

*Л. А. Резуш, А. А. Алексеев, Е. В. Алексеева,  
О. Р. Веретина, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская*

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ПОДРОСТКОВ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00241/18, «Возрастные изменения мышления подростков в условиях жизни в современной информационной среде», 2018–2019 гг.

*В статье дается краткая характеристика мышления подростков, которые обследовались во второй половине прошлого века. Этот материал становится основанием для сравнения результатов изучения мышления как процесса реализации интеллекта современных подростков, проведенного нами с использованием теста Амтхауэра. В статье представлены данные, характеризующие общие и отличительные особенности мышления подростков 12–17 лет по таким его операциональным и структурным компонентам, как понятийный анализ и синтез, сравнение понятий, способность к обобщению и классификации на основе существенных признаков, к абстрагированию и др.*

**Ключевые слова:** мышление, интеллект, подросток, сравнительный анализ, тест Амтхауэра.

*L. Regush, A. Alekseev, E. Alekseeva,  
O. Veretina, A. Orlova, Y. Pezhemskaya*

## A COMPARATIVE STUDY OF THINKING BETWEEN MODERN ADOLESCENTS AND ADOLESCENTS IN THE SECOND PART OF THE XX CENTURY

*The article describes the characteristics of adolescent thinking based on the results collected in the second part of the last century. By using the Amthauer Intelligence Structure Test, this data allows to conduct a comparative study into thinking as a process of intelligence realization of modern-day young people. The article contains data describing features of thinking characteristic of 12 to 17-year-old adolescents that were found to be common or distinctive between the two studied groups. The present work covers such structural and functional components as cognitive analysis and synthesis, a comparison of given notions, and the ability to generalize and classify objects based on the significant attributes, as well as the ability for abstract thinking, etc.*

**Keywords:** thinking, intelligence, adolescent, Amthauer Intelligence Structure Test, comparative study.

### **Введение**

Основанием для предположения о том, что мышление подростков меняется, служит анализ изменений образовательной среды. Начиная с 2000-х годов, в связи с происходящей в России школьной реформой и интенсивной компьютеризацией, кардинально меняются условия жизни и

образовательная среда современных подростков. В работах отечественных психологов (Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. и др.) дан детальный анализ особенностей современной социальной ситуации развития детей и подростков, в которой они получают интенсивный цифровой опыт. Наряду с выде-

лением позитивных функций СМИ как важнейшего института социализации современного общества в целом отмечаются и негативные аспекты интенсивной информатизации, в частности, требующая серьезного анализа проблема так называемого «клипового мышления» как результата информационной социализации. Клиповое мышление проявляется во фрагментарности, синкретичности, разрозненности и ситуативной связанности, трудностях формирования понятийного плана мышления. Опыт западных стран позволяет предвидеть повторение и даже усиление в условиях нашей страны таких явлений, как снижение детской любознательности и возрастание интеллектуальной пассивности вследствие легкой доступности развлекательной информации через ТВ и/или компьютерные игры и значительного уменьшения доли развивающих видов активной деятельности самих детей и подростков.

Однако до сих пор не ясно, является ли клиповое мышление очередным психологическим мифом или имеет под собой основания. В то же время ряд исследований заставляет сомневаться в однозначно пагубном влиянии интенсивного цифрового опыта на развитие интеллектуальных функций [4, 29]. Поэтому задача сравнительно-психологического исследования мышления подростков «докомпьютерной» эры и мышления «цифровых» подростков является актуальной и чрезвычайно важной для организации безопасной информационной среды и оптимизации развития и учебной деятельности современных подростков.

Мышление подростков исследовалось отечественными психологами в начале второй половины XX века, в основном в связи с педагогическими проблемами обучения различным предметам школьной программы: русскому языку (Богоявленский Д. Н., 1957; Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А., 1959; Добромислов В. А., 1956) и литературы (Семенова А. П., 1962;

Бочкарева Т. И., 1962), математике (Зыкова В. И., 1955), истории (Редько А. З., 1961; Раев А. И., 1958, 1962) и т. д. Близкими к этому направлению, в котором мышление рассматривалось как необходимое условие усвоения знаний и успешного обучения, были исследования отдельных операций мышления и мыслительных функций: установления сходства и различия между понятиями (Фрадкина Ф. Н., 1962), сравнения (Кодухов В. И., 1962; Румянцева О. М., 1958), анализа и синтеза (Абраменко В. И., 1958), систематизации (Дьяченко Н. З., 1954; Шардаков М. Н., 1948) и т. д. В этот период был выполнен и ряд обобщающих, теоретических работ (Самарин Ю. А., 1962; Шардаков М. Н., 1963; Шеварев П. А., 1959), важных для понимания возрастных особенностей мышления подростков [24, 27, 28].

Рассмотрим ряд общих особенностей мыслительной деятельности, которые могут иметь значение для сравнительно-исторического исследования мышления школьников.

Во-первых, в большинстве этих исследований подчеркивается высокий уровень владения *речью* как условие реализации и фактор развития мышления подростков. В словесно-понятийном теоретическом мышлении учащихся средних и старших классов, по сравнению с младшими школьниками, существенно возрастает роль внутренней речи как инструмента обдумывания, прогнозирования результата и предварительного формулирования вывода, выражаемого затем в устной или письменной речи. Соответственно, уровень развития устной и письменной речи также составляет существенное условие развития и функционирования мышления [27]. В «цифровой» образовательной среде с ее визуальными, наглядными доминантами и знаковыми, неречевыми средствами коммуникации развернутая внешняя (а возможно, и внутренняя) речь менее востребована в логическом мышлении, следствием чего мо-

жет быть изменение психологических механизмов мышления современных подростков.

Во-вторых, в качестве существенной характеристики мышления школьников в этих исследованиях выделяется *осознанность* собственных мыслительных процессов. Осознание мыслительных процессов развивается на всем протяжении школьного обучения. Развитие осознания собственных мыслительных процессов (в современной терминологии, развитие метакогнитивных аспектов мышления) особенно заметно проявляется в подростковом возрасте. По данным М. М. Вахрушева [8], в отличие от контекстно-зависимой логики младших школьников, подростки демонстрируют подлинно формальную логику, свободную от содержания. И поэтому они способны переключать внутреннее внимание, направляя его в зависимости от обстоятельств либо на мыслительный процесс, либо на его содержание. Развитию осознания мыслительных процессов способствует организация школьного обучения. В методиках преподавания всех школьных предметов, начиная с младших классов, отводилась важная роль постановке учителем специальных вопросов перед учеником, побуждающих к осознанию совершаемых им мыслительных операций в процессе овладения новым знанием.

Сохранилась ли важная роль таких вопросов в современной массовой школе, ориентированной скорее на результат, чем на процесс (тесты знаний, ЕГЭ и т. д.), и на получение и использование готовых знаний, легко добываемых на различных электронных ресурсах? И какие иные средства развития метакогниции применяются в наше время? В любом случае, проведение сравнения уровня осознания собственных мыслительных процессов (индукции и дедукции) и мыслительных операций учащихся 50–70-х годов и «цифрового» поколения учащихся помогло бы понять причины изменений мышления современных

подростков, о которых так много говорят в связи с проблемами современной школы.

В-третьих, в анализируемых исследованиях большое место уделяется вопросу о *единстве образного и словесно-понятийного* в мышлении школьников. Восприятия и представления составляют чувственную основу, на которой у школьников формируются понятия. Исследования формирования понятий (Редько А. З., 1950; Басманова З. П., 1954; Овсянкина Е. И., 1958; Виноградова А. Д., 1958), литературных образов (Бочкарева Т. И., 1962; Благондежина Л. В., 1955; Рубцова Т. В., 1956) и понимания аллегорических и метафорических образов (Семенова А. П., 1954; 1962) школьниками разного возраста показали закономерные изменения функционирования и роли разной по характеру образности при переходе от младшего школьного возраста к подростковому. При должной учебной работе к концу подросткового возраста происходит своего рода уравнивание образного и словесно-понятийного в мышлении учащихся — необходимое условие предотвращения расширения и сужения объема формируемых понятий, а также эффективного использования теоретических знаний в практической деятельности (конструировании, выполнении лабораторных работ, техническом рисовании и т. д.). Современная информационная среда, в частности образовательная, характеризуется преобладанием визуального контента относительно вербального, что может затруднять достижение уравнивания образного и словесно-понятийного в мышлении учащихся.

Особенностью всех этих исследований является описательный подход с упором на качественный анализ, без попыток установления возрастных (диагностических) норм развития мышления. При отмеченных особенностях исследовательских целей особой потребности в психодиагностических нормах и не было, так как они устанавливались косвенно, через соотнесение

возрастных качественных особенностей мыслительных операций с уровнем усвоения учебного материала. Стандартизированные методик практически не существовало, использовался преимущественно констатирующий и формирующий эксперимент.

Ситуация принципиально меняется в 1970-х годах. Осенью 1974 года в Таллине проходит первый научный симпозиум по психодиагностике, организатором и инициатором которого является К. М. Гуревич. На нем принимается решение о необходимости расширения и углубления исследований, способствующих созданию методологического фундамента и методического арсенала советской психологической диагностики [9]. В 1981 году под редакцией К. М. Гуревича публикуется коллективная монография «Психологическая диагностика. Проблемы и исследования». Это была первая в нашей стране монография, в которой рассматривались общие вопросы конструирования, проверки и применения психодиагностических методик. Эта общая тенденция не могла не затронуть исследования подросткового мышления, которые теперь включали и диагностику уровня развития мышления как процесса реализации интеллекта подростков [1, 5, 12, 13, 15 и др.]. Это направление исследований привело как к адаптации зарубежных тестов интеллекта, например методики Векслера [18], так и к созданию отечественных инструментов, например Школьного теста умственного развития (ШТУР) [21], по которым были построены возрастные нормативы (к сожалению, редко или совсем не обновляемые).

Появление инструментария, позволяющего изучать возрастные изменения мышления, привело к проведению исследований, которые проверяли возможности создаваемого инструментария, в частности тестов. В ходе таких исследований были получены и характеристики возрастных изменений мышления подростков, но они

не становились предметом анализа и соответствующих выводов. Поэтому мы просто укажем на некоторые из такого рода исследований: Гуревич К. М., 1980 [11]; Акимова И. П., Козлова В. Т., 1985 [2]; Борисова Е. М., Логинова Г. П., 1986 [6] и др.

В конце 80-х и в 90-х годах XX века во многих отечественных исследованиях, в частности, при изучении влияния ситуации на проявление испытуемыми интеллектуальных способностей стал применяться тест Амтхауэра [16, 17, 19, 20, 23, 25, 30 и др.]. Приведем некоторые полученные в этих исследованиях данные.

В исследованиях 1988 года под руководством И. В. Дубровиной изучались мыслительные особенности учащихся 7–10 (в современной трактовке 8–11) классов [17]. Они позволяют увидеть изменения как в уровне, так и в динамике интеллектуального развития подростков, произошедшие за это время. Данные представлены по классам в виде процента правильно выполненных заданий по субтестам 1–7. И. В. Васильева делает сравнительный анализ данных 1988 года и данных исследования С. Г. Плотникова 2005 года: «...за семнадцать лет (с 1988 по 2005) нормы значительно выросли, так, в 1988 году подростку 16 лет было достаточно правильно выполнить 71 задание из 176, чтобы получить среднюю оценку, тогда как в 2005 году для подобного же результата ему потребовалось бы выполнить правильно уже 98 заданий» [7, с. 84].

В 1998 году на кафедре психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ изучался интеллект учащихся гимназий 13–15 лет [20]. К сожалению, эти данные дифференцированы только по типу специализации школы, но не по возрасту.

В опубликованном Л. А. Ясюковой руководстве [30] содержатся данные по субтестам, датированные 1993–2001 годами, структурированные по типам школ и классам, без указания возраста испытуемых.

В других исследованиях часто приводятся лишь нормативные таблицы перевода «сырых» баллов по отдельным субтестам в стены и сопоставление их с нормативами, полученными по методике Векслера (см., например, [16, 25]), что, несомненно, является важным при использовании методики в прикладных целях, но затрудняет сопоставление научных данных.

### **Методика и организация исследования**

Цель проведенного нами исследования: дать сравнительный анализ базовых характеристик мышления подростков, проживавших в России во второй половине прошлого века, и мышления как процесса реализации интеллекта современных подростков.

Для проведения сравнительно-исторического изучения мышления как процесса реализации интеллекта подростков были сформулированы следующие критерии отбора методики:

- методика должна быть использована во второй половине прошлого века для изучения мышления подростков в возрасте 13–16 лет;

- результаты выполнения заданий методики не должны быть следствием влияния конкретного учебного предметного содержания, а должны актуализировать соответствующие мыслительные процессы;

- методика должна предусматривать групповую форму проведения, так как предполагается выборка 500 человек, которая должна быть обследована в короткие сроки (годовой грант, с предоставлением результатов в печати);

- время проведения методики должно быть фиксированным, чтобы сохранить идентичность проведения исследования в прошлом веке.

После анализа имеющихся методических средств для изучения мышления подростков нами был выбран тест Амтхауэра в модификации Л. А. Ясюковой (2002), как отвечающий сформулированным требова-

ниям [30]. Выбранный инструментарий позволяет проанализировать особенности развития мыслительных функций и операций, исходя из структурных характеристик интеллекта. Однако сравнивать наши данные с нормами, предлагаемыми Ясюковой, не представляется возможным в силу более дробной дифференцировки типов школ и невозможности получения возрастных норм.

В исследовании, кроме теста Амтхауэра, использована социологическая анкета с целью выявления некоторых факторов, которые могли повлиять на результаты выполнения теста. В частности, выявлялась самооценка успеваемости учащихся, а также тип образовательного учреждения.

Выборка сформирована из подростков от 12 до 17 лет — учащихся 6, 7, 8, 9, 10-х классов Санкт-Петербурга. Обследование проведено в десяти школах разного типа как общеобразовательных, так и специализированных: гуманитарного, естественно-научного, художественно-эстетического и математического профиля из разных районов города (север города, центр города и юг города). Объем выборки составил 579 человек (девочек — 301, мальчиков — 278; учащихся общеобразовательных классов — 267, специализированных — 312).

### **Результаты исследования**

Проведенный анализ результатов изучения мышления подростков во второй половине XX века с применением теста Амтхауэра показал, что возможности для сравнительного анализа очень ограничены. Причина в том, что исследователи использовали тест с конкретными целями, соответствующим образом формируя выборку или исключая отдельные субтесты. Эта тенденция прослеживается и позднее. Например, в работе Е. Е. Туник [26] описан усовершенствованный метод анализа и интерпретации данных теста структуры интеллекта Амтхауэра, представлены российские нормативные данные, которые воз-

можно сравнивать с аналогично полученными данными, но эти данные характеризуют выборку способных (одаренных) школьников от 13 до 17 лет, обучающихся в гимназиях и специализированных школах Санкт-Петербурга. Эти данные также не могут быть использованы для сравнительного анализа, так как в нашей выборке не были выделены отдельно одаренные учащиеся специализированных школ.

В связи с этим сопоставимыми с полученными нами результатами оказались данные, опубликованные О. П. Елисеевым [3, с. 342–370] с опорой на более раннее исследование К. М. Гуревича [23] (табл. 1).

### Обсуждение результатов

В целом, у современных школьников сохраняется тенденция увеличения средних показателей по всем субтестам теста интеллекта Амтхауэра с возрастом. Что каса-

ется результатов отдельных субтестов, ситуация следующая:

– средние значения по субтесту 5 «Счет» (решение стандартных арифметических задач) у современных подростков во всех возрастах ниже (минимум на 1,1 балла). Снижение продуктивности практического математического мышления может быть связано с трудностями современных подростков в выделении существенного и отвлечении от несущественного в анализе условий задачи, построении логического умозаключения при ее решении, осознанном выборе стратегии этого решения. Сформированность счетных операций у поколения современных подростков ниже, чем у подростков прошлого века, а навыки оперирования числовым материалом оказываются не востребованы в реализации решения в связи с тем, что современные подростки используют для вычислений калькуляторы;

Таблица 1

Сравнение результатов выполнения теста Амтхауэра подростками в 1993 (данные по О. П. Елисееву) и 2018 годах

Субтест	13 лет		14 лет		15 лет		16 лет	
	1993 M; σ	2018 M; σ	1993 M; σ	2018 M; σ	1993 M; σ	2018 M; σ	1993 M; σ	2018 M; σ
1 — Осведомленность	7,3; 2,5	7,3; 2,2	7,4; 2,6	7,6; 2,3	7,9; 2,9	9,2; 2,4	8,7; 3,3	8,7; 2,7
2 — Исключение лишнего	7,6; 2,5	7,7; 2,8	7,9; 2,7	8,1; 3,0	8,4; 2,8	9,5; 2,9	9,5; 2,8	9,7; 2,7
3 — Поиск аналогий	6,0; 2,7	5,6; 2,9	6,2; 2,9	6,3; 3,0	6,9; 3,1	8,0; 3,5	7,9; 3,5	8,0; 3,0
5 — Счет (арифметический)	6,9; 3,2	5,5; 3,2	7,1; 3,4	5,8; 3,3	9,0; 3,9	7,9; 4,5	10,0; 3,8	8,1; 3,9
6 — Числовые ряды	6,0; 2,7	7,1; 4,2	6,4; 2,8	7,8; 4,9	6,9; 3,3	9,7; 5,1	7,8; 3,8	10,8; 4,8
7 — Выбор фигур (геометрическое сложение)	5,6; 3,1	6,3; 3,2	6,0; 3,3	7,2; 3,6	6,7; 3,5	9,0; 3,8	7,9; 3,9	8,9; 3,6
8 — Кубики (пространственное обобщение)	7,6; 2,9	7,9; 3,7	7,9; 3,1	8,5; 3,9	8,3; 3,6	10,1; 4,2	8,8; 3,7	10,4; 3,7
9 — Запоминание	7,5; 2,9	12,8; 4,6	7,8; 2,9	13,1; 4,6	8,1; 3,9	13,5; 5,1	8,2; 3,4	15,2; 4,9

*Примечания.* Цветом отмечены те различия, которые являются статистически значимыми. Данные по субтесту 4 «Определение общего» здесь не приводятся, так как несопоставимы с результатами 1993 года ввиду существенного изменения стимульного материала.

– средние значения по субтесту 6 «Числовые ряды» у современных подростков во всех возрастах выше (минимум на 1,1 балла), но при этом они демонстрируют существенно больший разброс данных (до 2 раз). Как показывают результаты дисперсионного анализа (см. ниже), разброс данных, скорее всего, связан с влиянием таких факторов, как пол и тип школы. Части современных подростков, вероятно, обучающихся в специализированных математических классах, в основном мальчикам, удастся успешнее осуществлять мыслительную операцию абстрагирования в определении принципа построения ряда и находить существенные числовые соотношения. В соответствующих условиях обучения реализуется способность к математическому обобщению, активнее развиваются аналитико-синтетические математические способности;

– средние значения по субтесту 7 «Выбор фигур» у современных подростков 14–16 лет выше (минимум на 1 балл) и по субтесту 8 «Кубики» у современных подростков 15–16 лет выше (минимум на 1,6 балла), что может быть связано с преобладанием визуального контента в современной информационной среде, тем более что время, проводимое за компьютером подростками, увеличивается к старшему подростковому возрасту. По свидетельству ряда авторов (см., например, [4]), активное использование визуального контента оказывает позитивное влияние на развитие зрительно-пространственного восприятия, задействует симультанный анализ наглядной ситуации, способствует совершенствованию восприятия формы и величины, образного анализа и синтеза. Компьютерные игры (как видеоигры, так и игры-стратегии) способствуют развитию комбинаторных способностей (структурному преобразованию и пространственному оперированию двухмерными и трехмерными образами);

– средние значения по субтесту 9 «Запоминание» у современных подростков всех возрастов оказались существенно выше (минимум на 5 баллов), но при этом они демонстрируют и больший разброс данных, который связан с таким фактором, как пол, и сочетанием факторов «возраст — тип школы» (см. результаты ковариационного анализа ниже). Субтест изучает развитие оперативной логической памяти на вербальном материале. Успешное запоминание должно предваряться осмыслением, структурированием информации, выделением ее логических закономерностей. Отчасти это может быть объяснено тем, что оперативная память более активно задействована в процессе работы на компьютере. Похожие данные были получены в исследовании Е. М. Ревенко [22]. По его данным, результаты учащихся 7–10 классов по этому субтесту варьировались от 12,48 до 16,85;

– современные 15-летние подростки показали также более высокие значения по субтестам 1–3 (осведомленность, исключение лишнего и поиск аналогий), что может быть связано с преобладанием в выборке в данном возрасте учащихся специализированных школ. В исследовании Ю. Н. Комковой [4] у 15–16-летних подростков выявлена значимая положительная взаимосвязь опыта работы за компьютером с показателями субтестов 1 и 3. Вероятно, доступность большего объема житейских и научных знаний из различных областей, необходимость соотнесения информации со своими потребностями и учебными задачами в условиях информационной среды активизируют развитие понятийного анализа и синтеза, способствуют увеличению словарного запаса, широкому использованию языковых навыков;

– в возрасте 13, 14, 16 лет не наблюдается существенных различий между показателями развития интеллекта современных подростков и подростков прошлого по

субтестам 1–3, что говорит о сохранении высокого уровня владения речью как условия развития мышления подростков.

При проведении дисперсионного анализа в качестве зависимой переменной были взяты значения по отдельным субтестам, а в качестве независимых переменных: 1 — возраст, 2 — пол, 3 — тип школы. Так как процент объясненной дисперсии составил не более 20%, а данные по самооценке успеваемости испытуемыми значимо коррелировали со всеми показателями интеллекта, в качестве ковариаты была дополнительно взята самооценка успеваемости (см. табл. 2).

По итогам ковариационного анализа можно сделать следующие выводы:

– статистически значимое влияние на результаты всех субтестов оказывает возраст обследованных подростков, причем он объясняет максимальный процент полученной дисперсии, что подтверждает ранее сделанный вывод о росте всех исследованных показателей с возрастом;

– существенное влияние на процент объясненной дисперсии во всех субтестах оказывает самооценка успеваемости подростков, что может подтверждать связь развития различных аспектов интеллекта и мышления подростков с педагогическими проблемами обучения различным предметам школьной программы;

– на результаты субтестов 5 (счет, решение арифметических задач) и 6 (числовые ряды) статистически значимое влияние оказывают и возраст, и пол, и тип школы, а также сочетание переменных «возраст — тип школы». Это, скорее всего, связано со спецификой стимульного материала (числа, операции с ними), которые несколько лучше усваиваются учащимися специализированных школ, имеющих соответствующий профиль. Кроме того, существуют данные о том, что в старшем подростковом возрасте начинают проявляться различия между мальчиками и девочками по уровню проявления математических способностей [14].

Таблица 2

Результаты ковариационного анализа

Субтест	1 Возраст	2 Пол	3 Тип школы	1 2 Возраст — Пол	1 3 Возраст — тип школы	2 3 Пол — тип школы	1 2 3	Самооцен- ка успева- емости
1	13,893	,491	,068	3,313	1,613	4,707	,923	13,211
2	12,328	,052	3,850	1,610	5,162	,008	,856	28,094
3	15,719	,076	2,525	1,770	1,310	1,980	1,313	52,161
4	11,478	1,770	,273	1,695	3,323	,206	2,896	39,374
5	13,552	11,283	6,981	2,628	3,663	,122	2,019	58,285
6	11,868	12,792	4,971	1,641	2,901	,923	1,599	56,256
7	12,061	,006	,146	1,387	,615	,110	,939	17,975
8	6,427	3,124	4,755	,776	1,235	,123	2,301	26,772
9	17,609	6,625	,197	,845	6,411	,432	1,228	27,041

Примечание. Цветом выделены те значения, которые являются статистически значимыми  $p < 0,05$ .



### Заключение

Цель сравнения мышления подростков второй половины прошлого века и современных подростков основывалась на предположении о существенных изменениях в их мышлении под влиянием меняющейся образовательной и информационной среды, под влиянием работ, в которых высказывается опасение о формировании у современных подростков клипового мышления как альтернативы системного логического. Полученный результат говорит о том, что современные подростки владеют мыслительными операциями обобщения, абстрагирования, классификации не хуже, а лучше подростков прошлого века. Влияние ис-

пользования различных устройств для вычислений сказалось в снижении результатов арифметических субтестов.

Получен результат, говорящий о более успешном выполнении субтестов, требующих преобразования образного материала, что также может быть объяснено увеличением объема работы учащихся с «картинкой». Поскольку в данной статье не ставилась цель выяснения причин полученных результатов, высказанные объяснения носят вероятностный характер. В связи с этим возникает задача изучения мышления современных подростков, имеющих различную степень погруженности в информационную среду.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др.* Руководство к применению Группового интеллектуального теста для младших подростков ГИТ. Обнинск: Б. и., 1993.
2. *Акимова И. П., Козлова В. Т.* Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на норматив // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 145–151.
3. *Амтхауэр Р.* Тест структуры интеллекта (TSI) // Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб.: Питер, 2003. С. 342–370.
4. *Безруких М. М., Комкова Ю. Н.* Особенности интеллектуального развития детей 15–16 лет с разным опытом работы за компьютером // Экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 3. С. 110–122.
5. *Берулава Г. А.* Диагностика и развитие мышления подростков. Бийск: Научно-издательский центр Бийского пединститута, 1993. 240 с.
6. *Борисова Е. М., Логинова Г. П.* Диагностика умственного развития учащихся на основе качественного анализа теста // Вопросы психологии. 1986. № 2. С. 149–155.
7. *Васильева И. В.* Практикум по психодиагностике: учебное пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. университета, 2014. 376 с.
8. *Вахрушев М. М.* Понимание и усвоение школьниками II, IV, VI классов некоторых форм дедуктивных умозаключений // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1958. Т. 159. С. 11–18.
9. Вопросы диагностики психического развития: тезисы симпозиума / редкол.: В. И. Лубовский и др.; Эст. отд-ние О-ва психологов СССР. Науч.-исслед. ин-т педагогики ЭССР. Таллин: НИИ педагогики, 1974. 206 с.
10. Вопросы психологии мышления // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 233. Л., 1962. 247 с.
11. *Гуревич К. М.* Тесты интеллекта в психологии // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 28–32.
12. *Гуревич К. М., Акимова М. К., Козлова В. Т.* Статистическая норма или социально-психологический норматив? // Психологический журнал. 1986. № 3. Т. 7. С. 136–142.
13. *Гуревич К. М., Горбачева Е. И.* Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. Сер. «Педагогика и психология». № 1. М.: Знание, 1992. 80 с.
14. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 368 с.
15. *Зак А. З.* Как определить уровень развития мышления школьника. М.: Знание, 1982. 96 с.
16. *Намазов В. Н., Жмыриков А. Н.* Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей: учеб.-метод. пособие для преподавателей, учителей образовательной системы, работников кадровых служб / под общ. и науч. ред. В. Н. Намазова; Моск. гор. нар. ун-т работников кадровых служб и др. 2-е изд., доп. М.: Б. и., 1988. 79, [2] с.

17. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
18. *Панасюк А. В.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISC. М.: Б. и., 1973. 80 с.
19. *Плотников С. Г.* Опыт использования теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра в изучении способностей учащихся 10-х профильных классов // *Сибирский учитель*. 2005. № 5. С. 21–26.
20. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. 694 с.
21. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР и др.; разработ. К. М. Гуревич и др. М.: Б. и., 1990. 124 с.
22. *Ревенко Е. М.* Развитие интеллекта в процессе взросления // *Образование и наука*. 2014. № 6 (115). С. 94–112 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-intellekta-v-protsesse-vzrosleniya> (дата обращения: 14.08.2018).
23. Руководство к применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра / под ред. К. М. Гуревича. Обнинск: Принтер, 1993. 18 с.
24. *Самарин Ю. А.* Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.
25. *Сенин И. Г., Сорокина О. В., Чирков В. И.* Тест умственных способностей (ТУС). Ярославль: Б. и., 1993. 25 с.
26. *Туник Е. Е.* «Тест Интеллекта Амтхауэра». Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009. 96 с.
27. *Шардаков М. Н.* Мышление школьника. М.: Учпедгиз, 1963. 254 с.
28. *Шеварёв П. А.* Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 303 с.
29. *Шукова Г. В.* Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов // *Психологические исследования*. Т. 6. № 27. С. 6. URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n27/784-shukova27> (дата обращения: 14.08.2018).
30. *Ясюкова Л. А.* Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST): методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2002. 80 с.

## REFERENCES

1. *Akimova M. K., Borisova E. M., Gurevich K. M. i dr.* Rukovodstvo k primeneniyu Gruppovogo intellektualnogo testa dlya mladshih podrostkov GIT. Obninsk: B. i., 1993.
2. *Akimova I. P., Kozlova V. T.* Analiz rezultatov diagnosticheskikh metodik, orientirovannykh na normativ // *Voprosy psikhologii*. 1985. № 5. S. 145–151.
3. *Amthauer R.* Test strukturyi intellekta (TSI) // *Eliseev O. P.* Praktikum po psikhologii lichnosti. SPb.: Piter, 2003. S. 342–370.
4. *Bezrukih M. M., Komkova Yu. N.* Osobennosti intellektualnogo razvitiya detey 15–16 let s raznyim opytom raboty za kompyuterom // *Ekspierimentalnaya psikhologiya*. 2010. T. 3. № 3. S. 110–122.
5. *Berulava G. A.* Diagnostika i razvitie myshleniya podrostkov. Biysk: Nauchno-izdatelskiy tsentr Biyskogo pedinstitutu, 1993. 240 s.
6. *Borisova E. M., Loginova G. P.* Diagnostika umstvennogo razvitiya uchashchisya na osnove kachestvennogo analiza testa // *Voprosy psikhologii*. 1986. № 2. S. 149–155.
7. *Vasileva I. V.* Praktikum po psihodiagnostike: uchebnoe posobie. Tyumen: Izd-vo Tyumenskogo gos. universiteta, 2014. 376 s.
8. *Vahrushev M. M.* Ponimanie i usvoenie shkolnikami II, IV, VI klassov nekotorykh form deduktivnykh umozaklyucheniy // *Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gertsena*. 1958. T. 159. S. 11–18.
9. *Voprosy diagnostiki psihicheskogo razvitiya: tezisy simpoziuma / redkol.: V. I. Lubovskiy i dr.; Est. otd-nie O-va psikhologov SSSR.* Nauch.-issled. in-t pedagogiki ESSR. Tallin: NII pedagogiki, 1974. 206 s.
10. *Voprosy psikhologii myshleniya // Uchenye zapiski LGPI im. A. I. Gertsena*. T. 233. L., 1962. 247 s.
11. *Gurevich K. M.* Testyi intellekta v psikhologii // *Voprosy psikhologii*. 1980. № 2. S. 28–32.
12. *Gurevich K. M., Akimova M. K., Kozlova V. T.* Statisticheskaya norma ili sotsialno-psihologicheskii normativ? // *Psihologicheskii zhurnal*. 1986. № 3. T. 7. S. 136–142.

13. Gurevich K. M., Gorbacheva E. I. Umstvennoe razvitie shkolnikov: kriterii i normativyi. Ser. «Pedagogika i psihologiya». № 1. M.: Znanie, 1992. 80 s.
14. Druzhinin V. N. Psihologiya obschih sposobnostey. 3-e izd. SPb.: Piter, 2008. 368 s.
15. Zak A. Z. Kak opredelit uroven razvitiya myishleniya shkolnika. M.: Znanie, 1982. 96 s.
16. Namazov V. N., Zhmyrikov A. N. Psihologo-pedagogicheskie metody issledovaniya individualno-lichnostnykh osobennostey: ucheb.-metod. posobie dlya prepodavateley, uchiteley obrazovatelnoy sistemy, rabotnikov kadrovyykh sluzhzb / pod obsch. i nauch. red. V. N. Namazova; Mosk. gor. nar. un-t rabotnikov kadrovyykh sluzhzb i dr. 2-e izd., dop. M.: B. i., 1988. 79, [2] s.
17. Osobennosti obucheniya i psihicheskogo razvitiya shkolnikov 13–17 let / pod red. I. V. Dubrovinoi, B. S. Kruglova; NII obsch. i ped. psihologii APN SSSR. M.: Pedagogika, 1988. 192 s.
18. Panasyuk A. V. Adaptirovannyiy variant metodiki D. Vekslera WISC. M.: B. i., 1973. 80 s.
19. Plotnikov S. G. Opyit ispolzovaniya testa strukturyi intellekta R. Amthauera v izuchenii sposobnostey uchashchihsy 10-h profilnykh klassov // Sibirskiy uchitel. 2005. № 5. S. 21–26.
20. Praktikum po vozrastnoy psihologii: ucheb. posobie / pod red. L. A. Golovey, E. F. Ryibalko. SPb.: Rech, 2002. 694 s.
21. Psihologicheskaya korrektsiya umstvennogo razvitiya uchashchihsy / NII obsch. i ped. psihologii APN SSSR i dr.; razrab. K. M. Gurevich i dr. M.: B. i., 1990. 124 s.
22. Revenko E. M. Razvitie intellekta v protsesse vzrosleniya // Obrazovanie i nauka. 2014. № 6 (115). S. 94–112 [Elektronnyiy resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-intellekta-v-protsesse-vzrosleniya> (data obrascheniya: 14.08.2018).
23. Rukovodstvo k primeneniyu testa strukturyi intellekta Rudolfa Amthauera / pod red. K. M. Gurevicha. Obninsk: Printer, 1993. 18 s.
24. Samarina Yu. A. Ocherki psihologii uma. Osobennosti umstvennoy deyatel'nosti shkolnikov. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1962. 504 s.
25. Senin I. G., Sorokina O. V., Chirkov V. I. Test umstvennykh sposobnostey (TUS). Yaroslavl: B. i., 1993. 25 s.
26. Tunik E. E. «Test Intellekta Amthauera». Analiz i interpretatsiya dannykh. SPb.: Rech, 2009. 96 s.
27. Shardakov M. N. Myishlenie shkolnika. M.: Uchpedgiz, 1963. 254 s.
28. Shevar'Yov P. A. Obobshchennyye assotsiatsii v uchebnoy rabote shkolnika. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1959. 303 s.
29. Shukova G. V. Intensivnost tsifrovogo opyita i vozrastnyye osobennosti kognitivnykh protsessov // Psihologicheskie issledovaniya. T. 6. № 27. S. 6. URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n27/784-shukova27> (data obrascheniya: 14.08.2018).
30. Yasyukova L. A. Test strukturyi intellekta R. Amthauera (IST): metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: IMATON, 2002. 80 s.

*Н. А. Антонова, К. Ю. Ерицян, Л. А. Цветкова*

## **СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ИЗМЕРЕНИЕ**

Статья подготовлена в рамках работы по гранту РФФИ № 17-29-02438/17,  
«Психологические, социальные и средовые ресурсы здоровья  
учащихся разных ступеней образования в современной России», 2017–2019 гг.

*Понятие благополучия (well-being) на сегодняшний день является основной концептуальной рамкой при исследовании положения детей, подростков и молодежи на индивидуальном, социальном и глобальном уровнях. Использование тех или иных методов измерения сопряжено с разделяемыми авторами концепциями благополучия и его операционализации. В статье на основании теоретического анализа систематизированы основные методические подходы к изучению благополучия подростков и молодежи. Благополучие многомерно*