучки, в каждой из которых есть белые и черные фишки. С какой стороны шанс достать белую фишку будет выше? Как ты это понял(а)?». Всего 5 заданий (максимальный балл – 9).

Проба «Цилиндр» [5] оценивала формальную операцию, направленную на координацию двух разнонаправленных движений. Цилиндр вращался в вертикальной плоскости, а карандаш перемещался над ним в горизонтальной плоскости в обе стороны. На цилиндр закрепляли лист бумаги со стартовой точкой (рис. 2).

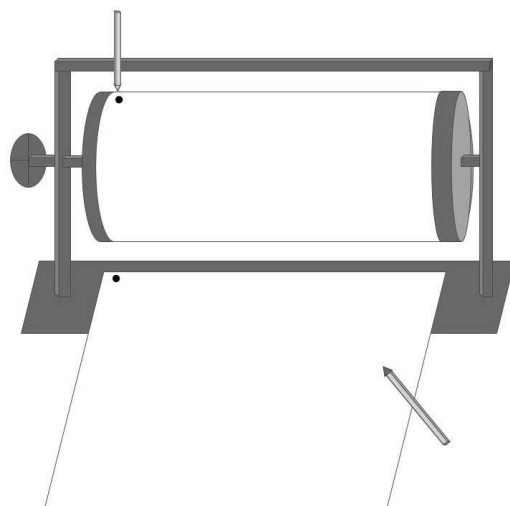


Рис. 2. Устройство для проведения пробы «Цилиндр», фронтальный вид со стороны ребенка

В ознакомительных заданиях экспериментатор демонстрировал ребенку движения карандаша и цилиндра, а в тестовых только озвучивал условия задачи. Для выполнения каждого задания ребенку предъявляли лист бумаги со стартовой точкой. Инструкция звучала следующим образом: «Нарисуй, какой получится след, если...». Всего было 5 заданий (максимальный балл – 9).

Во всех трех пробах были 2 ознакомительных задания, а каждый ответ ребенка оценивался по 4-балльной системе: если ребенок не понимал задание, то ему начисляли 0 баллов; если ребенок в своем ответе учитывал только один параметр, то 1 балл; если ребенок в ответе упоминал оба параметра, но при прогнозе опирался только на один из них, то 2 балла; если ребенок пытался соотнести два параметра, то ему ставили 3 балла.

#### *Диалектическое мышление.*

Методика «Рисунок необычного дерева» [5] позволяет оценить способность ребенка решать творческую задачу с помощью действия превращения. Для выполнения рисунка дети использовали бланк (лист формата А4) и простой карандаш. Ребенку предлагалась инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, необычное дерево», а затем просили дать описание. Оценивались 3 типа деревьев: 1) 0 баллов – нормативные (изменения если и есть, то они практически не отличаются от обычного изображения дерева), 2) 1 балл – символические (тема желаний, фантазий) и 3) 2 балла – диалектические (дерево «наоборот», перевернутые, фрактальные). А также оценивали тип трансформации от 0 до 7 баллов.

Методика «Циклы» [5] оценивает способность ребенка понимать простейшие циклические процессы развития и применять диалектические мыслительные действия сериации. Ребенку предлагались три набора по пять картинок, которые составляли прямой и обратный полуциклы. Ребенку давалось задание расположить картинки таким образом, чтобы получился последовательный рассказ.

Оценка за выстраивание одного цикла варьировалась от 0 до 5 баллов. Максимальный балл равен 15.

Методика «Что может быть одновременно?» [5] направлена на оценку способности преодолевать противоречия. Решение задачи такого типа подразумевает применение диалектического мыслительного действия опосредствования, в результате которого дети объединяют две противоположности в одном объекте таким образом, чтобы противоположные качества или свойства составили новое неделимое целое. Методика включала пять вопросов, содержащих противоречивую пару признаков. Например, детям предлагалось ответить на вопрос «Что бывает одновременно и черным, и белым?». Оценка, полученная ребенком при выполнении методики, могла варьироваться от 0 до 20 баллов.

### Результаты исследования

В статьях [4; 5] рассмотрены связи между результатами детей по каждому из видов мышления – формально-логическому и диалектическому как внутри каждого из этих конструктов, так и между, что являлось проверкой конвергентной и конструктивной валидности инструментария. Кроме того, для методики «Что может быть одновременно?» выявлено, что коэффициент альфа Кронбаха по всем заданиям методики равен 0,67, что является приемлемым результатом для внутренней согласованности. Структура же остальных методик не позволяет проверить в них внутреннюю непротиворечивость данных.

В табл. 1 приведены основные характеристики описательной статистики сумм баллов детей по каждой из проб Пиаже в разных возрастных группах.

Таблица 1

### Основные характеристики описательной статистики сумм баллов по пробам Пиаже у детей из разных возрастных групп

Проба/Возраст	M	Med	Sd	Min	Max
Вероятность, 5-6 лет	2,75	3,00	1,390	0	7
Вероятность, 6-7 лет	3,33	3,00	0,880	3	6
Вероятность, 7-8 лет	3,47	3,00	1,136	1	8
Вероятность, 8-9 лет	5,54	5,00	2,170	3	9
Вероятность, 9-10 лет	5,10	5,00	2,081	3	9
Весы, 5-6 лет	4,97	5,00	2,437	0	14
Весы, 6-7 лет	5,41	5,00	1,686	0	15
Весы, 7-8 лет	8,18	8,00	2,535	5	15
Весы, 8-9 лет	12,03	13,00	2,742	5	15
Весы, 9-10 лет	Не проведено				
Цилиндр, 5-6 лет	4,11	4,00	2,281	0	7

Цилиндр, 6-7 лет	3,19	3,00	1,245	0	6
Цилиндр, 7-8 лет	5,76	6,00	1,865	3	9
Цилиндр, 8-9 лет	6,99	7,00	1,956	3	9
Цилиндр, 9-10 лет	7,21	8,00	1,995	3	9

При помощи двухфакторного дисперсионного анализа, взяв в качестве факторов пол и возрастную группу, установили, что результаты, полученные детьми при выполнении проб «Вероятность» ( $F=69,795$ ,  $p<0,001$ ) и «Весы» ( $F=236,859$ ,  $p<0,001$ ), различаются в разных возрастных группах. По пробе «Цилиндр» различаются в разных возрастных группах ( $F=94,570$ ,  $p<0,001$ ) у мальчиков и у девочек ( $F=9,139$ ,  $p=0,003$ ). То есть фактор возрастная группа является значимым для оценок по всем пробам Пиаже, а пол – значим для пробы «Цилиндр». Взаимодействие факторов пол и возрастная группа не является значимым для оценок по всем пробам Пиаже (рис. 3).

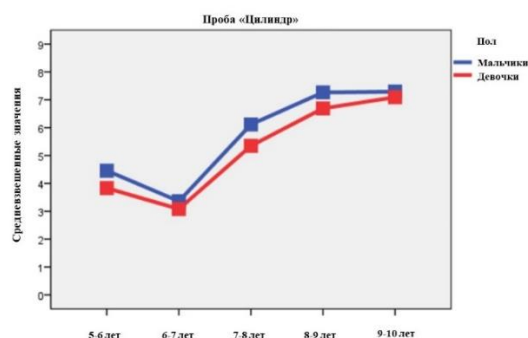


Рис. 3. Средневзвешенные значения сумм баллов по пробе Ж. Пиаже «Цилиндр» у мальчиков и девочек разных возрастных групп

Таблица 2  
Сравнение результатов, полученных при выполнении проб Ж. Пиаже для детей 5-10 лет

Возраст в годах		7-8	8-9	9-10	Различия
«Вероятность»					
Дошкольники	5-6	-0,715*	-2,791**	-2,353**	F=69,795**
	6-7		-2,213**	-1,775**	
Школьники	7-8		-2,077**	-1,639**	
«Весы»					
Дошкольники	5-6	-2,775**	-6,612**	Не проводился замер	F=236,859**
	6-7	-6,612**	-1,775**		
Школьники	7-8		-3,837**		



«Цилиндр»					
Дошкольники	5-6	-1,646**	-2,875**	-3,098**	F=94,570**
	6-7	-2,563**	-3,791**	-4,015**	
Школьники	7-8		-1,228**	-1,452**	

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

В связи с полученными при помощи теста Тьюки результатами при построении норм для результатов проб Пиаже мы объединим 5-7 и 8-10-летних детей. Для пробы «Цилиндр» нормы были посчитаны отдельно для мальчиков и девочек (табл. 2).

Так как распределение не по всем методикам, не по всем подвыборкам нормально (критерий Шапиро-Уилка), то нормы считались для всех методик и для всех возрастных групп следующим образом: 15% самых низких результатов считалось низким, 15% самых высоких – высоким, остальные результаты – средним уровнем.

В табл. 3 приведены нормы результатов проб Пиаже для детей 5-10 лет.

Таблица 3

**Нормы оценок, полученных при выполнении проб Пиаже у детей 5-10 лет**

Возраст в годах/Результат		Низкий	Средний	Высокий
<b>«Вероятность»</b>				
Дошкольники	5-7	0-2	3	4-9
Школьники	7-8	0-2	3-4	5-9
	8-10	0-3	4-8	9
<b>«Весы»</b>				
Дошкольники	5-7	0-4	5	6-15
Школьники	7-8	0-5	6-10	11-15
	8-10	0-9	10-14	15
<b>«Цилиндр»</b>				
Дошкольники, мальчики	5-7	0-2	3-5	6-9
Школьники, мальчики	7-8	0-3	4-8	9
	8-10	0-6	7-9	
Дошкольники, девочки	5-7	0-1	2-5	6-9
Школьники, девочки	7-8	0-3	4-7	8-9
	8-10	0-4	5-8	9

**Диалектическое мышление**

В табл. 4 приведено распределение результатов детей 5-10 лет по типам «Рисунка

необычного дерева».

Таблица 4

**Распределение детей 5-10 лет по типам дерева**

Возраст/Тип рисунка	Нормативное	Символическое	Диалектическое	
Дошкольники	5-6	50%	42%	8%
	6-7	25%	59%	16%
Школьники	7-8	22%	69%	9%
	8-9	12%	73%	15%
	9-10	12%	80%	8%

При помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона было выявлено, что тип рисунка и возрастная группа детей связаны ( $\chi^2=87,742$ ,  $p<0,001$ , Cramer's  $V=0,241$ ).

С возрастом (от 5 до 10 лет) количество нормативных деревьев снижается. Процент символических рисунков увеличивается с каждым годом (от 5 до 10 лет), а диалектических – изменяется волнообразно от 8% до 16%. Результат выполнения методики «Рисунок необычного дерева» оценивался еще и в зависимости от особенностей трансформации образа обычного дерева (табл. 5).

Таблица 5

**Основные характеристики описательной статистики сумм баллов при выполнении методик, направленных на диагностику диалектического мышления (5-10 лет)**

Возраст в годах/Характеристика	M	Med	Sd	Min	Max	
<b>«Рисунок необычного дерева», по типу трансформации</b>						
Дошкольники	5-6	2,64	4,00	2,388	0	7
	6-7	4,03	4,00	2,075	0	7
Школьники	7-8	3,97	4,00	1,818	0	7
	8-9	4,61	5,00	1,703	0	7
	9-10	4,38	4,00	1,296	1	7
<b>«Циклы»</b>						
Дошкольники	5-6	5,30	5,00	3,441	0	13
	6-7	9,34	9,00	2,546	3	15
Школьники	7-8	11,75	12,00	2,246	0	15
	8-9	14,31	15,00	1,206	9	15
	9-10	13,60	14,00	1,185	11	15
<b>«Что может быть одновременно?»</b>						
Дошкольники	5-6	3,66	2,00	3,433	0	14
	6-7	6,88	7,00	4,528	0	18

Школьники	7-8	9,93	10,00	4,084	0	19
	8-9	13,12	14,00	4,142	1	20
	9-10	11,94	12,00	3,724	4	18

При помощи теста Тьюки было выявлено, что у детей 5-6 лет результаты выполнения методики «Рисунок необычного дерева» значимо ниже, чем у детей 6-7 (MD=-1,389), 7-8 (MD=-1,328), 8-9 (MD=-1,971) и 9-10 лет (MD=-1,726) при  $p < 0,001$ . В связи с полученными результатами при построении норм для методики «Рисунок необычного дерева» мы будем выделять две группы – 5-6 и 6-10-летних детей.

При помощи двухфакторного дисперсионного анализа, взяв в качестве факторов пол и возрастную группу, установили, что *по типу трансформации* рисунки детей различаются в разных возрастных группах ( $F=26,020$ ,  $p < 0,001$ ), но не различаются по полу. При помощи двухфакторного дисперсионного анализа, взяв в качестве факторов пол и возрастную группу, установили, что оценки, полученные детьми при выполнении методики «Циклы», различаются в разных возрастных группах ( $F=302,400$ ,  $p < 0,001$ ), но не различаются у мальчиков и девочек (табл. 6). Оценки, полученные детьми при выполнении методики «Что может быть одновременно?», различаются в разных возрастных группах ( $F=129,649$ ,  $p < 0,001$ ), но не различаются у мальчиков и девочек (табл. 6). При построении норм для этих методик мы объединим результаты детей 8-10 лет, остальные группы оценивались по отдельности.

Таблица 6

**Сравнение результатов, полученных при выполнении методик, направленных на диагностику диалектического мышления (5-10 лет)**

Возраст в годах		6-7	7-8	8-9	9-10	Различия
<b>«Циклы»</b>						
Дошкольники	5-6	-3,550*	-5,958*	-8,520*	-7,803*	F=302,400*
	6-7		-2,408*	-4,970*	-4,253*	
Школьники	7-8			-2,563*	-1,846*	
<b>«Что может быть одновременно?»</b>						
Дошкольники	5-6	-2,822*	-5,870*	-9,062*	-7,882*	F=129,649*
	6-7		-3,048*	-6,240*	-5,060*	
Школьники	7-8			-3,192*	-2,012*	

Примечание: \* –  $p < 0,05$ .

В табл. 7 приведены нормы результатов выполнения диалектических методик для детей разных возрастных групп.

Таблица 7

**Нормы выполнения методик, направленных на диагностику диалектического мышления (5-10 лет)**

Возраст в годах/Результат		Низкий	Средний	Высокий
<b>«Рисунок необычного дерева», по типу трансформации</b>				
Дошкольники	5-6	0	1-4	5-7
Дети	6-10	0-2	3-5	6-7
<b>«Циклы»</b>				
Дошкольники	5-6	0-2	3-10	11-15
	6-7	0-6	7-11	12-15
Школьники	7-8	0-10	11-13	14-15
	8-10	0-13	14-15	
<b>«Что может быть одновременно?»</b>				
Дошкольники	5-6	0	1-8	9-20
	6-7	0-2	3-11	12-20
Школьники	7-8	0-5	6-14	15-20
	8-10	0-8	9-16	17-20

### Обсуждение результатов

#### *Формально-логическое мышление*

Результаты исследования выявили возрастные различия в успешности выполнения всех проб Ж. Пиаже. Такой результат совпадает с данными в работах Ф. Понса и коллег [20] и обосновывает ориентацию нашего исследования на рассмотрение формально-логических операций с точки зрения культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [6]. При этом в результате выполнения пробы «Цилиндр» были обнаружены половые различия.

Результаты детей по выполнению проб «Вероятность», «Весы» и «Цилиндр» близки к достижению «потолочного» эффекта уже в 8-10-летнем возрасте. Таким образом, при увеличении числа выборки не подтвердились результаты исследований, проведенных ранее Ф. Понсом и коллегами [20; 18].

#### *Диалектическое мышление*

Результаты исследования дополняют выводы, полученные ранее [4], о гетерохронности развития диалектического мышления. Два мыслительных действия – превращение и опосредствование – развиваются не линейно. Вероятно, такое волнообразное проявление диалектических рисунков зависит от факторов, которые нами в данном исследовании не были оценены [2; 10; 12; 13]. Задачи, направленные на преодоление противоречия и превращение, являются актуальными для детей от 5 лет и старше 10 лет. Вероятно, эти действия связаны с содержательным аспектом и в каждом возрастном периоде дети проявляли способность преодолевать противоречия с разной степенью успешности исходя из актуальной структуры мышления. Такой результат близок к тезису Пиаже о том, что диалектика – это «генетический аспект равновесия», т.к. интеллект – это «гибкое одновременно устойчивое структурное равновесие поведения» [7, с. 3].

Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что старший дошкольный возраст и начало обучения в школе – сензитивные возраста для развития диалектических действий сериации. Этот результат согласуется с выводами Ж. Пиаже о том, что «ребенок не способен

мыслить отношениями до тех пор, пока он не научился проводить сериации» [8, с. 53].

### **Выводы**

1. Старший дошкольный и младший школьный возраст сензитивны для развития способности совершать формально-логические операции анализа пропорций, вероятностей, равновесия и движения. Эти способности усиливаются с возрастом, и мы можем проследить их генезис: результаты детей в решении логических задач, направленных на координацию двух параметров, в возрастные периоды 5-7, 7-8 и 8-10 лет значительно различаются. При этом мальчики успешнее, чем девочки выполняли пространственные задачи, направленные на координацию разнонаправленных движений («Цилиндр»).

2. Диалектическое мышление развивается неравномерно. Возраст 5-9 лет актуален для развития мыслительного действия сериации и использования задач, направленных на упорядочение и понимание процессов в развитии, опираясь на поиск противоположностей и переходных состояний («Циклы»). Задачи, направленные на поиск и трансформацию противоположностей («Что может быть одновременно?», «Рисунок необычного дерева»), актуальны для диагностики развития диалектического мышления детей от 5 лет и старше 10.

3. Было обнаружено, что улучшение способности совершать мыслительное действие превращения объекта в его противоположность совпадает с окончанием дошкольного возраста и серединой третьего возрастного периода (8-10 лет), выделенного при решении формально-логических задач. Вероятно, по мере формирования мышления на каждом возрастном этапе способности определять противоположности и оперировать ими продолжают быть задачей, требующей решения, исходя из актуальной мыслительной деятельности.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило выявить возрастные нормы развития формально-логического и диалектического мышления у детей 5-10 лет в результате решения задач, направленных на диагностику формально-логического и диалектического мышления. Ограничением данного исследования является то, что выборка представлена детьми из одного региона. Показано, что понимание процессов развития и совершение формально-логических операций, ориентированных на оценку успешности координации двух параметров одновременно, целесообразно развивать у детей 5-10 лет. При этом задачи, в результате которых один объект превращается в свою противоположность или оба объекта объединяются в единый новый, являются актуальными для детей от 5 лет и старше 10 лет. Таким образом, по мере того, как развиваются логические операции, задачи, направленные на поиск противоположностей и активное оперирование отношениями противоположностей, продолжают оставаться актуальными. Полученные результаты помогут педагогам применять задачи как логические (поиск непротиворечивых решений), так и диалектические (преобразование отношений противоположностей) в ходе образовательной деятельности.

### **Литература**

1. Белолуцкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования

Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В.,  
Тарасова К.С.  
Динамика развития диалектического и формально-  
логического мышления в старшем дошкольном и  
младшем школьном возрасте  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15. № 4. С. 111–127.

Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V.,  
Tarasova K.S.  
Dynamics of the Development of Dialectical and Logical  
Thinking in the Senior Preschool and Primary School  
Age  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 111–127.

противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкирии. 2011. № 2. С. 50–58.

2. Бروفман В.В., Мастеров Б.М., Текоева З.С. Терапия развитием: опосредствование и окно детских возможностей // Современное дошкольное образование. 2022. № 4. С. 32–49. DOI:10.24412/1997-9657-2022-4112-32-49

3. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.

4. Веракса Н.Е., Алмазова О.В., Айрапетян З.В., Тарасова К.С. Гетерохронность развития диалектического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 4. С. 59–73. DOI:10.31857/S020595920015202-8

5. Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В., Тарасова К.С. Развитие формально-логического и диалектического мышления у детей 5-8 лет // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 4. С. 4–14. DOI:10.17759/chrp.2022180401

6. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 6. М.: Научное наследие, 1984.

7. Пиаже Ж., Инхельдер Б. Психология ребенка. М.: Питер, 2003. 159 с.

8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.

9. Ржанова И.Е., Алексеева О.С., Фоминых А.Я. Половые различия по показателям когнитивной сферы у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 2. С. 141–157. DOI:10.11621/vsp.2020.02.07

10. Чичинина Е.А., Бухаленкова Д.А., Чурсина А.В., Болдырева А.Я. Особенности использования цифровых устройств современными мальчиками и девочками 6-7 лет [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 3. С. 38–51. DOI:10.17759/psyedu.2023150303

11. Шиян О.А., Белолуцкая А.К., Ле-Ван Т.Н., Зададаев С.А. Когнитивное развитие дошкольников: взаимосвязь нормативных, преобразующих и символических способностей // Современное дошкольное образование. 2021. № 6. С. 14–25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25

12. Joukova E.S., Artemenkov S.L., Bogoyavlenskaya D.B. The Formation of Giftedness and Intelligence at School Age // New Ideas in Child and Educational Psychology. 2022. Vol. 2. № 1-2. P. 80–92. DOI:10.11621/nicp.2022.0205

13. Leybina A.V., Kashapov M.M. Understanding Kindness in the Russian Context // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 15. № 1. P. 66–82. DOI:10.11621/pir.2022.0105

14. Piaget J. Les Formes Élémentaires de la Dialectique. Gallimard, 1980.

15. Piaget J., Inhelder B. La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant. Paris: PFU, 1951.

16. Piaget J., Inhelder B., Sieminska A. La géométrie spontanée de l'enfant. Paris: PFU, 1948.

17. Pogozhina I. Development of the logical operations in preschool children // Procedia, Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 146. P. 290–295.

18. Pons F., Montangero J. Is diachronic thought a specific reasoning ability? // Swiss Journal of Psychology. 1999. Vol. 58. № 3. P. 191–200.

19. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A. How Do primary schoolchildren use concept definitions in recognition tasks? // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. Vol. 13. № 2. P. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203

20. Thomas L., Pons F., de Ribaupierre A. Attentional capacity and cognitive level in the

Верaksa Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В.,  
Тарасова К.С.  
Динамика развития диалектического и формально-  
логического мышления в старшем дошкольном и  
младшем школьном возрасте  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15 . № 4. С. 111–127.

Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V.,  
Tarasova K.S.  
Dynamics of the Development of Dialectical and Logical  
Thinking in the Senior Preschool and Primary School  
Age  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 111–127.

balance task // CPC. 1996. Vol. 15. № 2. P. 137–172.

## References

1. Belolutskaya A.K. Razvitie dialekticheskoi strategii myslitel'nogo operirovaniya protivopozhnostyami u detei i vzroslykh [Development of a dialectical strategy of mental operation of opposites in children and adults]. *Pedagogicheskii zhurn. Bashkirii* [Bashkiria pedagogical journal], 2011. Vol. 2, pp. 50–58. (In Russ.).
2. Brofman V.V., Masterov B.M., Tekoeva Z.S. Terapiya razvitiem: oposredstvovanie i okno detskikh vozmozhnostei [Development therapy: mediation and windows of children's opportunities]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2022. Vol. 4, pp. 32–49. DOI:10.24412/1997-9657-2022-4112-32-49 (In Russ.).
3. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie [Dialectical thinking]. Ufa: Vagant, 2006. 212 p. (In Russ.).
4. Veraksa N., Almazova O., Airapetyan Z., Tarasova K. Geterokhronnost' razvitiya dialekticheskogo myshleniya u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Heterochronicity of dialectic thinking development in preschool 5-7-years-old children]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2021. Vol. 42, no. 4, pp. 59–73. DOI:10.31857/S020595920015202-8 (In Russ.).
5. Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V., Tarasova K.S. Razvitie formal'no-logicheskogo i dialekticheskogo myshleniya u detej 5-8 let [Development of Formal-logical and Dialectical Thinking in Children of 5-8 Years Old]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 4, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2022180401 (In Russ.).
6. Vygotsky L.S. Sbranie sochinenii v 6 t. [Collected works in 6 volumes]. Vol. 6. Moscow: Nauchnoe nasledstvo, 1984. (In Russ.).
7. Piaget J., Inhelder B. Psikhologiya rebenka [Psychology of the child]. Moscow: Piter, 2003. 159 p. (In Russ.).
8. Piaget J. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 192 p. (In Russ.).
9. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Fominykh A.Ya. Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary school age children [Gender differences in cognitive indicators in preschool and primary school age children]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 2020. Vol. 2, pp. 141–157. DOI:10.11621/vsp.2020.02.07 (In Russ.).
10. Chichinina E.A., Bukhalenkova D.A., Chursina A.V., Boldyreva (Fominykh) A.Y. Sex Differences in Media Use in 6–7-year-old Children. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 3, pp. 38–51. DOI:10.17759/psyedu.2023150303 (In Russ.).
11. Shiyan O.A., Belolutskaya A.K., Le-Van T.N., Zadadaev S.A. Kognitivnoe razvitie doshkol'nikov: vzaimosvyaz' normativnykh, preobrazuyushchikh i simvolicheskikh sposobnostei [Cognitive development of preschoolers: the relationship of normative, transformative and symbolic abilities]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Preschool Education Today], 2021. Vol. 6, no. 108, pp. 14–25. DOI:10.24412/1997-9657-2021-6108-14-25 (In Russ.).

Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В.,  
Тарасова К.С.  
Динамика развития диалектического и формально-  
логического мышления в старшем дошкольном и  
младшем школьном возрасте  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15 . № 4. С. 111–127.

Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V.,  
Tarasova K.S.  
Dynamics of the Development of Dialectical and Logical  
Thinking in the Senior Preschool and Primary School  
Age  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 111–127.

12. Joukova E.S., Artemenkov S.L., Bogoyavlenskaya D.B. The Formation of Giftedness and Intelligence at School Age. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1-2, pp. 80–92. DOI:10.11621/nicep.2022.0205
13. Leybina A.V., Kashapov M.M. Understanding Kindness in the Russian Context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 66–82. DOI:10.11621/pir.2022.0105
14. Piaget J. *Les Formes Élémentaires de la Dialectique*. Gallimard, 1980. 249 p.
15. Piaget J., Inhelder B. *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris: PFU, 1951.
16. Piaget J., Inhelder B., Sieminska A. *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris: PFU, 1948.
17. Pogozhina I. Development of the logical operations in preschool children. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 2014. Vol. 146, pp. 290–295.
18. Pons F., Montangero J. Is diachronic thought a specific reasoning ability? *Swiss Journal of Psychology*, 1999. Vol. 58, no. 3, pp. 191–200.
19. Sidneva A.N., Vysotskaya E.V., Korotaeva I.V., Mozharovsky I.L., Shinelis V.A. How Do primary schoolchildren use concept definitions in recognition tasks? *Psychology in Russia: State of the Art*, 2022. Vol. 13, no. 2, pp. 29–46. DOI:10.11621/pir.2020.0203
20. Thomas L., Pons F., de Ribaupierre A. Attentional capacity and cognitive level in the balance task. *CPC*, 1996. Vol. 15, no. 2, pp. 137–172.

### **Информация об авторах**

Веракса Николай Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор, факультет психологии, кафедра психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com

Айрапетян Злата Валерьевна, младший научный сотрудник, факультет психологии, кафедра психологии образования и педагогики, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: zlata.a.v@yandex.ru

Алмазова Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: almaz.arg@gmail.com

Тарасова Кристина Сергеевна, кандидат психологических наук, научный сотрудник, факультет психологии, кафедра методологии психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: christinap@bk.ru

### **Information about the authors**

Nikolay E. Veraksa, Doctor in Psychology, Professor, Faculty of Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: neveraksa@gmail.com



*Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Алмазова О.В.,  
Тарасова К.С.*  
Динамика развития диалектического и формально-  
логического мышления в старшем дошкольном и  
младшем школьном возрасте  
Психолого-педагогические исследования. 2023.  
Том 15 . № 4. С. 111–127.

*Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Almazova O.V.,  
Tarasova K.S.*  
Dynamics of the Development of Dialectical and Logical  
Thinking in the Senior Preschool and Primary School  
Age  
Psychological-Educational Studies. 2023.  
Vol. 15, no. 4, pp. 111–127.

*Zlata V. Airapetyan*, Junior researcher, Faculty of Psychology, Department of Educational Psychology and Pedagogics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4466-9799>, e-mail: [zlata.a.v@yandex.ru](mailto:zlata.a.v@yandex.ru)

*Olga V. Almazova*, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8852-4076>, e-mail: [almaz.arg@gmail.com](mailto:almaz.arg@gmail.com)

*Kristina S. Tarasova*, PhD in Psychology, Scientific Researcher, Faculty of Psychology, Department of Methodological Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9072-8761>, e-mail: [christinap@bk.ru](mailto:christinap@bk.ru)

Получена 10.10.2023  
Принята в печать 18.12.2023

Received 10.10.2023  
Accepted 18.12.2023

20 октября исполняется 75 лет со дня рождения Виталия Владимировича Рубцова, основателя, первого ректора, президента Московского государственного психолого-педагогического университета, заведующего Кафедрой ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ, академику РАО, профессору.

Свой юбилей Виталий Владимирович встречает в привычном для себя качестве – энергичного преобразователя тех социальных практик, внутри которых только вызревают новые форм человеческой деятельности и складываются необходимые для этого способы взаимоотношений людей. Собственно, эти практики он и создает вместе со своей научной и *образовательной* школой, воплощением (самым масштабным, но не единственным!) которой является МГППУ. Такой практикой, в полном соответствии с идеей Выготского, становится сегодня и психология в своем полном объеме – во многом, благодаря В.В. Рубцову, в стенах, на базе или при ведущем участии все того же МГППУ. «Вся психология в одном университете», если это «университет равнодушных людей» способна изменить жизнь общества в той ее части, в которой на индивидуальном складывается сама основа социальности - интеллектуальное «чувство невидимого локтя», когда деятельность не носит совместного характера. Но для этого необходимо такое мышление, в котором понимание вещей *совпадает* с взаимопониманием людей. Да, конечно, таково *по результату* всякое мышление. Но в *процессе мышления*, вплетенном в совместную деятельность, такое совпадение дается труднее всего, и его еще надо как-то «устроить», как-то «организовать».

Это всегда прекрасно удавалось Виталию Владимировичу – с момента исследований совместного решения школьниками задач по физики, с которого он начинал как психолог до выращивания учебно-профессиональных общностей детей и взрослых, в форме которых живет и развивается современная школа.

Пожелаем Виталию Владимировичу долгих лет под знаком счастливых событийных совпадений на жизненно-профессиональном пути!

*Редакция журнала «Психолого-педагогические исследования»*