ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

СЕРИЯ
«Педагогика и психология»

№ 2 (56)

Издается с 2009 года
Выходит 4 раза в год

Москва
2021

VESTNIK
MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

SERIES
PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 2 (56)

Published since 2007
Quarterly

Moscow
2021

Редакционный совет:	
Реморенко И. М. председатель	ректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО
Рябов В. В. заместитель председателя	президент ГАОУ ВО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Геворкян Е. Н. заместитель председателя	первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, академик РАО
Агранат Д. Л. заместитель председателя	проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ, доктор социологических наук, доцент
Редакционная коллегия:	
Савенков А. И. главный редактор	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Вачкова С. Н. заместитель главного редактора	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва)
Александрова Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов)
Алисов Е. А.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Амонашвили Ш. А.	действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Афанасьев В. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Богуславский М. В.	член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, РАО (Москва)
Болд Лхамцэрэн	доктор PHd (по педагогике), Монгольский государственный университет искусств и культуры (Улан-Батор)
Воропаев М. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Двойнин А. М.	кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва)
Десяеева Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Джованна Дель Гоббо	ассоциированный профессор, департамент образования, педагогики, психологии, культурологии, Университет Флоренции (UNIFI, Италия)
Жданович Н. В.	кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка (Минск)
Искакова А. Т.	кандидат педагогических наук, доцент, ЮКУ им. М. Ауэзова (Шымкент)
Коган Б. М.	доктор биологических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Коптелов А. В.	доктор философских наук, доцент, Центр международного образования педагогического колледжа Сэма Хьюстона (США)
Кошенова М. И.	кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск)
Куаныш Тастанбекова	кандидат медицинских наук, доцент, Университет Цукуба (Япония)
Куприянов Б. В.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Левицкий М. Л.	действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Лучинкина А. И.	доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им.Февзи Якубова (Симферополь)
Львова А. С.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва)
Нарикбаева Л. М.	доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы)
Никитин А. А.	доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск)
Панов В. И.	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пи РАО (Москва)
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Романова Е. С.	доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Рыжов А. Н.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Сабина Шу-Чунь Чен	профессор департамента музыки, Университет Тайбэя (Тайвань)
Салахова В. Б.	кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск)
Тихомирова Т. Н.	член-корреспондент РАО, доктор психологичеких наук, профессор, Пи РАО (Москва)
Ушаков Д. В.	действительный член РАН, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва)
Шиян И. Б.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва)
Эджингтон Уильям Дуглас	доктор педагогических наук, профессор, координатор сравнительной и глобальной педагогической аспирантуры, Центр международного образования педагогического колледжа Сэма Хьюстона (США)

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISSN 2076-9121
© ГАОУ ВО МГПУ, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

Дугина Г. А., Малых О. А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации 8

Шиян О. А., Ле-ван Т. Н., Львовский В. А., Копасовская С. К., Якшина А. Н., Зададаев С. А. Концепция преемственности дошкольного и начального общего образования в эпоху перемен 23

Проблемы профессиональной подготовки

Асафова Е. В., Халметов Т. А., Сабиров И. Ф. Цифровые ресурсы в формальном и неформальном образовании студентов педагогической магистратуры 46

Карпова С. И., Савенкова Т. Д. Формирование готовности учителей общеобразовательных школ к работе с интеллектуально-одаренными учащимися 60

Психология

Голованова И. И., Донецкая О. И., Телегина Н. В. Условия создания субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки педагога 83

Теория и практика обучения и воспитания

Макеева С. Н., Спичко Н. А., Фетисова А. А., Фроликова Е. Ю., Вишневецкая Н. В. Подготовка людей пожилого возраста к устной межкультурной коммуникации на иностранном языке 98

Романова М. А. Социокультурные ресурсы мегаполиса как фактор позитивной социализации детей и подростков 120

История педагогического и психологического образования

Бакушкин И. А., Ильичева И. М. Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии 136

Специальная педагогика и специальная психология

Беляева О. Г., Коган Б. М. Самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта «возможные Я» 149

Титова О. В., Клименова Д. С. Выявление в социальной инклюзии роли родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития 162

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2021, № 2 (56) 177

Требования к оформлению статей 186

CONTENTS

Pedagogical Education

Dugina G. A., Maly`kh O. A. Research on International Academic Mobility in China in the Context of Difficulties of Intercultural Adaptation 8

Shiyan O. A., Le-van T. N., Lvovsky V. A., Kopasovskaya S. K., Yakshina A.N., Zadadaev S. A. The Concept of Continuity of Preschool and Primary General Education in the Era of Change 23

Problems of Professional Preparation

Asafova E. V., Khalmetov T. A. Sabirov I. F. Digital Resources in Formal and Nonformal Education by Students of Master's Degree in Pedagogy 46

Karpova S. I., Savenkova T. D. Formation of Readiness of Teachers of Secondary Schools to Work with Intellectually Gifted Students 60

Psychology

Golovanova I. I., Donetskaya O. I., Telegina N. V. Conditions for Creating a Subject-Oriented Educational Environment in the Process of Preparing a Teacher 83

Theory and Practice of Educating and Upbringing

Makeeva S. N., Spichko N. A., Fetisova A. A., Frolikova E. Y., Vishnevetskaya N. V. Preparing Older Adult Learners for Oral Intercultural Communication in a Foreign Language 98

Romanova M. A. Socio-Cultural Resources of the Megalopolisas a Factor of Positive Socialization of Children and Adolescents 120

The History of Pedagogical and Psychological Education

Bakushkin I. A., Il`icheva I. M. Study of Values and Value Orientations of Personality in The History of Psychology 136

Special Pedagogic and Special Psychology

Belyaeva O. G., Kogan B. M. Self-Determination of Teenagers with Intellectual Violations in The Context of Possible Selves Construct 149

Titova O. V., Klimenova D. S. Identification of the Role of Parents in Social Inclusion, Raising Children with Severe Multiple Developmental Disorders 162

Authors of «MCU Vestnik», Series «Pedagogy and Psychology», 2021, № 2 (56) 177

Requirements for Style of Articles 186

УДК 378.126
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.01

Г. А. Дугина,
О. А. Малых

Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации

Организация международной мобильности в Китае рядом исследователей признана как успешная с точки зрения масштаба интеграции ученых и студентов данной страны в академические и образовательные процессы других стран. В данной статье мы рассмотрели международную академическую мобильность в Китае с позиции поиска организационно-педагогических условий, приспосабливающих обучающихся и исследователей к иностранным образовательным технологиям и академическим традициям. По мнению авторов статьи, заинтересованность обучающихся и исследователей КНР в перемещениях по всему миру с научными и образовательными целями основана на национальных особенностях и специфике проживания в Китае, что, с одной стороны, заставляет быстро адаптироваться к условиям обучения или работы и пребывания в другой академической культуре, а с другой стороны, порождает ряд трудностей на данном пути. В связи с этим в статье раскрыты предпосылки развития исходящей и входящей мобильности в Китае, основные направления по активизации и реализации академической мобильности; проанализирован опыт китайских вузов в этом направлении, а также организационные и педагогические трудности, с которыми столкнулось академическое сообщество КНР, даны общие рекомендации. Опыт по стимулированию международной академической мобильности Китая примечателен тем, что всецело поддерживается государством на уровне законодательства, является частью государственной программы развития страны, благодаря чему созданы благоприятные условия для поддержания и развития процесса перемещения ученых и студентов в другие страны и затем их возвращения с целью предотвращения «утечки мозгов». Материалы статьи могут представлять интерес для руководителей вузов и структурных подразделений вузов, стремящихся к институционализации международной академической мобильности в своем учебном учреждении, а также преподавателей, взаимодействующих со студентами из Китая.

Ключевые слова: международная академическая мобильность в Китае; исходящая мобильность; входящая мобильность; межкультурная адаптация.

© Дугина Г. А., Малых О. А., 2021

Введение

Академическая мобильность в Российской Федерации представляется «как один из основных инструментов международного сотрудничества и политики в области образования» [Цветкова и др., 2015, с. 108]. Исходящая и входящая мобильность рассматривается как способ интеграции России в мировую систему образования и науки и продвижения страны на мировом рынке образовательных услуг. Встает вопрос о лучших практиках и инструментах, способствующих развитию системы международной академической мобильности. В связи с этим взгляд авторов статьи обращен к китайскому опыту по стимулированию перемещения научных кадров и студенчества. В частности, исследуются те организационно-педагогические условия, которые способствуют межкультурной адаптации студентов и ученых.

В Китае существует достаточно развитая система академической мобильности. Фактом, заслуживающим внимание, является то, что перемещение китайских ученых и студентов за рубеж и обратно, а также иностранных студентов в Китай закреплено законодательно [Decree of the Ministry of Education..., 2017], включено в государственные программы. Забота со стороны государства выражается в создании благоприятных социальных, финансовых, организационных условий для поддержания и развития процесса международной академической мобильности с целью предотвращения так называемой утечки мозгов. Что касается входящей мобильности, то, по статистическим данным 2016 года, в Китае насчитывается 730 вузов из 31 провинции, которые обеспечивают образование для иностранных студентов (разных уровней, в том числе на краткосрочных программах по изучению языка), а число иностранных студентов в китайских высших учебных заведениях увеличилось с 1236 в 1978 году до 3 976 351 в 2015 году из более чем 200 стран [Wen et al., 2017, с. 1]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что государственная политика КНР, успешно решая задачу по стимулированию международной академической мобильности, косвенно влияет на успешность межкультурной адаптации своих граждан.

Опыт Китая не остался незамеченным со стороны российских исследователей. В трудах Е. С. Валеевой, Т. Л. Гурулевой, Ю. Н. Зиятдиновой, Е. С. Кузьминой и др. представлен анализ административных условий, способствующих развитию системы международной академической мобильности в Китае и организации сетевого сотрудничества китайских и российских вузов. В этих исследованиях интерес представляют в первую очередь те условия, которые позитивно сказываются на межкультурной адаптации и интеграции обучающихся и ученых.

Исследователь Е. С. Кузьмина, описывая международную академическую мобильность в Китае, утверждает, что особенности этого процесса проявляются «через призму способов межкультурной адаптации применительно к заявленным требованиям высших учебных заведений, местным традициям и обычаям, а также соответствующим бытовым условиям» [Кузьмина, 2019, с. 94].

В контексте исследования, представленного в данной статье, нас интересуют условия, организуемые вузом/государством, пути, формы и средства, которые способствуют подготовке китайских студентов и ученых к межкультурному взаимодействию и интеграции, а также анализ выявленных условий на предмет применения в России.

В работах Ю. Н. Зиятдиновой и Р. С. Валеевой указывается, что в Китае международная академическая мобильность рассматривается как одно из средств для повышения квалификации преподавателей в вузах, которое финансируется государством [Зиятдинова, Валеева, 2012, с. 97–98]. Вместе с тем отмечается, что привлечение к преподаванию иностранных ученых и реальное межкультурное общение с ними способствует развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов [Валеева, 2013]. Заслуживающим внимания является исследование иностранных ученых, которые критически оценивают межкультурную среду в китайских университетах [Gao, De Wit, 2017, с. 5].

Всестороннее изучение китайского опыта, с одной стороны, дает достаточный аналитический материал, нуждающийся в осмыслении с точки зрения практического применения, а с другой стороны, предоставляет возможности определения национальной специфики и конкурентных преимуществ системы международной академической мобильности в России.

Цель и база исследования

Целью проводимого исследования являлся анализ международной академической мобильности в Китае в контексте анализа трудностей межкультурной адаптации преподавателей и студентов. Достижению цели способствует ряд задач:

– рассмотреть предпосылки развития национальной системы академической мобильности в Китае;

– определить характеристики исходящей и входящей академической мобильности в стране;

– охарактеризовать пути, формы и средства для преодоления трудностей межкультурной адаптации;

– выявить трудности по реализации академической мобильности и способы их преодоления.

В качестве базы исследования рассматривались теоретические статьи, диссертационные исследования отечественных и зарубежных авторов, а также первоисточники на китайском языке, в которых раскрыты особенности национальной системы международной академической мобильности в Китае. В качестве ведущего метода использовался метод анализа данных.

Поиск источников для анализа проводился по открытым полнотекстовым русскоязычным базам данных, по ключевым словам — «международная академическая мобильность в Китае», «межкультурная адаптация» — и по открытым доступным источникам на английском и китайском языках. Анализируемые

источники, которые были процитированы в статье, представлены в списке литературы.

Найденные русскоязычные источники просматривались по названию и аннотации. В результаты отбора включены только статьи докторов и кандидатов наук, опубликованные в рецензируемых журналах.

Результаты исследования

В ходе анализа отечественной и зарубежной литературы были раскрыты предпосылки развития международной академической мобильности, основные направления по активизации и реализации системы перемещения научных кадров и студенчества в Китае. Акцент делался на национальной специфике, предпосылках и условиях, способствующих или препятствующих межкультурной адаптации.

Общие предпосылки развития международной академической мобильности в Китае

Историческими предпосылками развития системы международной академической мобильности в Китае можно считать:

– развитие университетов на многонациональной основе (с VIII в. н. э.), что предполагало взаимодействие разных культур и языков;

– интеграцию китайской модели образования с американской, европейской, японской, советской системами образования (это давало возможность проанализировать особенности обучения по наиболее успешным программам высшего образования).

В качестве **политической предпосылки** можно рассматривать деятельность по реформированию страны (с 1978 года), открытость и переход к рыночной экономике, благодаря чему студентам и ученым стали доступны обучение в зарубежных странах и участие в международных исследовательских проектах.

Экономические меры, предпринимаемые в Китае, также можно считать предпосылками, которые стимулировали развитие международной академической мобильности. К ним можно отнести вступление Китая в международные организации (например, во Всемирную торговую организацию в 2001 году).

Благодаря политическим реформам, членству в международных организациях, проводимым образовательным реформам Китай получил возможность выйти на мировой рынок и продвигать свои образовательные услуги, развивать международное сотрудничестве в сфере высшего образования, что положительно сказалось на академической мобильности китайских ученых и обучающихся.

Правительство КНР разработало и реализовало стратегию увеличения потока иностранных студентов (Пятилетний план развития национального образования / 全国教育事业第十个五年计划 (2001); План действий по активизации образования на 2003–2007 годы / 2003–2007 年教育振兴行动计划(2004)). В десятилетнем плане «Учись в Китае (Study in China Program / 留学中国计划 (2010)), конечная цель правительства КНР состояла в том, чтобы к 2020 году

стать самой привлекательной принимающей страной для иностранных студентов в Азии и одним из главных образовательных центров в мире.

Основные направления по подготовке обучающихся и ученых к международной академической мобильности

Выделяются следующие общие **тенденции** в развитии академической мобильности в стране, которые влияют на межкультурную адаптацию:

– интернационализация высшего образования (предполагает привлечение иностранных преподавателей для создания межкультурной среды общения);

– повышение качества подготовки квалифицированных кадров (пересмотр и изменение образовательных программ с ориентацией на приоритеты западных университетов, что готовит специалистов к продолжению обучения и работе за рубежом);

– привлечение преподавателей из числа китайцев, получивших образование за рубежом, с целью передачи китайским студентам своего опыта, в том числе по межкультурной коммуникации, ориентируясь на национальные особенности;

– распространение собственной модели обучения в иностранных государствах и привлечение внимания к китайскому языку как иностранному за счет инструментов «мягкой силы» (увеличение числа Институтов Конфуция, международный конкурс для иностранцев на знание китайского языка и культуры «Китайский мост», изменение требований к международному экзамену на знание китайского языка HSK, ежегодная выставка «Образование в Китае» и др.).

Рассмотрим пути активизации и реализации академической мобильности в КНР. В китайских вузах процесс мобильности преимущественно развивается в сфере образования и по линии межкультурного взаимодействия в научной сфере.

Рассмотрим образовательную сферу. По мнению авторов статьи, межкультурной адаптации китайских студентов в стране их проживания в большей степени способствует разработка совместных образовательных программ для обучающихся, когда обучение происходит на родном языке, но с учетом приоритетов и ценностей зарубежного университета.

Межкультурная адаптация иностранных студентов в китайских вузах происходит за счет обучения на языке принимающей страны, снижения требований к образовательным результатам студентов, в частности, проявляющегося в виде уменьшения учебной нагрузки, предоставлении улучшенных бытовых условий для проживания по сравнению с местными обучающимися.

Формами организации участия ученых и студентов в международных программах являются:

– научные и студенческие академические обмены;

– научные мероприятия, организуемые с иностранным вузом.

В области межкультурного взаимодействия КНР можно выделить такие направления, как организацию стипендиальных программ для привлечения зарубежных студентов и направление делегаций, организацию стажировок на основе грантов.

Таким образом, проблема межкультурной адаптации решается двумя путями — через развитие международных образовательных программ и через расширение академических контактов.

Организационными формами решения проблемы по межкультурной адаптации и интеграции китайских студентов и ученых являются:

– государственное стимулирование международной академической мобильности;
– консультирование по вопросам учебы и карьеры в Китае;
– привлечение иностранцев к исследованию китайской культуры и языка, к преподаванию в китайских вузах;
– включение иностранных языков в систему национальных экзаменов и др.

Традиционная форма обучения в Китае — фронтальная, предполагает применение:

– репродуктивных методов обучения (заучивания и воспроизведения);
– учебника как основного дидактического средства;
– тестирования как ведущего метода итоговой оценки знаний.

Проблемы межкультурной адаптации предполагается решать в процессе академического общения с иностранными преподавателями на семинарах и лекциях и неформального общения с иностранными студентами, приезжающими в Китай по обмену, на совместных мероприятиях, экскурсиях и др.

Очевидно, что основным средством для межкультурной адаптации китайских студентов и ученых является межкультурная среда.

Несмотря на представленные данные о том, что международная академическая мобильность представителей Китая растет, исследователи отмечают, что, например, китайские студенты, обучающиеся в зарубежных университетах, испытывают культурный шок и трудности в адаптации. Рассмотрим далее, как национальные особенности помогают преодолеть эти проблемы.

Дискуссионные вопросы

Процесс становления и развития системы международной академической мобильности в Китае не был безошибочным и однозначно воспринимаемым как успешный и результативный. Исследователи данной проблематики (Е. С. Валеева, Т. Л. Гурулева, Ю. Н. Зиятдинова, Е. С. Кузьмина и др.), точку зрения которых мы разделяем, отмечают, что некоторые способы активизации мобильности связаны с национальными особенностями, которые нельзя не принимать во внимание. Благодаря этому часть опыта по развитию мобильности в китайских вузах в контексте решения проблемы межкультурной адаптации не применима к российской действительности. Рассмотрим далее эти особенности.

Сущностные характеристики академической мобильности студентов в Китае

Исходящая мобильность китайских студентов активизируется благодаря программам государственных стипендий на обучение в иностранных университетах, повсеместному изучению английского языка, что в некоторой степени облегчает межкультурные коммуникации и интеграцию китайских студентов в образовательный процесс зарубежных вузов.

Популяризация дипломов бакалавра способствовала еще большему росту конкуренции при поступлении в магистратуру. В связи с этим выбор в пользу зарубежного вуза обусловлен недоступностью отечественного из-за повышенного спроса отдельных национальных образовательных программ [Боревская и др., 2013, с. 11].

К важнейшим стимулам мобильности обучающихся из КНР группа российских исследователей относит высокую конкуренцию на китайском рынке труда, несовершенную систему национальных экзаменов и малодоступность высшего образования в Китае. Все это вместе стимулирует студентов искать разные условия для реализации своих образовательных потребностей и самостоятельно преодолевать трудности в межкультурных коммуникациях [Shen et al., 2018, с. 35].

Можно отметить, что китайские студенты готовы к общению с представителями других культур, однако не позволяют себя ассимилировать, что проявляется в компактном проживании, стремлении сохранить национальные культурные и бытовые привычки даже в условиях обучения за рубежом. Кроме того, как отмечается в работах Э. Ю. Кошелевой, И. Я. Пак, Э. Чернобыльски, российские преподаватели указывают на несоответствие нашей и китайской модели обучения, что вызывает определенные трудности при организации учебного процесса и поиски альтернатив [Кошелева и др., 2013, с. 5].

Что касается тех китайских студентов, которые отправляются в Россию для обучения, можно отметить, что их выбор диктуется прежде всего территориальной близостью, относительно низкой стоимостью обучения и простотой оформления визы. Вместе с тем, по мнению исследователей, китайские студенты в России испытывают сильнейший культурный шок от пребывания в стране и непонимания со стороны российских преподавателей, так как китайская дидактика не использует методы педагогики сотрудничества, а основной путь обучения — чтение текстов и заучивание, работа со словарем при изучении иностранного языка и т. п. [Баранова, Чуваева, 2011, с. 69].

Таким образом, если китайские студенты не смогли приспособиться к условиям обучения в зарубежном вузе, то иностранным преподавателям приходится учитывать культурные и образовательные особенности в образовательном процессе. Через опору на национальные способы обучения (репродуктивные методы, учебник, тестирование), благодаря проблемным ситуациям происходит переход к индивидуальным траекториям развития [Zhao et al., 2020, с. 388].

Несмотря на появление в вузах Китая академической свободы и прозрачности карьерного роста преподавателей, «академические круги по-прежнему

подвержены централизованному планированию» [Okai, Azeem, 2019, с. 3]. Основной способ межкультурной адаптации ученых Китая — это владение иностранными языками и участие в международных мероприятиях и исследовательских проектах. Как правило, китайские ученые не испытывают трудностей во взаимодействии с коллегами.

Входящая мобильность достигается за счет государственных программ поддержки иностранцев, приезжающих учиться в Китай. Правительство разработало несколько стипендиальных программ, постоянно увеличивает размеры стипендий и численность стипендиатов. Количество мест для бесплатного обучения иностранных граждан в вузах КНР возрастает ежегодно в среднем на 1000 человек [Боревская и др., 2013, с. 13].

Существует несколько стипендиальных программ для обучающихся и ученых. Некоторые из этих программ дают шанс талантливым иностранным студентам получить бесплатное образование в Китае с предоставлением улучшенных бытовых условий проживания. Это стипендии от правительства КНР (中国政府奖学金); стипендиальная программа «Великая китайская стена» (中国政府长城奖学金); стипендии для выдающихся студентов (优秀生奖学金); стипендия для лидеров HSK (HSK优胜者奖学金).

Сами по себе подобные программы напрямую не способствуют межкультурной адаптации, но а) за счет финансовой поддержки помогают иностранцам получить образование в Китае и позволяют китайцам во время данного периода развить свои способности в общении с представителями других культур, б) обеспечивают лояльность обучающихся к Китаю и китайскому языку и являются инструментами «мягкой силы» по распространению академических и культурных особенностей в других странах [Donetskaya, Zhan, 2019, с. 65].

Другие стипендиальные программы нацелены на привлечение иностранных ученых и преподавателей-китаистов. Это, например, стипендиальная программа для исследований в области китайской культуры (中华文化研究项目); стипендии для повышения квалификации иностранных преподавателей китайского языка (外国汉语教师短期研修项目) [申请中国政府奖学金来华学习须知 2021]. Межкультурная адаптация происходит благодаря знанию китайского языка, особенностей культуры и особой исследовательской позиции ученых-китаистов.

Наибольшей популярностью среди обучающихся, желающих пройти обучение в Китае и в России и в мире в целом пользуются краткосрочные программы стажировок для изучения китайского языка и культуры [Анохина, 2015, с. 65–58].

За последние несколько лет наблюдается экспоненциальный рост числа иностранных студентов, приезжающих из таких приграничных стран, как Таиланд, Вьетнам, Индия, Казахстан, Пакистан, Малайзия и Монголия. Кроме того, быстро растет число африканских студентов. Несмотря на значительное число студентов, приезжающих учиться в Китай из США и России, лишь ограниченное их число прибывает из европейских стран, таких как Франция, Германия и Великобритания [Wen et al., 2017, с. 2].

Таким образом, понимая культурные различия и трудности в адаптации и интеграции иностранцев, китайские власти делают ставку на студентов из стран со схожим менталитетом или рассматривают развивающиеся страны как источники входящей мобильности. Специальных образовательных программ по развитию межкультурных компетенций для иностранных студентов нет. Наоборот, предлагается механизм приспособления к китайской культуре — через неформальное разрешение доступа к иностранным интернет-ресурсам, улучшение бытовых условий проживания, предоставление имеющихся образовательных возможностей.

В России университеты также заинтересованы в привлечении и удержании иностранных студентов. Однако акцент делается на развитии межкультурной компетенции и обеспечении условий для успешной адаптации и интеграции студентов-инофонов в российскую социокультурную и образовательную среду. С этой целью разрабатываются программы по межкультурной адаптации обучающихся к новым культурным реалиям, по развитию межкультурной коммуникативной компетенции (лингвокультурные тренажеры, геймификация).

Трудности активизации и реализации академической мобильности в Китае

Процесс интернационализации высшего образования в Китае столкнулся с **организационными трудностями**, среди которых — столкновение западной и китайской концепции образования, достижение баланса между применяемым иностранными образовательными технологиями и китайскими культурными ценностями, неопределенность правового статуса иностранной образовательной деятельности в Китае.

Трудности преодолеваются благодаря грамотной государственной стратегии в сфере реформирования высшего образования и изучению английского языка на всей территории Китая. Проводятся гендерные исследования, связанные с восприятием и самовосприятием роли китайской женщины в международном академическом сообществе [Xu, 2021].

С другой стороны, наблюдается некоторое снижение активности по развитию академической мобильности. К примеру, летом 2018 года со стороны Китая было приостановлено 234 договора о международном партнерстве между университетами.

Тем не менее доказано, что Китай играет ведущую роль в американо-китайском научно-исследовательском сотрудничестве, публикации научных статей в США сократились бы без соавторства ученых из Китая, в то время как уровень публикаций в Китае вырос бы без соавторства с учеными из США [Lee, Haupt, 2020].

Кроме того, высветилась **проблема невозвращения талантливых молодых людей**, успешно интегрировавшихся в западную образовательную и социокультурную среду [Wang et al., 2013]. Для ее решения правительство реализовало несколько программ по финансовой поддержке «возвращенцев»,

а также по финансированию научных исследований и предоставлению новых карьерных возможностей. Подобные программы дали свои положительные результаты: «центральное правительство Китая выдвинуло множество национальных инициатив и таким образом вернуло из-за рубежа талантливых людей» [Feng, Li, 2019, с. 518]. Приведем основные направления таких программ, которые за счет финансовых механизмов стимулируют привлечение и адаптацию «возвращенцев»: поддержка вернувшихся китайских ученых в возрасте до 55 лет и молодых ученых в возрасте до 40 лет [Ryazantsev et al., 2020, с. 19].

Проблема статуса «возвращенцев». Считается, что они более квалифицированные и опытные исследователи/преподаватели, чем китайские ученые, конфликты между ними усложняет интеграцию первых в китайскую образовательную среду [Qiongqiong, 2017, с. 50]. Однако правительство предприняло ряд мер по финансированию исследовательских проектов, которые укрепляют позиции Китая в области высоких научных достижений, что является благоприятным фактором для возвращения китайских ученых, работающих за рубежом, и продолжения их научной карьеры на родине. Тем не менее есть исследования, которые подтверждают, что существует множество неучтенных факторов, которые влияют на решение молодого ученого или преподавателя, имеющего зарубежный опыт работы, вернуться в Китай [Wang et al., 2014, с. 778–783].

Выводы

Сформулируем основные выводы, к которым мы пришли в результате анализа данных.

Международную академическую мобильность в Китае рассматривают как цель и средство повышения квалификации ученых и профессионального роста будущих специалистов (обучающихся). Процесс развития межкультурной адаптации китайцев к новой социокультурной, образовательной, академической среде происходит благодаря национальным чертам характера, знанию иностранных языков и осознанию степени конкуренции на рынке труда в Китае.

Условиями успеха Китая в сфере институционализации академической мобильности стали:

– государственное финансирование и поддержка;

– акцент на привлечении талантливых ученых со всего мира для создания межкультурной среды общения и обмена опытом;

– создание экономических и социальных условий для последующего возвращения в Китай;

– инструменты «мягкой силы» за счет выделения средств на изучение китайского языка как иностранного за рубежом (Институты Конфуция);

– стимулирование исходящей мобильности с последующим возвращением ученых в Китай;

– повсеместное изучение иностранных языков, формирование толерантности к иным культурам, развитие межкультурной компетенции у студентов;

– усиление внимания к налаживанию быта иностранных студентов, созданию для них более безопасных и удобных условий жизни и учебы и др.

Литература

1. Анохина Е. С. Иностранные студенты в Китае и проблемы регулирования их пребывания в стране // Вестник Томского гос. ун-та. Сер. История. 2015. № 1 (33). С. 65–68.

2. Баранова И. И., Чуваева К. М. Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Общество. Коммуникация. Образование. 2011. № 118. С. 67–73.

3. Боревская Н. Е. Интернационализация российских вузов: китайский вектор: монография / Н. Е. Боревская и др. М.: Спецкнига, 2013. 72 с.

4. Валеева Р. С. Академическая мобильность как основной фактор развития межкультурной коммуникативной компетенции студентов и преподавателей в Китае и России [Электронный ресурс] // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 16. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-kak-osnovnoy-faktor-razvitiya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-i-prepodavateley-v-kitae (дата обращения: 20.05.2021).

5. Валеева Р. С. Развитие академической мобильности в системе высшего образования Китая: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. 196 с. [Электронный ресурс] // Национальная электронная библиотека РФ. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_009822250/ (access date: 20.05.2021).

6. Гурулева Т. Л., Бедарева Н. И. Сотрудничество России и Китая в области создания сетевых университетов и совместных образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2019. № 4. С. 108–123.

7. Зиятдинова Ю. Н., Валеева Р. С. Реформирование системы ВПО Китая и России: конец XX – начало XXI вв. // Высшее образование в России. 2012. № 5. С. 96–101.

8. Кузьмина Е. С. Особенности международной академической мобильности в сетевом взаимодействии российских и китайских вузов в современных условиях: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. Иркутск, 2019. 183 с.

9. Кошелева Э. Ю., Пак И. Я., Чернобыльски Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 1–8. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695 (дата обращения: 20.05.2021).

10. Цветкова Н. А., Ярыгин Г. О., Лопач О. В. Политика международной академической мобильности Российской Федерации // АНИ: экономика и управление. 2015. № 4 (13). С. 108–115.

11. Donetskaya S. S., Zhan Y. Internationalization of Higher Education in China: Modern Trends // Higher education in Russia. 2019. Vol. 6. P. 64–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-63-74

12. Feng L., Li T. When international mobility meets local connections: Evidence from China // Science and Public Policy. 2019. August. Vol. 46. Iss. 4. P. 518–529. DOI: 10.1093/scipol/scz004

13. Gao H., De Wit H. China and International Student Mobility // International Higher Education. 2017. Vol. 90. P. 3–5. DOI: 10.6017/ihe.2017.90.9865

14. Lee J. J., Haupt J. P. Winners and losers in US-China scientific research collaborations // High Educ. 2020. Vol. 80. P. 57–74. DOI: 10.1007/s10734-019-00464-7

15. Li M., Yang R., Wu J. Translating transnational capital into professional development: a study of China's Thousand Youth Talents Scheme scholars // Asia Pacific Education Review. 2018. P. 1–11. DOI: 10.1007/s12564-018-9533-x

16. Okai L. F., Azeem A. M. International Academic Mobility in Chinese Academia: Opportunities and Challenges // International Migration. 2019, October 20. P. 1–15. DOI: 10.1111/imig.12662

17. Qiongqiong C. Globalization and Transnational Academic Mobility. The experiences of Chinese Academic Returnees. Singapore: Springer, 2017. 153 p.

18. Ryazantsev S. V. Russian Chinese Academic Mobility As Competitive Partnership / S. V. Ryazantsev et al. // Herald of the Russian Academy of Sciences. 2020. Vol. 90 (1). P. 15–24. DOI: 10.1134/S1019331620010128

19. Shen Ch., Chang T., Li Zh. A Study on Cross-Cultural Adaptation of Mainland Chinese Students in Taiwan from the Perspective of Self-Identity // Humanities and Social Sciences. 2018. Vol. 6 (1). P. 30–37. DOI: 10.11648/j.hss.20180601.15

20. Wen W., Hu D., Hao J. International students' experiences in China: Does the planned reverse mobility work? // Int. J. Educ. Dev. 2017. March 6. P. 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.004

21. Wang Q., Tang L., Li H. Return Migration of the Highly Skilled in Higher Education Institutions: a Chinese University Case // Population, Space and Place. 2015. Vol. 21 (8). P. 771–787. DOI: 10.1002/psp.1855

22. Wang X. Chinese elite brain drain to USA: An investigation of 100 United States national universities / X. Wang et al. // Scientometrics. 2013. Vol. 97(1). P. 37–46. DOI: 10.1007/s11192-013-1024-6

23. Xu X. The enactment of agency in international academic mobility: a case of Chinese female PhD students in Australia // Aust. Educ. Res. 2021, January 5. P. 1–9. DOI: 10.1007/s13384-020-00411-x

24. Zhao X. Cultural adaptation of Chinese students as the need of their education abroad process / X. Zhao et al. // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. Vol. 4. P. 388–399. DOI: 10.17770/sie2020vol4.4856

25. Zhang L. Toward internationalization: A bibliometric analysis of the social sciences in China from 1979 to 2018 / L. Zhang et al. // Quantitative Science Studies. 2020. Vol. 2 (1). P. 376–408. DOI: 10.1162/qss_a_00102

26. 黄颖. 成为精英？北京大学本科毕业生出国留学动机与决策研究. 北京大学* (Huang Ying. Become an elite? Research on the motivation and decision-making of undergraduates from Peking University to study abroad (in Chinese)). Beijing: Peking University, 2019. 120 p.

27. 教育部、外交部、公安部令第42号 《学校招收和培养国际学生管理办法》* (Decree of the Ministry of Education, the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Public Security of the People's Republic of China (№ 42) «Administrative Measures for the Enrolment and Cultivation of International Students by Schools» (in Chinese)). 2017, March 20 [Электронный ресурс] // 中国政府网_中央人民政府门户网站 (The State Council of the People's Republic of China: website). URL: http://www.gov.cn/xinwen/2017-06/02/content_5199249.htm (дата обращения: 17.06.2021).

Literatura

1. Anokhina, E. S. (2015). Foreign students in China and the problems of regulating their stay in the country [Inostrannye studenty v Kitae i problemy regulirovaniia ikh prebyvaniia v strane]. *Vestnik Tomskogo gos. un-ta. Ser. Istoriia.* 1 (33), 65–68. (In Russian).

2. Baranova, I. I. & Chuvaeva, K. M. (2011). Features of training and adaptation of Chinese students in the multicultural educational environment of higher education institutions of the Russian Federation [Osobennosti obucheniia i adaptatsii kitaiskikh studentov v polikul'turnoi obrazovatel'noi srede vuzov Rossiiskoi Federatsii]. *Society. Communication. Education,* 118, 67–73. (In Russian).

3. Borevskaya N. E., Agranovich M. L., Vashhenko V. P., Goxberg L. M., Dmitrieva Yu. V., Efremova L. I., Zhitnikova M. N., Krasnova G. A., Larionova M. V., Petrovskaya T. S., Stroganov D. V., Xomyakov M. B. & Xuziyatov T. D. (2013). *Internationalization of Russian universities: the Chinese vector* [Internatsionalizatsiia rossiiskikh vuzov: kitaiskiĭ vektor]. Moscow: Spetskniga. (In Russian).

4. *Decree of the Ministry of Education, the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Public Security of the People`s Republic of China (№ 42) «Administrative Measures for the Enrolment and Cultivation of International Students by Schools»** [教育部、外交部、公安部令第42号 《学校招收和培养国际学生管理办法》], March 20. (In Chinese). Retrieved from http://www.gov.cn/xinwen/2017-06/02/content_5199249.htm (access date: 17.06.2021).

5. Donetskaya, S. S. & Zhan, Y. (2019). Internationalization of Higher Education in China: Modern Trends. *Higher Education in Russia*, 6, 63–74. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-63-74

6. Feng, L. & Li, T. (2019). When international mobility meets local connections: Evidence from China. *Science and Public Policy*, 46 (4), 518–529. DOI: 10.1093/scipol/scz004

7. Gao, H. & De Wit, H. (2017). China and International Student Mobility. *International Higher Education*, 90, 3–5. DOI: 10.6017/ihe.2017.90.9992

8. Guruleva, T. L. & Bedareva N. I. (2019). Cooperation between Russia and China in the field of creating network universities and joint educational institutions [Sotrudnichestvo Rossii i Kitaia v oblasti sozdaniia setevykh universitetov i sovmestnykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii]. *Higher education in Russia,* 4, 108–123. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-108-123

9. Huang Ying. (2019). Become an elite? Research on the motivation and decision-making of undergraduates from Peking University to study abroad*. (黄颖. 成为精英？北京大学本科毕业生出国留学动机与决策研究. 北京大学). Beijing: Peking University. (In Chinese).

10. Kosheleva, Je. Ju., Pak, I. Ja. & Chernobyl`ski, Je. (2013). Ethno-psychological peculiarities of Chinese students` learning style [Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniia kitaiskikh studentov]. *Modern problems of science and education,* 2. (In Russian). Retrieved from https://science-education.ru/ru/article/view?id=8695 (access date: 17.06.2021).

11. Kuzmina, E. S. (2019). Features of international academic mobility in the network interaction of Russian and Chinese universities in modern conditions [Osobennosti mezhdunarodnoi akademicheskoi mobil'nosti v setevom vzaimodeistvii rossiiskikh i kitaiskikh vuzov v sovremennykh usloviiakh]. *PhD thesis.* (In Russian). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_010004776/ (access date: 17.06.2021).

12. Lee, J. J. & Haupt, J. P. (2020). Winners and losers in US-China scientific research collaborations. *High Educ.,* 80, 57–74. DOI: 10.1007/s10734-019-00464-7

13. Li, M., Yang, R. & Wu J. (2018). Translating transnational capital into professional development: a study of China`s Thousand Youth Talents Scheme scholars. *Asia Pacific Education Review*, 19, 229–239. DOI: 10.1007/s12564-018-9533-x

14. Okai, L. F. & Azeem, A. M. (2019). International Academic Mobility in Chinese Academia: Opportunities and Challenges. *International Migration*, 1–15. DOI: 10.1111/imig.12662

15. Qiongqiong, C. (2017). *Globalization and Transnational Academic Mobility. The experiences of Chinese Academic Returnees*. Singapore: Springer.

16. Ryazantsev, S. V, Shakhray, S. M, Yanik, A. A. & Popova, S. M. (2020). Russian-Chinese Academic Mobility As as Competitive Partnership. *Herald of the Russian Academy of Sciences,* 90 (1), 15–24. DOI: 10.1134/S1019331620010128

17. Shen, Ch., Chang, T. & Li, Zh. (2018). A Study on Cross-Cultural Adaptation of Mainland Chinese Students in Taiwan from the Perspective of Self-Identity. *Humanities and Social Sciences*, 6 (1), 30–37. DOI: 10.11648/j.hss.20180601.15

18. Tsvetkova, N. A., Yarygin, G. O. & Lopach, O. V. (2015). The Policy of International academic mobility of the Russian Federation. [Politika mezhdunarodnoi akademicheskoi mobil'nosti Rossiiskoi Federatsii]. *ANI: economics and management,* 4 (13), 108–115. (In Russian).

19. Valeeva R. S. (2013) Academic mobility as the main factor in the development of intercultural communicative competence of students and teachers in China and Russia [Akademicheskaia mobil'nost' kak osnovnoi faktor razvitiia mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov i prepodavatelei v Kitae i Rossii]. *Bulletin of the Kazan Technological University,* 16. (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-kak-osnovnoy-faktor-razvitiya-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-studentov-i-prepodavateley-v-kitae (access date: 17.06.2021).

20. Valeeva, R. S. (2018). Development of academic mobility in the Chinese higher education system [Razvitie akademicheskoi mobil'nosti v sisteme vysshego obrazovaniia Kitaia]. *PhD thesis.* (In Russian). Retrieved from https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_009822250/ (access date: 17.06.2021).

21. Wang, Q., Tang, L. & Li, H. (2014). Return Migration of the Highly Skilled in Higher Education Institutions: a Chinese University Case. *Population, Space and Place*, 21 (8), 771–787. DOI: 10.1002/psp.1855

22. Wang, X., Mao, W., Wang, C., Peng L. & Hou H. (2013). Chinese elite brain draindrains to USA: an investigation of 100 United States national universities. *Scientometrics*, 97, 37–46. DOI: 10.1007/s11192-013-1024-6

23. Wen, W., Hu, D. & Hao, J. (2018). International students` experiences in China: Does the planned reverse mobility work? *International Journal of Educational Development,* 61, 204–212. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2017.03.004

24. Xu, X. (2021). The enactment of agency in international academic mobility: a case of Chinese female PhD students in Australia. *Aust. Educ. Res.,* January 5. DOI: 10.1007/s13384-020-00411-x

25. Zhang, L., Shang, Y., Huang, Y. & Sivertsen, G. (2020). Toward internationalization: A bibliometric analysis of the social sciences in China from 1979 to 2018. *Quantitative Science Studies*, 1–33. DOI: 10.1162/qss_a_00102

26. Zhao, X., Ding S., Kalashny`k, L. & Luhova, T. (2020). Cultural adaptation of Chinese students as the need of their education abroad process. *Society. Integration.*

Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 4, 388–399. DOI: 10.17770/sie2020vol4.4856

27. Ziiatdinova, I, N. & Valeeva, R. S. (2012). Reforming the system of professional education of China and Russia: end of XX – beginning of XXI centuries [Reformirovanie sistemy VPO Kitaia i Rossii: konets XX – nachalo XXI vv.]. *Higher education in Russia*, 5, 96–101. (In Russian).

G. A. Dugina,
O. A. Maly`kh

Research on International Academic Mobility in China in the Context of Intercultural Adaptation Difficulties

The organization of international mobility in China is recognized by a number of researchers as successful in terms of the scale of integration of scientists and students of this country into the academic and educational processes of other countries. In this article, we examined international academic mobility in China from the perspective of searching for organizational and pedagogical conditions that adapt students and researchers to foreign educational technologies and academic traditions. According to the authors of the article, the interest of students and researchers in this country in moving around the world for scientific and educational purposes is based on the national characteristics and specifics of living in China. In this regard, the article reveals the prerequisites for the development of outgoing and incoming mobility in China, the main directions for the activation and implementation of academic mobility; analyzes the experience of Chinese universities in this direction, as well as the organizational and pedagogical difficulties faced by the academic community of this country, and gives recommendations. The experience of stimulating international academic mobility in China is remarkable because it is fully supported by the state at the level of legislation, is part of the state development program of the country, thanks to which favorable conditions are created for maintaining and developing the process of moving scientists and students to other countries and then returning them in order to prevent “brain drain”. The materials presented in the article are of interest to heads of higher education institutions and structural divisions of higher education institutions seeking to institutionalize international academic mobility in their educational institutions, as well as teachers interacting with students from China.

Keywords: International academic mobility in China; outgoing mobility; incoming mobility; cross-cultural adaptation.

УДК 373
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.02

**О. А. Шиян, Т. Н. Ле-ван, В. А. Львовский,
С. К. Копасовская, А. Н. Якшина, С. А. Зададаев**

Концепция преемственности дошкольного и начального общего образования в эпоху перемен[1]

Актуальность исследования проблемы преемственности обусловлена тем, что и школьное, и дошкольное образование находятся в процессе трансформации, в условиях обновления содержания и форматов. Данная статья направлена на анализ тех оснований для преемственности между ступенями образования, которые соответствуют современным представлениям о возможностях дошкольного и младшего школьного возрастов, а также на разработку тех шагов, которые сделают переход «детский сад – начальная школа» оптимальным для детского развития. Ведущими методами в исследовании данной проблемы стали теоретический анализ источников и эмпирическое исследование важности новообразований дошкольного возраста для академической успешности по итогам первого года обучения в школе. Теоретический анализ включал работу с отечественными и зарубежными исследованиями (в том числе и лонгитюдными) в области преемственности дошкольной и школьной образовательных ступеней. Эмпирическое исследование включало индивидуальную диагностику умения сотрудничать, воображения и наглядно-образного мышления выпускников детского сада, проведение опроса воспитателей детских садов относительно познавательной и игровой инициативности детей (опросники были разработаны на основе «Карт развития» Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова), а также оценки академической успешности детей по математике и русскому языку, данные учителями в конце первого года обучения в школе. Выборка исследования включала 315 первоклассников московских школ. В рамках пилотного исследования были получены данные о том, что существует взаимосвязь между новообразованиями дошкольного возраста и академической успешностью детей в первом классе. На основании проведенного теоретического анализа и пилотного исследования разработаны механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования с учетом специфики московской системы образования, в частности такие как организация стартовых модулей, обеспечивающих переход, создание внутри московских школ совместных проектов педагогов дошкольных и школьных ступеней и т. д.

Ключевые слова: преемственность; дошкольное образование; начальная школа; новообразования возраста; инициативность; учебная самостоятельность; ступени образования; стартовый модуль.

[1] Статья подготовлена в рамках НИР «Разработка и апробация модели преемственности дошкольного и начального общего образования за счет создания условий для развития инициативности детей дошкольного возраста и учебной самостоятельности учащихся начальной школы».

© Шиян О. А., Ле-ван Т. Н., Львовский В. А., Копасовская С. К., А. Н. Якшина, Зададаев С. А., 2021

Введение

Проблема преемственности между детским садом и школой имеет давнюю историю и сама меняется с изменением социальных и образовательных контекстов.

Сегодня в общественном пространстве чаще всего звучат противоположные точки зрения: о необходимости «готовить детей к школе» (в связи с чем появляются «алармистские» статьи о массовой неготовности детей) и о том, что готовить к школе не нужно, а нужно «вернуть детям детство, дать возможность наиграться» и пр. Такой своеобразный «эгоцентризм образовательных ступеней», когда каждая ступень или пытается подчинить своим требованиям другую, или вообще отказаться от сотрудничества, мешает увидеть важную проблему: речь идет не просто о преемственности, а о преемственности «в эпоху перемен». Задачи перемен сформулированы в соответствующих стандартах (ФГОС НОО и ФГОС ДО), и исследования показывают, что на сегодняшний день эти задачи не решены [Улановская, 2015; Реморенко и др., 2017]. Школы и детские сады находятся на разных стадиях перехода, и это существенно затрудняет и формирование заказа детскому саду, и понимание школой своих задач по адаптации первоклассников.

Принципиально важно ставить проблему преемственности именно в контексте этих изменений, потому что между плохим детским садом и плохой школой может быть «идеальная преемственность», которая, однако, будет лишь тормозить детское развитие. Вопрос в том, как выстраивать преемственность между современным детским садом и современной школой.

Также важно отметить, что проблемы преемственности должны решаться в контексте современных исследований возрастной психологии. В частности, это касается известной периодизации Д. Б. Эльконина, различные трактовки которой приводят к разным подходам к проектированию перехода из дошкольного в младший школьный возраст [Агапов и др., 2020].

Организация образовательного процесса в соответствии со стандартами дошкольного образования и начальной школы: единство целей при специфичности способов и задач

Ключевым контекстом современного образования — в том числе и появления стандартов нового поколения — является изменение «образа взрослости». Еще в 1960-х годах XX века была сформулирована идея полноценно функционирующей личности и самоактуализации как ориентиров зрелости. Не то чтобы эта идея была совсем новой для человеческого сознания, но именно в XX веке идея личной свободы, авторства по отношению к собственной жизни и в то же время оснащенности культурными средствами выходит на первый план [Киган, 2017].

Отметим разнообразие слов-понятий, которые охватывают то одни, то другие аспекты самоактуализации: инициативность, учебная самостоятельность, поисковая активность, личная ответственность, но во всех случаях общим ядром является готовность действовать исходя из собственного замысла, не реактивно, не под диктатом обстоятельств, и при этом доводить свой замысел до воплощения, пользуясь освоенными культурными средствами.

В стандартах нового поколения мы как раз видим такую расстановку акцентов. Во ФГОС дошкольного образования говорится о важности создания условий для становления детской самостоятельности и инициативности, о важности насыщенной и богатой образовательной среды, стимулирующей детские любознательность, экспериментирование и игру, о необходимости гибкого построения образовательного процесса. Именно с ориентацией на развитие детей связан отказ во ФГОС ДО от формулировки образовательных результатов в терминах знаний, умений и навыков, а представление образовательных целевых ориентиров — в терминах развития личности и способностей.

ФГОС начального образования также отходит от традиционного представления результатов в виде ЗУНов и существенно усиливает метапредметную и личностную составляющие, вводит новый для школы язык универсальных учебных действий. Главной целевой установкой современной начальной школы уже не является «ликвидация безграмотности», она нацелена на такой интегральный результат, который можно назвать «желание и умение учиться». При всей своей внешней очевидности и даже тривиальности этот результат имеет очень глубокое и многоплановое содержание. Во-первых, мы должны говорить не о «хотелках», а о постепенно и последовательно формируемых и ежедневно утверждаемых установках на саморазвитие, на поиск новых задач и способов их решения. Во-вторых, под умением учиться в современной деятельностной трактовке следует понимать способность к «самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях» [Цукерман, Чудинова, 2018, с. 10]. С такой глобальной характеристикой, как умение учиться, непросто работать педагогу, но можно сделать некоторые шаги конкретизации, выделив такие показатели, как инициативность, самостоятельность, ответственность. Эти понятия разными авторами трактуются по-разному, приведем здесь ключевые характеристики, на которые указывает Б. Д. Эльконин в своих работах [Эльконин и др., 2015]. Самостоятельный ученик «стоит на собственных опорах», он видит границу знания и незнания, у него сформированы контрольно-оценочные действия, мы наблюдаем у него установку на поиск обобщенных способов действия. Инициативный ученик готов «рискнуть своими опорами» и выйти за пределы собственной компетенции. Готовность к «публикации» своих результатов, к выходу за пределы комфортного состояния ученика-соученика для получения критических оценок связана с зарождением ответственности.

При обсуждении результатов начальной школы необходимо учитывать возрастные ограничения, на которые указывают теоретические и экспериментальные

исследования [Цукерман, Венгер, 2015]. В отношении выпускников начальной школы умение учиться — это еще не индивидуальная способность, следует относить эту характеристику к классу как учебному сообществу. При правильной организации подростковой школы можно рассчитывать на то, что для большинства учеников состоится этот «тектонический сдвиг»: от принадлежности к коллективному субъекту учебной деятельности через обособление себя в коллективном действии к подлинно человеческому индивидуальному действию, в котором в скрытой форме всегда присутствует «другой» (собеседник, сотрудник, соавтор, наблюдатель, слушатель) [Слободчиков, Цукерман, 1996].

Постановка проблемы преемственности между детским садом и школой в современных условиях

В 2019 г. в рамках работы с педагогами московских школ нами был проведен опрос педагогов начальной школы и детского сада о том, каким, с их точки зрения, должен быть первоклассник на пороге школы. Парадоксальным образом оказалось, что ожидания педагогов разных ступеней идентичны и включают готовность и умение следовать правилу, работать по алгоритму, слушать педагога. Среди ожиданий педагогов практически не встречается умение сотрудничать, ставить свою задачу, развитое воображение и пр.

Однако это означает, что:

– требования к дошкольному образованию со стороны школы формулируются из рамок начального образования, не соответствующего современным требованиям — развития метапредметных умений. В. В. Давыдов писал об этом так: «На начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 5];

– дошкольное образование не ориентируется на современные требования (требования ФГОС ДО) и не ставит во главу угла развитие инициативности, самостоятельности дошкольников, их коммуникативных умений, игры и воображения;

– взаимодействие между педагогами дошкольной и школьной ступеней строится формально, не носит характера проекта, где преемственность рассматривалась бы как задача, требующая совместного решения.

Еще раз процитируем В. В. Давыдова, который отмечал всю остроту проблемы: «Описанный способ “преемственности” (лучше сказать — ее разрыва) проектирует абстрактный, вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 7].

Таким образом, современное решение проблемы преемственности требует предварительного ответа на следующие вопросы:

– как именно в дошкольном возрасте выглядят предтечи произвольности, учебной деятельности и других новообразований школьного возраста, другими

словами, становление каких новообразований дошкольного детства является фактором успешной школьной жизни?

– какое построение образовательного процесса в детском саду максимально способствует формированию таких новообразований?

– как выстраивать образовательный процесс в начальной школе, чтобы новообразования дошкольного детства помогали, а не мешали ребенку осваивать позицию успешного школьника?

Исследования: проблема преемственности в свете ключевых новообразований разных возрастов

Проблема преемственности между дошкольной и школьной ступенями чаще всего рассматривается как проблема готовности к школьному обучению. В этом случае речь идет об освоении базовых знаний и умений, которые необходимы для обучения в школе, мотивации, моторике и пр.[2] Анализ источников показывает, что идея готовности к школе как соответствие требованиям следующей образовательной ступени остается прочно укорененной в диагностике школьной зрелости и практике подготовки детей к школе как в России, так и за рубежом [Белошистая, 2002; Венгер, Марцинковская, 1994; Гуткина, 2004; Ahtola et al., 2011; Ahtola et al., 2012; Coggi, Ricchiardi, 2014; Doyle et al., 2012; Hamerslag et al., 2018; Margetts, Kienig, 2013].

Отметим, что при таком подходе не удерживается идея качественного своеобразия и самоценности каждого возраста, которую развивали Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др. Эта идея предполагает смену ключевого понятия «готовность к школе» (что предполагает подчиненность одной ступени другой) на понятие «преемственность между ступенями образования» (построение качественно своеобразных и при этом соответствующих друг другу социальных ситуаций). Диалектичность ее заключается в том, что предпосылками новообразований возраста являются качественно иные достижения возраста предшествующего. Отметим, что все упомянутые авторы рассматривали младший школьный возраст как пространство становления качественно новой — учебной — деятельности (не сводящейся к процессу обучения) и недоступного для дошкольников теоретического мышления.

Так, В. В. Давыдов и В. Т. Кудрявцев считали, что предпосылкой становления теоретического мышления в начальной школе является воображение, развивающееся в дошкольном возрасте. С их точки зрения, в том случае, когда

---

[2] Безруких М. М. Готов ли ребенок к школе? М.: Вента-граф, 2007. 64 с.; Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Вопросы теории и практики: курс лекций: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 400 с.; Лункина Е. Н. Подготовка детей к школе: программа и метод. рекомендации. М.: ВЛАДОС, 2015. 64 с.

в детском саду создаются условия для развития воображения, а в школе — теоретического мышления, можно говорить о подлинной преемственности в образовании: «адекватное воссоздание в образе воображения контуров того или иного чувственно заданного всеобщего — отправной и необходимый момент рационального познания. Без этого ни исторически, ни онтогенетически теоретическое мышление возникнуть не может» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 10].

Полученные экспериментальные данные в исследовании Е. Е. Кравцовой[3] позволили предположить, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в сфере поведения, общения: именно она обеспечивает ребенку безболезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создает условия для формирования у него полноценной учебной деятельности. При этом психологический механизм становления произвольности связан с развитием воображения [Кравцова, 1991].

К тем же выводам приходит и С. М. Чурбанова, показавшая в своем исследовании, что одной из предпосылок успешного обучения является творчество в разных его проявлениях: творческое воображение и различные феномены творчества: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, беглость, оригинальность и комплексность [Чурбанова, Корягина, 2009].

Пилотное исследование Е. Л. Горловой, Ю. А. Кузнецовой [Горлова, Кузнецова, 2016] доказало связь психологического возраста (уровня развития воображения, произвольности в общении — за точку отсчета брался кризис 7 лет, т. е. возраст нормативного развития ребенка на период окончания дошкольного детства) с теоретическим мышлением, точнее, теоретическим отношением к задаче (отдельными компонентами общего способа решения задач: анализ условий, рефлексия собственных действий и планирование шагов по достижению результата).

А. К. Нисская выделяет еще один аспект развития дошкольников как важный для успешного вхождения в школу: коммуникативные способности[4]. Обнаружилось, что готовность ребенка оказывать помощь другим или просить о ней в детском саду приводит к тому, что в школе ребенок легче контролирует свое поведение, чаще чувствует себя счастливым, быстрее осваивает учебную программу, считает себя успешным в учебной деятельности.

Таким образом, в исследованиях культурно-исторического направления отчетливо просматривается линия анализа новообразований именно дошкольного возраста как предпосылок освоения учебной деятельности и теоретического мышления в младшем школьном возрасте. Таким образом, предпосылки учебных умений в дошкольном возрасте выглядят иначе, чем эти же умения в развитой (школьной) форме (как гусеница выглядит иначе, нежели бабочка; и бабочка — это не гусеница с крыльями).

---

[3] Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: дис. … д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 1996. 329 с.

[4] Нисская А. К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2013. 209 с.

Исследования: образовательная ситуация в детском саду как фактор успешности школьного обучения

Данные одного из наиболее цитируемых лонгитюдных исследований High / Scope Perry Preschool Study [Schweinhart, Weikart, 1997; Хекман и др., 2010] используются как обоснование высокой рентабельности вложений в дошкольное образование и важности наличия дошкольной ступени для будущей успешности детей. Связь посещения детского сада и успешности в освоении компетенций показывают и данные мониторинга PISA.

При этом в дошкольном образовании в последние 40 лет идет активная дискуссия по поводу того, какого именно рода условия должны создаваться в детском саду.

Интерес представляют лонгитюдные исследования, которые в качестве фактора успешного учения рассматривают разные типы образовательных условий в детском саду: они позволяют отследить, как сказывается характер дошкольного образования на успешности детей в школьном обучении.

В американском исследовании 1994–2002 гг. рассматривались три типа дошкольных образовательных практик: дидактические, где инициатива полностью принадлежит педагогам, детоцентрированные, а также и сочетающие в себе руководство взрослого и поддержку детской инициативы — комбинированные [Marcon, 2002]. К концу начальной школы между детьми, обучавшимися в детском саду по разным программам, не было обнаружено значимых различий, однако в начале обучения в основной школе у детей, прошедших через «инициированное детьми» образование, результаты оказались значимо выше, чем у детей из академически ориентированных детских садов, и несколько выше, чем у детей из садов с комбинированным обучением. Исследователи предложили такое объяснение этому факту: пока дети осваивают в школе элементарные учебные умения, багаж академической подготовки в детском саду оказывается важным, а опыт инициативного действия — не принципиальным, но как только возрастают ответственность и возможности выбора, преимущества раннего дисциплинарного обучения перестают действовать, а вот недостаток самостоятельности и инициативности, наоборот, начинает сказываться.

В британском лонгитюде EPPSE (The Effective Provision of Pre-School and School Education Project) (1997–2014 гг.) приняли участие около 3 тыс. детей, посещавших детские сады, которым на момент начала исследования было 3 года. Используя инструменты оценки образовательной среды ECERS-R и ECERS-E, исследователи выделили три кластера детских садов: с высоким качеством, с низким качеством и со средним качеством. Детские сады с высоким качеством отличает поддержка детской самостоятельности и насыщенная среда, создающая много возможностей для освоения культурных средств (в том числе грамоты и культурных норм) именно в ситуациях, стимулирующих детскую инициативу. В детских садах с низким качеством образование жестко регламентируется взрослым, детская самостоятельность не поддерживается,

а предметная среда является бедной. Оказалось, что и академическая успешность, и социально-поведенческое развитие лучше у детей, посещавших детские сады высокого и среднего качества, где педагоги создают условия для свободной деятельности детей и умеют сопровождать и поддерживать ее [Sylva et al., 2008].

«Школяризация» детского сада негативно сказывается на физиологическом и психологическом развитии детей[5] и, вопреки ожиданиям, не ведет к формированию психологической готовности к школе, а, наоборот, препятствует ее формированию, разрушает интерес дошкольников к школе [Кравцова, 1991; Кравцова, Кравцов, 2017; Miller, Almon, 2009].

Особняком в этом ряду стоит лонгитюдное исследование, проведенное под руководством Г. А. Цукерман в московской школе № 91, поскольку анализировались предпосылки не академической успешности, как в других двух лонгитюдах, а учебной самостоятельности как главного новообразования начальной школы [Цукерман, Венгер, 2015]. По наблюдениям исследователей, всегда в классе выделяется группа детей, которые представляют, по образному выражению Г. А. Цукерман, «группу прорыва». Именно эти дети схватывают ситуацию противоречия, активно формулируют вопросы, выдвигают гипотезы и с энтузиазмом их проверяют, проявляют поисковую активность. Вопрос исследования заключался в том, что отличает этих детей при поступлении в школу. Оказалось, что это не столько когнитивная готовность, сколько следующие моменты:

– интеллектуальные эмоции в опыте ребенка (любопытство и сосредоточенность);
– направленность на самоизменение;
– рефлексивное отношение: «не умею, не знаю, получится ли, но рискну»;
– рефлексия в эмоциональной сфере и коммуникации [Цукерман, Венгер, 2015].

Эти данные явно говорят о том, что значимым для будущей учебной самостоятельности является опыт осмысленного и инициативного (а не исполнительского) действия, который можно получить именно в детских садах с новым качеством дошкольного образования.

Исследования: развитая игра как предпосылка учебной успешности

Отдельно отметим исследования, в которых анализируется важность богатого игрового опыта в детском саду для успешной учебы в начальной школе[6]. Авторы из разных стран пишут об исчезновении игры, о «школяризации» детских садов и возникающих в связи с этим дефицитах [Смирнова, 2014;

---

[5] Сингер Э., Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей: от рождения до школы (0–7 лет): пособие для педагогов, методистов и руководителей дошкольных организаций. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 312 с.

[6] Там же.

Хютер, Кварх, 2020; Lillard et al., 2013]. При этом имеются убедительные данные исследований о том, что в игре высокого уровня (причем именно высокого уровня) развиваются саморегуляция, общение, эмоциональная сфера, речь, навыки сотрудничества и решения конфликтов, рефлексия, воображение, учебная мотивация, формируется адекватная самооценка, развитая игра способствует успешной школьной адаптации, в игре закладываются предпосылки развития грамотности [Кравцова, Кравцов, 2017; Ashiabi, 2007; Bodrova, Leong, 2003; Bredekamp, 2004; Fabian, Dunlop, 2007; Galyer, Evans, 2001; Hirsh-Pasek et al., 2009; Hoffman, Russ, 2012; Hoffman, Russ, 2016; Karma, Evans, 2001; Lemche et al., 2003; Tomlinson, 2009; Worthington, Van Oers, 2016].

К. Фишер, Хирш-Пасек и др. [Fisher, Hirsh-Pasek et al., 2010] предлагают понятие игрового обучения (playful learning), включающего в себя как свободную игру, так и игру под руководством взрослого и снимающего противопоставление игры и обучения.

С. Бредекамп [Bredekamp, 2004], Е. Бодрова и Д. Дж. Леонг [Bodrova, Leong, 2003], Е. Миллер и Дж. Алмон [Miller, Almon, 2009] отмечают важную проблему, существующую в дошкольном и начальном образовании: недооценка игры родителями и педагогами и готовность отказаться от нее в пользу занятий связаны с тем, что наблюдаемая ими «незрелая» игра кажется им пустым времяпрепровождением. Однако исследования показывают, что гораздо более разумным шагом в данном случае будет создание условий для обогащения игрового опыта, поскольку развивающий ресурс игры уникален, имеет самостоятельную ценность.

Исследователи говорят о том, что игра может оказаться важным способом освоения учебной позиции уже за пределами детского сада: в начальной школе игра высокого уровня может поддержать детей во время перехода, помочь им осмыслить новый опыт, быть своего рода мостиком между детским садом и школой [Brostrom, 2005]. О важности особых вариантов игр, в частности «понятийных игр» для перехода от одной ведущей деятельности к другой, пишут и отечественные исследователи [Цукерман, 2016].

Пилотное исследование предпосылок учебной успешности первоклассников московских школ

В 2019/2020 учебном году нами было проведено пилотное исследование взаимосвязи показателей развития детей, пришедших в первые классы, и успешности в освоении предметного содержания по русскому языку и математике в течение первого года обучения. В сентябре была проведена диагностика первоклассников по следующим параметрам: воображение (методика «Дорисовывание фигур», автор О. М. Дьяченко), коммуникативные умения (методика «Рукавичка», автор Г. А. Цукерман), наглядно-образное мышление (методика «Схематизация», автор Р. И. Бардина). Кроме того, воспитателям,

которые в предыдущем году работали с будущими первоклассниками в детском саду, было предложено ответить на вопросы относительно познавательной инициативности детей и инициативности в игре (опросники были разработаны на основе «Карты развития» Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова).

В исследовании приняли участие более 300 учащихся первых классов трех московских школ (школа № 1560 «Лидер», школа «Покровский квартал», школа № 2031).

В конце учебного года учителя первых классов оценили успешность детей в освоении предметных знаний по русскому языку и математике по пятибалльной шкале.

Корреляционный анализ показал, что существуют значимые взаимосвязи (на уровне значимости $\alpha = 0{,}05$):

– развитие инициативности (и познавательной, и игровой) связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку (коэффициенты корреляции — 0,29 и 0,32 соответственно);

– развитие инициативности (и познавательной, и игровой) связано с успешностью освоения предметных знаний по математике (коэффициенты корреляции — 0,28 и 0,82);

– развитие коммуникативных умений связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку и математике (коэффициенты корреляции — 0,22 и 0,23);

– оригинальность воображения связана с успешностью освоения предметных знаний по математике (коэффициент корреляции — 0,13);

– наглядно-образное мышление связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку (коэффициент корреляции — 0,13).

Отметим, что в данном случае оценивалась только академическая успешность детей, а не становление учебной деятельности, однако даже данное исследование позволяет предположить, что новообразования дошкольного возраста являются значимыми для успешности в школьном обучении.

Механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования с учетом специфики московской системы образования

Подводя итог проанализированным исследованиям, можно сказать следующее: именно качественные новообразования дошкольного возраста — воображение, проявление творчества в экспериментировании, умение понимать сверстника, развитая игра и инициативность — оказываются предикторами школьной готовности и успешности, а опыт «умных эмоций» — удивления и любопытства, желания учиться и понимания другого — предикторами учебной самостоятельности. Важную роль в последующем успешном обучении в начальной школе играют метапредметные умения, связанные с планированием, конструированием, символическим замещением, коммуникацией в игре,

которые позволяют разворачивать в начальной школе учебное сотрудничество, начальные формы проектной и исследовательской работы, разнообразные событийные форматы[7].

Также доказано, что важные для будущего становления учебной деятельности характеристики вызревают именно в рамках дошкольного образования «нешкольного» типа, ориентированного на поддержку и развитие свободной игры, воображения, планирования, детского участия и пр.

Эти выводы подтверждает высказанную когда-то В. В. Давыдовым идею о том, что дошкольное образование должно сохранить свою специфику именно для того, чтобы хорошо готовить к школе: «Во всем преподавании должна сохраняться связь и преемственность, но это должна быть связь качественно различных стадий обучения — как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 13].

При этом анализ существующего положения дел показывает, что наиболее частым решением проблемы преемственности все еще остаются два варианта действий, описанных В. В. Давыдовым в конце 1990-х: «тактика форсирования темпов детского развития, <…> простая и прямая подгонка социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения, и тактика доразвития в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из детского сада» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 13]. Все это говорит не только о нерешенности проблемы преемственности: можно сказать, что в зеркале этой проблемы отражаются и проступают проблемы детского сада и начальной школы, их несоответствие требованиям собственных стандартов. «На начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею», — эти слова написаны В. В. Давыдовым в 1997 г. [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 4], и с тех пор ситуация мало изменилась [Кравцова, Кравцов, 2017].

Итак, проблему преемственности надо рассматривать одновременно и как эволюционную, непрерывную (плавный переход от старшего дошкольника к младшему школьнику, продолжение основных линий метапредметного и личностного развития), и как революционную, дискретную (резкое изменение содержания образования — от дошкольного эмпирического к школьному теоретическому). При этом важно учесть, что сами детские сады и начальные школы находятся в процессе перехода от старых к новым образовательным форматам. Проблему преемственности в этом контексте можно выразить не через метафору пазла, в котором детали подходят друг к другу, а через метафору

---

[7] Белолуцкая А. К. Преемственность в формировании метапредметных образовательных результатов: учеб.-метод. пособие / А. К. Белолуцкая и др. М.: Авторский Клуб, 2018. 104 с.

двух поездов, которые едут друг рядом с другом и должны согласовать свое движение.

Как сочетать эти противоположности в общем пространстве «детский сад – школа»? Возможно ли одновременно решать и задачи развития ступеней образования, и задачи согласования своих действий?

Мы полагаем, что продуктивными для обеспечения такого рода преемственности могут оказаться следующие механизмы: а) создание в рамках московских школ проектов перехода «детский сад — начальная школа»; б) оценка качества образования в дошкольных группах и школьных классах с позиции создания условий для оптимального развития новообразований возраста; в) семинары и супервизии с педагогами в детском саду и школе по организации образовательного процесса, обеспечивающего преемственность между ступенями образования; г) введение переходных адаптационных форматов в подготовительной группе и/или первом классе с учетом возможностей конкретного возраста.

Остановимся на этих механизмах подробнее.

1. Создание в рамках московских школ проектов перехода «детский сад – начальная школа».

В московских школах, объединяющих дошкольное образование и основную школу, существует уникальная возможность для обеспечения преемственности нового типа, однако решаться эта проблема может только в проектном ключе: как обозначение разрыва и поиск средств его преодоления. Тот факт, что и дошкольные группы, и начальная школа находятся в стадии перехода к современным моделям образования, может превратиться из препятствия к решению проблемы преемственности в важный фактор ее решения: именно в процессе согласования усилий воспитатели и учителя могут прояснить свои ориентиры и соотнести их с требованиями стандартов начальной школы и дошкольного образования.

В соответствии со стандартом начального общего образования, «программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна содержать… описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному общему образованию»[8]. Предметом обсуждения вопросов преемственности в рабочих группах с учетом принципа непрерывности образования (life-long-learning) должны становиться способности и компетентности, необходимые человеку для приемлемого качества жизни и благополучия в целом, а не только те качества, которыми должен обладать

[8] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). С. 17. [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. URL: https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6 (дата обращения: 20.06.2021).

выпускник дошкольного уровня для успешного обучения в первом классе. Как показывают исследования, многие результаты дошкольного образования являются отсроченными и проявляются при переходе из начальной школы в основную или даже уже во взрослом возрасте человека.

Создание проектных групп между уровнями образования может помочь коллективу школы подойти к составлению обозначенной программы неформально, осознанно принять последовательный переход от образовательных результатов дошкольной ступени к образовательным результатам начальной школы в части, например, умения детей учиться или в части социального развития (в зависимости от целевых установок школы). А в качестве одной из активностей по обмену опытом педагогов таких проектных групп может стать знакомство с программами работы друг друга и пробы работать по ним в соседней ступени [Нисская, 2019]. Также актуальна возможность вырабатывать понимание основных терминов и категорий, на которые опирается педагогическая деятельность. Все это может стать предметом дискуссий в рабочих группах между уровнями образования.

2. Оценка качества образовательной среды в дошкольных группах и школьных классах.

Предварительная оценка качества того, какие возможности ежедневно получает дошкольник для эмоционального благополучия, развития, социализации и обучения, будет способствовать, с одной стороны, пониманию того, насколько они оптимальны и закладывают необходимую базу для будущей школьной успешности. С другой стороны, выявленные дефициты помогут спрогнозировать, какие трудности будут вероятны у будущих первоклассников, пришедших из дошкольной группы с такой образовательной средой.

Вместе с тем оценка качества образовательной среды (а не детских результатов, успеваемости и пр.) начальной школы важна для понимания того, какие есть в ней дефициты и потенциал в реализации деятельностного подхода, какие могут быть препятствия для будущих первоклассников, чтобы продолжить свою траекторию развития после дошкольной группы с хорошим качеством образовательной среды.

В соответствии с решением проектной группы можно проводить как внутреннюю оценку и самооценку (в этом случае педагоги сами используют имеющиеся шкалы оценки образовательной среды), так и приглашать внешних экспертов для соотнесения самооценки с объективными данными и разработки с помощью экспертов способов преодоления дефицитов.

3. Семинары и супервизии с педагогами в детском саду и школе по организации образовательного процесса, обеспечивающего преемственность между ступенями образования.

На основе предыдущего механизма важно проводить обучение с педагогами для обсуждения и стимулирования проб новых способов решения педагогических задач. Это может решаться в ходе экспертных семинаров. Однако продолжаться это должно в непосредственных пробах на рабочем месте.

И этот аспект профессионального развития часто остается без внимания. Педагоги могут разделять ценности и понимать, как действовать, однако, придя на свое рабочее место, они часто теряют эту энергию изменений, боятся сделать следующий шаг с большой вероятностью ошибки. В этом месте возникает ценность супервизий — адресных консультаций на рабочем месте, когда разбирается постановка педагогической задачи, выбор способа действия и его эффект.

В Японии, например, недавно началось внедрение программы обучения консультантов по раннему образованию, которые будут приезжать в организации дошкольного и начального образования и оказывать поддержку по сопровождению перехода; кроме того, вводится программа распространения и внедрения в педагогическую практику результатов научных исследований процесса перехода [Нисская, 2019]. Такие консультанты были бы уместны и в российском контексте, помогая педагогам дошкольного и начального уровней образования понять объективную эффективность планируемых изменений и эффект от внедрения новых способов работы.

4. Введение переходных адаптационных форматов в подготовительной группе и/или первом классе.

Возможны два типа переходных форматов, позволяющих детям освоить позицию школьника: знакомство со школой еще в рамках детского сада и введение стартовых модулей для первоклассников.

Важным аспектом перехода является знакомство дошкольников с правилами, традициями и системой отношений в школе, что позволяет им перейти к социальным взаимодействиям на более высоком уровне [Blatchford et al., 1982]. Уменьшить разрыв между детским садом и школой и облегчить переход в школу может помочь обсуждение с дошкольниками их представлений о школьной жизни, организация экскурсий в школу с последующей рефлексией [Reilly, 2016]. При этом Е. Рейли особенно подчеркивает, что эти экскурсии не должны быть формальными, а, наоборот, включать посещение школьного двора, опыт шумных перемен (по мнению автора, шумная перемена может быть сложным временем для первоклассника, а совместное переживание опыта и общение, игры во время перемены сделают эту ситуацию более знакомой и понятной). Х. Фабиан, А. В. Дунлоп также подчеркивают, что во время посещения школы дошкольники должны активно вовлекаться в интересные им виды деятельности [Fabian, Dunlop, 2007].

Все это может достигаться через организацию «гостевания», совместной деятельности и неформального общения старших и младших детей. Также важно, чтобы не было резкого разрыва между школьной и дошкольной средой, чтобы дети, перешедшие в первый класс, могли обратиться к знакомым им видам деятельности (например, поиграть или порисовать), чтобы осмыслить новый опыт школьной жизни.

В отечественном образовании была предложена идея особого стартового модуля в начале первого класса, целенаправленно помогающего детям освоить

позицию первоклассника. Первый шаг в этом направлении был сделан Г. А. Цукерман и К. Н. Поливановой в широко известной и неоднократно переиздававшейся книге «Введение в школьную жизнь»[9]. Особенность этого пособия для учителя состоит в том, что оно делает акцент на принятии новых школьных правил, учит детей первым умениям учиться, в первую очередь связанных с новыми формами общения, учебного сотрудничества. Мы полагаем, что в новых условиях образовательных комплексов в Москве этот курс целесообразно переадресовать группам подготовки к школе, а также подготовительным дошкольным группам.

Следующие важные пробы были сделаны командой учителей под руководством А. Б. Воронцова в экспериментальном учебном комплексе «Школа развития» (на базе школы № 1133 г. Москвы)[10], а также в проекте «Новая начальная школа» (инновационный учебно-методический комплекс)[11]. Имеются в виду разработки стартового (вводного) модуля «Первый раз в первый класс».

Стартовый модуль «Первый раз в первый класс» может решать разнообразные задачи. Перечислим некоторые из них:

– оценка психологической, предметной и метапредметной готовности детей к обучению в начальной школе, выявление дефицитов и разработка программ компенсирующего формирования;

– адаптация детей к школе, знакомство со школой и учителями, усвоение школьных правил в игровой форме, введение различных образовательных и смысловых пространств;

– диагностика и активизация дошкольного читательского опыта и кругозора, опыта исследовательской и экспериментальной деятельности, опыта конструирования и других дошкольных видов занятий;

– утверждение умений, приобретенных в курсе «Введение в школьную жизнь», в процессе использования их при решении предметных и межпредметных задач;

– создание исходных установок у детей на поисково-исследовательскую деятельность и представлений о предметах «математика», «русский язык», «окружающий мир», «литературное чтение»;

– первоначальное освоение детьми на предметном материале правил группового взаимодействия, в том числе в разновозрастных командах;

---

[9] Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни: пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 2014. 128 с.

[10] Воронцов А. Б. Стартовый образовательный модуль в первом классе (сентябрь – октябрь). Проектирование модуля организации образовательного процесса в адаптационный период (переход от дошкольного к школьному обучению) / А. Б. Воронцов и др. Ч. 3. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 64 с. [Электронный ресурс] // Кликер (сервис Яндекс). URL: https://clck.ru/MF7cp (дата обращения: 20.06.2021).

[11] Восторгова Е. В. Модуль 1 «Первый раз в первый класс» | Новая начальная школа 1–4 / Е. В. Восторгова и др. [Электронный ресурс] // Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. URL: http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/f18cbcd2-0184-4d7a-8f2e-1fceb19c680f/105103/? (дата обращения: 20.06.2021).

– формирование умения участвовать в общей дискуссии, внимательно и критично относиться к информации; преодоление страха перед высказыванием своих мыслей;

– введение таких педагогических средств, как «карта знаний», знаки: +, –, —, линейки оценивания.

Отдельно следует отметить роль стартового модуля в развитии педагогического сознания учителей начальной школы. Через особую организацию деятельности детей и взрослых, связанную с разработкой и использованием особого типа учебных материалов, учителя начинают делать первые шаги в освоении различных позиций (организатора, модератора, помощника и др.). В том числе учителя начинают осваивать техники снятия с себя контрольно-оценочных функций и передачи их обучающимся, а это является важнейшей и сложнейшей задачей начальной школы [Львовский, 2003].

Важно увидеть в дошкольном образовании зародыши и предпосылки следующего этапа образования, а в начальном общем образовании — необходимость успешного проживания дошкольного детства. Понимание, что «никто не главный», позволяет обустроить открытый, содержательный и конструктивный диалог педагогических коллективов дошкольных групп и начальной школы в проектном режиме, создать условия для обсуждения изменений, сонастройки ценностей и целевых ориентиров.

Такой характер работы нельзя назвать рутинным, поэтому он требует от педагогов бóльших эмоциональных, интеллектуальных, временных ресурсов. В связи с этим необходимо предусмотреть особое время и место для регулярных встреч, работать над организационным климатом (формировать культуру безопасного обсуждения успешного и неуспешного опыта, конструктивной критики, развивающей обратной связи, совместной рефлексии), демонстрировать значимость участия педагогов в этой работе и в принятии решений. Также важно обеспечить условия для институциализации нестандартных решений (например, гибкость требований к педагогической документации, расписанию, нагрузке).

Любые сверхусилия педагогических команд должны быть компенсированы глубокой уверенностью в том, что правильная организация и завершение дошкольного этапа в жизни ребенка, а также грамотно выстроенный фундамент обучения в первом классе значительно облегчат решение современных задач образования не только в начальной, но и в основной школе.

Литература

1. Агапов А. М. Проблема перехода между уровнями образования / А. М. Агапов и др. // Образование и город: практики соучаствующего проектирования: сб. ст. по итогам Второго ежегодного международного симпозиума / под ред. С. Н. Вачковой. М.: Экон-Информ, 2020. С. 252–264.

2. Белошистая А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа: плюс – минус. 2002. № 2. С. 3–10.

3. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192 с.

4. Горлова Е. Л., Кузнецова Ю. А. Теоретическое отношение к задаче у детей разного психологического возраста // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 413–421.

5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с.

6. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.

7. Киган Р. Неприятие перемен: как преодолеть сопротивление изменениям и раскрыть потенциал организации. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 367 с.

8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.

9. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левъ, 2017. 344 с.

10. Львовский В. А. Проект педагогического эксперимента по формированию действий контроля и оценки в 4-летней начальной школе // Завуч начальной школы. 2002. № 6. С. 31–38.

11. Нисская А. К. Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 18–33. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10037

12. Реморенко И. М. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И. М. Реморенко и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.

13. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

14. Смирнова Е. О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.

15. Улановская И. М. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И. М. Улановской. М.: МГППУ. 2015. 169 с.

16. Хекман Дж. Дж. Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскоуп Перри» / Дж. Дж. Хекман и др. // Финансы и бизнес. 2010. № 3. С. 39–51.

17. Хютер Г., Кварх К. Спасите игру! Ведь жизнь — это не просто функция. М.: Ресурс, 2020. 192 с.

18. Цукерман Г. А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4–13. DOI: 10.17759/chp.2016120201

19. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: Авторский клуб, 2015. 432 с.

20. Цукерман Г. А., Чудинова Е. В. Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2018. 64 с.

21. Чурбанова С. М., Корягина Н. А. Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников (экспериментальное исследование) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2009. № 7. С. 97–119.

22. Эльконин Б. Д. Современность и возраст: сб. ст. / Б. Д. Эльконин и др. М.: Авторский клуб, 2015. 60 с.

23. Ahtola A. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation / A. Ahtola et al. // International Journal of Transitions in Childhood. 2012. Vol. 5 (1). P. 31–21.

24. Ahtola A. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? / A. Ahtola et al. // Early Childhood Research Quarterly. 2011. Vol. 26 (3). P. 295–302. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002

25. Ashiabi G. S. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play // Early Childhood Education Journal. 2007. Vol. 35 (2). P. 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8

26. Blatchford P., Battle S., Mays J. The First Transition. Home to preschool. Windsor: NFER, 1982. 181 p.

27. Bodrova E., Leong D. J. Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? // Young Children. 2003. Vol. 58 (3). P. 10–17.

28. Bredekamp S. Play and school readiness // Children's play: The roots of reading / eds. E. F. Zigler, D. G. Singer, S. J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three / National Center for Infants, Toddlers and Families. 2004. P. 159–174.

29. Brostrom S. Transition problems and play as transitory activity // Australian Journal of Early Childhood. 2005. Vol. 30. № 330 (3). P. 17–25.

30. Coggi C., Ricchiardi P. La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia // Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies. 2014. Vol. 1 (9). P. 283–309.

31. Doyle O., Finnegan S., McNamara K. A. Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community // European Early Childhood Education Research Journal. 2012. Vol. 20 (3). P. 371–389. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704761

32. Fabian H., Dunlop A. W. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school [Электронный ресурс] // Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463 (дата обращения: 20.06.2021).

33. Fisher K. Playing around in school: Implications for learning and educational policy / K. Fisher et al. // The Oxford handbook of play / ed. A. Pellegrini. NY: Oxford University Press, 2010. P. 341–363.

34. Galyer K. T., Evans I. M. Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children // Early Child Development and Care. 2001. Vol. 166 (1). P. 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108

35. Hamerslag R., Oostdam R., Tavecchio L. Inside school readiness: the role of socio-emotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade // European Early Childhood Education Research Journal. 2018. Vol. 26 (1). P. 80–96. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412035

36. Hirsh-Pasek K. A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence / K. Hirsh-Pasek et al. New York: Oxford University Press, 2009.

37. Hoffman 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

38. Hoffman J., Russ S. W. Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention // Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts. 2016. Vol. 10 (1). P. 114–125. DOI: 10.1037/aca0000039

39. Karma T., Evans M. Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children // Early Child Development and Care. 2001. Vol. 166 (1). P. 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108

40. Lemche E. Emotion-regulatory process in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions / E. Lemche et al. // Praxis der Kingderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 2003. Vol. 52. P. 156–171.

41. Lillard A. S. The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence / A. S. Lillard et al. // Psychological Bulletin of American Psychological Association. 2013. Vol. 139. No. 1. P. 1–34. DOI: 10.1037/a0029321

42. Marcon R. A. Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success // Early Childhood Research & Practice. 2002. Vol. 4 (1).

43. Margetts K., Kienig A. (eds.). International Perspectives on Transition to School. London: Routledge, 2013. 176 p. DOI: 10.4324/9780203111802

44. Miller E., Almon J. Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood. 2009. [Электронный ресурс] // Education Resources Information Center. URL: https://eric.ed.gov/?id=ED504839 (дата обращения: 20.06.2021).

45. Reilly E. The role of play in preparing children for big school // Transitions Children's Research Digest. 2016. Vol. 3. Issue 2. P. 45–50.

46. Schweinhart L. J., Weikart D. P. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23 // Early Childhood Research Quarterly. 1997. Vol. 12. P. 117–143. DOI: 10.1016/S0885-2006(97)90009-0

47. Sylva K. Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (Age 7–11) / K. Sylva et al. Nottingham: DCSF Research Report 61 / Institute of Education, University of London, 2008.

48. Tomlinson H. B. Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6 // Developmentally appropriate practice in early childhood programs / Eds. C. Copple, S. Bredecamp. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2009. P. 186–216.

49. Worthington M.,Van Oers B. Pretend play and the cultural foundations of mathematics // European Early Childhood Education Research Journal. 2016. Vol. 24 (1). P. 51–66. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1120520

Literatura

1. Agapov, A. M. (2020). The problem of transition between levels of education. [Problema perekhoda mezhdu urovniami obrazovaniia]. In S. N. Vachkova (Ed.) *Education and the City: participation practices* [Obrazovanie i gorod: praktiki souchastvuiushchego proektirovaniia: sb. st. po itogam Vtorogo ezhegodnogo mezhdunarodnogo simpoziuma] (pp. 252–264). Moscow: Ekon-Inform. (In Russian).

2. Ahtola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5 (1), 3–21.

3. Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002

4. Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher`s role in play. *Early Childhood Education Journal,* 35 (2), 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8

5. Beloshistaia, A. V. (2002). Modern understanding of the implementation of continuity between preschool and primary levels of the education system [Sovremennoe ponimanie realizatsii preemstvennosti mezhdu doshkol'nym i nachal'nym zven'iami sistemy obrazovaniia]. *Elementary school: plus – minus*, 2, 3–10. (In Russian).

6. Blatchford, P., Battle, S. & Mays, J. (1982). *The First Transition. Home to preschool.* Windsor: NFER.

7. Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers` attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58 (3), 10–17.

8. Bredekamp, S. (2004). Play and school readiness. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.). *Children`s play: The roots of reading* (pp. 159–174). Washington, DC: Zero to Three/National Center for Infants, Toddlers and Families.

9. Brostrom, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood,* Vol 30, 330 (3), 17–25.

10. Churbanova, S. M. & Koriagina, N. A. (2009). Creative development as a psychological prerequisite for successful teaching of primary school students (experimental study). [Tvorcheskoe razvitie kak psikhologicheskaia predposylka uspeshnogo obucheniia mladshikh shkol'nikov (eksperimental'noe issledovanie)]. *Bulletin of the RSUH. Series "Psychology. Pedagogy. Education",* 7, 97–119. (In Russian).

11. Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell`infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies,* 1 (9), 283–309.

12. Davy`dov, V. V. & Kudryavtsev, V. T. (1997). Developing education: Theoretical basis of preschool and junior school stages continuity. [Razvivaiushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniia preemstvennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupenei]. *Voprosy psikhologii,* 1, 3–18. (In Russian).

13. Doyle, O., Finnegan, S. & McNamara, K. A. (2012). Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community. *European Early Childhood Education Research Journal,* 20 (3), 371–389. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704761

14. E`l`konin, B. D., Arkhipov, B. A., Ostroverkh, O. S. & Sviridova, O. I. (2015). *Modernity and Age* [Sovremennost' i vozrast: sb. st.]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).

15. Fabian H. & Dunlop A.W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school // Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463 (access date: 10.10.2007).

16. Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Ed.). *The Oxford handbook of play* (pp. 341–363). New York: Oxford University Press.

17. Galyer, K. & Evans, I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108

18. Gorlova, E. L. & Kuznetsova, Iu. A. (2016). Theoretical attitude to the issue of children of different psychological age [Teoreticheskoe otnoshenie k zadache u detei raznogo psikhologicheskogo vozrasta]. In the collection: *Personality, intelligence, and metacognition: research approaches and educational practices: materials of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* [Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem] (pp. 413–421). Kaluga: Kaluga State University. (In Russian).

19. Gutkina, N. I. (2004). *Psychological readiness for school.* [Psixologicheskaya gotovnost` k shkole]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

20. Hamerslag, R., Oostdam, R. & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal,* 26 (1), 80–96. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412035

21. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L. & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence.* New York, NY: Oxford University Press.

22. Hoffmann, J. D. & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 10 (1), 114–125. DOI: 10.1037/aca0000039

23. Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 6 (2), 175–184. DOI: 10.1037/a0026299

24. Karma, T. & Evans, M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166 (1), 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108

25. Khekman, Djzh. Djzh., Mun, S. Kh., Pinto, R., Savel`ev, P. A. & Iavits, A. (2010). Economic return from preschool education of children from disadvantaged families: lessons of the program "High/Scope Perry". [Ekonomicheskaia otdacha ot doshkol'nogo obrazovaniia detei iz neblagopoluchnykh semei: uroki programmy «Khaiskoup Perri»]. *Finance and Business*, 3, 39–51. (In Russian).

26. Khiuter, G. & Kvarkh, K. (2020). *Save the game! After all, life is not just a function.* [Spasite igru! Ved' zhizn' — eto ne prosto funktsiia]. Moscow: Resurs. (In Russian).

27. Kigan, R. (2017). *Rejection of change: how to overcome resistance to change and unlock the potential of an organization.* [Nepriiatie peremen: kak preodolet' soprotivlenie izmeneniiam i raskryt' potentsial organizatsii]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).

28. Kravtsova, E. E. (1991). *Psychological problems of children`s readiness for school.* [Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniiu v shkole]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

29. Kravtsova, E. E. & Kravtsov, G. G. (2017). *Psychology of game: a cultural and historical approach* [Psikhologiia igry: kul'turno-istoricheskii podkhod]. Moscow: Lev". (In Russian).

30. Lemche, E., Lennertz, I., Rothmann, C., Ari, A., Grote, K., Hafker, J. & Klann-Delius, G. (2003). Emotion-regulatory process in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions. *Praxis der Kingderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 156–171.

31. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children`s development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin,* 139 (1), 1–34. DOI: 10.1037/a0029321

32. L`vovskii, V. A. (2002). The project of a pedagogical experiment on the formation of control and evaluation actions in a 4-years primary school [Proekt pedagogicheskogo eksperimenta po formirovaniiu deistvii kontrolia i otsenki v 4-letnei nachal'noi shkole]. *Head Teacher of primary school*, 6, 31–38. (In Russian).

33. Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice 2002*, 4 (1), 1–26.

34. Margetts, K. & Kienig, A. (Eds.). (2013). *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (1st ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203111802

35. Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School.* College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved from https://eric.ed.gov/ ?id=ED504839 (access date: 12.10.2009).

36. Nisskaia, A. K. (2019). The challenge of transition to school. Overview of international practice of children`s training, ensuring continuity of educational content, interaction between parents and educational organizations [Problema perekhoda k obucheniiu v shkole. Obzor mezhdunarodnykh praktik podgotovki detei, organizatsii preemstvennosti obrazovatel'nogo soderzhaniia, vzaimodeistviia roditelei i obrazovatel'nykh organizatsii]. *Preschool Education Today*, 1 (13), 18–33. (In Russian). DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10037

37. Reilly, E. (2016). The role of play in preparing children for big school. *Transitions Children`s Research Digest,* 3 (2), 45–50.

38. Remorenko, I. M., Shiian, O. A., Shiian, I. B., Shmis, T. G., Le-van, T. N., Koz`mina, Ia. Ia. & Sivak, E. V. (2017). Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): "Moscow-36" [Kliuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniia po itogam issledovaniia s ispol'zovaniem «Shkal dlia kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniia v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiiakh (ECERS-R)»: «Moskva-36»]. *Preschool Education Today. Theory and practice,* 2, 16–31. (In Russian).

39. Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117–143. DOI: 10.1016/S0885-2006(97)90009-0

40. Slobodchikov, V. I. & Zuckerman, G. A. (1996). Integral division into periods of general psychic development. [Integral'naia periodizatsiia obshchego psikhicheskogo razvitiia]. *Voprosy psikhologii,* 5, 38–50. (In Russian).

41. Smirnova, E. O. (2014). Types of preschool games. [Vidy` igry` doshkol`nika]. *Preschool Education Today. Theory and practice,* 6, 74–78. (In Russian).

42. Sylva, K., Melhuish, E.C., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2008). *Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children`s Development during Key Stage 2 (Age 7–11).* London: Nottingham: DCSF Research Report 61 / Institute of Education, University of London.

43. Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6. In C. Copple & S. Bredecamp (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (pp. 186–216). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

44. Ulanovskaya, I. M. (ed.) (2015). *Assessment of metasubject competencies of primary school graduates.* [Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusknikov nachal'noi shkoly]. Moscow: MGPPU. (In Russian).

45. Venger, L. A., Martsinkovskaia, T. D. & Venger, A. L. (1994). *Is your child ready for school.* [Gotov li vash rebenok k shkole]. Moscow: Znanie. (In Russian).

46. Worthington, M. & Van Oers, B. (2016). Pretend play and the cultural foundations of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal,* 24 (1), 51–66. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1120520

47. Zuckerman, G. A. (2016). Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet. [Igra i uchenie: vstrecha dvukh vedushchikh deiatel'nostei]. *Cultural-historical psychology,* 12 (2), 4–13. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2016120201

48. Zuckerman, G. A. & Chudinova, E. V. (2018). *Diagnosis of the ability to learn.* [Diagnostika umeniia uchit'sia]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).

49. Zuckerman, G. A. & Venger, A. L. (2015). *Development of educational independence* [Razvitie uchebnoi samostoiatel'nosti]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).

O. A. Shiyan, T. N. Le-van, V. A. Lvovsky,
S. K. Kopasovskaya, A. N. Yakshina, S. A. Zadadaev

The Concept of Continuity of Preschool and Primary General Education in the Era of Change

The relevance of the study of the continuity problem is determined by the fact that both school and preschool education are in the process of transformation, in the conditions of updating the content and formats. This article aims to analyze the foundations of continuity between the educational levels that correspond to modern ideas about the opportunities of both preschool and primary school ages, as well as to develop those steps that will make the transition from kindergarten to primary school optimal for child development. The leading methods of studying the problem were theoretical analysis of sources and empirical research of the importance of new formations of preschool age for academic success following the results of the first school year. The theoretical analysis consisted in working with domestic and foreign researches (including longitudinal ones) in the field of continuity of preschool and school educational stages. The empirical study included individual diagnostics of the ability to cooperate, imagination and visual-figurative thinking of kindergarten graduates, conducting a survey of kindergarten teachers regarding the cognitive and playful initiative of children (the questionnaires were developed on the basis of the Development Maps by N. A. Korotkova and P. G. Nezhnov), as well as assessments of the academic success of children in mathematics and Russian given by teachers at the end of the first school year. The study sample included 315 first graders from Moscow schools. As part of the pilot study, data was obtained that there is a relationship between new formations of preschool age and the academic success of children in the first grade. Based on the theoretical analysis and pilot research, mechanisms have been developed to provide the continuity of preschool and primary general education, taking into account the specifics of the Moscow education system, in particular, such as organizing start modules that ensure transition, creating joint projects of preschool and school teachers within Moscow schools, etc.

Keywords: continuity; preschool education; primary school; new formations of age; initiative; educational independence; stages of education; starting module.

Проблемы профессиональной подготовки

УДК 378.147
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.03

Е. В. Асафова,
Т. А. Халметов,
И. Ф. Сабиров

Цифровые ресурсы в формальном и неформальном образовании студентов педагогической магистратуры

Современная образовательная ситуация актуализирует исследования, посвященные выяснению перспектив применения цифровых ресурсов студентами высшей школы. Эти ресурсы позволяют реализовывать активность обучающихся в образовательной среде, являются основой для интеграции возможностей формального, неформального и информального образования. Целью настоящего исследования является оценка востребованности цифровых ресурсов, их количественного и качественного разнообразия, а также мотивов и причин их выбора студентами педагогической магистратуры в обучении и самообучении. С помощью анкетирования показано, что студенты используют цифровые ресурсы не только в обучении (40 %) и самообучении (29 %), но и сочетают эти возможности (27 %). Цифровые ресурсы полностью или частично соответствуют профилю обучения. Для студентов, получающих педагогическое образование, имеют преимущество такие ресурсы, как видеоуроки, вебинары и цифровые ресурсы, разработанные и рекомендованные преподавателями вуза. Основными мотивами выбора студентами цифровых ресурсов являются освоение учебного материала (теоретическая подготовка) и выполнение практических заданий. Сделано заключение, что необходима разработка персонифицированной модели встраивания цифровых ресурсов в образовательную программу подготовки магистров педагогического образования. Выявление особенностей использования и причин выбора студентами цифровых ресурсов важно для преподавателей с точки зрения совершенствования информационного контента, разработки разнообразных способов его освоения на основе взаимодействия субъектов образовательного процесса. Полученные в ходе исследования результаты показывают, что необходимо находить оптимальные и эффективные способы сочетания обучения и самообучения для объединения возможностей формального, неформального/информального образования.

Ключевые слова: цифровые ресурсы; образовательная среда; персонификация обучения; педагогическая магистратура; студенты.

© Асафова Е. В., Халметов Т. А., Сабиров И. Ф., 2021

Введение

В информационном обществе возникает все больше образовательных предложений с применением цифровых ресурсов [Кущева, Терехова, 2018], которые могут быть встроены в конкретные образовательные программы университетов на основе свободного выбора обучающихся, функционирует единая распределенная информационная инфраструктура вузов [Майер и др., 2005, с. 9]. Расширение информационного пространства способствует возрастанию роли неформального и информального образования в системе профессиональной подготовки кадров [Jenkins, 2017; Norqvist, Leffler, 2017; Tang et al., 2017]. С другой стороны, развитие информального и неформального обучения является прямым следствием появления «новых сетевых информационно-коммуникационных технологий, преодолевающих пространственно-временные границы, обеспечивающих мгновенный доступ к любой информации» [Спичева, 2013]. Современное информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса предполагает возникновение цифровых зон развития в учебных заведениях [Ложкина, 2018]. Востребованность цифровых ресурсов объясняется не только повышением их качества, социальной значимости, но и развитием способов сетевого взаимодействия [Поначугин, Лапыгин, 2019] и расширением «сетевого педагогического сообщества» [Полякова, 2008].

В целом цифровые ресурсы, представляющие собой информационные источники в цифровом виде, называют ядром современных технологий в образовании [Елисеева, Злобина, 2010]. Цифровизацию образования в настоящее время рассматривают как важнейшее условие эффективной трансформации учебного процесса [Каракозов, Уваров, 2016]. В ряде работ обсуждаются требования к разработке цифровых ресурсов в образовании, где последние представлены как важная составляющая инновационной образовательной среды организации [Елисеева, Злобина, 2010; Ложкина, 2018; Jang, Reeve, 2016]. Многие авторы рассматривают сложности, возникающие при разработке и реализации ресурсов в контексте понимания цифровой образовательной среды [Абукова и др., 2018; Мироненко, 2019]. По мнению С. Н. Вачковой [Вачкова, 2009], к цифровым ресурсам в образовании относят не только образовательные ресурсы в среде Интернета, но и электронные учебники, электронные библиотеки, электронные образовательные программы. Мы рассматриваем цифровые ресурсы как компоненты образовательной среды, выполняющие образовательную функцию.

Влияние цифровых ресурсов состоит в корректировке процесса обучения, направленной на повышение его качества. Считается, что в условиях цифровой трансформации образовательного процесса будут достигнуты максимально возможные эффекты от применения цифровых ресурсов [Bronkhorst et al., 2016]. Результативность и привлекательность цифровых образовательных ресурсов зависит от их педагогического дизайна [Катханова, 2010]. Образовательные предложения с применением цифровых ресурсов меняют модель

создания знаний, освоения компетенций, процесс оценивания достижений обучающихся высшей школы. Цифровые ресурсы способны повышать эффективность процесса обучения на основе сочетания формального, неформального и информального образования [Bronkhorst et al., 2016; Jones et al., 2011].

Обсуждаются аспекты цифровой трансформации образования в связи с возможным влиянием на повышение персонификации обучения, улучшение научно-методического и организационно-методического обеспечения образовательного процесса. Рассматриваются роль и функции преподавателя вуза в современной модели образовательного пространства [Гурьянова, 2014], мотивационная готовность педагогических кадров к дальнейшей разработке этих ресурсов. В цифровой среде меняются роли преподавателя и студента, обеспечивается педагогическое сопровождение учебного процесса при повышении самостоятельности обучающихся. При этом будущие выпускники получают конкурентные преимущества.

Наряду с многогранным рассмотрением проблемы цифровизации современного образования, недостаточно работ, содержащих сведения о потребности обращения к цифровым ресурсам обучающихся, студентов вузов как субъектов образовательных отношений. Мало изучены вопросы, какие образовательные ресурсы привлекают современного студента, в том числе с разными профилями подготовки [Белякова, Захарова, 2019]. В связи с этим целью настоящего исследования является оценка востребованности цифровых ресурсов, их количественного и качественного разнообразия, а также мотивов и причин их выбора студентами педагогической магистратуры в обучении и самообучении, объединяющих возможности формального и неформального образования. Определение потребности в цифровых ресурсах в нашей работе предопределяет решение проблемы готовности студентов к реализации индивидуализированного (персонифицированного) обучения. Персонификация обучения с применением цифровых ресурсов должна учитывать запросы студентов, мотивы, определяющие выбор образовательного контента.

Методы исследования

В данном исследовании были использованы теоретические и эмпирические методы, среди первых — исследовательский предметный анализ, основанный на изучении философской, психолого-педагогической литературы. В качестве эмпирического метода применено анкетирование и последующий анализ его результатов на основе ранжирования. В эмпирическом исследовании 2019–2020 гг. приняли участие студенты первого и второго курсов педагогической магистратуры Института психологии и образования и Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета. Общая численность студентов составила 153 человека. Анкетирование проводилось на основе авторского опросника, состоящего из 10 вопросов,

с помощью которых определены: вариативность цифровых ресурсов, используемых студентами; соответствие ресурсов профилю обучения; мотивы и причины выбора ресурсов. Проведенное анкетирование не предусматривало проверки ответов респондентов на истинность. Полученные данные были обработаны с применением методов математической статистики.

Этапы исследования

Первоначально осуществлялся теоретический анализ проблемы на базисе рассмотрения философской, психологической и педагогической научной литературы; были выделены проблема, цель и методы исследования, составлен план эмпирического исследования. Затем проводилось анкетирование среди студентов педагогической магистратуры. На основании анализа полученных результатов были выделены группы студентов, которые применяли цифровые ресурсы только в обучении либо в самообучении или же выбирали оба варианта, что позволяло объединять возможности формального и неформального/информального образования. Далее было проведено ранжирование полученных результатов для выделения наиболее значимых мотивов и причин использования студентами цифровых ресурсов. Применение анкетирования и ранжирования позволит нам в последующем конкретизировать аспекты изучаемой проблемы и дифференцированно подойти к ее решению.

Результаты исследования

На основании проведенного анкетирования на первом этапе исследования мы выделили студентов педагогической магистратуры, которые обращаются к цифровым образовательным ресурсам. Было определено, что студенты используют такие ресурсы в обучении (40 %), в самообучении (29 %), а также сочетают эти возможности (обучение + самообучение) (27 %). Только 4 % респондентов не обращаются к ним (см. рис. 1).

Далее мы определили разнообразие этих ресурсов по количеству выборов, сделанных студентами из предлагаемых в анкете вариантов: цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), разработанные преподавателями вуза; видеоуроки на образовательных платформах и сайтах; массовые открытые онлайн-курсы (МООК); вебинары; другие ресурсы — и провели ранжирование. Было установлено, что наиболее часто студенты магистратуры, получающие педагогическое образование, обращаются к таким ресурсам, как видеоуроки, ЦОРы, вебинары, МООКи, материалы на YouTube (см. табл. 1).

Из таблицы 1 видно, что рейтинг ресурсов для студентов педагогической магистратуры по гуманитарным или естественно-научным направленностям подготовки несколько отличается.

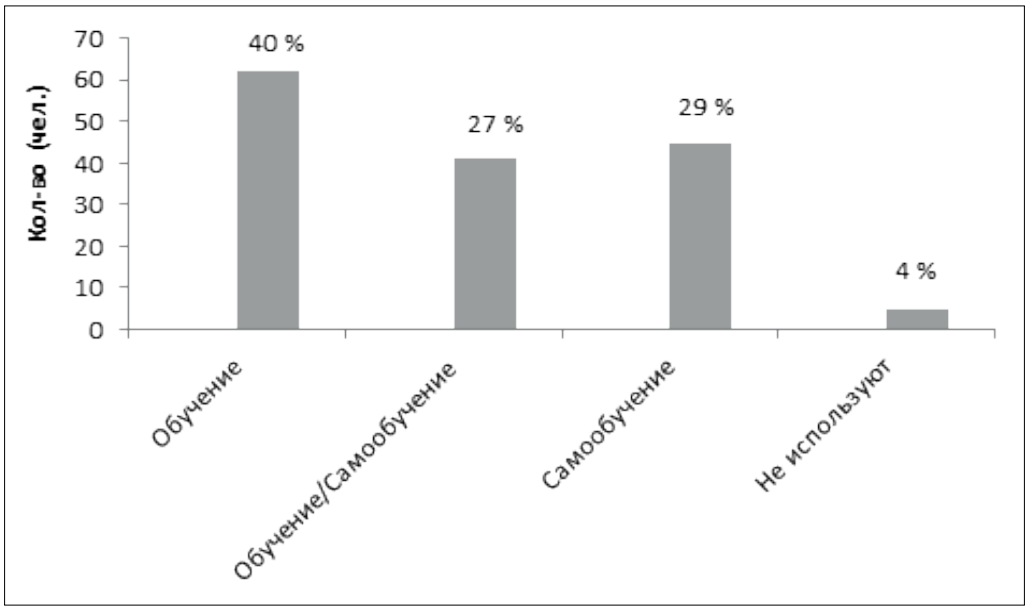


Рис. 1. Использование цифровых ресурсов студентами педагогической магистратуры

Таблица 1

Рейтинг цифровых ресурсов, используемых студентами педагогической магистратуры (от 1 до 7 по мере убывания значимости)

Ресурсы	Профили обучения	
	Гуманитарные науки	Естественные и точные науки
Видеоуроки («Инфоурок»)	2	1
Цифровые образовательные ресурсы на платформе Moodle	1	4–5
Вебинары	4	2
Массовые открытые онлайн-курсы (МООК)	3	4–5
Материалы на YouTube	6	3
Elibrary.ru, электронная библиотечная система	5	6
Образовательные сайты	7	7

Однако независимо от профиля подготовки наименьшее значение для студентов имеют ресурсы, размещенные в электронной библиотечной системе Elibrary.ru, и образовательные сайты. Разнообразие этих сайтов велико, но гуманитарии указывали чаще всего Lingualeo.com, EnglishDom, Chliskill, British Council, KhanAcademy, StartDeutsch, DW.de, puzzle-english, edu.tatar.ru, а представители естественных и точных наук — nature.com, chemistry.com, skipi box, time.com, GetCourse.ru, rosstat.ru, Phet Colarado, Geek Brains, Troger, др.

Мотивы выбора столь разнообразных цифровых ресурсов студенты связывают в основном с улучшением теоретической подготовки, выполнением практических заданий и проверкой освоения учебного материала. Получение сертификата, подтверждающего освоение образовательной программы с помощью цифровых ресурсов, остается наименее значимым мотивом выбора (рис. 2).

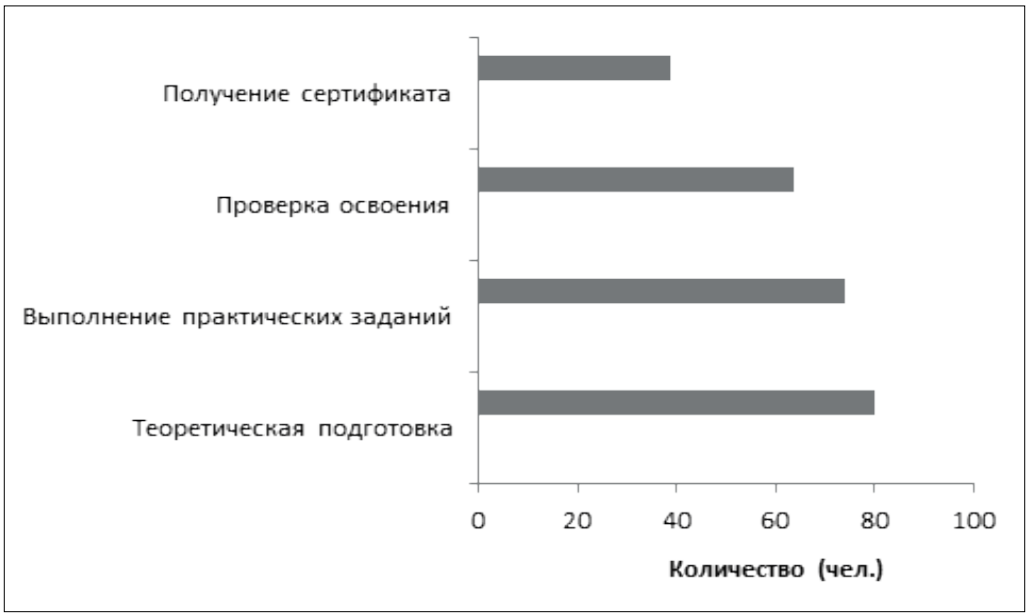


Рис. 2. Мотивы обращения студентов к цифровым ресурсам

Цифровые ресурсы, которые предпочитают студенты обоих институтов, соответствуют полностью или частично профилю обучения: у студентов Института психологии и образования — 90 %, у студентов Института филологии и межкультурной коммуникации — 95 %. Однако если общую выборку студентов разбить на группы, в которых цифровые ресурсы используются в обучении, в самообучении либо в обоих случаях, то получаем несколько иные результаты (табл. 2).

Таблица 2

Соответствие цифровых ресурсов, используемых студентами в обучении и самообучении, профилю обучения (% от количества опрошенных)

Варианты	Соответствие профилю обучения		
	Да	Нет	Не всегда (частично)
Обучение	60,1	1,4	38,5
Самообучение	22	19	59
Обучение + самообучение	36,7	1,7	61,6

Очевидно, что среди студентов, использующих цифровые ресурсы преимущественно в обучении, в большинстве случаев (60,1 %) подтверждается соответствие профилю обучения (см. табл. 2). В другой группе студентов, применяющих цифровые ресурсы в самообучении, почти в три раза уменьшается количество ответов, указывающих на соответствие профилю обучения (22 %). В то же время значительно увеличивается количество студентов этой группы (19 %), которые не связывают выбранные ими цифровые ресурсы с профилем обучения в университете. На наш взгляд, полученные результаты свидетельствуют о правомерности деления студентов, использующих цифровые ресурсы, на обозначенные нами группы: студенты, применяющие эти ресурсы в обучении, и студенты, обращающиеся к ресурсам в целях самообучения (см. табл. 2).

Из таблицы 2 видно, что в группе студентов, совмещающих применение цифровых ресурсов в обучении и самообучении, выбор ответа «цифровые ресурсы соответствуют профилю обучения» составляет 36,7 %, что близко к среднему значению между группами 1 и 2. Достаточно большое количество студентов во всех группах (38,5, 59 %, 61,6 %) считают, что применяемые ими ресурсы частично соответствуют профилю обучения.

В последующем студенты определяли причины выбора цифровых ресурсов, которые применяют в обучении и самообучении. Среди предлагаемых в анкете вариантов были:

1) интересное и понятное содержание (контент);
2) аудио- и видеоряд, красочное оформление;
3) популярность, хорошие отзывы;
4) краткость (лаконичность);
5) наличие практических заданий;
6) интерактивность.

Студенты выбирали один или несколько вариантов ответов в зависимости от значимости своих предпочтений. Суммарное число выборов тех или иных причин было соотнесено с относительными единицами, когда за единицу (относительное значение — 1) было принято наименьшее количество выборов. Результаты распределения причин представлены на рисунке 3.

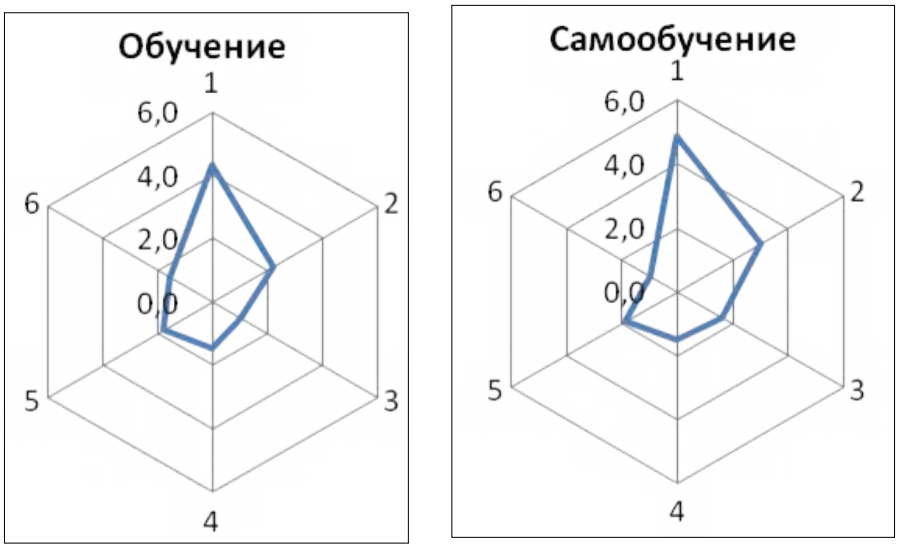


Рис. 3. Причины выбора цифровых ресурсов студентами педагогической магистратуры: 1 — интересное и понятное содержание (образовательный контент), 2 — аудио- и видеоряд, красочное оформление, 3 — популярность, хорошие отзывы, 4 — краткость (лаконичность), 5 — наличие практических заданий, 6 — интерактивность

В соответствии с полученными нами данными, наиболее важной причиной выбора цифровых ресурсов студентами является интересное и понятное содержание (контент) (см. рис. 3). Эта причина 1 является приоритетной для студентов обеих групп, применяющих цифровые ресурсы и в обучении, и в самообучении. Количество выборов этой причины в 2 раза превосходит все другие варианты. Среди других причин выбора, одинаковых по значимости

для обеих групп студентов, следует отметить причину 2 (аудио- и видеоряд, красочное оформление), причину 4 (краткость (лаконичность)), причину 5 (наличие практических заданий) (см. рис. 3). Наименьшее количество раз студенты выбирали причины 3 (популярность, хорошие отзывы о ресурсе) и 6 (интерактивность). Следует отметить, что четких различий в причинах выбора цифровых ресурсов, используемых студентами либо в обучении, либо в самообучении, мы не обнаружили.

Дискуссионные вопросы

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет констатировать недостаточное количество специальных исследований, посвященных проблеме востребованности современных ресурсов цифровой образовательной среды студентами вузов, в том числе разных профилей подготовки. Не рассмотрены вопросы возможной интеграции обучения и самообучения на основе использования цифровых ресурсов студентами для проработки в последующем персонифицированных образовательных маршрутов. Недостаточно учитывается мнение самих студентов как участников образовательного процесса, не принимаются во внимание важные субъективные характеристики, влияющие на качество результатов образования.

В настоящей работе в ходе оценки востребованности студентами педагогической магистратуры цифровых ресурсов установлено, что в обучении это происходит чаще (40 %) по сравнению с самообучением (29 %). При этом часть студентов попадают в группу, когда цифровые ресурсы применяются в обоих случаях (27 %). Полученные данные, по нашему мнению, указывают на недостаточно высокую активность студентов как субъектов образовательного процесса. С другой стороны, это можно объяснить отсутствием достаточного количества цифровых ресурсов, предлагаемых в образовательных программах и отвечающих потребностям (запросам) обучающихся.

Полученные нами данные по мотивам выбора студентами цифровых ресурсов указывают, что студенты осваивают в цифровой среде учебный материал, выполняют задания и проверяют себя, но их недостаточно интересует получение сертификатов о завершении обучающего курса. Это, на наш взгляд, не способствует построению персонифицированной образовательной траектории, когда в формальном обучении могут быть признаны уже имеющиеся образовательные результаты, полученные в условиях неформального/информального обучения.

Результаты анкетирования указывают, что студенты педагогической магистратуры отдают предпочтение видеоурокам, далее по мере убывания значимости следуют цифровые образовательные ресурсы, разработанные преподавателями вуза, вебинары, массовые открытые онлайн-курсы. Другими исследователями ранее было отмечено, что студенты педагогической магистратуры демонстрируют низкую активность в работе с таким образовательным контентом,

как электронные образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн-курсы [Белякова, Захарова, 2019]. Они определили специфику предпочтений студентов в зависимости от профиля обучения, указав, что наиболее часто студенты обращаются к информационным материалам, соответствующим профилю подготовки. Мы также обнаружили высокое соответствие (полное или частичное) используемых цифровых ресурсов профилю обучения студентов (90–95 %) в общей генеральной совокупности. Однако при выделении групп студентов, использующих цифровые и онлайн-ресурсы либо в обучении, либо в самообучении, показаны различия по этому показателю (профильность) (см. табл. 2).

В группе студентов, применяющих цифровой контент в обучении, высок процент (60,1 %) тех, кто выбирает ресурсы по профилю обучения. В группе студентов, использующих ресурсы в самообучении, их соответствие профилю уменьшается почти в три раза и увеличивается востребованность непрофильных ресурсов (19 %). Кроме того, полученные нами результаты указывают, что студенты всех групп если не полностью, то частично связывают выбираемые ресурсы с профилем обучения (от 38,5 до 61,6 %), причем студенты, использующие цифровые ресурсы в самообучении, делают это чаще (см. табл. 2). На наш взгляд, это подтверждает значение цифровых ресурсов для профессионально-личностного саморазвития обучающегося и предполагает возможность встраивания образовательных результатов, полученных в ходе самообучения, в образовательные программы, объединяя возможности формального и неформального образования. Однако проблема требует более тщательной проработки и глубокого ее осмысления с позиции участников образовательных отношений как активных и равноправных субъектов. При разработке современных цифровых ресурсов следует особое внимание обращать на образовательный контент (содержание, его лаконичность), наличие аудио- и видеоряда и практических заданий для обеспечения выбора этих ресурсов студентами.

Заключение

На основании анализа востребованности цифровых ресурсов студентами педагогической магистратуры установлено, что магистранты несколько активнее применяют их в обучении, чем в самообучении. Наиболее предпочитаемыми ресурсами являются видеоуроки, вебинары и цифровые образовательные ресурсы, разработанные и рекомендованные преподавателями. Полученные результаты указывают, что используемые студентами цифровые ресурсы полностью или частично соответствуют профилю обучения, а наиболее важными причинами выбора ресурса являются интересное и понятное содержание, краткость, наличие аудио- и видеоматериалов, практических заданий. По нашему мнению, использование цифровых ресурсов зависит от активности и самостоятельности студентов как субъектов образования,

определяется их готовностью к целеполаганию в обучении и самообучении, к личностному и профессиональному саморазвитию.

Проведенное исследование подчеркивает актуальность персонификации обучения на основе встраивания цифровых ресурсов в образовательный процесс. Понимание особенностей использования и причин выбора студентами цифровых ресурсов важно для последующего совершенствования информационного контента преподавателями, разработки разнообразных способов его освоения на основе взаимодействия участников образовательных взаимоотношений и интеграции возможностей обучения и самообучения в педагогическом образовании. На наш взгляд, объединение возможностей формального и неформального образования возможно в реализации педагогической поддержки студентов, а также признания в формальном образовании тех достижений студентов, которые соответствуют профилю обучения. Результаты этого исследования приводят к выводу о необходимости разработки персонализированной модели встраивания цифровых ресурсов в образовательный процесс.

Литература

1. Абукова Л. А. Цифровая модернизация образовательного процесса / Л. А. Абукова и др. // Дистанционное и виртуальное обучение. 2018. № 1. С. 22–31.

2. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды // Образование и наука. 2019. № 21 (3). С. 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105

3. Вачкова С. Н. Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном пространстве вуза // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 27–36.

4. Гурьянова С. Ю. Высшее образование XXI века: актуальные тренды // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 2 (80). С. 75–88.

5. Елисеева Е. В., Злобина С. Н. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационной образовательной среды современного вуза // Вестник Брянского государственного университета. 2010. № 1. С. 56–60.

6. Каракозов С. Д., Уваров А. Ю. Успешная информатизация = трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде // Проблемы современного образования. 2016. № 2. С. 7–19.

7. Катханова Ю. Ф. Анализ цифровых образовательных ресурсов с точки зрения педагогического дизайна // Преподаватель XXI век. 2010. № 4. С. 76–85.

8. Кущева Н. Б., Терехова В. И. Современная цифровая образовательная среда в высшем образовании России [Электронный ресурс] // Проблемы науки и образования. 2018. № 1 (65). С. 191–194. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-v-vysshem-obrazovanii-rossii (дата обращения: 07.03.2021).

9. Ложкина Т. Ю. Развитие кадрового потенциала как условие решения стратегических задач системы профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 1 (19). С. 111–119. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-1-111-119

10. Майер Г. В. Академический университет в открытой системе образования / Г. В. Майер и др. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. 200 с.

11. Мироненко Е. С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. 2019. № 4. С. 6–9.

12. Полякова В. А. Модель формирования готовности учителя к диалоговому взаимодействию в сетевых педагогических сообществах // Современные проблемы науки и образования. 2008. № 6. С. 100–106.

13. Поначугин А. В., Лапыгин Ю. Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. № 7 (2). С. 5–30. DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-2-5

14. Спичева Д. И. Роль имиджевой коммуникации в интернет-пространстве. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. 2013. № 11 (37). С. 165–171.

15. Bronkhorst L., Meijer P., Koster B., Vermunt J. Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education // Teaching and Teacher Education. 2016. № 27. P. 1120–1130.

16. Jang J., Reeve J. Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure // Journal of Educational Psychology. 2016. № 102 (3). P. 588–600.

17. Jenkins G. From formal to non-formal Education, Learning and Knowledge // Australian Journal of Adult Learning. 2017. № 57 (2). P. 302–305.

18. Jones A., Scanlon E., Clough G. Mobile Learning: Two case studies of supporting inquiry learning in informal and semiformal settings // Computers & Education. 2011. № 61. P. 21–32.

19. Norqvist L., Leffler E. Learning in non-formal education: Is it «youthful» for youth in action? // International Review of Education. 2017. № 63 (2). P. 235–256. DOI: 10.1007/s11159–017–9631–8

20. Tang S. Y. F. The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence / S. Y. F. Tang et al. // Journal of Education for Teaching. 2017. № 43 (5). P. 550–565. DOI: 10.1080/02607476.2017.1342052

Litreratura

1. Abukova, L. A., Dmitrievsky, A. N., Eremin, N. A., Linkov, Y. V. & Pustovoy, T. V. (2018). Digital Modernization of the Educational Process [Tsifrovaia modernizatsiia obrazovatel'nogo protsessa]. *Remote and virtual education*, 1, 22–31. (In Russian).

2. Belyakova, E. G. & Zakharova, I. G. (2019). Interaction of university students with educational content in the conditions of information educational environment [Vzaimodeistvie studentov vuza s obrazovatel'nym kontentom v usloviiakh informatsionnoi obrazovatel'noi sredy]. *Obrazovanie i nauka,* 21 (3), 77–105. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-3-77-105. (In Russian).

3. Bronkhorst, L., Meijer, P., Koster, B. & Vermunt, J. (2016). Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education. *Teaching and Teacher Education,* 27, 1120–1130.

4. Eliseeva, E. V. & Zlobina, S. N. (2010). Digital educational resources as the component of innovational education environment of modern university [Tsifrovye obrazovatel'nye resursy kak sostavliaiushchaia innovatsionnoi obrazovatel'noi sredy sovremennogo vuza]. *The Bryansk State University Herald,* 1, 56–60. (In Russian).

5. Gur`yanova, S. Yu. (2014). Higher education of the XXI century: current trends [Vysshee obrazovanie XXI veka: aktual'nye trendy]. *Distancionnoe i virtual`noe obuchenie,* 2 (80), 75–88. (In Russian).

6. Jang, J., & Reeve, J. (2016). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology,* 102 (3), 588–600.

7. Jenkins, G. (2017). From formal to non-formal Education, Learning and Knowledge. *Australian Journal of Adult Learning*, 57 (2), 302–305.

8. Jones, A., Scanlon, E. & Clough G. (2011). Mobile Learning: Two case studies of supporting inquiry learning in informal and semiformal settings. *Computers & Education,* 61, 21–32.

9. Karakozov, S. D. & Uvarov, A. Yu. (2016). Successful informatization = transformation of the educational process in the digital educational environment [Uspeshnaia informatizatsiia = transformatsiia uchebnogo protsessa v tsifrovoi obrazovatel'noi srede]. *Problemy` sovremennogo obrazovaniya,* 2, 7–19. (In Russian).

10. Katkhanova, Yu. F. (2010). Analysis of digital educational resources from the point of view of pedagogical design [Analiz tsifrovykh obrazovatel'nykh resursov s tochki zreniia pedagogicheskogo dizaina]. *Prepodavatel` XXI vek,* 4, 76–85. (In Russian).

11. Kushcheva, N. B. & Terekhova, V. I. (2018). Modern digital educational environment in higher education in Russia. [Sovremennaia tsifrovaia obrazovatel'naia sreda v vysshem obrazovanii Rossii]. *Problemy` nauki i obrazovaniya,* 1 (65), 191–194. (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-v-vysshem-obrazovanii-rossii (access date: 07.03.2021).

12. Lozhkina, T. Yu. (2018). Development of personnel potential as a condition for solving the strategic tasks of the system of vocational education [Razvitie kadrovogo potentsiala kak uslovie resheniia strategicheskikh zadach sistemy professional'nogo obrazovaniia]. *Pedagogical Review,* 1 (19), 111–119. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-1-111-119

13. Maier, G. V., Demkin, V. P., Mogaeva, G. V. & Vymyatnin, V. M. (2005). *Academic University in Open Education* [Akademicheskii universitet v otkrytoi sisteme obrazovaniia]. Tomsk: Isd-vo Tomskogo un-ta. 200 p. (In Russian).

14. Mironenko, E. S. (2019). Digital educational environment: concept and structure. [Tsifrovaia obrazovatel'naia sreda: poniatie i struktura]. *Social`noe prostranstvo,* 4, 6–9. (In Russian).

15. Norqvist, L. & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it «youthful» for youth in action? *International Review of Education,* 63 (2), 235–256. DOI: 10.1007/s11159–017–9631–8

16. Polyakova, V. A. (2008). Model building ready for dialog teacher interaction online teacher communities [Model' formirovaniia gotovnosti uchitelia k dialogovomu vzaimodeistviiu v setevykh pedagogicheskikh soobshchestvakh]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia,* 6, 100–106. (In Russian).

17. Ponachugin, A. V. & Lapygin, Yu. N. (2019). Digital educational resources of the university: design, analysis and expertise [Tsifrovye obrazovatel'nye resursy vuza: proektirovanie, analiz i ekspertiza]. *Vestnik of Minin University,* 7 (2), 5–30. (In Russian). DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-2-5

18. Spicheva, D. I. (2013). The role of image communication in the Internet space: Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history [Rol' imidzhevoi kommunikatsii v internet-prostranstve. Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie]. *Voprosy teorii i praktiki,* 11 (37), 165–171. (In Russian).

19. Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y. & Cheng, M. M. H. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers` professional competence. *Journal of Education for Teaching*, 43 (5), 550–565. DOI: 10.1080/02607476.2017.1342052

20. Vachkova, S. N. (2009). Using digital educational resources in the educational space of the university. [Ispol'zovanie tsifrovykh obrazovatel'nykh resursov v obrazovatel'nom prostranstve vuza]. *Vestnik of Moscow City University. Series: Pedagogy and Psychology,* 4, 27–36. (In Russian).

E. V. Asafova,
T. A. Khalmetov,
I. F. Sabirov

Digital Resources in Formal and Non-Formal Education of the Pedagogical Master's Program Students

The current educational situation actualizes researches devoted to elucidating the prospects for the demand for digital resources by students. These resources make it possible to realize the activity of students in the educational environment. They are the basis for integrating the potentials of formal, non-formal and informal education. The purpose of this research is to assess the demand for digital resources, their quantitative and qualitative diversity as well as the motives and reasons for their choice by students of master's degree in pedagogy in study and self-study. The questionnaire shows that students use digital resources not only in learning (40 %), in self-study (29 %), but also combine these opportunities (27 %). These resources fully or partially match the profile of education. Students who receive pedagogical education prefer to use such resources as video tutorials, webinars and digital resources developed and recommended by university teachers. The main motives for students to choose digital resources are the study of educational material (theoretical preparation) and practical tasks. It is concluded that it is necessary to develop a personalized model for embedding digital resources into the master's degree program in teacher education. Identification of the features of using digital resources and the reasons for students to choose them is important for teachers in terms of improving information content, developing various ways to master it based on the interaction of subjects of the educational process. The results of the research show the necessity to find optimal and effective ways of combining learning and self-learning in order to combine the opportunities formal, non-formal / informal education.

Keywords: digital resources; educational environment; personalized education; pedagogical master's degree program; students.

УДК 37.015.325
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.04

С. И. Карпова,
Т. Д. Савенкова

Формирование готовности учителей общеобразовательных школ к работе с интеллектуально-одаренными учащимися

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных путей формирования готовности учителей общеобразовательных школ муниципальной системы образования к деятельности по выявлению, обучению и развитию интеллектуально-одаренных учащихся. Как свидетельствует практика, школьные учителя испытывают серьезные трудности в области использования диагностических методик и развивающих технологий обучения одаренных учащихся, разработки авторских программ преподаваемых дисциплин, организации разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности, поэтому нуждаются в профессиональной помощи и сопровождении ученых — специалистов в области развития детской одаренности. Цель: разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения формирования готовности учителей к работе с интеллектуально-одаренными учащимися в условиях социально-педагогического партнерства муниципальной общеобразовательной школы и ученых, педагогов и психологов — специалистов в области развития детской одаренности. Методы исследования: теоретический анализ (ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, анализ и обобщение педагогического опыта); эмпирические (наблюдение, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент, статические методы). Выборка исследования составила 315 человек (35 учителей и 280 учащихся). Разработанная и реализованная под научным руководством профессора А. И. Савенкова программа психолого-педагогического сопровождения способствовала повышению уровня профессионально-личностной готовности учителей к работе с интеллектуально-одаренными учащимися, развития у учащихся креативности, общего и социального интеллекта и, как следствие, увеличению количества школьников — победителей и призеров предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов. Представленные в статье материалы позволяют выстроить систему психолого-педагогического сопровождения деятельности учителей по выявлению, обучению и развитию интеллектуально-одаренных учащихся в условиях социально-педагогического партнерства органов управления муниципальным образованием, общеобразовательных школ и ученых — специалистов в области развития детской одаренности.

Ключевые слова: готовность учителя; одаренные учащиеся; общеобразовательные школы; программа; психолого-педагогическое сопровождение.

© Карпова С. И., Савенкова Т. Д., 2021

Введение

Со времени начала масштабной реализации в стране (1996) федеральной целевой программы «Одаренные дети» (подпрограмма долгосрочной федеральной комплексной целевой программы «Дети России»[1]) на муниципальные общеобразовательные школы государством возложены задачи выявления, обучения и развития одаренных учащихся, успешность решения которых во многом зависит от профессиональной и личностной готовности школьных учителей. Начиная со второй половины XX века и по настоящее время изучение профессиональной и личностной готовности педагогов к работе с одаренными детьми и подростками является одним из ведущих научных направлений в области психологии и педагогики детской одаренности. В 1950–1960 годы зарубежные ученые А. Селви, Ф. Уилсон, Т. Ньюленд, Дж. Галлахер, Дж. С. Рензулли и др. обосновали необходимость привлечения высококвалифицированного персонала для обучения академически одаренных детей и талантливой молодежи и разработки для них специальных образовательных программ [Selvi, 1953; Wilson, 1958; Newland, 1962; Gallagher, 1966; Renzulli, 1968 и др.].

Исследования 1970–1980 годов таких ученых, как К. Дж. Мейкер, Т. Керри, Дж. Фельдхусен, А. Кропли, К. Б. Роджерс и др., содержат описание качеств учителя для одаренных учащихся: высокий интеллект, гибкость, креативность, уверенность в себе, широта интересов, чувство юмора, справедливость, твердость, терпение, эмпатия, готовность вкладывать дополнительное время и усилия, энтузиазм и другие качества, ставшие ориентирами в профессиональной подготовке будущих учителей в колледжах и вузах [Maker, 1975, 1982; Kerry, 1983; Feldhusen, 1985; Cropley, 1986; Rogers, 1989 и др.].

В дополнение к личностным характеристикам учеными Д. Сиск и К. Р. Селли были выделены специальные знания и навыки, которыми должны владеть учителя. Это знания: изучаемого предмета, методов творческого обучения, потребностей одаренных учащихся, новых достижений в образовании, актуальных научных исследований и др.; навыки: педагогической диагностики, консультирования, организации дифференцированного обучения, применения различных стратегий и технологий обучения и др. [Sisk, 1975; Seeley, 1979].

В 1990-х годах оформились две основные тенденции в изучении проблемы учителя для одаренных: первая — в области профессиональных и личностных качеств учителя [Gómez-Arízaga et al., 2016: с. 9–10; Cülha et al., 2018, с. 45–46; Rogers, 2019: с. 1447–1448; Akar, 2020, с. 77–79 и др.]; вторая — в области организации специальной подготовки учителей, повышения их мастерства [Jiménez et al., 2016, с. 182–186; Valadez-Sierra, 2016, с. 17–20; Plunkett, Kronborg, 2019, с. 1420–1427; Zulhafizh, 2021, с. 1180–1182 и др.]. Предлагая различные

[1] Подпрограмма «Одаренные дети» федеральной целевой программы «Дети России» на 2007–2010 годы. Постановление Правительства РФ от 21-03-2007 172 (ред от 11-08-2007) // Правовая консультационная служба «ЗаконПрост!». URL: http://www.zakonprost.ru/content/base/part/532421 (дата обращения: 05.03.2021).

модели подготовки, ученые обращают внимание на необходимость формирования готовности будущих учителей к сотрудничеству с родителями одаренных учащихся [Flores et al., 2020, с. 38–44], рекомендуют предоставлять студентам в период обучения возможность практиковаться в работе с одаренными учащимися в школах под руководством опытного учителя [Leikin, 2019, с. 189].

Современные исследования ориентированы на изучение: представлений учителей разных стран об особенностях одаренных учащихся и организации их обучения [Matheis et al., 2019, с. 224–226; Gnas et al., 2020, с. 15–20; Sánchez-Escobedo et al., 2020, с. 2–6; Giza, 2020, с. 145–150 и др.]; характера взаимосвязей между различными факторами, например: между убеждениями учителей в самоээффективности и их отношением к образованию одаренных школьников [Bayraktar et al., 2019, с. 1106–1107]; между взаимоотношениями одаренных учеников с учителем и продуктивностью их учебной деятельности [Kashani-Vahid et al., 2017, с. 175–180]; между удовлетворенностью одаренных школьников практикой преподавания и содержанием учебных программ, включая систему оценивания [Gómez-Arízaga et al., 2020, с. 16]; между стилями обучения учителей в государственных и частных школах и стилями мышления одаренных учащихся [Ahmed et al., 2020, с. 6103–6112] и др.

В России изучение проблемы учителя для одаренных связано с реализацией широкомасштабного проекта — федеральной целевой программы «Дети России», одной из подпрограмм которой стала программа «Развитие творчества и одаренности» (1996), впоследствии переименованная в «Одаренные дети» [Савенков и др., 2018, с. 76].

Начиная с 1990-х годов большое количество исследований было посвящено различным аспектам феномена детской одаренности, в том числе роли учителя для одаренных детей. В качестве характерных черт личности учителя и его деятельности определяются: наличие опыта и высокой педагогической квалификации, понимание учеников [Гильбух, 1991]; доброжелательное отношение и своевременное, вдохновляющее, творческое руководство [Лейтес, 1997; Матюшкин, Яковлева, 1991]; владение специальными знаниями в области психологии одаренности, большим педагогическим опытом, позволяющим заметить, оценить и примириться с нестандартным восприятием и деятельностью одаренного ребенка [Юркевич и др., 1996].

Ученые признают необходимость специальной подготовки учителей для работы с одаренными детьми и встраивания этой работы в общий контекст массовой школы. Начиная с конца 1990-х годов проведен ряд диссертационных исследований на тему готовности учителя к работе с одаренными школьниками в области психологической готовности учителя в системе дополнительного образования; педагогической готовности студентов в период обучения в вузе; профессиональной и личностной готовности учителя в условиях муниципальной системы образования.

Готовность учителя к работе с одаренными школьниками рассматривается как комплексное интегративное профессионально-личностное образование,

включающее функциональные, операциональные и личностные компоненты, обеспечивающие эффективность деятельности по выявлению, обучению и развитию одаренных учащихся [Голубичная, 2019, с. 103; Кашапов, 2016, с. 7].

Можно заключить, что в России создана научная база, на основе которой проведены исследования по широкому спектру проблем в области диагностики, развития, обучения одаренных детей и подростков. В то же время, как подчеркивает В. С. Юркевич, проблема готовности учителя к продуктивной работе с одаренными учащимися была и остается самым болезненным вопросом [Юркевич, 2018, с. 31].

В общеобразовательных школах сложившимся направлением работы с одаренными учащимися является подготовка успешных в учебе школьников к выступлениям на конкурсных мероприятиях (предметные олимпиады, интеллектуальные творческие конкурсы и др.). Успешность в учебе не всегда свидетельствует о наличии одаренности. Смещение акцента в работе с одаренными школьниками на подготовку их к олимпиадам и конкурсам приводит к тому, что другие важные направления работы, такие как выявление потенциально одаренных учащихся и создание условий для развития их интеллектуально-творческого потенциала, остаются нереализованными. В итоге складывается противоречие между потребностью одаренных учащихся в индивидуальном развитии и реализации своего интеллектуально-творческого потенциала и недостаточной профессиональной и личностной готовностью учителей школы к организации продуктивной деятельности с одаренными школьниками.

Мы считаем, что разрешению данного противоречия способствует создание в общеобразовательных школах системы психолого-педагогического сопровождения, которая представляет собой оказание высококвалифицированными специалистами в области диагностики и развития детской одаренности профессиональной помощи учителям в их деятельности по выявлению, обучению и развитию интеллектуально-одаренных учащихся.

Цель исследования заключается в разработке и апробации программы психолого-педагогического сопровождения деятельности учителей, работающих с интеллектуально-одаренными учащимися в муниципальной общеобразовательной школе, реализующей муниципальную целевую программу «Одаренные дети».

Основными критериями, свидетельствующими об эффективности программы психолого-педагогического сопровождения, были определены:

– наличие значимых различий в уровне готовности учителей к работе с интеллектуально-одаренными учащимися на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента;

– наличие у обучающихся начальных, средних и старших классов положительной динамики в развитии основных элементов интеллектуальной одаренности (общий интеллект, креативность, социальный интеллект).

Методы исследования

Эмпирическое исследование проводилось в Московской области на базе Одинцовской лингвистической гимназии и длилось два учебных года (2017/2018; 2018/2019). Общая выборка составила 315 человек: 35 учителей, работавших в начальных, средних и старших классах школы, и 280 учащихся, которые были зачислены в школу для обучения по муниципальной целевой программе «Одаренные дети», разработанной специалистами Управления образования администрации Одинцовского городского округа. Согласно правилам приема в школу отбор учащихся с 3-го по 10-й класс проводится на основе индивидуального собеседования и результатов интеллектуального марафона (письменный экзамен), который включает задания и ответы на вопросы, требующие внимания, логического, творческого мышления и т. п.; в 1-й и 2-й классы зачисление учащихся проходит на основе собеседования. В ходе собеседования выявляется желание школьников заниматься по программе повышенного уровня сложности, участвовать в конкурсных мероприятиях (предметных олимпиадах, интеллектуальных творческих конкурсах и др.), поскольку результаты участия школьников в конкурсных мероприятиях включены в перечень показателей, свидетельствующих о социально-экономической эффективности реализации школой муниципальной целевой программы «Одаренные дети». В эксперименте на констатирующем этапе приняли участие школьники 1, 3, 4, 5, 7 и 9-х классов, через два года на контрольном этапе — те же ученики, ставшие учащимися 3, 5, 6, 7, 9 и 11-х классов.

Основным методом исследования являлся педагогический эксперимент, в процессе которого использовались наблюдение, анкетирование, беседа, анализ учебной документации, измерение, сравнительный анализ экспериментальных данных.

Основные задачи констатирующего этапа исследования: выявление исходного уровня готовности учителей к работе с одаренными учащимися и определение начального уровня развития у школьников общего интеллекта, креативности и социального интеллекта как основных структурных компонентов интеллектуальной одаренности [Савенков, 2020, с. 234].

В структуре готовности педагога нами были выделены следующие компоненты:

– *когнитивный* (психолого-педагогические знания в области диагностики и развития детской одаренности);

– *креативный* (творческое мышление и поведение);

– *мотивационный* (желание и склонность к работе с одаренными учащимися);

– *коммуникативный* (коммуникативные педагогические способности);

– *операциональный* (навыки педагогического проектирования образовательных программ, владение технологиями их реализации);

– *научно-исследовательский* (знания об основах организации и проведения исследовательской и проектной деятельности);

– *рефлексивный* (способность к самоанализу и рефлексии профессиональной деятельности).

Для оценки уровня готовности учителей к работе с одаренными учащимися использовался комплект диагностических методик (табл. 1).

Таблица 1

Диагностические методики для оценки уровня готовности учителей к работе с одаренными учащимися

Компонент готовности	Методики диагностики
Когнитивный	Тест на выявление знаний о проблеме одаренности (В. С. Юркевич). Тест «Психология одаренности» (Е. В. Шкетик)
Креативный	Опросник креативности Джонсона, адаптированный (Е. Е. Туник)
Мотивационный	Тест на выявление мотивации учителя к работе с одаренными детьми (А. И. Доровский)
Коммуникативный	Методика оценки коммуникативных способностей учителя (Л. М. Митина)
Операциональный	Методики оценки проектировочных и конструктивно-оперативных умений учителя (Ж. С. Жиркова, Л. П. Мякинченко)
Научно-исследовательский	Анкета на выявление готовности учителей к проектной и исследовательской деятельности (А. И. Савенков)
Рефлексивный	Методика определения уровня развития педагогической рефлексии (О. С. Анисимов)

После оценки результатов уровень каждого компонента определялся по среднему значению набранных баллов с использованием метода шкалирования. Для оценки уровня развития интеллектуальной одаренности обучающихся использовались:

– тест «Прогрессивные матрицы Равена» для определения уровня развития общего интеллекта;

– тест творческого мышления Е. Торренса (фигурная форма), позволяющий оценить уровень развития творческих способностей;

– методика исследования социального интеллекта (Дж. Гилфорд, М. Салливен). Обработка данных осуществлялась с помощью методов статистического анализа (методов описательной статистики, коэффициента ранговой корреляции и *t*-критерия Стьюдента).

Формирующий этап предусматривал разработку и реализацию программы психолого-педагогического сопровождения формирования готовности учителей школы к работе с одаренными учащимися в соответствии с содержанием муниципальной целевой программы «Одаренные дети».

Следует отметить, что содержание региональных и муниципальных целевых программ, получивших по аналогии с федеральной целевой программой название «Одаренные дети», включает перечень задач и направлений деятельности, в соответствии с которыми следует выстраивать систему психолого-

педагогического сопровождения деятельности учителей по работе с одаренными учащимися в школе (табл. 2).

Таблица 2

Основные задачи и показатели (целевые индикаторы) эффективности реализации муниципальной целевой программы «Одаренные дети»

Задачи	Перечень показателей (индикаторы) эффективности
Подготовка и формирование команд школьников для участия в муниципальных, региональных, всероссийских и международных турах предметных олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсах, научно-практических конференциях	Ежегодный рост количества школьников — победителей и призеров районных, региональных, всероссийских и международных туров олимпиад, интеллектуальных и творческих конкурсов. 100 % выпускников с результатами ЕГЭ выше среднего количества баллов по каждой учебной дисциплине
Организация проектной и исследовательской деятельности, подготовка школьников к выступлению с индивидуальными и групповыми проектами на научно-практических конференциях	Ежегодные публикации 5–10 исследовательских и проектных работ учащихся — победителей и призеров муниципальных, региональных и всероссийских научно-практических конференций по проектным и исследовательским работам обучающихся
Оказание индивидуальной консультативной помощи родителям (семье) одаренных учащихся	Журнал проведения консультаций с датами и подписями родителей (законных представителей) учащихся
Разработка учебно-методической продукции (авторских программ учебных дисциплин для обучения одаренных учащихся, методических рекомендаций и др.)	Ежегодная публикация в типографии 4–5 единиц учебно-методической продукции, разработанной учителями школы для работы с одаренными учащимися с предоставлением внешних рецензий
Проведение организационных мероприятий для педагогов муниципальных школ городского округа с трансляцией опыта работы с одаренными учащимися	График с датами и темами проведения семинаров, мастер-классов, научно-практических конференций и других мероприятий предоставляется в управление образования в конце каждого учебного года

Сложность задач, поставленных перед гимназией Управлением образования Одинцовского городского округа и система отчетных показателей (индикаторов эффективности реализации муниципальной целевой программы), побудили руководство школы заключить договор с Институтом педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета об оказании образовательных и консультационных услуг.

На констатирующем этапе в ходе беседы большинство педагогов признали базовый уровень своей профессиональной готовности к продуктивной работе с одаренными учащимися неудовлетворительным. Учителя испытывают затруднения в разработке содержания авторских программ учебных дисциплин, применении развивающих стратегий и технологий обучения, с диагностическими

методиками знакомы фрагментарно, в своей работе их не применяют. Работа учащихся над проектами и исследованиями осуществляется самостоятельно в домашних условиях, помогают родители, в школу предоставляется результат в форме реферата с компьютерной презентацией, учитель рекомендует только темы для проектов и исследований.

С учетом результатов констатирующего этапа была разработана программа психолого-педагогического сопровождения формирования профессиональной и личностной готовности учителей школы к работе с одаренными учащимися. Научным руководителем программы стал ведущий специалист в области диагностики и развития одаренности детей и подростков, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор Александр Ильич Савенков.

Цель программы: формирование профессиональной и личностной готовности учителей общеобразовательной школы к педагогической деятельности по выявлению, развитию и обучению одаренных учащихся. Структура и задачи программы представлены в таблице 3.

Таблица 3

Структура программы психолого-педагогического сопровождения формирования готовности учителей школы к работе с одаренными учащимися

№	Структурные блоки программы	Задачи программы	Формируемые компоненты готовности
1	1-й блок. Информационный	Обогащение знаний педагогов о структурно-содержательных характеристиках феномена одаренности, ее концептуальных моделях, методиках диагностики. Формирование у педагогов умений подбирать комплекты диагностических методик для проведения диагностики	Когнитивный. Мотивационный
2	2-й блок Содержательно-технологический	Формирование у педагогов умений проектировать содержание авторских образовательных программ учебных дисциплин на основе междисциплинарного подхода, включающих изучение широких тем и проблем открытого типа из различных областей знаний с использованием исследовательских и проектных методов. Овладение учителями проблемно-диалогическими методами взаимодействия с учащимися. Создание школьного научного общества, включающего предметные секции: начальную школу, естественно-научную, математики и информатики, филологическую, социальную, гуманитарную	Операциональный. Научно-исследовательский
3	3-й блок. Научно-методический	Формирование у педагогов навыков разработки учебно-методической продукции для одаренных учащихся: авторских программ	Научно-исследовательский. Креативный.

№	Структурные блоки программы	Задачи программы	Формируемые компоненты готовности
		учебных дисциплин, интегрированных курсов, методических рекомендаций по организации и проведению различных форм образовательной работы с одаренными учащимися; разработки ИОМ одаренных учащихся на основе данных диагностики. Создание временных творческих групп для проектирования вариативного содержания образования	Коммуникативный
4	4-й блок. Рефлексивный	Формирование профессионально-личностной позиции педагога, ориентированной на сотрудничество и равноправную партнерскую позицию по отношению друг к другу в образовательном процессе. Организация и проведение индивидуальных консультаций и групповых тренингов для формирования у педагогов навыков самопознания, саморефлексии, потребности в самоактуализации и саморазвитии	Рефлексивный. Коммуникативный

В процессе реализации программы все компоненты готовности развиваются комплексно, в то же время содержание каждого программного блока предполагает наиболее интенсивное развитие определенных компонентов готовности учителя.

В программе психолого-педагогического сопровождения условно выделяются два направления: психологическое и педагогическое. Психологическое направление предусматривает обогащение знаний педагогов в области зарубежных и отечественных концепций одаренности, ее возрастных проявлений, методик диагностики и др.

Выстраивая работу с учителями и психологами школы, мы основывались на авторской концепции одаренности А. И. Савенкова, согласно которой одаренность рассматривается как внутренний потенциал личности каждого ребенка, базирующийся на индивидуальном профиле развития его познавательной и личностной сферы и являющийся основой для высоких достижений в разных видах деятельности.

На семинарских занятиях учителя знакомились с диагностическими методиками А. И. Савенкова («Карта одаренности», «Палитра интересов», «Интеллектуальный портрет», «Определение склонностей ребенка» и др.), реализацией комплексного подхода к диагностике одаренности с привлечением всех участников образовательного процесса, в том числе и родителей учащихся. Для родителей учащихся начальной, средней и старшей школы проводились отдельные семинары с целью формирования их представлений о феномене детской одаренности, специфике поведения одаренных детей, способах

разрешения возможных конфликтных ситуаций, методах воспитания одаренного ребенка в семье. Многие родители младших школьников учились правилам заполнения дневника наблюдений за ребенком, данные которого являются ценным диагностическим материалом о личностных и поведенческих особенностях ребенка.

Со штатными психологами школы проводились обучающие семинары по организации пролонгированной диагностики уровня развития у всех учащихся в классах креативности, общего и социального интеллекта с использованием диагностических методик Д. Равена, Д. Векслера, П. Торренса. На основе данных диагностик учителя учились проектировать индивидуальные образовательные маршруты школьников и разрабатывать авторские программы преподаваемых учебных дисциплин.

Педагогическое направление предполагает формирование представлений о стратегиях, методах и технологиях обучения одаренных школьников, о различных формах организации учебной и внеучебной деятельности. Особое внимание уделялось овладению педагогами проблемно-диалогическими методами общения и взаимодействия с учащимися, смысл которых заключается в том, что в процессе диалога учитель помогает ученику самостоятельно сформулировать учебную проблему (тему изучения) и открыть содержание понятия, правила, закономерности, подлежащих усвоению. Творческая активность учащихся обеспечивается продуктивными заданиями и проблемными задачами. Знания, полученные во время выполнения продуктивных заданий, учащиеся представляют в непривычной форме (вопрос, схема, стихотворение и др.), что побуждает их переосмыслить учебный материал, переформулировать его заново.

Проблемные задачи (с избыточными или недостаточными условиями, без вопросов) направлены на практическое применение знаний учеником, на самостоятельное формулирование проблемы и поиск алгоритма решения.

Освоение учителями проблемно-диалогических методов происходило на специальных семинарах-практикумах под руководством А. И. Савенкова, что способствовало продуктивной организации проектной и исследовательской деятельности в классах. В процессе работы над проектами (исследованиями) и проведения индивидуальных и групповых консультаций учителя активно стали подключаться к процессу подготовки работы и могли подсказать учащимся как исходя из выбранной темы сформулировать проблему и перевести ее в цель и задачи исследования, правильно сформулировать гипотезу и задачи, описать эксперимент и т. д.

В школе была организована лаборатория обогащения содержания образования, где под руководством специалистов Института психологии и педагогики образования МГПУ проходила апробация ряда инновационных форм обучения школьников на основе методических разработок А. И. Савенкова (проведение экспериментов посредством создания учащимися своими руками простых приборов и др.).

С целью развития у школьников структурных компонентов одаренности (креативность, общий и социальный интеллект) к традиционному учебному

плану были добавлены специальные интегрированные курсы: «Социальная компетенция» — для совершенствования сферы психосоциального развития; «Обучение мышлению» — для совершенствования сферы когнитивного развития; «Креативность» — для развития интеллектуального творчества учащихся посредством дополнительных занятий («Уроки творчества», «Логика», «Сократовские уроки»). Учителя учились разработке авторских программ учебных дисциплин и программ интегрированных курсов с использованием стратегий «Обучение мышлению», «Обогащение содержания образования», «Социальная компетенция», «Исследовательское обучение».

Несколько семинаров были посвящены задачам обучения учителей установлению психологически грамотной, развивающей системы взаимоотношений со школьниками, основанной на взаимопонимании и взаимном восприятии друг друга. На специальных тренингах педагоги учились навыкам формирования адекватной Я-концепции, развитию эмпатии, саморефлексии, готовности к разрешению проблем, которые могут возникнуть в процессе взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса (школьниками, родителями, коллегами, администрацией школы), оказанию поддержки учащимся и их родителям. Все классные руководители прошли специальный курс обучения основам консультирования семьи. Корректировка содержания программы психолого-педагогического сопровождения проводилась каждый учебный триместр на основе анализа профессиограмм педагогов, мониторинга успеваемости и достижений обучающихся, посещения уроков и внеклассных мероприятий. За время эксперимента специалистами Института психологии и педагогики образования МГПУ под руководством А. И. Савенкова было проведено 58 обучающих семинаров, занятий и тренингов, ориентированных на формирование профессиональной и личностной готовности учителей к продуктивной работе с одаренными учащимися.

Результаты исследования

Результаты исследования готовности педагогов к работе с одаренными учащимися на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента представлены в таблице 4 и на рисунке 1.

Для выявления статистически значимых различий в уровне готовности учителей к работе с одаренными учащимися на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента был использован *t*-критерий Стьюдента. Результаты расчета показали, что эмпирическое значение ($t_{эмп.}$ 10,0) находится в зоне значимости (см. рис. 1).

В таблице 5 представлены результаты уровня развития интеллектуальной одаренности учащихся начальных, средних и старших классов школы до начала реализации программы психолого-педагогического сопровождения учителей (констатирующий этап) и по окончании ее реализации (контрольный этап).

Таблица 4

Средние значения критериев готовности учителей к работе с интеллектуально-одаренными учащимися на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Критерии готовности педагогов к работе с одаренными учащимися	Средние значения	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Когнитивный	3,05	8,25
Креативный	3,05	7,75
Мотивационный	3,89	7,79
Коммуникативный	3,34	7,04
Операциональный	2,35	6,07
Научно-исследовательский	2,15	6,25
Рефлексивный	4,03	7,55



Рис. 1. Результаты исследования готовности педагогов к работе с одаренными учащимися на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Таблица 5

Результаты исследования уровня развития интеллектуальной одаренности учащихся на констатирующем и контрольном этапах педагогического эксперимента

Структурные компоненты	Среднее значение (*M*)		Стандартное отклонение (*S*)		Коэффициент корреляции (*r*) при $p < 0,05$
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	
Начальные классы					
Общий интеллект	3,05	3,32	0,72	0,84	0,68
Креативность	3,0	3,5	0,69	0,80	0,69
Социальный интеллект	2,13	2,55	0,71	0,51	0,57
Средние классы					
Общий интеллект	3,68	3,86	0,77	0,85	0,88
Креативность	3,25	3,57	0,93	0,92	0,82
Социальный интеллект	2,85	3,14	0,65	0,66	0,75
Старшие классы					
Общий интеллект	4,04	4,46	0,81	0,51	0,80
Креативность	3,38	3,94	0,81	0,85	0,71
Социальный интеллект	3,08	3,54	0,65	0,93	0,49

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента свидетельствует о наличии выраженной положительной динамики в уровне развития структурных компонентов интеллектуальной одаренности у учащихся начальных, средних и старших классов школы, произошедшей за два учебных года проведения педагогического эксперимента.

Следует также отметить заметный рост количества учащихся, ставших призерами и победителями региональных, всероссийских и международных туров предметных олимпиад, интеллектуальных творческих конкурсов, среди которых: «Золотое руно», British Bulldog, «Русский медвежонок — языкознание для всех», «Кенгуру — математика для всех», «Высший пилотаж» и др., научно-практических конференций (табл. 6).

Таблица 6

Количество учащихся, ставших призерами и победителями конкурсных мероприятий в 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019 уч. гг.

№	Мероприятия	Учебные годы, количество призеров и победителей конкурсных мероприятий			Динамика
		2016/2017 (до начала проведения эксперимента)	2017/2018	2018/2019	
1	Предметные олимпиады	10	71	99	89
2	Интеллектуальные творческие конкурсы	25	87	111	86
3	Научно-практические конференции	4	25	33	29
	Итого	39	183	243	204

Высокие достижения учащихся школы являются важным фактором, свидетельствующим об эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения деятельности учителей по выявлению, обучению и развитию интеллектуально-одаренных учащихся.

Между общеобразовательной школой и Институтом педагогики и психологии образования МГПУ сформировались отношения социально-педагогического партнерства, предоставляющего возможность интегрировать ресурсы партнеров для координации совместных действий в процессе решения поставленных задач и достижения запланированных результатов.

Обсуждение

Зарубежными и отечественными учеными обоснована необходимость специальной подготовки педагогов к обучению одаренных детей. Наиболее востребованной признана организация подготовки учителей посредством специальных курсов, семинаров, тренингов, консультирования и др. без отрыва от их работы в школах и с учетом контекстных факторов.

Отечественные ученые предлагают решение проблемы подготовки учителей школ к работе с одаренными учащимися посредством создания в муниципальной системе образования специальных муниципальных центров на базе лучших городских и районных образовательных учреждений, которые будут реализовывать организационные, образовательные, методические и консультационные функции.

Мы полностью согласны с этим мнением, поскольку муниципальные органы управления образованием несут ответственность за результаты работы с одаренными учащимися на территории муниципалитета и призваны оказывать помощь (консультативную, организационную, методическую и др.) педагогам общеобразовательных школ в решении профессиональных проблем. Но реализуя свои функции, чиновники ориентируются прежде всего на систему отчетных количественных показателей, свидетельствующих о социально-экономической эффективности работы с одаренными детьми. Это такие показатели, как:

– количество школьников — победителей и призеров предметных олимпиад, спортивных соревнований, творческих конкурсов и др.;

– количество проведенных на территории муниципалитета конкурсных мероприятий, направленных на выявление одаренных учащихся в разных областях знаний, науки, творчества и спорта.

Достижение высоких значений этих показателей позволяет образовательным организациям и педагогам, подготовившим призеров и победителей конкурсных мероприятий, повысить свой рейтинг, получить материальную, в том числе финансовую, поддержку от муниципальных и региональных органов власти.

В итоге на мероприятиях (семинарах, конференциях и др.), организованных управлением муниципального образования, выступление педагогов с трансляцией личного успешного опыта работы с одаренными учащимися проходит в форме отчетных докладов с презентацией высоких результатов участия школьников в различных конкурсных мероприятиях.

Чтобы преодолеть сложившуюся негативную ситуацию муниципальным органам управления образованием необходимо привлекать к сотрудничеству ученых — специалистов в области детской одаренности для организации системы психолого-педагогического сопровождения деятельности учителей школ и формирования их готовности к продуктивной работе с одаренными учащимися, поскольку решить эту задачу успешно только силами муниципального педагогического сообщества невозможно.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили сформулировать следующие выводы:

– одним из наиболее востребованных современной образовательной практикой путей формирования готовности учителей к работе с интеллектуально-одаренными учащимися является включенная в образовательную среду школы система психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов по выявлению, обучению и развитию интеллектуально-творческого потенциала одаренных школьников;

– для создания эффективной системы сопровождения деятельности учителей и формирования их готовности к продуктивной работе с одаренными учащимися органам управления муниципальным образованием следует привлекать к сотрудничеству ученых — педагогов и психологов в области диагностики, обучения и развития одаренных детей;

– наиболее продуктивной формой сотрудничества является социально-педагогическое партнерство органов управления муниципальным образованием, ученых — специалистов в области детской одаренности и общеобразовательных школ, предоставляющее возможность интегрировать ресурсы партнеров для создания эффективной системы выявления, обучения и развития одаренных школьников на территории муниципалитета.

Литература

1. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. М.: Знание, 1991. 79 с. [Электронный ресурс] // Diplomba — бесплатный информационный портал для студентов. URL: http://diplomba.ru/work/101197 (дата обращения: 08.08.2006).

2. Голубичная Е. В. Особенности организации подготовки педагога к работе с одарёнными детьми в муниципальной системе образования [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 98–112. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37278556& (дата обращения: 02.11.2019).

3. Кашапов М. М. Подготовка учителя к работе с одаренными обучаемыми [Электронный ресурс] // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2016. Т. 16. С. 3–13. URL: https://izvestiapsy.isu.ru/en/article/file?id=634 (дата обращения: 29.11.2016).

4. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: монография. М.: Российская акад. образования, 2008. 478 с. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Bookskeeper.ru. URL: https://bookskeeper.ru/knigi/psihologiya-filosofiya/157482-vozrastnaya-odarennost-i-individualnye-razlichiya.html (дата обращения: 07.10.2003).

5. Матюшкин А. М., Яковлева Е. Л. Учитель для одаренных [Электронный ресурс] // Общественные движения и социальная активность молодежи: мат-лы Всесоюз. науч. конф. «Человек в системе общественных отношений». М.; Краснодар, 1991. С. 192–202. URL: https://search.rsl.ru/ru/record/01001592918 (дата обращения: 12.10.2002).

6. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2020. 334 с.

7. Юркевич В. С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 28–38. DOI: 10.17759/jmfp.2018070203. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35629232 (дата обращения: 17.06.2021).

8. Ahmed K., Abdel–Al. I., Thompson J. Learning and Thinking Styles of Mentally Talented Students in Public and Private Schools [Электронный ресурс] // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8 (11 B). P. 6103–6115. DOI: 10.13189/ujer.2020.082246. URL: https://www.hrpub.org/download/20201130/UJER46-19520405.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

9. Akar I. Consensus on the Competencies for a Classroom Teacher to Support Gifted Students in the Regular Classroom: A Delphi Study // International Journal of Progressive Education. 2020. Vol. 16 (1). P. 67–83. DOI: 10.29329/ijpe.2020.228.6. URL: https://ijpe.penpublishing.net/makale/1252 (дата обращения: 17.06.2021).

10. Bayraktar A., Ateş H., Afat N. An analysis on the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards gifted education [Электронный ресурс] // International Journal Of Eurasia Social Sciences. 2019. Vol. 38 (10). P. 1099–1124. DOI: 10.35826/ijoess.2484. URL: https://www.researchgate.net/publication/340511483_AN_ANALYSIS_ON_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS'_SELF-EFFICACY_BELIEFS_AND_ATTITUDES_TOWARDS_GIFTED_EDUCATION_1 (дата обращения: 17.06.2021).

11. Bishop W. E. Successful teachers of the gifted [Электронный ресурс] // Exceptional Children. 1968. Vol. 34 (5). P. 317–325. DOI: 10.1177/001440296803400502. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440296803400502 (дата обращения: 17.06.2000).

12. Cropley A. Preparing teachers of the gifted [Электронный ресурс] // International Review of Education. 1986. Vol. 32 (2). P. 125–136. DOI: 10.1007/BF00620383. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00620383 (дата обращения: 15.06.2003).

13. Cülha A., Ateş R., Nazl K. Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene İlişkin Metaforları [Электронный ресурс] // Harran Education Journal. 2018. Vol. 3 (1). P. 39–51. DOI: 10.22596/2018.0301.39.51. URL: https://docplayer.biz.tr/208964766-Ozel-yetenekli-ogrencilerin-ideal-ogretmene-iliskin-metaforlari.html (дата обращения: 17.06.2021).

14. Feldhusen J., Hansen J. Teachers of the Gifted: Preparation and Supervision [Электронный ресурс] // Exceptional Children. 1988. Vol. 5 (2). DOI: 10.1177/026142948800500206. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026142948800500206 (дата обращения: 17.06.2003).

15. Flores J. Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades / J. Flores et al [Электронный ресурс] // Talincrea. 2020. Vol. 7 (13). P. 32–47. URL: https://www.researchgate.net/publication/345973159 (дата обращения: 09.08.20220).

16. Gallagher J. J. Research Summary on Gifted Child Education [Электронный ресурс] // Non-Journal Publication. 1966. 169 p. URL: https://archive.org/details/ERIC_ED026750 (дата обращения: 17.06.2003).

17. Giza T. Teachers' Attitude towards Educating Talented Students [Электронный ресурс] // SPI. 2020. Vol. 23 (4). P. 135–155. DOI: 10.12775/SPI.2020.4.006. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1156586.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

18. Gnas J., Preckel F., Müllensiefen D. Was denken Musikschullehrkräfte über musikalisch hochbegabte Schülerinnen und Schüler? Eine experimentelle Untersuchung. [Электронный ресурс] // Beiträge empirischer Musikpädagogik. 2020. Vol. 11. P. 1–33. URL: https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/182 (дата обращения: 06.09.2020).

19. Gómez-Arízaga M., Conejeros-Solar M., Martin A. How Good Is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students [Электронный

ресурс] // SAGE Open. 2016. Vol. 6 (4). P. 1–14. DOI: 10.1177/2158244016680687. URL: https://www.researchgate.net/publication/311320748_How_Good_Is_Good_Enough_A_Community-Based_Assessment_of_Teacher_Competencies_for_Gifted_Students (дата обращения: 17.06.2021).

20. Gómez-Arízaga M., Valdivia-Lefort M., Castillo-Hermosilla H., Hébert T. Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms [Электронный ресурс] // Education Sciences. 2020. Vol. 10 (5). P. 171–191. DOI: 10.3390/educsci10050137. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255136.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

21. Sleeter C., Montecinos C., Jiménez F. Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile [Электронный ресурс] // Teacher Education for High Poverty Schools. 2016. Vol. 2. P. 171–191. URL: https://www.academia.edu/17161566/Preparing_Teachers_for_Social_Justice_in_the_Context_of_Education_Policies_that_Deepen_Class_Segregation_in_Schools_The_Case_of_Chile (дата обращения: 17.06.2021).

22. Kashani-Vahid L. Can a creative interpersonal problem-solving program improve creative thinking in gifted elementary students? / L. Kashani-Vahid et al [Электронный ресурс] // Think. Ski. Creat. 2017. Vol. 24. P. 175–185. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.02.011. URL: https://www.researchgate.net/publication/315318207_Can_a_Creative_Interpersonal_Problem_Solving_Program_Improve_Creative_Thinking_in_Gifted_Elementary_Students (дата обращения: 17.06.2021).

23. Kerry T. Finding and Helping the Able ChiM. London: Croom Helm, 1983. 240 p. [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Goodreads». URL: https://www.goodreads.com/book/show/5037158-finding-and-helping-the-able-child (дата обращения: 17.06.2021).

24. Leikin R. Developing mathematical talent in schoolchildren: Who, what, and how? // The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent. 2019. P. 193–199. DOI: 10.1037/0000120-009

25. Maker C. J. Curriculum Development for the Gifted. Rockeville: Aspen Systems Corporation (ISBN 0-89443-347-4/392 S.) [Sammelrezension] [Электронный ресурс] // Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1984. Vol. 33. P. 36–37. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2321/pdf/Rez_Maker_Teaching_Models_Education_Gifted_1984_W_D_A.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

26. Matheis S. Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristic in Australia / S. Matheis et al. [Электронный ресурс] // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2019. Vol. 48 (2). P. 1–20. DOI: 10.1080/1359866X.2019.1576029. URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2019.1576029 (дата обращения: 17.06.2021).

27. Newland T. E. Some observations on essential qualifications of teachers of the mentally superior [Электронный ресурс] // Exceptional Children. 1962. Vol. 29. P. 111–114. URL: http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/journallist (дата обращения: 11.06.2000).

28. Plunkett M., Kronborg L. Teaching Gifted Education to Pre-service Teachers: Lessons Learned [Электронный ресурс] // Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific. 2019. First Online: 09 January 2021. P. 1409–1430. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-13-3021-6_67-1 (дата обращения: 09.01.2021).

29. Renzulli J. S. ‘Identifying key feature in programs for the gifted’ // Exceptional Children. 1968. Vol. 35 (3). P. 217–221. DOI: 10.1177%2F001440296803500303

30. Rivadeneyra-Espinoza L. La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente / L. Rivadeneyra-Espinoza et al. [Электронный ресурс] // Tendencias Pedagógicas. 2016. Vol. 28. P. 45–54. DOI: 10.15366/TP2016.28.04. URL: https://www.researchgate.net/publication/345973159 (дата обращения: 17.06.2021).

31. Rogers K. B. Training teachers of the gifted: What do they need to know? // Roeper Review. 1989. Vol. 11 (3). P. 145–150. DOI: 10.1080/02783198909553191

32. Rogers K. B. Australian Teachers Who Made a Difference: Secondary Gifted Student Perceptions of Teaching and Teacher Effectiveness [Электронный ресурс] // Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific. First Online: 12 November 2019. P. 1431–1455. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-13-3021-6_68-1 (дата обращения: 12.03.2019).

33. Sánchez-Escobedo P. Mexican Teachers’ Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training / P. Sánchez-Escobedo et al. // Sustainability. 2020. Vol. 12 (4474). P. 1–9. DOI: 10.3390/su12114474

34. Savenkov A., Karpova S., Suhova E. Model of Development of Children’s Giftedness in the Russian Education System // Psychology (Savannah, Ga.). 2018. Vol. 55 (2). P. 74–84. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38645516 (дата обращения: 06.08.2018).

35. Seeley K. R. ‘Competencies for teachers of gifted and talented children’ // Journal for the Education of the Gifted. 1979. Vol. 3. P. 7–11. DOI: 10.1177%2F016235327900300103

36. Selvi A. M. Preparing teachers for the education of the gifted [Электронный ресурс] // Educational Administration and Supervision. 1953. Vol. 39. P. 493–499. URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543029005408 (дата обращения: 13.07.2000).

37. Sisk D. ‘Teaching the gifted and talented teachers: A training model’ // Gifted Child Quarterly. 1975. P. 81–88. DOI: 10.1177%2F001698627501900115

38. Shiner, S. M. Design and Implementation of a Humanistic, Holistic Training Program for Teachers of Gifted // Gifted International. 1986. Vol. 3. P. 64–77.

39. Valadez-Sierra M., Borges Á., Zambrano R. La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente [Электронный ресурс] // Talincrea. 2016. Vol. 4. P. 15–26. URL: https://www.researchgate.net/publication/345973159 (дата обращения: 28.08.2016).

40. Zulhafizh Z. Indonesian Secondary Teachers’ Creative Teaching [Электронный ресурс] // İlköğretim Online. 2021. Vol. 20 (1). P. 1176–1184. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.01.105. URL: https://www.researchgate.net/publication/348752045_Indonesian_Secondary_Teachers‘_Creative_Teaching (дата обращения: 17.06.2021).

Literatura

1. Ahmed, K., Abdel–Al, I. & Thompson, J. (2020). Learning and Thinking Styles of Mentally Talented Students in Public and Private Schools. *Universal Journal of Educational Research,* 8 (11B), 6103–6115. DOI: 10.13189/ujer.2020.082246. Retrieved from https://www.hrpub.org/download/20201130/UJER46-19520405.pdf (access date: 17.06.2021).

2. Akar, I. (2020). Consensus on the Competencies for a Classroom Teacher to Support Gifted Students in the Regular Classroom: A Delphi Study. *International Journal of Progressive Education,* 16 (1), 67–83. DOI: 10.29329/ijpe.2020.228.6. Retrieved from https://ijpe.penpublishing.net/makale/1252 (access date: 17.06.2021).

3. Bayraktar, A., Ateş, H. & Afat, N. (2019). An analysis on the relationship between primary school teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards gifted education. *International Journal of Eurasia Social Sciences,* 38 (10), 1099–1124. DOI: 10.35826 / ijoess.2484. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/340511483_AN_ANALYSIS_ON_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS'_SELF-EFFICACY_BELIEFS_AND_ATTITUDES_TOWARDS_GIFTED_EDUCATION_1 (access date: 17.06.2021).

4. Bishop, W. E. (1968). Successful teachers of the gifted. *Exceptional Children,* 34 (5), 317–325. DOI: 10.1177/001440296803400502. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440296803400502 (access date: 17.06.2000).

5. Cropley, A. (1986). Preparing teachers of the gifted. *International Review of Education, 32* (2), 125–136. DOI: 10.1007/BF00620383. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/BF00620383 (access date: 15.06.2003).

6. Cülha, A., Ateş, R. & Nazl, K. (2018). Özel Yetenekli Öğrencilerin İdeal Öğretmene İlişkin Metaforları [Special Talented Students' Metaphors Regarding the Ideal Teacher]. *Harran Education Journal,* 3 (1), 39–51. (In Turkish). DOI: 10.22596/2018.0301.39.51 Retrieved from https://docplayer.biz.tr/208964766-Ozel-yetenekli-ogrencilerin-ideal-ogretmene-iliskin-metaforlari.html (access date: 17.06.2021).

7. Feldhusen, J., Hansen, J. (1988). Teachers of the Gifted: Preparation and Supervision. *Exceptional Children,* 5 (2). Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026142948800500206 (access date: 17.06.2003).

8. Flores, J., Bravo, J., Dolores, M., Sierra, V. & Rosal, Á. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. [Effects of an orientation program for parents of children with high abilities]. *Talincrea,* 13 (7), 32–47. (In Spanish). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/345973159 (access date: 09.08.2020).

9. Gallagher, J. J. (1966) Research Summary on Gifted Child Education. *Non-Journal Publication.* Retrieved from https://archive.org/details/ERIC_ED026750 (access date: 17.06.2003).

10. Gilbukh, Y. Z. (1991). *Attention: gifted children* [Vnimanie: odarennye deti]. Moscow: Znanie. (In Russian). Retrieved from https://search.rsl.ru/ru/record/01001604437 (access date: 09.08.2006).

11. Giza, T. (2020). Teachers' Attitude towards Educating Talented Students. *SPI,* 23 (4), 135–155. DOI: 10.12775/SPI.2020.4.006. Retrieved from https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1156586.pdf (access date: 17.06.2021).

12. Gnas, J., Preckel, F. & Müllensiefen, D. (2020). Was denken Musikschullehrkräfte über musikalisch hochbegabte Schülerinnen und Schüler? [What do music teachers think about musically gifted students? An experimental investigation]. *Beiträge empirischer Musikpädagogik,* 11, 1–33. (In German). Retrieved from https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/182 (access date: 06.09.2020).

13. Golubichnaia, E. V. (2019). Features of the organization of teacher training for working with gifted children in the municipal education system [Osobennosti organizatsii podgotovki pedagoga k rabote s odarennymi det'mi v munitsipal'noi sisteme obrazovaniia]. *Pedagogy and Psychology of Education*, 1, 98-112. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37278556&. (access date: 02.11.2019).

14. Gómez-Arízaga, M., Conejeros-Solar, M. & Martin, A. (2016). How Good Is Good Enough? A Community-Based Assessment of Teacher Competencies for Gifted Students. *SAGE Open,* 6 (4), 1–14. DOI: 10.1177/2158244016680687. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311320748_How_Good_Is_Good_Enough_A_Com-

munity-Based_Assessment_of_Teacher_Competencies_for_Gifted_Students (access date: 17.06.2021).

15. Gómez-Arízaga, M., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H. & Hébert, T. (2020). Tales from Within: Gifted Students' Lived Experiences with Teaching Practices in Regular Classrooms. *Education Sciences,* 10 (5), 1–23. DOI: 10.3390/educsci10050137. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255136.pdf (access date: 17.06.2021).

16. Iurkevich, V. S. (2018). Intellectual giftedness and social development: contradictory connection [Intellektual'naia odarennost' i sotsial'noe razvitie: protivorechivaia sviaz']. *Journal of Modern Foreign Psychology,* 7 (2), 28–38. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2018070203. Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35629232 (access date: 17.06.2021).

17. Kashani-Vahid, L., Afrooz, G., Shokoohi-Yetka, M., Kharrazi, K. & Ghobari, B. (2017). Can a creative interpersonal problem-solving program improve creative thinking in gifted elementary students? *Think. Ski. Creat,* 24, 75–185. DOI: 10.1016/j.tsc.2017.02.011. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/315318207_Can_a_Creative_Interpersonal_Problem_Solving_Program_Improve_Creative_Thinking_in_Gifted_Elementary_Students (access date: 17.06.2021).

18. Kashapov, M. M. (2016). Preparing a teacher to work with gifted students [Podgotovka uchitelia k rabote s odarennymi obuchaemymi]. *The Bulletin of Irkutsk State University. Series «Psychology»*, 2016, 16, 3–13. (In Russian). Retrieved from https://izvestiapsy.isu.ru/en/article/file?id=634 (access date: 29.11.2016).

19. Kerry, T. (1983). *Finding and Helping the Able ChiM.* London: Croom Helm. Retrieved from https://www.goodreads.com/book/show/5037158-finding-and-helping-the-able-child (access date: 17.06.2003).

20. Leikin, R. (2019). Developing mathematical talent in schoolchildren: Who, what, and how? *The psychology of high performance: Developing human potential into domain-specific talent*, 1, 193–199. DOI: 10.1037/0000120-009

21. Leites, N. S. (1997). Age endowments and individual differences: collection of Acad. of ped. and social Sciences [Vozrastnaia odarennost' i individual'nye razlichiia: kollekciya Akad. ped. i soc. nauk]. Moscow: Institute of Pract. Psychology. (In Russian). Retrieved from https://bookskeeper.ru/knigi/psihologiya-filosofiya/157482-vozrastnaya-odarennost-i-individualnye-razlichiya.html (access date: 07.10.2003).

22. Maker, C. J. (1984). Curriculum Development for the Gifted. Rockeville: Aspen Systems Corporation (ISBN 0-89443-347-4/392 S.) [Sammelrezension]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie,* 33, 36–37. Retrieved from https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2321/pdf/Rez_Maker_Teaching_Models_Education_Gifted_1984_W_D_A.pdf (access date: 17.06.2021).

23. Matheis, S., Keller, L., Kronborg, L., Schmitt, M. & Preckel, F. (2019). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristic in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 48 (2), 213–232. DOI: 10.1080/1359866X.2019.1576029. Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2019.1576029 (access date: 17.06.2021).

24. Matiushkin, A. M. & Iakovleva, E. L. (1991). Teacher for the gifted [Uchitel' dlia odarennykh]. *Social movements and social activity of youth: Proceedings of the All-Union scientific conference «Man in the system of social relations»* [Obshhestvenny`e dvizheniya i social`naya aktivnost` molodezhi: mat-ly Vsesoyuz. nauch. konf. «Chelovek

v sisteme obshhestvenny`x otnoshenii»], 192–202. Moscow; Krasnodar: Acad. of sciences of the USSR. (In Russian). Retrieved from https://search.rsl.ru/ru/record/01001592918 (access date: 12.10.2002).

25. Newland, T. E. (1962). Some observations on essential qualifications of teachers of the mentally superior. *Exceptional Children*, 29, 111–114. Retrieved from http://www.sciencepublishinggroup.com/journal/journallist (access date: 11.06.2000).

26. Plunkett, M. & Kronborg, L. (2019). Teaching Gifted Education to Pre-service Teachers: Lessons Learned. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific*, 1. First Online: 09 January 2021, 1409–1430. Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-13-3021-6_67-1 (access date: 09.01.2021).

27. Renzulli J. S. (1968). 'Identifying key feature in programs for the gifted'. *Exceptional Children,* 35 (3), 217–221. DOI: 10.1177%2F001440296803500303

28. Rivadeneyra-Espinoza, L., Rivera-Grados, D., Sedeño-Monge, V., López-García C. & Soto-Vega, E. (2016). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. [The training of teachers of the outstanding student]. *Tendencias Pedagógicas,* 28, 45–54. DOI: 10.15366/TP2016.28.04. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/345973159 (access date: 17.06.2021).

29. Rogers, K. (2019). Australian Teachers Who Made a Difference: Secondary Gifted Student Perceptions of Teaching and Teacher Effectiveness. *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific,* 1, 1431–1455. Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-981-13-3021-6_68-1 (access date: 12.03.2019).

30. Rogers, K. B. (1989). Training teachers of the gifted: What do they need to know? *Roeper Review,* 11 (3), 145–150. DOI: 10.1080/02783198909553191

31. Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, E., Contreras-Olivera, G., García-Vázquez, F. & Durón-Ramos, M. (2020). Mexican Teachers' Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability,* 12 (4474), 1–9. DOI: 10.3390/su12114474

32. Savenkov, A., Karpova, S. & Suhova, E. (2018). Model of Development of Children's Giftedness in the Russian Education System. *Psychology (Savannah, Ga.)*, 55 (2), 74–84. Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38645516 (access date: 06.08.2018).

33. Savenkov, A. I. (2020). Psychology of children's giftedness: a textbook for universities [Psikhologiia detskoi odarennosti: uchebnik dlia vuzov]. Moscow: Yurayt. (In Russian).

34. Seeley, K. R. (1979). 'Competencies for teachers of gifted and talented children'. *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 7–13.

35. Selvi, A. M. (1953). Preparing teachers for the education of the gifted. *Educational Administration and Supervision,* 39, 493–499. Retrieved from https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543029005408 (access date: 13.07.2000).

36. Sleeter C., Montecinos C. & Jiménez F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools: The case of Chile. *Teacher Education for High Poverty Schools*, 2, 171–191. Retrieved from https://www.academia.edu/17161566/Preparing_Teachers_for_Social_Justice_in_the_Context_of_Education_Policies_that_Deepen_Class_Segregation_in_Schools_The_Case_of_Chile (access date: 12.08.2016).

37. Sisk, D. (1975). 'Teaching the gifted and talented teachers: A training model'. *Gifted Child Quarterly,* 19, 81–88. DOI: 10.1177%2F001698627501900115

38. Shiner, S. M. (1986). Design and Implementation of a Humanistic, Holistic Training Program for Teachers of Gifted. *Gifted International*, 3, 64–77.

39. Valadez-Sierra, M., Borges, Á. & Zambrano, R. (2016). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente [The training of teachers of the outstanding student]. *Talincrea, 4*, 15–26. (In Spanish). URL: https://www.researchgate.net/publication/345973159 (access date: 28.08.2016).

40. Zulhafizh, Z. (2021). Indonesian Secondary Teachers' Creative Teaching. *İlköğretim Online,* 20 (1), 1176–1184. DOI: 10.17051/ilkonline.2021.01.105. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/348752045_Indonesian_Secondary_Teachers'_Creative_Teaching (access date: 17.06.2021).

S. I. Karpova,
T. D. Savenkova

Formation of Secondary Schools Teachers Readiness to Work with Intellectually Gifted Students

The relevance of the research problem is due to the need to find effective ways to form the readiness of teachers at secondary schools of the municipal education system to identify, train and develop intellectually gifted students. As practice shows, schoolteachers are experiencing serious difficulties in the use of diagnostic techniques, developing technologies for teaching gifted students; in the development of copyright programs for taught disciplines; in the organization of various forms of educational and extracurricular activities. Ttherefore they need professional help and support from professional scientists in the field of children's giftedness. Purpose is to develop and test a program of psychological and pedagogical support for the formation of teachers' readiness to work with intellectually gifted students in the context of social and pedagogical partnership of a municipal secondary school and professional scientists in the development of children's giftedness. Methods: theoretical analysis (retrospective, comparative, analysis and generalization of pedagogical experience); empirical (observation, questioning, conversation, pedagogical experiment, mathematical and static methods). The study sample consisted of 315 people (35 teachers, 280 students). The program of psychological and pedagogical support developed and implemented under the scientific supervision of Professor A. I. Savenkov contributed to increasing the level of professional and personal readiness of teachers to work with intellectually gifted students; increasing the level of development of students' creativity, general and social intelligence, and, as a consequence, increasing the number of schoolchildren — winners and prize-winners of subject Olympiads, intellectual and creative competitions.

The materials presented in the article make it possible to build a system of psychological and pedagogical support for teachers' activities in identifying, teaching and developing intellectually gifted students in the context of social and pedagogical partnership of municipal administration bodies, secondary schools and s professional scientists in the development of children's giftedness.

Keywords: teacher readiness; gifted students; secondary schools; program; psychological and pedagogical support.

УДК 378.147
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.05

И. И. Голованова,
О. И. Донецкая,
Н. В. Телегина

Условия создания субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки педагога

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена несоответствием качества подготовки будущих учителей современному общественному запросу на нового учителя, способного к постоянному саморазвитию и осознающего социальную значимость результатов своей деятельности. Субъектность является одним из важнейших условий профессиональной самореализации, а создание инновационной субъектно-ориентированной среды выступает в качестве детерминанты инновационного развития образовательных систем. Однако многие аспекты этой комплексной проблематики недостаточно разработаны. В связи с этим данная статья направлена на выявление условий создания субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки учителя естественно-математического направления в Казанском федеральном университете. В качестве ведущего метода исследования выступил опрос студентов, на основании которого были произведены анализ и оценка ценностно-мотивационной сферы студентов и образовательной среды их обучения. Важнейшие компоненты образовательной среды — аксиологический и социально-психологический. Образовательная среда транслирует ценности участникам образовательного процесса и вовне, а также, наоборот, трансформируется и развивается под влиянием ценностных установок, вовлеченных в ее орбиту людей и самых разных общественных акторов. Развивающая субъектную позицию среда есть совокупность условий для становления субъектного опыта и субъектной позиции ее участников. Выборка исследования включала 282 студента, обучающихся на педагогическом направлении естественно-математических профилей подготовки Казанского федерального университета (КФУ). Были выявлены факторы и барьеры создания субъектно-ориентированной образовательной среды в подготовке педагогов. Проведенное исследование позволило разработать рекомендации для совершенствования профориентационной

© Голованова И. И., Донецкая О. И., Телегина Н. В., 2021

и учебно-воспитательной работы как с абитуриентами, так и со студентами, обучающимися по специальностям естественно-математического цикла.

Ключевые слова: подготовка педагога; образовательная среда; субъектность обучающегося; субъектно-ориентированная образовательная среда; мотивация; жизненные ценности; жизненные сферы.

Введение

Сегодня в России ощущается дефицит педагогических кадров, особенно по предметам естественно-математического направления, таким как математика, физика, химия, биология. По данным опроса Общероссийского народного фронта, на сегодняшний день полностью укомплектованными являются 52 % школ в стране, в 37 % учебных заведений не хватает от одного до трех учителей по определенным предметам. В 11 % школ нехватка педагогических кадров составляет от трех и более преподавателей. Потребности в учителях по Российской Федерации достаточно высоки. Так, нехватка учителей математики составляет 44 %, физики — 21 %, химии — 15 %, биологии — 10 %. Потребность в педагогических кадрах по Республике Татарстан также остается на высоком уровне: особенно остро в общеобразовательных организациях республики ощущается нехватка учителей математического и естественно-научного профиля. Еще одна серьезная проблема в среднем образовании — старение педагогических кадров. Средний возраст учителей превышает 50 лет. На сегодняшний день педагоги в возрасте от 22 до 25 лет составляют только 5,5 %.

Такая ситуация сложилась в результате комплекса разнообразных проблем, связанных как с подготовкой учителя, так и с низким социальным статусом педагогической профессиональной деятельности. Авторам статьи, являющимся участниками комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) [Марголис, Сафронова, 2018] и долгие годы занимающимся подготовкой педагогических кадров, особенно больно констатировать, что выпускники вузов с дипломами учителей не спешат идти работать в школах. Значительная часть выпускников, обучавшихся на программах подготовки педагогов, не трудоустраиваются ни в систему образования, ни в социальную сферу. Судя по динамике изменений ориентации на работу в школе студентов педагогических вузов, приведенной В. Собкиным и О. Ткаченко [Собкин, Ткаченко, 2007], к третьему курсу только 17 % студентов ориентированы работать в школе, а к пятому курсу — всего 10 %. Все чаще молодые педагоги выбирают другие сферы деятельности: торговлю, общественное питание, бизнес.

Приверженность студентов выбранной педагогической профессии во многом зависит от создаваемой вузом образовательной среды. Образовательная среда, являясь совокупностью педагогических, дидактических и организационных условий, влияет на эффективность обучения и выступает в качестве важнейшего условия для получения высокого образовательного результата. Современный

вуз, занимающийся подготовкой учителя, должен создать такую инновационную образовательную среду, которая была бы ориентирована на подготовку нового учителя, являющегося субъектом профессиональной деятельности, способного к постоянному саморазвитию, демонстрирующего положительное отношение к своей деятельности и понимание социальной ценности ее результата. Поэтому целью данного исследования явилось выявление условий создания субъектно-ориентированной образовательной среды.

Именно способностью педагога к проявлению субъектности, его готовности к преобразующей и созидательной профессиональной деятельности определяется успешность его деятельности. Субъектность характеризуется самостоятельностью в постановке цели, умении нести ответственность за принятые решения, оценке результатов своей деятельности на основе рефлексии. Субъектная позиция определяется также умением выстраивать эффективное взаимодействие с окружающими, используя различные приемы коммуникации, способностью к формированию и продвижению собственной позиции на основе устойчивых ценностных ориентаций. Отмечается, что подготовка к профессиональной деятельности личности — это чрезвычайно сложная и актуальная педагогическая проблема, которая фокусируется не только на изучении субъектной позиции построения профессиональной карьеры, но и под влиянием внешних условий на развитии в выбранной профессиональной области и достижении определенных профессиональных стандартов [Epurescu, 2020].

Развитие субъектной позиции и создание субъектно-ориентированной среды многие авторы считают сегодня важнейшими условиями успешного функционирования инновационных образовательных систем. Подчеркивается, что субъектно-ориентированный подход является одним из ведущих подходов по созданию современной научно-образовательной среды вуза, а проектирование образовательной модели должно быть направлено на формирование студента как субъекта научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности [Хайрутдинов, 2019]. Другие авторы обосновывают актуальность данной проблематики через возрастание профессиональных требований к педагогу в условиях модернизации образования и перенесением в связи с этим акцента с профессиональных знаний на профессиональные компетенции и на субъектную позицию педагога в осуществлении профессиональной деятельности [Мезенцева, Кузнецова, 2013].

Категория субъекта играла важную роль в научной школе С. Л. Рубинштейна. Она стала системообразующим элементом в его философской антропологии. Быть субъектом, согласно трактовке С. Л. Рубинштейна, — это значит обладать способностью инициировать преобразования действительности. Ученый разработал принцип единства сознания и деятельности и раскрыл их взаимосвязь [Рубинштейн, 1986]. Центральное место эта категория занимает и в трудах Д. Н. Узнадзе, рассматривающего мотивационные факторы как субъектные установки личности на успешность в профессиональной

деятельности [Узнадзе, 1966]. Б. Г. Ананьев разработал понятия субъекта познания, субъекта общения и субъекта деятельности [Ананьев, 2010].

А. Н. Леонтьев видит в субъектности решающий рубеж, отделяющий этап, на котором личность лишь усваивает функционально-ролевые системные качества той или иной общности, от следующей, качественно иной фазы ее развития, когда личность начинает творить не только предметную действительность, но и саму себя. С этого момента личность превращается из объекта общественного развития в субъект этого процесса [Леонтьев, 2008].

К. А. Абульханова описала краткую историю проблемы субъекта в отечественной науке и показала постепенное преобразование деятельностного подхода в субъектно-деятельностный, обосновав причины распространения методологического принципа субъекта и субъектной парадигмы [Абульханова, 2005].

А. Г. Асмолов, обосновывая необходимость рассмотрения личности как субъекта деятельности для целостного понимания закономерностей развития индивидуальности личности, подчеркивал, что множество проблем до сих пор остаются без ответа [Асмолов, 2017].

Рассматривая образовательную среду как важный фактор, способствующий достижению образовательного результата обучающимися, включающий педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности [Иванова, 2015], авторы также рассматривают перспективы развития этой среды, ориентируясь на прогнозные черты востребованного современным обществом учителя [Соколова и др., 2015] и стратегии изучения предметно-развивающей социализации студента [Пак, 2011].

Зарубежные авторы также озабочены созданием условий и поиском средств для повышения эффективности обучения будущих учителей, для развития самостоятельности, креативности [Swinkels et al., 2013] и лидерских качеств студентов [Smith et al., 2012]. Большое значение придается ревизии характеристик образовательной среды [Cambell, Dortch, 2018], условиям подготовки будущего учителя, которые впоследствии влияют на результативность обучения школьников [Gansle et al., 2012]. Также активно проводятся исследования мотивации студентов при выборе профессии и их восприятия дальнейшего построения карьеры [Kiziltepe, 2015]. Авторы рассматривают источники мотивации и причины, по которым учителя-практики выбрали педагогическое образование [Kabadayi, 2015].

Методы исследования

Для выявления факторов и барьеров создания субъектно-ориентированной образовательной среды при подготовке педагога была произведена оценка ценностно-мотивационной сферы студентов и образовательной среды в подготовке учителя естественно-математического направления, созданной Казанским федеральным университетом.

Оценка образовательной среды студентов проводилась на основании использования взаимодополняющих методик: морфологического теста жизненных ценностей по определению мотивационной структуры личности обучающегося и анкеты для студентов «Образовательная среда по получаемой специальности». Для определения факторов и барьеров создания субъектно-ориентированной образовательной среды в подготовке педагога использовались методы описательной статистики и математической обработки экспериментальных данных, которые включали в себя составление сводных критериальных таблиц, графическое изображение данных, интерпретацию и качественный анализ результатов.

Одним из основных диагностических инструментов исследования для выявления факторов и барьеров, влияющих на обучение студентов, стал «Морфологический тест жизненных ценностей по определению мотивационной структуры личности». Диагностический конструкт теста составили основополагающие жизненные ценности. Обработка результатов происходила на основании ответов студентов, занесенных в бланк теста.

На основе анализа шкал жизненных ценностей были выявлены тенденции в изменении следующих ценностей: «Развитие себя», «Духовная удовлетворенность», «Креативность», «Активные социальные контакты». На основе интерпретации результатов тестирования по шкалам жизненных сфер были установлены приоритеты в зависимости от курса обучения.

На втором этапе исследования испытуемым была предложена анкета «Образовательная среда по получаемой специальности». Анкетирование проводилось в целях анализа удовлетворенности студентов качеством образовательного процесса. Анкета состояла из двух блоков. Первый блок (Блок А) содержал вопросы, касавшиеся выбора специальности обучения и учебного процесса в целом. Второй блок (Блок Б) — вопросы, касавшиеся качества преподавания отдельных дисциплин. Студентами были определены пять дисциплин. Из них три дисциплины (1, 2, 3), которые у студентов вызывали наибольшие затруднения, и две (4, 5), которые им давались легко или были для студентов наиболее интересны. Анкетирование проводилось анонимно, полученная информация была направлена на оказание помощи в выявлении области для улучшения образовательного процесса в КФУ.

В исследовании приняли участие 282 студента бакалавриата Казанского федерального университета, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование естественно-математических профилей подготовки» (физика и математика, химия, математика-информатика-IT, биология и английский). Состав респондентов по профилям подготовки и курсам обучения представлен в таблице 1, где также отражен гендерный состав участников исследования (юноши — «ю», девушки — «д»).

Исследование проводилось в несколько этапов:

I этап — выбор методики тестирования и составление анкеты.

II этап — тестирование и опрос студентов Институтов физики, химии, математики, медицины и биологии, обучающихся по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование естественно-математических профилей подготовки».

Таблица 1

Состав участников исследования

Профиль подготовки	1-й курс		2-й курс		3-й курс		4-й курс		5-й курс	
	ю	д	ю	д	ю	д	ю	д	ю	д
Химия	1	27	2	19	1	22	2	15		
	28		22		23		17			
Всего химия	**90** (ю — 9, д — 81); 10 % — ю, 90 % — д									
Физика и математика	4	21	1	24	2	18	1	4	1	4
	25		25		20		5		5	
Всего физика и математика	**80** (ю — 9, д — 71); 11 % — ю, 89 % — д									
Математика, информатика, IT	4	19	5	29	4	17	0	8		
	23		34		21		8			
Всего математика, информатика, IT	**86** (ю — 13, д — 73); 15 % — ю, 85 % — д									
Биология и английский	1	13							1	11
	14								12	
Всего биология и английский	**26** (ю — 2, д — 24); 8 % — ю, 92 % — д.									
Всего	**282** (ю — 33, д — 249); 12 % — ю, 88 % — д									

III этап — первичная обработка данных, полученных в результате тестирования и анкетирования.

IV этап — систематизация первичных сырых данных, составление описательной статистики, анализ полученных конечных данных на основе целей исследования.

V этап — интерпретация результатов исследования и разработка рекомендаций.

Результаты

На основе анализа шкал жизненных ценностей были выявлены тенденции в развитии следующих ценностей: «Развитие себя», «Духовная удовлетворенность», «Креативность», «Активные социальные контакты». На основе интерпретации результатов тестирования по шкалам жизненных сфер были установлены приоритеты в зависимости от курса обучения (рис. 1–4).

Анализ таблицы 1 и графиков по «Морфологическому тесту жизненных ценностей по определению мотивационной структуры личности» позволяет сделать заключение о том, что на первом курсе приоритетными жизненными сферами являются сфера профессиональной жизни, сфера обучения и образования и сфера увлечений. При этом приоритетными ценностями в этих сферах выступают креативность и сохранение собственной индивидуальности. К отвергаемым, девальвированным жизненным сферам и ценностям студенты отнесли сферы семейной и общественной жизни и ценность «Материальное положение». Это является нормой для данной возрастной и социальной категории — «студент первого курса». Начало обучения в университете сохраняет

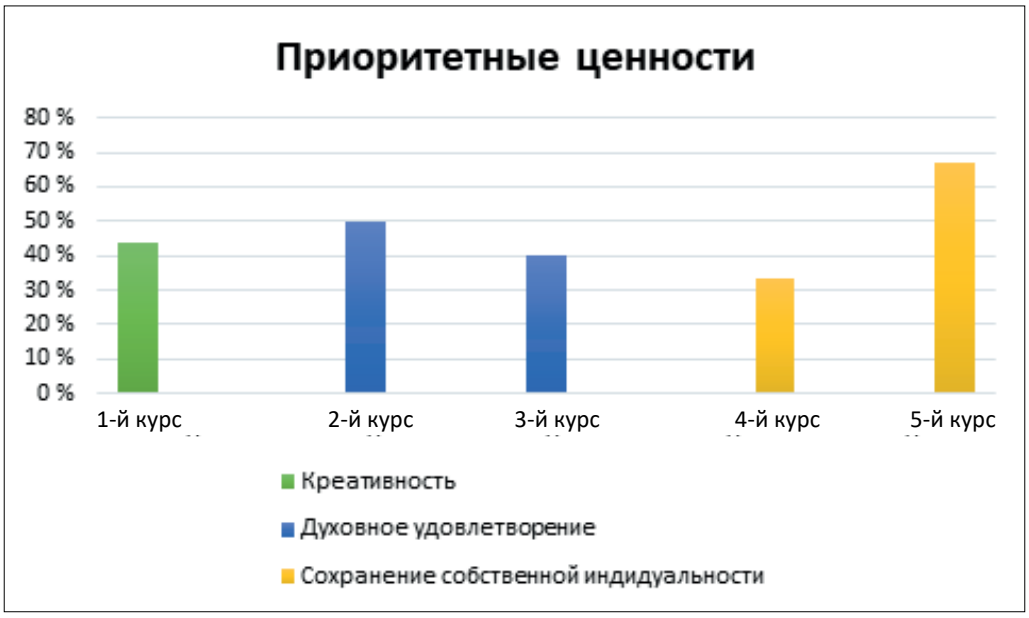


Рис. 1. Приоритетные ценности обучающихся

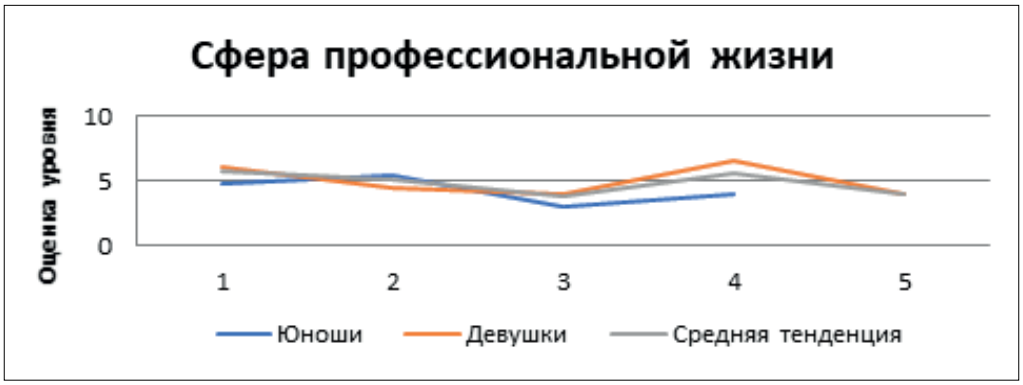


Рис. 2. Профиль сферы профессиональной жизни в зависимости от курса обучения

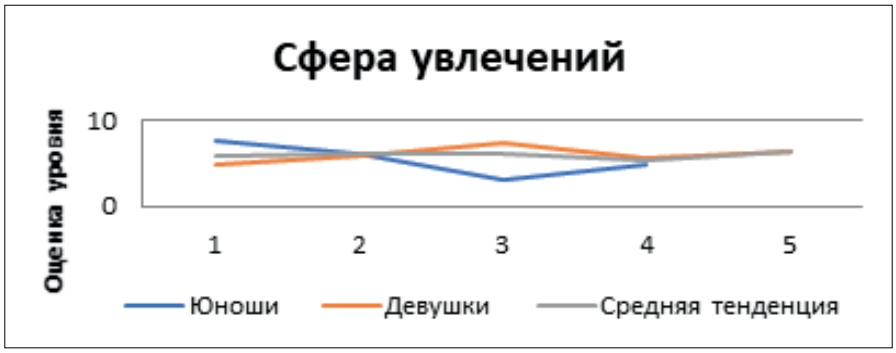


Рис. 3. Профиль сферы увлечений в зависимости от курса обучения

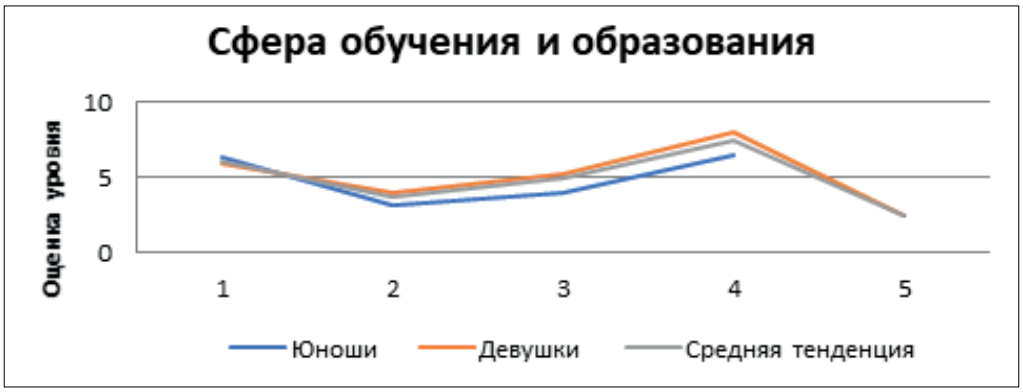


Рис. 4. Профиль сферы обучения и образования в зависимости от курса обучения

тенденцию к материальной зависимости от родителей, а основной фокус внимания первокурсников направлен на освоение профессиональной деятельности и не связан с созданием собственной семьи (рис. 5).

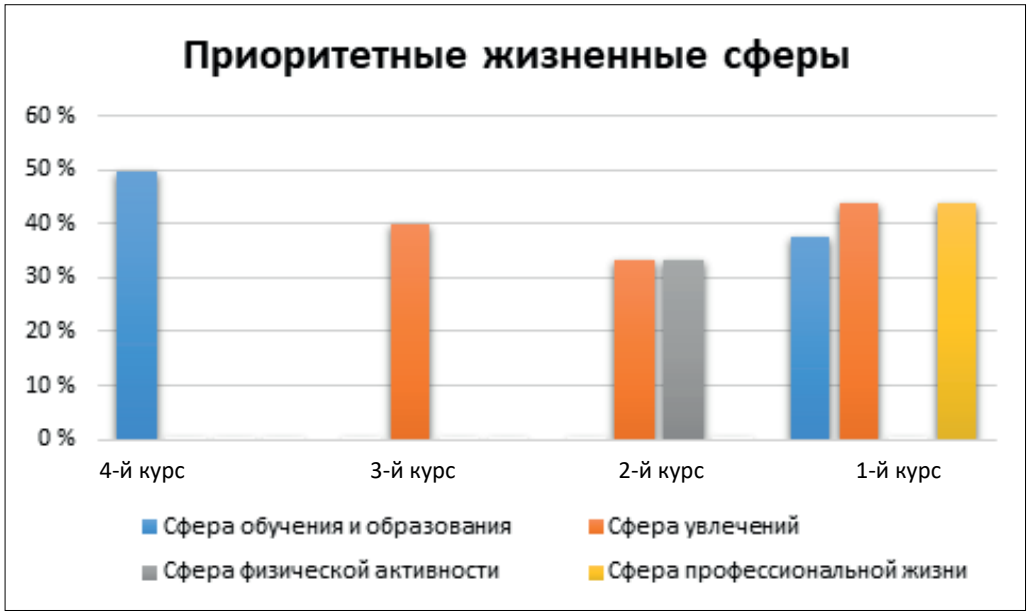


Рис. 5. Приоритетные жизненные сферы

На втором курсе в приоритетных жизненных сферах у студентов остается сфера увлечений и появляется сфера физической активности. В этих сферах для студентов ценно духовное удовлетворение и активные социальные контакты.

К отвергаемым, девальвированным жизненным сферам и ценностям студенты второго курса теперь относят сферу обучения, и остаются также сферы семейной и общественной жизни.

Для третьего курса приоритетность сохраняется лишь в одной жизненной сфере — сфере увлечений, которая, так же как и на втором курсе, реализуется в значимой ценности «Духовное удовлетворение».

К отвергаемым, девальвированным жизненным сферам продолжает относиться сфера общественной жизни, и появляется новая девальвированная сфера — сфера профессиональной жизни.

На четвертом курсе в приоритетные жизненные сферы снова входит сфера обучения и образования, имеющая теперь ценность только в сохранении собственной индивидуальности. Студенты проявляют стремление как можно больше узнать по изучаемой дисциплине, чтобы в результате получить моральное удовлетворение. Для них становится характерна развитая познавательная потребность, стремление повышать уровень своего образования.

В отвергаемых, девальвированных жизненных сферах продолжают оставаться сфера семейной и сфера общественной жизни.

В ходе анализа анкеты выявлено, что:

– основными причинами выбора Казанского федерального университета большинство студентов отмечают престиж вуза и наличие интересующей их специальности (56,5 %), при этом немаловажную роль играют хорошие условия для обучения (24 %, т. е. почти каждый четвертый обучающийся);

– среди основных целей поступления в вуз студенты отмечают возможность овладения навыками выбранной специальности (направления подготовки), стать профессионалом своего дела, иметь уверенность в трудоустройстве (70 %) и получение диплома о высшем образовании (32 %);

– среди причин выбора педагогического направления и профилизации по предмету студенты выделили две преобладающие: желание посвятить себя работе по этой специальности (62 %) и наличие бюджетных мест (43 % — математики, 25 % — все остальные);

– в оценке соответствия выбранной специальности интересам и способностям студентов ответили «да» 62 % респондентов и «не совсем» — 34 %;

– о понимании содержания своей будущей профессии большинство студентов — будущих педагогов — ответили «да» (87 %);

– среди проблем, в наибольшей степени затрудняющих обучение по педагогическому направлению подготовки, студенты выделили личную неорганизованность (39 %) и чрезмерный объем учебной нагрузки (43 %);

– повысить интерес студентов к учебе поможет внедрение новых или коррекция существующих учебных курсов и программ (65 % опрошенных) и совершенствование форм контроля знаний (43 %). Также усилить интерес могут индивидуальные маршруты обучения или учеба по обмену;

– повысить успеваемость студентов может налаженная систематическая работа студента на занятиях и предложенные методические материалы с типовыми задачами и примерами решений (61 % опрошенных);

– в оценке предоставляемых возможностей проявить самостоятельность и инициативу в учебной деятельности студенты выразили свое мнение почти в равном соотношении («да» — 53 %, «не всегда» — 44 %);

– большинство студентов (87 %) считают, что образовательный процесс способствует раскрытию и реализации их индивидуальных способностей;

– среди черт характера, которыми в первую очередь должен обладать профессионал по специальности, студенты выделили коммуникабельность

(общительность) (87 %), личную организованность и дисциплину (74 %), высокий интеллектуальный потенциал (61 %). Здесь также были отмечены такие качества, как ответственность, харизма, стрессоустойчивость.

– почти в равной степени студенты выразили свою удовлетворенность эмоциональным фоном и взаимоотношениями, сложившимися между студентами в группе («да» — 52 %, «не всегда» — 43 %);

– среди дисциплин, которые у студентов вызывали наибольшие затруднения, оказались предметные дисциплины профиля, а среди дисциплин, которые давались легко или были наиболее интересны для них, — дисциплины общего или педагогического цикла.

Поступая в КФУ, студенты первого курса хотят увлекательно обучаться педагогической профессии через развитие креативности, сохранение и совершенствование собственной индивидуальности. Они предполагают, что их дальнейшая профессиональная деятельность будет связана с элементами творчества. На этом этапе обучающимся характерно ощущение, что они способны внести в предстоящую работу различные изменения и усовершенствования. В представлении студентов, профессионал в их области — это человек увлекающийся и творческий. Также наблюдается стремление обучающихся найти что-то новое в изучаемых дисциплинах, внести свой вклад в определенную область знаний. Им свойственно желание самим ответить на те вопросы, которые являются спорными, неизвестными в данной науке (участие в работе научных обществ, в научных экспериментах и т. д.). При этом первокурсникам, поступающим на это направление, хочется выделиться из толпы посредством своей профессиональной деятельности. Для них важно иметь профессию, которая могла бы подчеркнуть индивидуальное своеобразие и неповторимость.

Но ко второму курсу многие студенты начинают испытывать разочарование как в получаемой специальности, так и в образовательном процессе, что свидетельствует о недостаточно сформированном представлении о профессиональной деятельности при поступлении в вуз. Если половина первокурсников считают, что имеют хорошее представление о своей будущей профессиональной деятельности, то ко второму курсу половина обучающихся уже сомневаются в этом и говорят, что имеют очень смутное представление о выбранной профессии. Некоторые студенты начинают понимать, что выбранная специальность не соответствует их интересам и способностям.

Среди проблем, затрудняющих обучение по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование естественно-математических профилей подготовки» (физика и математика, химия, математика-информатика-IT, биология и английский), были выделены такие как: личная неорганизованность студентов; чрезмерный объем учебной нагрузки; отсутствие интереса к учебе; отсутствие видеолекций и конспектов к ним, с которыми можно было бы ознакомиться перед занятиями.

Исследуемые нами специальности направления 44.03.01 готовят учителя-предметника естественно-математического профиля подготовки, но не все студенты

имеют представление о компетенциях, которыми они должны овладеть в результате освоения данной образовательной программы.

Следует отметить, что большинство студентов, обучающихся по этому направлению, видят свое профессиональное развитие в образовательной деятельности.

Среди факторов, способствующих повышению интереса к учебе, можно выделить такие, как: возможность обучения по индивидуальным программам, внедрение новых или коррекция существующих учебных курсов, внедрение новых методов обучения. Дефицитами в методах, применяемых на занятиях, являются: просмотр кинофильмов, проведение опытов, эвристические методы обучения, исследовательские методы обучения.

Дискуссионные вопросы

Рассматривая возможности по созданию эффективной субъектно-ориентированной образовательной среды, мы разработали рекомендации для совершенствования профориентационной и учебно-воспитательной работы как с абитуриентами, так и со студентами, обучающимися по этой специальности.

Для создания субъектно-ориентированной образовательной среды, способствующей профессиональному развитию, креативности и сохранению собственной индивидуальности обучающегося по специальности по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование естественно-математических профилей подготовки», можно предложить:

– усилить профориентационную работу, особенно в интернет-пространстве, вести поиск увлеченных школьников через включение в кружковую деятельность, проводить тематические олимпиады для разных возрастов школьников;

– для студентов первого и второго курсов создать обучающую среду, направленную на раскрытие и поддержание творческого потенциала посредством использования в учебном процессе интерактивных технологий обучения с применением эвристических, проектных и исследовательских методов, актуализировать изучаемые дисциплины с ориентацией на получаемую специальность;

– начиная с первого курса и на протяжении всего обучения необходимо усилить практическую составляющую, направленную на понимание и вхождение в профессиональную деятельность;

– для студентов первого курса ввести адаптационную программу, предусматривающую ознакомление как с компетенциями, которыми они должны овладеть в результате освоения данной образовательной программы, так и с компетенциями, развиваемыми в рамках отдельных дисциплин;

– преподавателям дисциплин, вызывающих затруднения у обучающихся, учитывать возрастные особенности студентов, их потребности в актуальности и современности материала, развитии креативности и сохранении собственной индивидуальности, усилить реализацию принципа доступности в подаче материала.

Ранее авторами рассматривались вопросы формирования педагогических компетенций у студентов — будущих учителей — для выявления основных компонентов компетенций дальнейшего профессионального развития [Golovanova et al., 2019] и создание образовательной среды на основе новых подходов к планированию и проведению занятий с использованием современных образовательных технологий [Golovanova et al., 2017].

Заключение

Проведенное исследование позволило выделить условия создания субъектно-ориентированной образовательной среды в процессе подготовки педагога в Казанском федеральном университете. При этом имеются в виду все компоненты образовательной среды, с особым акцентом на аксиологическом и социально-психологическом компонентах, направленность которых в значительной степени влияет на формирование субъектной позиции личности.

К факторам, влияющим на образовательную среду, способствующую развитию субъектности будущих учителей естественно-математических направлений, относятся:

– высокая мотивация студентов на освоение именно этой профессии;

– хорошие условия обучения, соответствующие запросам современного молодого человека;

– возможности, предоставляемые как в учебной, так и во внеучебной деятельности для проявления самостоятельности и инициативы будущих педагогов;

– построение образовательного процесса, способствующего раскрытию и реализации индивидуальных способностей студентов (в частности, персонализированная траектория обучения);

– эмоциональный фон и взаимоотношения, складывающиеся между студентами в группе;

– наличие бюджетных мест, которое по педагогическим специальностям традиционно высокое.

На основании проведенного исследования можно также выделить зоны, которые являются барьерами в создании субъектно-ориентированной образовательной среды. Именно на них необходимо направить вектор следующих педагогических действий для повышения эффективности субъектно-ориентированной образовательной среды:

– проведение учебной и воспитательной работы со студентами по развитию их самоорганизации;

– внедрение новых или коррекция существующих учебных курсов и программ;

– проектирование рабочих учебных программ модулей с учетом соотношения аудиторной и самостоятельной работы студентов, ориентируясь

не только на отдельный раздел, но и на целостную логику построения образовательной программы и осваиваемого модуля;

– использование различных форм контроля, прозрачность и понятность оценивания результатов обучения на основе четких критериев и показателей оценки результатов обучения;

– усиление деятельности по разработке методических материалов с типовыми задачами и примерами решений;

– построение учебного процесса с учетом индивидуальных маршрутов обучения;

– расширение возможностей академической мобильности студентов.

Выделенные в результате исследования факторы и барьеры создания субъектно-ориентированной образовательной среды в подготовке учителя естественно-математического направления в Казанском федеральном университете позволили провести оценку текущей ситуации и определить зоны ее совершенствования. Результаты исследования, представленные в статье, показывают один из блоков системной оценки образовательной среды в подготовке учителя, которая опирается на видение студентов и обозначает дальнейшее проблемное поле исследований. Среди них:

– оценка других компонентов образовательной среды подготовки учителя естественно-математического направления;

– оценка на основе видения ситуации другими участниками образовательных отношений;

– определение факторов и барьеров создания субъектно-ориентированной среды в подготовке учителя в педагогических вузах Татарстана и других регионов России, в классических университетах, занимающихся подготовкой учителя;

– сравнительная оценка ситуации по регионам и вузам.

Литература

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. Т. 2. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-subekta-v-otechestvennoy-psihologii (дата обращения: 23.04.2021).

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с. [Электронный ресурс] // Психологическое тестирование и публикации: сайт. URL: http://www.psyworld.info/images/chel_kak_predm_pozn.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 272 с. [Электронный ресурс] // Антистресс: сайт о стрессе и популярной психологии. URL: https://antistres.pp.ua/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/267799_07948_ananev_b_g_o_problemah_sovremennogo_chelovekoznaniya1.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

4. Асмолов А. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. М.: Litres, 2017. 448 с.

5. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий [Электронный ресурс] // Ценности и смыслы. 2015. № 6 (40). С. 23–28. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy (дата обращения: 23.04.2021).

6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1, 392 с.: ил. Т. 2, 320 с.: ил.

7. Марголис А. А., Сафронова М. А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014–2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. DOI: 10.17759/pse.2018230101

8. Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография. Новосибирск: Новосибир. гос. пед. ун-т., 2013. 158 с. URL: http://i.mcoko-ber.ru/u/44/90a842751211e499f6a55ba90a9d55.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

9. ОНФ обнаружил нехватку учителей в российских школах. Дата публикации: 30.07.2018. [Электронный ресурс] // Новости дня в России и мире — РБК. URL: https://www.rbc.ru/society/30/07/2018/5b5ae5709a7947020db02fd3 (дата обращения: 23.04.2021).

10. Пак Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента: дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2011. 436 с.: ил.

11. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.

12. Собкин В. С., Ткаченко О. В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы: монография. М.: Центр социологии образования РАО, 2007. 200 с. [Электронный ресурс] // Институт социологии образования РАО: официальный сайт. URL: http://www.socioedu.ru/userfiles/file/FINE11_10.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

13. Соколова И. И., Илюшин Л. С., Шилова О. Н. Влияние социокультурных условий на изменение подготовки современного учителя [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2015. № 3 (44). С. 45–52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsiokulturnyh-usloviy-na-izmenenie-podgotovki-sovremennogo-uchitelya (дата обращения: 23.04.2021).

14. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.

15. Хайрутдинов Р. Р. Субъектно-ориентированный подход в магистерском образовании [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 1. С. 97. URL: http://www.science-education.ru/pdf/2019/1/28512.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

16. Epurescu E. O. Didactic profession-option or vocation? // eLearning and Software for Education Conference 2020. Т. 1. P. 485–490. DOI: 10.12753/2066-026X-20-063

17. Campbell C. M., Dortch D. Reconsidering academic rigor: Posing and supporting rigorous course practices at two research institutions [Электронный ресурс] // Teachers College Record. 2018. Т. 120. № 5. P. 1–42. URL: http://www.tcrecord.org/books/pdf.asp?ContentID=22121 (дата обращения: 23.04.2021).

18. Campbell C. M. Mentors and college student leadership outcomes: The importance of position and process / C. M. Campbell et al. [Электронный ресурс] // The Review of Higher Education. 2012. Т. 35. № 4. P. 595–625. URL: https://eric.ed.gov/?id=EJ976445 (дата обращения: 23.04.2021).

19. Gansle K. A., Noell G. H., Burns J. M. Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana [Электронный ресурс] // Journal of Teacher Education. 2012. Т. 63. № 5. P. 304–317. DOI: 10.1177/0022487112439894. URL: http://jte.sagepub.com (дата обращения: 23.04.2021).

20. Golovanova I. I, Telegina N. V, Donetskaya O. I. Preparation for future teacher professional activity using a system for assessing the formation of competences // Education and Self Development. 2019. Vol. 14. Is. 1. P. 57–67. DOI: 10.26907/esd14.1.07

21. Golovanova I. I., Asafova E. V. Training of a modern teacher in the settings of interactive technologies implementation [Электронный ресурс] // Modern Journal of language teaching methods. 2017. Vol. 7. Is. 3. P. 570–575. URL: https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F2110467018/MJLTM_2017_v7n3p570_575.pdf (дата обращения: 23.04.2021).

22. Kabadayi A. Analysing prospective preschool teachers' reasons and motives for entering a teaching career [Электронный ресурс] // Didactica Slovenica-Pedagoska Obzorja. 2015. T. 30. № 2. P. 103–122. URL: https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WXT6OUIV?ty=2015 (дата обращения: 23.04.2021).

23. Kiziltepe Z. Career choice: Motivations and perceptions of the students of education // The Anthropologist. 2015. T. 21. № 1–2. P. 143–155. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891804

24. Swinkels M. F. J., Koopman M., Beijaard D. Student teachers' development of learning-focused conceptions // Teaching and teacher education. 2013. T. 34. C. 26–37. DOI: 10.1016/j.tate.2013.03.003

Literatura

1. Abulhanova, K. A. (2005). The principle of the subject in domestic psychology [Printsip sub''ekta v otechestvennoi psikhologii]. *Journal of the Higher School of Economics, Psychology,* 2 (4). (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-subekta-v-otechestvennoy-psihologii (access date: 23.04.2021).

2. Ananiev, V. G. (1977). *On the problems of modern human knowledge* [O problemakh sovremennogo chelovekoznaniia]. Moscow: Nauka. (In Russian). Retrieved from https://antistres.pp.ua/wordpress/wp-content/uploads/2012/02/267799_07948_ananev_b_g_o_problemah_sovremennogo_chelovekoznaniya1.pdf (date of access: 23.04.2021).

3. Ananiev, V. G. (2010). *Man as a subject of knowledge* [Chelovek kak predmet poznaniia]. Saint Petersburg: Peter. (In Russian). Retrieved from http://www.psyworld.info/images/chel_kak_predm_pozn.pdf (access date: 23.04.2021).

4. Asmolov, A. (2017). P*sychology of Personality. Cultural and historical understanding of human development.* [Psikhologiia lichnosti. Kul'turno-istoricheskoe ponimanie razvitiia cheloveka]. Moscow: Litres. (In Russian).

5. Campbell, C. M. & Dortch, D. (2018). Reconsidering academic rigor: Posing and supporting rigorous course practices at two research institutions. *Teachers College Record,* 120 (5), 1–42. Retrieved from http://www.tcrecord.org/books/pdf.asp?ContentID=22121

6. Campbell, C. M., Smith, M., Dugan, J. P. & Komives, S. R. (2012). Mentors and college student leadership outcomes: The importance of position and process. *The Review of Higher Education,* 35 (4), 595–625. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ976445 (access date: 23.04.2021).

7. Epurescu, E. O. (2020). Didactic profession-option or vocation? *eLearning and Software for Education Conference,* 1, 485–490. DOI: 10.12753/2066-026X-20-063

8. Gansle, K. A., Noell, G. H. & Burns, J. M. (2012). Do student achievement outcomes differ across teacher preparation programs? An analysis of teacher education in Louisiana. *Journal of Teacher Education,* 63 (5), 304–317. DOI: 10.1177/0022487112439894

9. Golovanova, I. I., Telegina, N. V. & Donetskaya, O. I. (2019). Preparation for future teacher professional activity using a system for assessing the formation of competences. *Education and Self Development,* 14 (1), 57–67. DOI: 10.26907/esd14.1.07

10. Golovanova, I. I. & Asafova, E. V. (2017). Training of a modern teacher in the settings of interactive technologies implementation. *Modern Journal of language teaching methods,* 7 (3), 570–575. Retrieved from https://shelly.kpfu.ru/e-ksu/docs/F2110467018/MJLTM_2017_v7n3p570_575.pdf (access date: 23.04.2021).

11. Ivanova, S. V. (2015). Educational space and educational environment: in search of differences [Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naia sreda: v poiskakh otlichii]. *Values and meanings,* 6 (40), 23–28. (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy (access date: 23.04.2021).

12. Kabadayi, A. (2015). Analysing prospective preschool teachers` reasons and motives for entering a teaching career. *Didactica Slovenica Pedagoska Obzorja,* 30 (2), 103–122. Retrieved from https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-WXT6OUIV?ty=2015 (access date: 23.04.2021).

13. Khairutdinov, R. R. (2019). Subject-oriented approach in master`s education. [Sub''ektno-orientirovannyi podkhod v magisterskom obrazovanii]. *Modern problems of science and education,* 1, 97. (In Russian). Retrieved from http://www.science-education.ru/pdf/2019/1/28512.pdf (access date: 23.04.2021).

14. Kiziltepe, Z. (2015). Career choice: Motivations and perceptions of the students of education. *Anthropologist,* 21 (1–2), 143–155. DOI: 10.1080/09720073.2015.11891804

15. Leontyev, A. N. (1983). *Selected psychological works:* in 2 vols. [Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia: v 2 t.]. Moscow: Pedagogy. (In Russian).

16. Margolis, A. A. & Safronova, M. A. (2018). Results of a comprehensive project to modernize teacher education in the Russian Federation (2014–2017) [Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii (2014–2017 gg.)]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie,* 1 (23), 5–24. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2018230101

17. Mezentseva, O. I. & Kuznetsova, E. V. (2013). *Psychological and pedagogical conditions of professional competence of a modern teacher: monograph* [Psikhologo-pedagogicheskie usloviia razvitiia professional'noi kompetentnosti sovremennogo pedagoga: monografiia]. (In Russian). Retrieved from http://i.mcoko-ber.ru/u/44/90a842751211e-499f6a5-5ba90a9d55.pdf (date of access: 23.04.2021).

18. News of the day in Russia and the world — RBC (2018). *The ONF found a shortage of teachers in Russian schools.* Retrieved from https://www.rbc.ru/society/30/07/2018/5b5ae5709a7947020db02fd3 (access date: 30.07.2018).

19. Pak, L. G. (2011). Pedagogical support of student`s subject-developmental socialization [Pedagogicheskoe obespechenie sub''ektno-razvivaiushchei sotsializatsii studenta: dis. ... d-ra ped. nauk]. *PhD Thesis.* Orenburg: OSPU. (In Russian).

20. Rubinstein, S. L. (1986). The principle of creative amateur performance [Printsip tvorcheskoi samodeiatel'nosti]. *Psychology Questions*, 4, 101–108. (In Russian).

21. Sobkin, V. S. & Tkachenko, O. V. (2007). *Pedagogical University Student: Life and Professional Prospects: monograph* [Student pedagogicheskogo vuza: zhiznennye i professional'nye perspektivy: monografiia]. Moscow: Center for the Sociology of Education RAO. (In Russian). Retrieved from http://www.socioedu.ru/userfiles/file/FINE11_10.pdf (access date: 23.04.2021).

22. Sokolova, I. I., Iljushin, L. S. & Shilova, O. N. (2015). The influence of socio-cultural conditions on the change in teacher training [Vliianie sotsiokul'turnykh uslovii na izmenenie podgotovki sovremennogo uchitelia]. *Chelovek i obrazovanie,* 3 (44), 45–52. (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsiokulturnyh-usloviy-na-izmenenie-podgotovki-sovremennogo-uchitelya (access date: 23.04.2021).

23. Swinkels, M. F. J., Koopman, M. & Beijaard, D. (2013). Student teachers` development of learning-focused conceptions. *Teaching and teacher education,* 34, 26–37. DOI: 10.1016/j.tate.2013.03.003

24. Uznadze, D. N. (1966). Psychological research [Psikhologicheskie issledovaniia]. Moscow: Nauka. (In Russian).

I. I. Golovanova,
O. I. Donetskaya,
N. V. Telegina

Conditions for Creating a Subject-Oriented Educational Environment in the Process of Teacher Training

The relevance of the problem under study is due to the discrepancy between the quality of future teachers' training and the current public demand for a new teacher capable of constant self-development and realizing the social significance of the results of the activities. Subjectivity is one of the most important conditions for professional self-realization, and the creation of an innovative subject-oriented environment acts as a determinant of the innovative development of educational systems. However, many aspects of this complex issue are not sufficiently developed. In this regard, this article is aimed at identifying the conditions for creating a subject-oriented educational environment in the process of training a teacher of natural sciences and mathematics at the Kazan Federal University. The leading research method was a survey of students, based on which an analysis and assessment of the value-motivational sphere of students and the educational environment of their learning were made.

The sample of the study included 282 students of Kazan Federal University studying in the pedagogical direction of natural and mathematical training profiles. The article the factors and barriers to creating a subject-oriented educational environment in teacher training. The study made it possible to develop recommendations for improving vocational guidance and teaching and educational work both with applicants and with students studying in the specialties of the natural and mathematical cycle.

Keywords: teacher training; educational environment; student's subjectivity; subject-oriented educational environment; motivation; life values; life spheres.

УДК 37.04-053
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.06

С. Н. Макеева, Н. А. Спичко,
А. А. Фетисова, Е. Ю. Фроликова,
Н. В. Вишневецкая

Подготовка людей пожилого возраста к устной межкультурной коммуникации на иностранном языке[1]

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью разработки теоретических основ и технологий обучения людей пожилого возраста, что вызвано увеличением продолжительности жизни и активным участием старшего поколения в образовательных программах, в том числе направленных на овладение иностранным языком. Для достижения цели исследования, которая состояла в разработке технологии подготовки людей старшего возраста к ведению устного межкультурного диалога на иностранном языке, были решены следующие задачи: проанализированы особенности людей пожилого возраста как участников диалога культур, их образовательные потребности; обосновано использование поликультурного подхода в качестве основы для разработки технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу; сформулированы принципы обучения людей пожилого возраста межкультурному общению; определены цель, содержание обучения и этапы технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу. Результаты комплексного критического анализа научной литературы и анкетирования участников проекта «Московское долголетие» (63 респондента) позволили разработать технологию подготовки людей пожилого возраста к ведению устного межкультурного диалога на иностранном языке, основанную на идеях поликультурного подхода, что составляет научную новизну исследования. Исследование имеет теоретическую и практическую

[1] Исследование на тему «Разработка технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу на английском языке в рамках программы “Московское долголетие“ (устная речь)», результаты которого нашли отражение в статье, было реализовано в ходе выполнения Государственного задания Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» на 2020/2021 учебный год.

© Макеева С. Н., Спичко Н. А., Фетисова А. А., Фроликова Е. Ю., Вишневецкая Н. В., 2021

значимость, которая определяется возможностью использования разработанной технологии как при проведении занятий по иностранному языку с людьми пожилого возраста, так и при создании пособий, предназначенных для обучения данной категории обучающихся. В целом полученные данные применимы в курсе профессиональной подготовки и переподготовки учителей иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; технология; принципы; люди пожилого возраста; поликультурный подход; диалог культур; межкультурное общение.

Введение

Актуальность проблемы. Стремительное развитие медицины привело к повышению качества жизни и, как результат, к повышению ее продолжительности. Пожилые люди сегодня кардинально отличаются от своих ровесников конца XX века: они активны, имеют желание и возможность получать новые знания и навыки; их круг общения довольно широк. Кроме того, благодаря современным технологиям стираются границы и расширяются возможности коммуникации, благодаря чему пожилые люди сегодня начинают участвовать в межкультурном диалоге.

Городская среда естественным образом реагирует на подобный социальный заказ общества, ярким примером чего является проект Мэра Москвы «Московское долголетие» — городская площадка, предоставляющая пожилым жителям Москвы разнообразные возможности для саморазвития, в том числе, повышать свой уровень владения иностранным языком. Справедливо отметить популярность среди слушателей изучения английского языка, которая обусловлена прежде всего его ролью как языка международного общения и прямой зависимостью успеха в других сферах жизни от умения общаться на нем. Так, многие пожилые люди довольно успешно пользуются всемирной сетью Интернет, чему, безусловно, способствует знание английского языка. Некоторые представители старшего поколения стремятся путешествовать, вступая в активный межкультурный диалог с представителями иных культур.

Анализ литературы. Несмотря на все возрастающий интерес людей пожилого возраста к участию в межкультурной коммуникации на иностранном языке, специфика формирования и развития их иноязычной коммуникативной компетенции не нашла должного теоретического осмысления, хотя накоплены обширные данные об особенностях данной возрастной группы. В частности, изучены физиологические, психологические, социологические, коммуникативные особенности людей пожилого возраста (см., например, [Стюарт-Гамильтон, 2002; Шилов и др., 2019; Шиндряева, 2015; Downs, 2019; Makeeva et al., 2020; Venter, 2017 и др.]). Описаны их ценности и приоритеты как представителей одного поколения людей [Введенская, 2017; Дробышева и др., 2019; Шамис, Никонов, 2018 и др.]. В научной литературе представлены данные об обучении представителей данной возрастной группы (см. например, [Davenport et al., 2020; LoBuono et al., 2020; Findsen, Mark, 2016; Patterson, 2018 и др.]),

несмотря на сформировавшиеся негативные стереотипы о старении [Levy, 2009; Fernandez-Bellesteros et al., 2020]. Проведенные исследования в целом подтверждают положительное влияние изучения иностранного языка, его роль в обеспечении активного долголетия (см., например, [Бударина, Ильина, 2016; Antoniou et al., 2013; Klimczak-Pawlak, Kossakowska-Pisarek, 2019 и др.]). Описаны отдельные попытки обобщить накопленный опыт проведения занятий с обучающимися старшего поколения. На уровне диссертационных исследований рассмотрена роль обучения иностранному языку в аспекте андрогогической поддержки взрослых[2], в процессе формирования их коммуникативно-адаптивной компетенции. Хотя в целом разнообразным проблемам межкультурной коммуникации и формированию и развитию межкультурной компетенции[3] в научной литературе и уделяется большое внимание (см., например, [Манапова, 201; Садохин, 200; Тарева, 2017; Hjelm et al, 2017; Fantini, 2020; Schneider, 2020; и др.]), специфика подготовки обучающихся указанной возрастной группы к осуществлению межкультурной коммуникации на иностранном языке не изучена.

Современные тенденции в области обучения иностранному языку людей пожилого возраста демонстрируют некоторые сложности на пути к их приобщению к межкультурному диалогу. В качестве основной сложности выделим отсутствие научно обоснованных технологий и учебных пособий по изучению иностранного языка для представителей старшего поколения, в которых учитывались бы их психолого-физиологические характеристики, а также особенности коммуникации в современном многокультурном мире. Поэтому мнение, что «к сожалению, стало уже неоспоримым фактом такое положение дел, когда учебники отстают от новых образовательных тенденций» [Тарева, Казанцева, 2011, с. 68], следует дополнить констатацией того факта, что не для всех категорий обучающихся процесс создания учебных пособий завершен.

Методы исследования

Достижение поставленной цели, которая состояла в разработке технологии подготовки людей пожилого возраста к ведению устного межкультурного диалога на иностранном языке, потребовало применения как теоретических, так и эмпирических методов исследования.

При рассмотрении вопроса об особенностях развития межкультурных навыков устной речи пожилых людей был проведен критический анализ

---

[2] Филатова А. В. Дидактические условия реализации андрагогической поддержки взрослых в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 22 с.

[3] Ильина Д. А. Формирование коммуникативно-адаптивной компетенции людей пожилого возраста в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2016. 24 с.

научной литературы по психологии, физиологии, социологии, педагогике и лингводидактике, значимых для проводимого исследования.

Для определения мотивов изучения иностранного языка и образовательных потребностей пожилых людей проведено анкетирование; проанализированы его результаты. Анкетирование проводилось посредством ответов на 9 вопросов при заполнении респондентами гугл-форм. Ответы предполагали возможность выбора из ряда предложенных вариантов и свободного конструирования. До начала анкетирования проводилась разъяснительная беседа о цели и порядке проведения анкетирования как с преподавателями (организаторами анкетирования), так и со слушателями. Общее количество респондентов — 63. В анкетировании были задействованы участники проекта мэра Москвы «Московское долголетие», которые изучали английский язык в образовательных учреждениях Москвы, а также в «Серебряном университете» при Московском городском педагогическом университете.

Глубокий анализ полученных результатов исследования позволил сформулировать теоретическую базу разработки технологии подготовки людей пожилого возраста к успешной межкультурной коммуникации на иностранном языке.

Результаты

Пожилой человек как участник диалога культур

Технология подготовки людей пожилого возраста к ведению устного межкультурного диалога основана на учете как особенностей осуществления межкультурной коммуникации, так и самих ее участников.

Межкультурная коммуникация предполагает взаимодействие между представителями различных национальных культур, адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта. Партнеры по общению осознают их принадлежность к разным культурам, вступая в равноправный межкультурный диалог, участники коммуникации призваны прийти к взаимопониманию, преодолеть возможные барьеры и конфликты. Этого необходимо добиваться и при включении людей пожилого возраста в диалог культур.

Результат межкультурного взаимодействия, полнота достигаемого понимания зависит от способности его участников предсказать и учесть особенности коммуникативного поведения партнера по коммуникации, а также адаптировать свое коммуникативное поведение к нормам иной культуры. Однако приближение к постижению иных культурных смыслов не может происходить в отрыве от своей культуры, «человек понимает другую культуру, сохраняя в качестве доминанты собственный культурный опыт»[4] и являясь носителем ценностей и норм той культуры, к которой он принадлежит.

---

[4] Герман Н. Ф. Лингвокультурная идентичность субъекта современной межкультурной коммуникации: автореф. дис. … канд. культурологии. Челябинск, 2009. С. 8.

Отметим значимость понимания межкультурной коммуникации не только в аспекте установления равноправного диалога лингвокультур. Вступая в диалог культур, его участник «идентифицирует себя с определенной социальной группой — нацией, этнической, религиозной или профессиональной общностью, что ставит вопрос о проблеме диалога поколений, субкультур и т. д. (см. [Манапова, 2017, с. 245; Садохин, 2007, с. 132]). Пожилой человек, участвуя в межкультурной коммуникации, имеет свои ценностные установки и иные особенности, определяемые его принадлежностью к определенной языковой и социокультурной общности, которые формируются в процессе социализации, что сказывается на особенностях ведения диалога лингвокультур.

Обращаясь к специфике пожилого человека как участника диалога культур, следует отметить, что в целом у пожилого человека способность к адаптации, т. е. физическому, психофизическому и социальному приспособлению к среде, с возрастом угасает[5]; таким образом, труднее происходит процесс их адаптации к непривычным традициям, нормам, языку.

Угасание адаптации является только одним из проявлений изменений, которые с возрастом происходят в организме человека и связаны с физиологическими и психологическими особенностями людей пожилого возраста[6], описанными в научной литературе [Стюарт-Гамильтон, 2002; Makeeva et al., 2020]. Ряд этих особенностей значим для обучения иностранному языку. Среди них — изменения слуха, зрения, двигательной активности, когнитивных процессов, эмоциональной сферы. Однако в целом они не препятствуют овладению иностранным языком; наоборот, обучение иностранному языку положительно сказывается на изменениях, происходящих в когнитивных способностях людей пожилого возраста, которые влияют на уровень внимания, скорость психических процессов, память. Другой важный вывод, связанный с обучением иностранному языку людей пожилого возраста, заключается в том, что в процессе обучения следует учитывать среднестатистические данные о возрастных физиологических и психологических особенностях обучающихся, но нельзя на них полностью полагаться, исключительно важно учитывать их индивидуально-психологические характеристики.

Люди пожилого возраста (55–75 лет) являются представителями определенного поколения людей, что влияет на особенности их коммуникации. Понятие «поколение» отражает субкультурную общность людей, оно объединяет представителей приблизительно одного возраста, которые характеризуются наличием «схожих ценностей, жизненных установок, ценностных ориентаций, социальных условий формирования в определенный хронологический период времени» [Введенская, 2017].

---

[5] Викулова Л. Г. Коммуникация. Теория и практика: учебник / Л. Г. Викулова и др. М.: ВКН, 2020. С. 216.

[6] Всемирный доклад о старении и здоровье. Всемирная организация здравоохранения, 2016. 316 с. [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения: сайт. URL: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/186463/97892?sequence=10 (дата обращения: 17.06.2021)

Люди пожилого возраста относятся к так называемому поколению беби-бумеров (годы рождения — с 1944 по 1963). Их характерными чертами являются работоспособность, ответственность, терпеливость, активность, оптимизм, жизнелюбие, бережливость, чувство долга, которые могут выполнять роль их психологических ресурсов, для них нетипично проявление эгоцентризма, вялости, сибаритства, индивидуализма [Дробышева и др., 2019]. С одной стороны, для них значимы материальные ценности, ценности активной жизни, которые необходимы для выживания в периоды социальных катаклизмов; с другой стороны, в советское время еще высоко ценились любовь, интересная работа [Емельянова, Дробышева, 2017, с. 82].

Проанализировав основные черты представителей старшего поколения, рассмотрим их основные отличия от молодых людей, что имеет значение для характеристики процесса коммуникации и, следовательно, должно найти отражение в технологиях обучения людей пожилого возраста. Для удобства представим различия в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Различия между представителями старшего и молодого поколений

Критерии сравнения поколений	Представители старшего поколения	Представители молодого поколения
Предпочтительный способ общения	Личное общение-лицом к лицу	Онлайн-общение [Venter, 2017]
Предпочитаемые СМИ	Традиционные СМИ: газеты, телевизор и др.	Интернет [Towner, Muñoz, 2016]
Способность к многозадачности	Невысокая	Высокая (особенно при пользовании Интернетом) [Krishen et al., 2016]
Готовность ждать, чтобы получить результат	Высокая	Невысокая [Downs, 2019]

Знание и учет различий между двумя поколениями будут способствовать налаживанию коммуникации между молодыми и пожилыми людьми и преодолению межпоколенческого конфликта.

Еще один фактор, который требует внимания при ведении диалога культур, — это проблема дискриминации по возрасту, или эйджизм. Ученые едины в том, что данный фактор является основным вызовом современного общества, оказывающим негативное влияние как на физическое, так и на психологическое здоровье пожилых людей [Levy, 2009; Fernandez-Ballesteros et al. 2020; Makeeva et al., 2020; Jecker, 2020; Kim, Jung, 2020]. Для преодоления дискриминации по возрасту следует высоко ценить разнообразие общества, а не фокусироваться на различиях, чему способствуют такие свойства личности, как открытость и широта взглядов, развитие которых должно осуществляться в технологиях обучения людей любого возраста, в том числе и старшего поколения [Venter, 2017].

Таким образом, пожилые люди обладают специфическими особенностями, что проявляется в их взаимодействии с партнерами по коммуникации. Подготовка пожилого человека к осуществлению межкультурной коммуникации предполагает учет ценностей, присущих данному поколению людей, их физиологических, психологических и иных особенностей.

Анализ образовательных потребностей людей пожилого возраста при изучении иностранного языка

Анализ образовательных потребностей людей пожилого возраста при изучении иностранного языка основан на результатах анкетирования, которое было проведено в декабре 2020 года среди слушателей, посещающих занятия по английскому языку в рамках проекта «Московское долголетие» с целью выявления типичных затруднений при осуществлении устного иноязычного межкультурного общения, а также типичных ситуаций осуществления межкультурной коммуникации.

Основными принципами анкетирования являлись: соответствие содержания анкет стратегическим целям и задачам исследования; системность и последовательность процедуры анкетирования; использование стандартизированных процедур и критериев; информативность.

Наиболее значимые выводы, сделанные по результатам проведенного анкетирования, представлены ниже.

1. Ответы респондентов на вопросы, заявленные в анкете, подтверждают изменение отношения к пожилым людям как общества целом, так и людей старшего возраста к самим себе, происходящее в последние годы: от представлений о пожилых как о пассивных объектах социальных процессов к представлениям о них как об активных субъектах социального дискурса.

2. Респонденты ориентированы на саморазвитие и мотивированы на освоение нового; они отмечают, что пенсионный возраст не является препятствием для этого.

3. Трудности в общении с представителями иной лингвокультуры респонденты связывают преимущественно с недостаточным владением иностранным языком; они не учитывают и недооценивают значимость учета иных факторов, обеспечивающих успешность межкультурного общения, что связано с недостаточным опытом межкультурного взаимодействия с представителями иной культуры, а также неточным пониманием термина «культура».

4. Мотивация для изучения иностранного языка для респондентов связана с необходимостью использовать английский язык как средство межкультурного общения.

5. Респонденты предполагают реализовывать при общении в большей степени диалогическую речь (в том числе по телефону и скайпу), в меньшей степени — монолог и полилог.

6. Трудности в общении на английском языке респонденты связывают преимущественно с боязнью сделать ошибки. Кроме того, они испытывают затруднения при осуществлении диалогической речи: умении поддержать беседу, задавать вопросы и отвечать на них.

7. Наиболее популярными ситуациями общения на английском языке являются «В аэропорту», «В кафе/ресторане», «В отеле». Кроме того, английским языком необходимо пользоваться в ситуациях: «В магазине/аптеке», «Хобби», «Как пройти до нужного места», «В музее», «Аренда машины». В наименьшей степени респонденты предполагают использовать иностранный язык при свободном общении.

Далее представлены эмпирические данные, которые подтверждают сделанные выводы и наиболее значимы для разработки технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному общению на иностранном языке (см. рис. 1 и 2).

Поликультурный подход как основа для разработки технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу

Для анализа отношения людей пожилого возраста к понятиям «культура» и «патриотизм» были использованы представленные в научной литературе результаты социологических исследований. Было установлено, что большинство пожилых людей считают себя патриотами, связывая это чувство с любовью к Родине, малой родине, отечественной культуре и истории, российскому народу [Шилов и др., 2019; Шиндряева, 2015]. Они часто прочно ассоциируют себя со своей страной, считают, что их характер сформирован под влиянием родной культуры.

В этой связи ключевым элементом методической системы при обучении пожилых слушателей может являться культура: язык должен изучаться в ассоциации с культурой, интерпретировать ее, помогать изучающим его осознавать особенности как чужой, так и своей культуры. Вышесказанное обусловливает выбор для исследования культуросообразного ракурса обучения, находящего выражение в культуросообразной парадигме.

Для определения наиболее оптимального подхода к обучению иноязычному общению людей пожилого возраста были рассмотрены культуросообразные подходы, существующие в рамках выбранной нами парадигмы, которые широко применяются в практике обучения отечественными и зарубежными специалистами.

Некоторое время назад монокультурные подходы были достаточно популярны для обучения, но в настоящее время они потеряли свою актуальность, поскольку исключают возможность понимания и интерпретации обучающимися своей собственной культуры. На смену им пришел целый ряд сравнительных подходов. Согласно их главной идее собственные знания, убеждения и ценности коммуникантов составляют основу успешного общения с представителями иной культуры. Перед учащимися не стоит задача оценить, чья

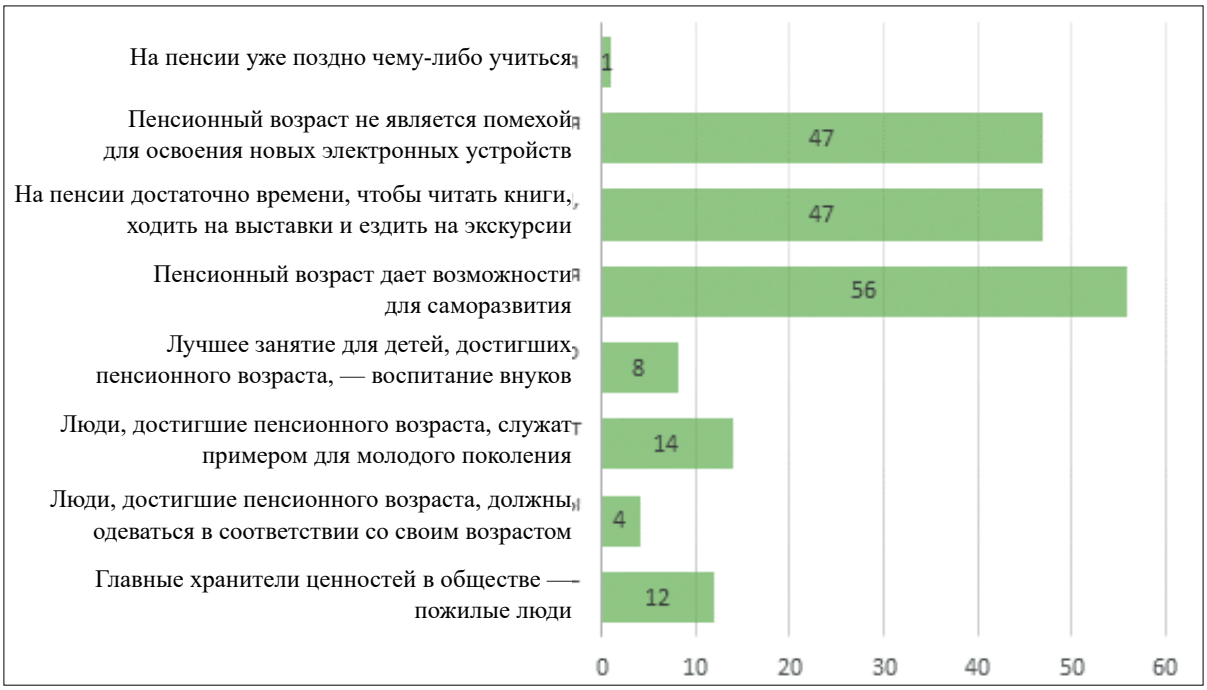


Рис. 1. Результаты анкетирования. Вопрос: что из нижеперечисленного более всего соответствует вашим взглядам?

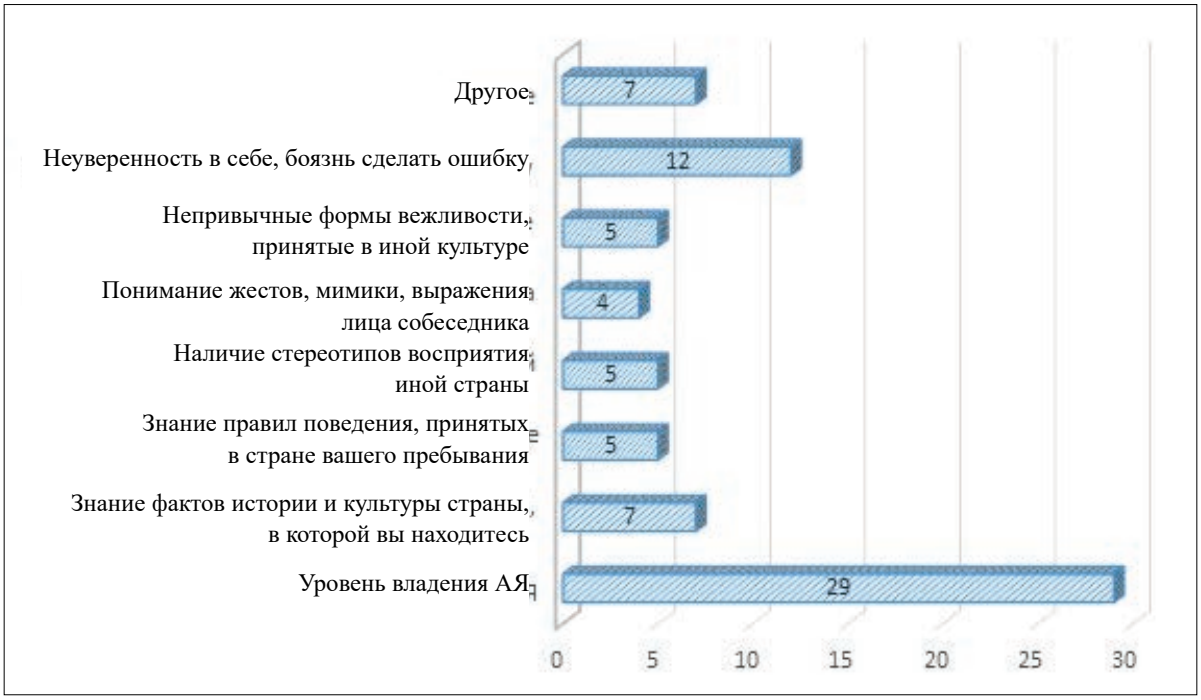


Рис. 2. Результаты анкетирования. Вопрос: с какими трудностями вы встречались (предполагаете, что встретитесь) при общении в зарубежных поездках?

культура лучше или хуже, а им необходимо осознать, что можно выполнять определенные вещи разными способами. Сравнительные подходы подразумевают некую оценку, главная задача которой заключается в переосмыслении и улучшении уже известных и столь привычных вещей [Hjelm et al, 2017].

Рассмотрение культуросообразных подходов в российской методике (лингвострановедческого, лингвокультурологического, социокультурного, транскультурного и межкультурного) позволило установить, что их названия во многом перекликаются с терминологией зарубежных специалистов. В результате проведенного анализа был сделан выбор в пользу поликультурного (или мультикультурного) подхода.

Концепция поликультурного подхода заключается в том, что несколько культур сосуществуют в рамках единой общей культуры. Внимание в процессе обучения сосредоточено на этническом и лингвистическом разнообразии изучаемой страны, а также родной страны (или страны проживания) обучающихся. Подход основан на идеях языкового поликультурного образования, предполагающего осознание себя обучающимися в качестве поликультурных субъектов в спектре культур. В результате языкового поликультурного образования у обучающихся формируется понимание о сходствах и различиях между представителями различных культурных групп в рамках изучаемого региона, способности позитивного взаимодействия с представителями других культурных групп в духе мира в контексте диалога культур и происходит их культурное самоопределение[7].

Подход отличается от всех вышеупомянутых подходов тем, что он более практико-ориентирован и может быть эффективным в том случае, если человеку предстоит находиться некоторое время в обществе, в котором на постоянной основе используется изучаемый язык. Основная цель заключается в формировании и развитии у обучающихся навыков решения проблем, связанных с установлением контакта — понимания (исключением недопонимания) между представителями разных культур и культурных общностей. Его суть нельзя свести лишь к наличию определенного багажа знаний. Он подчеркивает (помимо содержательной знаниевой составляющей) необходимость осознанности не только прошлого, но и настоящего и будущего, осмысления не только различий, но и схожих черт рассматриваемых культур.

Принципы обучения людей пожилого возраста межкультурному общению

При подготовке пожилых людей к межкультурному диалогу следует прежде всего опираться на *принцип культуросообразности*, в основе которого лежит понимание взаимосвязи и взаимозависимости родной и иной культуры, когда

[7] Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004. С. 12–13.

«иное познается через свое, свое переоценивается через иное» [Тарева, 2017: с. 304]. Данный принцип подразумевает изучение этнического и лингвистического разнообразия ряда стран, где английским языком можно пользоваться как языком международного общения, а также родной страны, в которой проблема межкультурного диалога проявляется на уровне диалога культур народов России и диалога поколений. Используя рефлексивные механизмы, слушатели осознают ценности и особенности своей страны и ее представителей, учатся говорить о них на родном и на изучаемом языке на доступном им уровне. Происходит переоценивание родного языка и культуры во всех ее проявлениях, которые прежде не осознавались обучающимися, так как были присвоены на ранних этапах социализации [Тарева, 2017]. В то же время представители старшего поколения учатся эмпатии, толерантности, воспринимая представителей иных культур с присущими им особенностями, изучая и анализируя их. В результате пожилые люди приобщаются к межкультурному диалогу, перестают видеть в представителях иных культур угрозу, а, наоборот, проявляют осознанный интерес к существующим сходствам и различиям.

Следует также отметить практическую направленность приобщения к поликультурному диалогу, которая проявляется в нацеленности обучения представителей старшего поколения на установление контакта и достижение понимания с представителями разных культур на основании знаний о сходствах и различиях между ними. Данный принцип способствует постоянной рефлексии своих представлений о различных культурах и их представителях, позволяя на практике решать проблемы недопонимания между ними.

Принцип межпоколенческого диалога предполагает восприятие пожилых людей как представителей определенного поколения, а не определенного возраста [Weiss, Zhang, 2020], с присущими данному поколению характеристиками и ценностями. К таким характеристикам относится высокая степень сплоченности поколения, общность интересов, отношения к культурным ценностям. Представителям старшего поколения свойственна готовность нести ответственность за будущее своей страны, своего народа, устремленность в будущее, работоспособность, целеустремленность, принципиальность, ориентация на достижение, доверие к людям, чувство долга [Емельянова, Дробышева, 2017, с. 82]. Искоренению негативных стереотипов способствует диалог поколений, который является одним из проявлений диалога культур и подразумевает равенство культур всех поколений и уважительное отношение к ним, а также открытость, преемственность и признание права каждой культуры на самоопределение [Введенская, 2017].

Остановимся кратко и на других принципах подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу, которые, являясь общедидактическими и общеметодическими, преломляются при обучении данной категории слушателей и имеют ряд особенностей [Makeeva et al., 2020].

Принцип научности подразумевает учет психолого-физиологических особенностей представителей старшего поколения и опирается на их логическое мышление, накопленные знания и опыт.

Принцип наглядности призван снять нагрузку с кратковременной памяти слушателей благодаря использованию зрительных опор.

Ввиду психолого-физиологических особенностей представителей старшего поколения большое значение приобретает принцип прочности, который обеспечивается циклическим и систематическим повторением пройденного материала, использованием мнемонических приемов запоминания.

Принцип сознательности предполагает постоянное обращение преподавателя к жизненному опыту пожилых людей для осмысления ими новой информации и вплетения ее в свою картину мира.

Принцип посильности подразумевает постепенность во введении нового материала для предотвращения создания стрессовых ситуаций для представителей старшего поколения.

При реализации принципа коммуникативной направленности необходимо помнить, что пожилые люди не всегда готовы сразу отказаться от привычных для них способов изучения языка, поэтому важна постепенность при внедрении инноваций в образовательный процесс.

Принцип личностно ориентированной направленности обучения также приобретает особое значение при работе со слушателями старшего возраста: обучение должно проходить по принципу «равный – равному» и давать возможность обучающимся делиться своим опытом и давать советы.

Цель, содержание обучения и этапы технологии подготовки людей пожилого возраста к межкультурному диалогу

Технология подготовки людей пожилого возраста к межкультурной коммуникации на основе поликультурного подхода предполагает, что участник межкультурного диалога рассматривается многоаспектно. Это человек, который является представителем определенной лингвокультуры и определенного поколения. С одной стороны, данный факт требует учета имеющихся ценностных установок, типов поведения, обычаев, традиций и т. д. С другой стороны, формируемые качества личности, важные для осуществления коммуникации между представителями лингвокультур, значимы также и для осуществления коммуникации между представителями разных поколений. Таким образом, понимаемая в широком смысле подготовка к диалогу культур способствует также и подготовке к диалогу поколений.

Разрабатываемая технология нацелена на:

– ознакомление представителей старшего поколения с некоторыми проявлениями диалога культур в наиболее значимых для данной категории обучающихся ситуациях межкультурной коммуникации, где взаимодействуют представители разных лингвокультур, поколений, профессий и иных групп населения;

– формирование способности людей пожилого возраста решать практические задачи, возникающие в ходе устно-речевого межкультурного взаимодействия

на иностранном языке в пределах отобранных в соответствии с их потребностями ситуаций общения, а также с учетом уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции (преимущественно уровень А1–А2) и физиологических, психологических и иных особенностей людей пожилого возраста;

– развитие интереса к межкультурному взаимодействию, наблюдательности и открытости к познанию иной культуры, толерантности и настроя на равноправный диалог с собеседником с учетом его принадлежности к иной культуре.

В ходе подготовки к ведению эффективного межкультурного взаимодействия при осуществлении устноречевого общения на английском языке как языке международного общения обучающиеся должны овладеть следующими элементами содержания обучения:

Когнитивный компонент:

– сведения о фактах культуры, значимых для осуществления устноречевого взаимодействия людей пожилого возраста, о стратегиях, способствующих повышению эффективности межкультурной коммуникации;

– лексические единицы и грамматические явления, реплики-клише речевого этикета, необходимые для осуществления устного общения в рамках отобранных ситуаций общения; основные сведения о правилах речевого и неречевого поведения в соответствии с ситуацией межкультурного общения; сведения о стратегиях выхода из ситуации затруднения при осуществлении межкультурного общения.

Операционно-деятельностный компонент:

– ведение диалога с представителями разных лингвокультур и социальных групп с соблюдением норм речевого этикета: запрос и обмен информацией, уточнение информации, инициация, поддержание и завершение диалога, выражение оценочных суждений, выход из ситуаций затруднения в общении;

– продуцирование кратких рассказов и описаний в рамках тем, связанных с отобранными ситуациями общения;

– следование при решении коммуникативных задач наиболее распространенным нормам вежливости, опора на свою осведомленность о значимости учета разных традиций, систем ценностей и убеждений представителей разных стран, поколений и иных групп населения для повышения эффективности общения.

Мотивационно-ценностный компонент:

– интерес к проблемам межкультурной коммуникации, стратегиям преодоления возникающих при ее осуществлении проблем, наблюдательность за осуществлением межкультурной коммуникации в разных ее проявлениях, стремление понять особенности речевого и неречевого поведения партнера по общению, обусловленные принадлежностью к разным культурам, толерантность и эмпатия при ведении равноправного межкультурного диалога.

Предметное содержание речи составляют отобранные в ходе изучения научной литературы и анкетирования представителей старшего поколения

наиболее распространенные ситуации межкультурного общения: «О себе и своей семье» (About myself and my family); «Говорим о России» (Speaking about Russia); «Встречаемся с людьми» (Meeting People); «Увлечения» (Hobbies); «В аэропорту» (At the airport); В отеле (Hotel); «Деньги. Обмен валюты» (Money. Currency exchange); «Ресторан/кафе» (Restaurant/Café); «Общественный транспорт. Такси. Аренда машины» (Public Transport. Taxi. Renting a Car); «Спрашиваем дорогу» (Asking the way); «Идем в музей» (Going to a Museum); «Осматриваем достопримечательности» (Doing the Sights); «Покупки» (Shopping); «У врача» (At the doctor's).

Технология подготовки людей пожилого возраста к ведению межкультурного диалога в рамках поликультурного подхода предполагает организацию интерактивной деятельности обучающихся на трех этапах: подготовительном, репродуктивном и продуктивном.

Действия преподавателя на подготовительном этапе призваны способствовать появлению и усилению мотивации обучающихся в познании нового материала.

Эта стадия технологии обеспечивает реализацию следующих функций: стимулирования интереса к проблеме поликультурной коммуникации в широком понимании и изучаемой теме, в частности активизации имеющихся знаний в данной области; выявления индивидуальных образовательных и познавательных потребностей и предпочтений; создания условий для обмена актуальной информацией для активной познавательной деятельности и диагностики потенциальных трудностей в дальнейшем изучении темы.

На этом этапе обязательно ознакомление обучающихся с перечнем тех навыков и умений, которые будут подвергаться формированию и развитию в конкретном учебном модуле. Этот важный аспект позволяет реализовать принцип сознательности в обучении людей пожилого возраста.

В соответствии с сюжетным замыслом название модулей для изучения должны быть представлены в коммуникативном ключе и отражать коммуникативные задачи, решаемые в рамках курса. В каждом модуле необходимо придерживаться сюжетной линии, что облегчает реализацию образовательных, воспитательных и развивающих задач, соблюдение коммуникативной направленности упражнений с использованием различных режимов работы, и придает учебному процессу эмоциональную окраску. Учитывая возрастные психофизиологические особенности обучающихся и их разноуровневую подготовку, все формулировки заданий рекомендуется предоставлять частично на родном языке слушателей. В упражнениях также необходимо предусмотреть образец, который поможет обучающимся выполнить упражнения с погружением в ситуацию общения самостоятельно. Через сюжетное построение модулей не только раскрывается вся тематика и речевые ситуации, но и решаются задачи поликультурного подхода к обучению иноязычному общению: слушатели знакомятся с особенностями жизни и быта представителей разных этнокультурных общностей, изучают правила и нормы общения, поведения, нормы вежливости и т. д.

На этом этапе технологии предлагается описание экстралингвистических поликультурно значимых особенностей коммуникативных ситуаций, снятие языковых и речевых трудностей, а также предоставление серии комментариев с учетом особенностей поликультурной иноязычной среды.

На репродуктивном этапе технологии планируется формирование у обучающихся коммуникативного ядра, практически обеспечивающего устные формы общения. Лексико-грамматические упражнения сопутствуют иноязычной речевой практике слушателей и помогают формировать умения устной монологической и диалогической/полилогической речи. На практике данный способ подачи материала применяется следующим образом: после освоения и применения обучающимися клишированных выражений в устной речи им предлагается воспроизвести модели с некоторыми модификациями, уделяется пристальное внимание интонационному оформлению речи. Такой вид деятельности крайне необходим для перехода от стадии репродукции иноязычных речевых высказываний в конкретной ситуации и для конкретных целей к их активной продукции и ситуативному варьированию с учетом параметров поликультурной иноязычной ситуации общения.

Продуктивный этап технологии представляет собой формирование творческих умений, продукцию речевых высказываний в усложненных условиях поликультурного общения и на новом материале. Преподавателем создаются ситуации для выражения позитивных оценочных суждений по поводу нового и инновационного с точки зрения приращения личностного, живого знания, мысли и смысла, работающим во благо успешной деятельности непосредственных участников образовательного процесса. Отрабатываются основные механизмы речи, развиваются микроумения иноязычного общения (вступление в контакт, поддержание беседы, высказывание своей точки зрения, аргументация, прерывание собеседника, привлечение внимания партнера по общению и т. д.). Центральную роль занимают структурирующие упражнения (построение структуры дискурса и наполнение его дискурсивными средствами и языковыми структурами), симулирующие упражнения, имитирующие реальную ситуацию поликультурного иноязычного общения, и свободные высказывания.

На данной стадии системно и целенаправленно отдается предпочтение диалоговому и полилоговому общению, личностно значимому комментированию и интерпретации поликультурных аспектов увиденного, услышанного и прочитанного, проживанию (в самом широком смысле этого слова) ситуации в событийном, проектном информационно-образовательном пространстве, которое всегда динамично, наполнено эмоционально насыщенными, личностными переживаниями.

Крайне важно соблюдение следующих факторов, которые определяют качество протекания коммуникативных процессов на занятии:

– аутентичности (свободного владения преподавателем иностранным языком, а также невербальными средствами общения для устранения недопонимания между участниками ситуации общения);

– гибкости и адаптивности (адекватной реакции преподавателя на незапланированные ситуации поликультурного иноязычного общения, умения прогнозировать реакцию, предвосхищать/предотвращать возможное непонимание/недопонимание со стороны партнеров по общению);

– эффективности (понимания действий и реакций обучающихся, оказания помощи в формулировании мыслей и мнений с использованием вербальных и невербальных опор);

– персонализации процесса обучения (умения учителя учитывать интересы, особенности и потребности слушателей).

Такое проектирование маршрутов проживания в поликультурных ситуациях общения призвано стать для слушателей как непосредственных субъектов поликультурного образования индивидуальными планами саморазвития и самообучения, иными словами, культурного и духовно-нравственного самосовершенствования личности.

Дискуссионные вопросы

Проведенное исследование впервые рассматривает в теоретическом и практическом плане проблему подготовки людей пожилого возраста к устному межкультурному диалогу на иностранном языке и таким образом вносит важный вклад в решение актуальной для современного общества задачи, направленной на социализацию представителей пожилого возраста, повышение их активности, способствует их включению в межкультурную коммуникацию на иностранном языке.

Положения поликультурного подхода, которые были использованы при разработке технологии обучения, позволяют подойти к решению поставленной проблемы в аспекте подготовки обучающихся к диалогу лингвокультур и диалогу поколений.

Разработанная технология не имеет аналогов в имеющихся отечественных и зарубежных научных публикациях, основана на научных данных и вносит вклад в разработку теоретических основ обучения иностранному языку указанной группы обучающихся.

Заключение

В статье была представлена технология подготовки людей пожилого возраста к осуществлению устной межкультурной коммуникации на основе поликультурного подхода, которая обеспечивает эффективность и активизацию процесса их обучения иностранному языку. Результаты критического анализа научной литературы и анкетирования участников проекта «Московское долголетие» позволили выявить особенности людей пожилого возраста, значимые

для их обучения иностранному языку, их образовательные потребности, а также сформулировать цель, содержание, принципы и этапы обучения. Концептуальные положения, лежащие в основе разработанной технологии, далее могут быть конкретизированы при разработке системы упражнений для каждого этапа обучения, использованы при составлении пособий для обучения иностранному языку представителей старшего поколения, а также в процессе целенаправленной профессиональной подготовки преподавателей к ведению занятий с данной категорией обучающихся.

Проблематика настоящей статьи предполагает дальнейшие исследования путей развития у пожилых людей умений иноязычного общения с использованием интерактивных методов и информационных технологий.

Литература

1. Бударина А. О., Ильина Д. А. Влияние процесса изучения иностранного языка на когнитивные способности людей пожилого возраста [Электронный ресурс] // Социально-экономическое развитие регионов России: реалии современности, тенденции, перспективы. Западный филиал РАНХиГС. 2016. С. 185–187. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26346993 (дата обращения: 17.06.2021).

2. Введенская О. В. Диалог поколений как диалог культур // Общество: философия, история, культура. 2017. № 11. С. 116–120. DOI: 10.24158/fik.2017.11.24

3. Дробышева Т. В., Войтенко М. Ю., Дробышева М. М. Образ своего поколения в представлениях разных групп россиян (на примере поколения «беби-бумеров», «Х» и «миллениум» [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). URL: https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3336/ (дата обращения: 17.06.2021).

4. Емельянова Т. П., Дробышева Т. В. Характеристика коллективной памяти в контексте социально-психологических особенностей двух поколений // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 5. С. 71–85. DOI: 10.17805/ggz.2017.5.6

5. Манапова В. Э. Проблема субъекта в межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Известия Алтайского государственного университета. 2013. № 2–2 (78). С. 245–248. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21029584 (дата обращения: 17.06.2021).

6. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования [Электронный ресурс] // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 1. С. 125–139. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=13218771 (дата обращения: 17.06.2021).

7. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. СПб.: Питер, 2002. 256 с.

8. Тарева Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320. DOI: 10.17223/19996195/40/22

9. Тарева Е. Г., Казанцева Е. М. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров [Электронный ресурс] // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2 (8). С. 65–77. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17673411 (дата обращения: 17.06.2021).

10. Шамис Е. М., Никонов Е. Теория поколений: стратегия беби-бумеров. М.: Синергия, 2018. 256 с.

11. Шилов В. В. Патриотизм в сознании молодежи и старшего поколения / В. В. Шилов и др. // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2019. № 1. С. 18–26. DOI: 10.15593/2224-9354/2019.1.2

12. Шиндряева И. В. Динамика патриотических экспектаций в иерархии ценностей трёх поколений россиян (опыт социологического исследования) [Электронный ресурс] // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия, социология и социальные технологии. 2015. № 2 (28). С. 62–66. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=24212934 (дата обращения: 17.06.2021).

13. Antoniou M. G., M. Gunasekera M., Wong P. Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2013. Vol. 37. P. 2689–2698. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.09.004

14. Davenport M., Lawton P. H., Manifold M. Art Education for Older Adults: Rationale, Issues, and Strategies // International Journal of Lifelong Learning in Art Education. Vol. 3. 2020. P. 54–68. DOI: 10.25889/6je7-jd90

15. Downs H. Bridging the Gap: How the Generations Communicate [Электронный ресурс] // Concordia Journal of Communication Research. 2019. Vol. 6. URL: https://digitalcommons.csp.edu/comjournal/vol6/iss1/6/ (дата обращения: 17.06.2021).

16. Fantini A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective // Research in Comparative and International Education. 2020. Vol. 15 (1). P. 52–61. DOI: 10.1177/1745499920901948

17. Fernandez-Bellesteros R. Cultural aging stereotypes in European Countries: Are they a risk to active aging? / R. Fernandez-Bellesteros et al. // PLoSOne. 2020. Vol. 15 (5). DOI: 10.1371/journal.pone.0232340

18. Findsen B., Mark R. Older adult education in two universities: A comparison in the New Zealand and Scottish contexts // Journal of Adult and Continuing Education. 2016. Vol. 22 (1). P. 6–28. DOI: 10.1177/1477971416630130

19. Hjelm T. Learning language, learning culture: Constructing Finnishness in adult learner textbooks / T. Hjelm // European Journal of Cultural Studies. 2017. Vol. 22 (2). P. 309–326. DOI: 10.1177/1367549417719062

20. Jecker N. S. Ageism // eLS. Chichester: John Wiley & Sons, 2020. DOI: 10.1002/9780470015902.a0028976

21. Kim H. H., Jung J. H. Ageism, Religiosity, and Wellbeing Among Older Adults: Evidence From the European Social Survey (ESS4) // Research on Aging. 2020. DOI: 10.1177/0164027520953632

22. Klimczak-Pawlak A., Kossakowska-Pisarek S. Complexity of Age Effects and its Implications for Instruction: the Case of 50+ Learners // Kwartalnik Neofilologiczny. 2019. Vol. 1. P. 115–132. DOI: 10.24425/kn.2019.126508

23. Krishen A. S., Berezan O., Agarwal S., Kachroo P. The generation of virtual needs: Recipes for satisfaction in social media networking // Journal of Business Research. 2016. Vol. 69 (11). P. 5248–5254. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.120

24. Levy B. Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging // Current Directions in Psychological Science. 2009. Vol. 18 (6). P. 332–336. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.120

25. LoBuono D. L., Leedahl S. N., Maiocco E. Teaching Technology to Older Adults: Modalities Used by Student Mentors and Reasons for Continued Program Participation //

Journal of Gerontological Nursing. 2020. Vol. 46 (1). P. 14–20. DOI: 10.3928/00989134-20191118-02

26. Makeeva S. N. Older Adult Learner as the Subject of Cross-Cultural Communication / S. N. Makeeva et al. // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflict to Understanding, Moscow, 23–25 April, 2020). London: European Publisher. P. 562–573. DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.60

27. Patterson M. B. The Forgotten 90 %: Adult Nonparticipation in Education // Adult Education Quarterly. 2018. Vol. 68 (1). P. 41–62. DOI: 10.1177/0741713617731810

28. Schneider S. A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020) // Journal of Spanish Language Teaching. 2020. Vol. 7 (2). P. 193–199. DOI: 10.1080/23247797.2020.1864112

29. Towner T., Muñoz C. L. Boomers versus Millennials: Online Media Influence on Media Performance and Candidate Evaluations // Social Sciences. 2016. Vol. 5 (4). DOI: 10.3390/socsci5040056

30. Venter E. Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation // International Journal of Adolescence and Youth. 2017. Vol. 22 (4). P. 497–507. DOI: 10.1080/02673843.2016.1267022

31. Weiss D., Zhang X. Multiple Sources of Aging Attitudes: Perceptions of Age Groups and Generations From Adolescence to Old Age Across China, Germany, and the United States // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2020. Vol. 51 (6). P. 407–423. DOI: 10.1177/0022022120925904

Literatura

1. Antoniou, M. G., Gunasekera, M. & Wong, P. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews,* 37, 2689–2698. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2013.09.004

2. Budarina, A. O. & Il`ina, D. A. (2016). Influence of a foreign language learning on senior citizens' cognitive abilities [Vliianie protsessa izucheniia inostrannogo iazyka na kognitivnye sposobnosti liudei pozhilogo vozrasta]. *Sotsial'no-ekonomicheskoe razvitie regionov Rossii: realii sovremennosti, tendentsii, perspektivy. Zapadnyi filial RANKhiGS,* 1, 185–187. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=26346993 (access date: 17.06.2021).

3. Davenport, M., Lawton, P. H. & Manifold, M. (2020). Art Education for Older Adults: Rationale, Issues, and Strategies. *International Journal of Lifelong Learning in Art Education,* 3, 54–68. DOI: 10.25889/6je7-jd90

4. Downs, H. (2019). Bridging the Gap: How the Generations Communicate. *Concordia Journal of Communication Research,* 6. Retrieved from https://digitalcommons.csp.edu/comjournal/vol6/iss1/6/ (access date: 17.06.2021).

5. Drobysheva, T. V., Voitenko, M. Iu. & Drobysheva, M. M. (2019). The image of the generation as seen by representatives of various groups of Russians (based on the example of "baby-boomer", "X" and "millennium" generations) [Obraz svoego pokoleniia v predstavleniiakh raznykh grupp rossiian (na primere pokoleniia «bebi-bumerov», «X» i «millenium»]. *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta,* 3 (51). (In Russian). Retrieved from https://api-mag.kursksu.ru/api/v1/get_pdf/3336/ (access date: 17.06.2021).

6. Emel`ianova, T. P. & Drobysheva, T. V. (2017). Characteristics of collective memory in the context of social and psychological features of two generations [Kharakteristika kollektivnoi pamiati v kontekste sotsial'no-psikhologicheskikh osobennostei dvukh pokolenii]. *The Horizons of Humanities Knowledge,* 5, 71–85. (In Russian). DOI: 10.17805/ggz.2017.5.6

7. Fantini, A. E. (2020). Reconceptualizing intercultural communicative competence: A multinational perspective. *Research in Comparative and International Education,* 15 (1), 52–61. DOI: 10.1177/1745499920901948

8. Fernandez-Bellesteros, R., Olmos, R., Perez-Ortiz, L. & Sanchez-Izquierdo, M. (2020). Cultural aging stereotypes in European Countries: Are they a risk to active aging? *PLoSOne*, 15 (5). DOI: 10.1371/journal.pone.0232340

9. Findsen, B. & Mark, R. (2016). Older adult education in two universities: A comparison in the New Zealand and Scottish contexts. *Journal of Adult and Continuing Education,* 22 (1), 6–28. DOI: 10.1177/1477971416630130

10. Hjelm, T., Valijärvi, R. L., Lee, A., Linnenweber, A., Tárkányi, T. & Troll, P. (2017). Learning language, learning culture: Constructing Finnishness in adult learner textbooks. *European Journal of Cultural Studies,* 22 (2), 309–326. DOI: 10.1177/136 7549417719062

11. Jecker, N. S. (2020). Ageism // eLS. Chichester; John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9780470015902.a0028976

12. Kim, H. H. & Jung, J. H. (2020). Ageism, Religiosity, and Wellbeing Among Older Adults: Evidence From the European Social Survey (ESS4). *Research on Aging*. DOI: 10.1177/0164027520953632

13. Klimczak-Pawlak, A. & Kossakowska-Pisarek, S. (2019). Complexity of Age Effects and its Implications for Instruction: the Case of 50+ Learners. *Kwartalnik Neofilologiczny,* 1, 115–132. DOI: 10.24425/kn.2019.126508

14. Krishen, A. S., Berezan, O., Agarwal, S. & Kachroo, P. (2016). The generation of virtual needs: Recipes for satisfaction in social media networking. *Journal of Business Research,* 69 (11), 5248–5254. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.120

15. Levy, B. (2009). Stereotype embodiment: A psychosocial approach to aging. *Current Directions in Psychological Science,* 18 (6), 332–336. DOI: 10.1016/j.jbusres.2016.04.120

16. LoBuono, D. L., Leedahl, S. N. & Maiocco, E. (2020). Teaching Technology to Older Adults: Modalities Used by Student Mentors and Reasons for Continued Program Participation. *Journal of Gerontological Nursing,* 46 (1), 14–20. DOI: 10.3928/00989134-20191118-02

17. Makeeva, S. N., Idilova, I. S., Spichko, N. A., Fetisova, A. A. & Frolikova, E. Y. (2020). Older Adult Learner as the Subject of Cross-Cultural Communication. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (Dialogue of Cultures – Culture of Dialogue: from Conflict to Understanding, Moscow, 23–25 April, 2020),* 562–573. London: European Publisher. (In Russian). DOI: 10.15405/epsbs.2020.11.03.60

18. Manapova, V. E. (2013). The problem of subject in the intercultural communication. [Problema sub''ekta v mezhkul'turnoi kommunikatsii]. *Izvestiia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta,* 2–2 (78), 245–248. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=21029584 (access date: 17.06.2021).

19. Patterson, M. B. (2018). The Forgotten 90 %: Adult Nonparticipation in Education. *Adult Education Quarterly,* 68 (1), 41–62. DOI: 0.1177/0741713617731810

20. Sadokhin, A. P. (2007). Intercultural competence: its definition, structure and formation [Mezhkul'turnaia kompetentnost': poniatie, struktura, puti formirovaniia]. *The Journal of Sociology and Social Anthropology,* 10 (1), 125–139. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=13218771 (access date: 17.06.2021).

21. Shamis, E. M. & Nikonov, E. (2018). The theory of generations: baby-boomers` strategy. Moscow: Sinergiya. (In Russian).

22. Shilov, V. V., Pudovkina, I. M., Sergeeva, T. N. & Zakharova, N. Ia. (2019). Patriotism in the minds of young people and the older generation: the regional dimension. [Patriotizm v soznanii molodezhi i starshego pokoleniia]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki,* 1, 18–26. (In Russian). DOI: 10.15593/2224-9354/2019.1.2

23. Shindriaeva, I. V. (2015). Dynamics of patriotic expectancies in the hierarchy of values of three Russian generations (experience of sociological research) [Dinamika patrioticheskikh ekspektatsii v ierarkhii tsennostei trekh pokolenii rossiian (opyt sotsiologicheskogo issledovaniia)]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia 7. Filosofiia, sotsiologiia i sotsial'nye tekhnologii,* 2 (28), 62–66. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=24212934 (access date: 17.06.2021).

24. Schneider, S. (2020). A critical analysis of the role of intercultural communication in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Companion Volume (2020). *Journal of Spanish Language Teaching,* 7 (2), 193–199. DOI: 10.1080/23247797.2020.1864112

25. Stiuart-Gamil`ton, I. (2002). The psychology of old age [Psikhologiia stareniia]. Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

26. Tareva, E. G. (2017). The system of culture-based approaches to foreign languages teaching [Sistema kul'turosoobraznykh podkhodov k obucheniiu inostrannomu iazyku]. *Language and Culture,* 40, 302–320. (In Russian). DOI: 10.17223/19996195/40/22

27. Tareva, E. G. & Kazantseva, E. M. (2011). Competency-based approach to designing manuals for bachelor-level programs [Deiatel'nostno-kompetentnostnyi podkhod k sozdaniiu uchebnykh posobii dlia podgotovki bakalavrov]. *Vestnik of Moscow City University. Series: Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education,* 2 (8), 65–77. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17673411 (access date: 17.06.2021).

28. Towner, T. & Muñoz, C. L. (2016). Boomers versus Millennials: Online Media Influence on Media Performance and Candidate Evaluations. *Social Sciences,* 5 (4). DOI: 10.3390/socsci5040056

29. Venter, E. (2017). Bridging the communication gap between Generation Y and the Baby Boomer generation. *International Journal of Adolescence and Youth,* 22 (4), 497–507. DOI: 10.1080/02673843.2016.1267022

30. Vvedenskaia, O. V. (2017). Intergenerational dialogue as an intercultural dialogue. [Dialog pokolenii kak dialog kul'tur]. *Society: philosophy, history, culture,* 11, 116–120. (In Russian). DOI: 10.24158/fik.2017.11.24

31. Weiss, D. & Zhang, X. (2020). Multiple Sources of Aging Attitudes: Perceptions of Age Groups and Generations from Adolescence to Old Age Across China, Germany, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 55 (6), 407–423. DOI: 10.1177/0022022120925904

S. N. Makeeva, N. A. Spichko,
A. A. Fetisova, E. Y. Frolikova,
N. V. Vishnevetskaya

Training Older Adult Learners for Oral Intercultural Communication in a Foreign Language

The relevance of the problem under study is due to the need to develop theoretical foundations and devise learning technologies for elderly people. This problem is caused by an increase in life expectancy and active participation of the older generation in various educational programs, including those aimed at mastering a foreign language. To achieve the goal of the study, which was to develop techniques and procedures for preparing older adult learners to conduct oral multicultural dialogue in a foreign language, the following tasks were set: to analyze the characteristics of elderly people as participants in the dialogue of cultures and their educational needs; to substantiate the use of the multicultural approach as a basis for the development of methodology for preparing older people for intercultural dialogue; to devise the principles of teaching older adult learners to take part in intercultural communication; to determine the purpose, the content of the training process, its techniques and procedures. The results of a comprehensive critical analysis of the relevant research papers and a survey of the participants in the Moscow Longevity project (63 respondents) made it possible to develop techniques and procedures of preparing older adult learners to conduct oral intercultural dialogue in a foreign language, based on the ideas of the multicultural approach, which contributes to the unique characteristics of the study. The research has theoretical and practical significance, which is determined by the possibility of using the obtained results of the study both when conducting foreign language classes with older adult learners, and when creating teaching aids intended for teaching this category of students. Overall, the obtained data is applicable in the course of professional teacher training and for in-service teachers of a foreign language.

Keywords: teaching a foreign language; techniques and procedures; principles; older adult learner; multicultural approach; dialogue of cultures; intercultural communication.

УДК 37.035
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.07

М. А. Романова

Социокультурные ресурсы мегаполиса как фактор позитивной социализации детей и подростков

В статье представлены различные позиции представителей отечественной и зарубежной психологии в отношении феномена мегаполиса, который предоставляет разнообразные возможности для позитивной социализации детей и подростков. Наличие разных научных подходов к самому процессу социализации свидетельствует о неизменном научном интересе к существованию и функционированию человека в обществе. Актуальность данного теоретического исследования обусловлена тем, что среда мегаполиса определяет общий вектор деятельности человека во всех жизненных сферах, приоритетные ценности в обществе, социальные нормы и культурные традиции. В статье анализируются разные подходы к трактовке терминов «социализация» и «позитивная социализация». Наличие разных научных подходов к самому процессу социализации свидетельствует о неизменном научном интересе к существованию и функционированию человека в обществе. Несмотря на различие научных подходов к понятию социализации, ученые единодушны во мнении, что именно социум определяет единообразие общественного поведения его членов. Практически с момента рождения ребенка происходит усвоение моделей поведения, правил и требований данного типа общества, причем многие из этих правил диктует именно среда. В нашем случае мы имеем в виду условия проживания в городах-миллионниках и мегаполисах. В статье описываются позитивные и негативные факторы, влияющие на социализацию детей, проживающих в мегаполисах, подчеркивается роль образовательной среды в процессе социализации детей и подростков, обсуждаются инструменты социализации молодежи в мегаполисах для эффективного функционирования в обществе. Анализ и обобщение отечественного и международного опыта изучения социокультурных ресурсов мегаполиса и их использования в процессе социализации детей и подростков позволяет констатировать, что ученые во всем мире заняты поиском оптимальных инструментов и механизмов социализации детей и подростков в условиях мегаполиса. Актуальность проблематики усиливается из-за процессов глобализации и цифровизации, происходящих в современном обществе.

Ключевые слова: позитивная социализация; социализация детей и подростков; мегаполис; социальный интеллект; эмоциональный интеллект; образовательная среда.

© Романова М. А., 2021

Введение

Процессы глобализации и урбанизации предъявляют человечеству все новые вызовы и риски. Экзосреда мегаполиса оказывает опосредованное влияние на социализацию личности во всех жизненных сферах, предоставляет огромные социокультурные ресурсы для позитивной социализации. Социальный и эмоциональный интеллект как базовые характеристики, определяющие позитивную социализацию детей и подростков, служат основой социальной компетентности и позитивной социализации и являются важными условиями жизненной успешности.

Методологические основания: системный и субъектный подходы; метод сравнительного анализа.

Процессы урбанизации, переселение значительной части населения планеты в мегаполисы задали новый вектор изучению проблематики процессов позитивной социализации детей и подростков. Отечественные и зарубежные ученые, работающие в области педагогики, социологии, антропологии, психологии, активно интересуются этими вопросами, рассматривая в качестве основного фактора социализации личности особенности и ресурсы современных мегаполисов.

Несомненно, процесс вхождения индивида в общество, функционирование личности в социуме был интересен философам, социологам, психологам, педагогам задолго до того, как появилось понятие «социализация». С момента, как социализация установилась как самостоятельная область научной мысли, не потеряв при этом своей междисциплинарности, исследование самого этого процесса происходило в двух основных направлениях, характеризующих роль самого человека в ходе его социальной адаптации. Речь идет о субъект-объектном и субъект-субъектном подходах. Приверженцы субъект-объектного подхода рассматривают социализацию как процесс, в котором личность играет пассивную роль, она лишь приспосабливается к обществу, в котором находится — к его морально-нравственному кодексу, культурно-историческому контенту, менталитету, обычаям и традициям, нормам поведения. Человек, принявший окружающий его социум как данность и следующий его законам и правилам, становится полноправным членом общества, его частью, считается адаптированным в этом обществе, т. е. социализированным. Этот подход структурно разработан американским социологом, представителем структурного функционализма Э. Д. Т. Парсонсом [Парсонс, 1966].

Представители субъект-субъектного подхода в процессе социализации личности считают доминирующими внутренние факторы личности: осмысление процессов, происходящих в его общественном окружении, нахождение собственного места в мире, принятие ответственности за свои поступки (интернальность), опора на собственный жизненный опыт и др. Яркими представителями этого подхода являются зарубежные ученые [Томас, 1966; Кули, 2019; Steinberg, 2001; Matthews, 2007; и др.]. В отечественной психологии

исследованием роли самой личности в процессе социализации занимались многие ученые [Алтунина, 2016; Бодалев, 1995; Кон, 1989; Максимова, 2019; Роджерс, 1986; Романова, 2000; и др.]

Любое понятие, появляющееся в научной терминологии, достаточно скоро начинает сочетаться с эпитетами. Социализацию стали характеризовать как позитивную и негативную в зависимости от целей той или иной научной разработки.

По мнению сторонников субъект-объектного подхода к социализации, характером социальной среды, в которой растет индивид, приобретает умения и навыки и затем применяет их во всех жизненных сферах, обусловливается процесс социализации. Именно общество, окружающее индивида, определяет приоритетное направление его жизнедеятельности. Социализация ребенка начинается практически с момента его рождения; как только проявляется его сознание, он начинает усваивать правила и модели поведения данного общества, осознает, какие требования предъявляет ему окружение. В процессе социализации у человека формируются социально значимые качества личности, им усваиваются социальные нормы и ценности, формируется ментальность и культура той общности, частью которой он становится. Индивид в процессе социализации усваивает языковую структуру, речевые нормы, стереотипы речевого поведения.

Процесс социализации обеспечивает вступление человека в одну или несколько социальных групп и устойчивое членство в них. Индивиды развивают социальные и культурные компетенции посредством:

а) взаимодействия с другими индивидами и социальными институтами;

б) реагирования на их макро- и микросоциокультурные контексты.

Социализация не происходит в вакууме: этот процесс протекает в социальных пространствах, которые одновременно обеспечивают и ограничивают взаимодействие и возможности. Механизмы и результаты социализации зависят от геополитических факторов, социокультурного контекста и социально-исторического времени. Кроме того, процессы социализации могут варьироваться в пределах общества в зависимости от социального статуса его членов, их подгрупповых идентичностей. Многие члены общества дополнительно ориентируются на порой конкурирующие влияния доминирующей культуры и маргинальных субкультур.

Изучая процессы социализации личности детей дошкольного возраста, ряд зарубежных авторов [Denham et al., 2012] акцентируют внимание на взаимосвязи между переменными эмоционального развития и последующей адаптацией в обществе для детей, живущих в мегаполисах. Эмоциональная компетентность детей младшего возраста (от рождения до 10 лет) — регулирование эмоциональной выразительности и опыта, когда это необходимо, а также осознание собственных эмоций и понимание эмоций других людей — имеют решающее значение для социальной и академической успешности личности. В этой связи важно понять механизмы развития эмоциональной компетентности у детей младшего возраста. И родители, и учителя, по справедливому

утверждению этих исследователей, считаются важными социализаторами эмоций, предоставляя детям опыт, который способствует развитию эмоциональной компетентности ребенка или сдерживает его. Роль родителей в этом процессе достаточно хорошо изучена, при этом роль воспитателей в социализации, развитии эмоциональной компетентности детей дошкольного возраста, как считают авторы, требует дальнейших исследований.

Результаты лонгитюдных исследований процессов позитивной социализации детей и подростков, проведенных зарубежными учеными, показывают, что пережитые и осознанные индивидом эмоции, сформировавшиеся эмоциональные знания положительно связаны с социальной компетентностью формирующейся личности, но они отрицательно коррелируют с мерой интернализующего поведения, что позволяет предотвратить развитие ненормальных поведенческих тенденций, которые связаны с эмоциональным интеллектом, социальной адаптацией и тревожностью у детей и подростков.

Российские исследователи Т. Д. Марцинковская и И. В. Чумичева в своих работах выделяют уровни детерминации процесса социализации детей и подростков в современном мегаполисе [Марцинковская, Чумичева, 2015]. Мультикультурное пространство современного мегаполиса, по их справедливому утверждению, с одной стороны, предоставляет детям и подросткам широкий спектр сфер позитивной социализации для их осознанного выбора, различные группы, в которых они могут обрести социальную идентичность и социализироваться в одной из них; с другой стороны, «сам мегаполис является транслятором общекультурных ценностей, гражданских эталонов и социальных норм» [Марцинковская, Чумичева, 2015: с. 10]. Благоприятные социальные пространства мегаполисов, разнообразные социокультурные и этнические эталоны социализации являются дополнительными факторами позитивной социализации детей и подростков.

Аналогичный взгляд на социокультурные ресурсы мегаполиса и их роль в развитии и функционировании социализации в жизни детей и подростков просматривается и в работах ряда зарубежных исследователей [Šaras, Perez-Felkner, 2018; и др.], изучающих потенциал социального пространства мегаполиса с акцентом на механизмах и последствиях социализации. В данном подходе рассматриваются теоретические перспективы:

– того, как дети и подростки изучают социальные роли;
– роли учебных заведений в социальном развитии;
– социального контекста, в котором происходит социализация;
– социализации на протяжении всей жизни;
– влияния социально-исторических изменений на процесс социализации.

Российский исследователь А. И. Савенков называет преимущества и недостатки проживания ребенка в мегаполисе [Савенков, 2016]. К преимуществам в сфере социальных услуг относятся:

– «комплексная доступность образовательных услуг для физического, духовного и творческого развития ребенка;

– разнообразие образовательных услуг и возможность их выбора;

– наличие новых подходов к социализации и процессу формирования идентичности все более культурно диверсифицированного сообщества детей;

– доступность информации об образовательных услугах на иностранных языках» [Савенков, 2016, с. 7].

Сама поликультурная социальная среда мегаполиса, по мнению А. И. Савенкова, является определяющим фактором позитивной социализации детей и подростков. Кроме того, проживание в мегаполисе, как правило, предполагает высокий уровень образования семей, а следовательно, и высокие ожидания родителей в отношении уровня образования детей, следствием чего является готовность сотрудничать с образовательными учреждениями. Однако социальная среда мегаполиса обладает и характеристиками, которые отрицательно влияют на позитивную социализацию детей и подростков. Это:

– «интенсификация притока мигрантов;

– многонациональность, часто встречающаяся интолерантность к представителям другой национальности;

– трудная социокультурная ассимиляция (присвоение социокультурных норм в качестве составной части в уже имеющиеся схемы ребенка) и адаптация детей-мигрантов в московских образовательных организациях;

– социальная разобщенность жителей;

– отсутствие “дворовой” среды воспитания и, как следствие — трудности в социализации, налаживании дружеских отношений с детьми разного возраста и разных национальностей» [Савенков, 2016, с. 7].

Некоторые особенности экологии городской среды также отрицательно влияют на социализацию городского ребенка, в первую очередь это многолюдность, из-за которой дети, проживающие в мегаполисе, испытывают страх и тревожные состояния; кроме того, агрессивная информационная среда большого города не обеспечивает информационную безопасность детей и подростков.

В сфере социальных услуг А. И. Савенков отмечает «неравнозначные образовательные и социальные возможности развития и образования в разных районах города; неоднородность социального заказа к образованию, критериев и возможностей выбора образовательной организации» [Савенков, 2016, с. 8].

Результаты изучения теоретических источников позволяют сделать вывод о том, что в первой половине XXI века интенсивно разрабатываются разные подходы к решению задачи использования социокультурных ресурсов мегаполиса для развития позитивной социализации детей и подростков. Особое место в исследованиях отечественных и зарубежных ученых отводится педагогическим воздействиям, т. е. созданию условий успешности процессов социализации в образовательной среде мегаполисов.

Изучение процессов позитивной социализации с междисциплинарной точки зрения вынуждает исследователей рассматривать мегаполисы как биологические системы, с особым образом протекающими психологическими процессами, специфическим социальным контекстом и социокультурным опытом.

Подчеркивая двунаправленный механизм процесса социализации, создаваемый различными способствующими факторами и взаимодействиями, авторы рассматривают и более традиционное социологическое понимание социализации, имеющее психологические и биологические ограничения [Denham et al., 2012].

Зарубежные исследования процесса позитивной социализации личности в подростковом возрасте сосредоточены в основном на трех широких вопросах. Во-первых, в какой степени дети, подростки и юноши подвержены влиянию различных факторов социализации, таких как семья или группа сверстников? Во-вторых, на какие аспекты развития подростков, детей и юношей (например, успеваемость в школе, колледже, вузе, употребление наркотиков, просоциальное поведение) больше всего влияют эти различные факторы социализации? Наконец, какие характеристики людей (например, возраст, пол, воспитание) делают их более или менее восприимчивыми к различным источникам влияния? [Munywoki, 1998; Šaras, Perez-Falkner, 2018; Steinberg, 2001].

Рассматривая особенности социализации молодежи для эффективного функционирования в обществе, ученые обсуждают четыре методических инструмента социализации — наказание, подкрепление, ролевое моделирование и диалог [Munywoki, 1998].

Теории социализации поочередно определяют детей как пассивных получателей социализирующих сообщений или активных агентов, вовлеченных в процесс адаптации к обществу. Теории пассивной социализации изображают податливого ребенка, которого можно приспособить к обществу. В модели экологической психологии У. Бронфенбреннера индивиды развиваются в процессе приспособления к своему окружающему контексту: от семьи до микрорайонов и школ и до культурно-образовательной среды мегаполиса [Бронфенбреннер, 1976].

Большая часть психологических исследований социализации сосредоточена на раннем детстве, когда дети наиболее чувствительны к адаптации, когда проявляются врожденные предрасположенности или когда биопсихосоциальные процессы развития твердо установлены [Smetana et al., 2015]. В то же время авторы отмечают, что существуют уникальные аспекты социализации в подростковом возрасте. В частности, воспитание детей все чаще происходит на расстоянии, так как дети становятся более независимыми, появляются новые формы взаимоотношений со сверстниками, в том числе в условиях информационной среды.

Отечественные педагоги и психологи преимущественно сосредоточены на двух парадигмах: функционировании механизмов социокультурного развития индивида в образовательной среде и закономерностях процессов психосоциального развития [Божович, 2019; Ермолова, 2019, Зарецкий, Холмогорова, 2020; Мудрик, 2007; Савенков, 2016] и на содержании процесса социализации детей и подростков в образовательной среде мегаполиса [Вербицкий, 2017; Карпушина, Соколова, 2012; Шогина, 2020].

В современной педагогике и детской психологии все чаще предметом изучения становится социальный интеллект как одна из базовых характеристик, определяющих позитивную социализацию детей и подростков. В современной

науке социальный интеллект прицельно рассматривается представителями разных научных направлений [Белова, 2004; Бодалев, 1995; Савенков, 2018; Steinberg, 2001 и др.]. В исследованиях американского психолога Г. Гарднера, в работах отечественных авторов Ю. Д. Бабаевой, Т. М. Марютиной и Н. С. Лейтеса; С. И. Карповой, Т. Д. Савенковой и З. В. Пархимович социальный интеллект вполне обоснованно дифференцируется от других видов интеллекта [Гарднер, 2007; Бабаева и др., 2000; Карпова и др., 2018].

Во многих отечественных и зарубежных исследованиях рассматривается эмоциональный интеллект (понятие близкое, но не тождественное социальному интеллекту) как характеристика, от которой зависит социализация личности. Эмоциональный интеллект с разных аспектов изучен в работах О. А. Айгуновой, Н. Б. Полковниковой и Т. Д. Савенковой; А. И. Савенкова; З. В. Пархимович и многих других авторов [Айгунова и др., 2016; Matthews, 2007; Савенков, 2018; Пархимович, 2018; Alwaely et al., 2020].

Позитивный подход к социальному развитию молодежи подкрепляется растущим объемом исследований, посвященных семьям, школам и районам мегаполисов как важному фактору позитивной социализации подростков и оказанию помощи в развитии и использовании потенциала. Этот подход признает, что все подростки обладают сильными сторонами и что дети и молодежь будут развиваться позитивным образом, когда эти сильные стороны будут согласованы с ресурсами мегаполиса для здорового развития и социализации.

Не тождественен, но близок к позиции отечественных ученых подход зарубежных исследователей Николь Заретт и Ричарда Лернера, описанный в монографии «Позитивное развитие молодежи» [Zarrett, Lerner, 2008]. Их многолетние изыскания, так же как и исследования А. И. Савенкова [Савенков, 2016; 2018], А. В. Мудрика [Мудрик, 2007], М. Е. Романовой [Романова, 2020], показывают, что дети (дошкольники и младшие школьники) и подростки в большей степени подвержены позитивной социализации. Поэтому физические и эмоциональные ресурсы должны присутствовать в социальной среде для поддержания нормальной социализации детей и подростков. Авторы считают, что дети и подростки, которые занимаются различными видами деятельности, социализируются и в будущем живут лучше, более успешны, чем их сверстники, не занимающиеся ничем или вовлеченные в какую-то одну сферу деятельности.

Многие авторы рассматривают развитие и функционирование социализации в жизни детей и подростков с акцентом на механизмах и последствиях социализации [Smetana et al., 2012; и др.]. В теоретическом аспекте решаются следующие вопросы:

а) как дети и подростки усваивают социальные роли;
б) роль общества в социальном развитии;
в) социальные контексты, в которых происходит социализация;
г) социализация на протяжении всей жизни;
д) влияние социально-исторических изменений на процесс социализации.

Исследовательскими методами (психолого-педагогические эксперименты, этнографические изыскания, опросы и интервьюирование) изучаются

социальные контексты социализации, включая семьи, сверстников и социальные сети, образовательные учреждения, территориальные объединения. Важно отметить, что особое внимание уделяется влиянию социализации на поведенческие и образовательные результаты [Smetana et al., 2015].

Эмоциональной компетентности детей младшего возраста посвящена работа [Denham et al., 2015]. Авторы подчеркивают, что регуляция эмоциональной выразительности и переживания, когда это необходимо, а также знание своих и чужих эмоций имеет решающее значение для социального и академического (то есть школьного) успеха.

В контексте нашего исследования обращают на себя внимание работы приверженцев урбанистической социальной теории, которые определяют мегаполис прежде всего как место экономики и политики [Bounds, 2003; и др.]. Урбанистическая теория описывает феномен формирования города, в котором приоритет отдается способности «генерировать и накапливать богатство», акцент делается на будущих доходах [Bounds, 2003]. Урбанистика по умолчанию ставит экологические и социальные проблемы в подчиненное положение.

Результаты

Анализ работ авторов — отечественных и зарубежных педагогов и психологов — позволил сделать выводы о тех проблемах, которые ученые обсуждают в связи с особенностями социализации детей и подростков в условиях мегаполиса. Авторы однозначны во мнении, что города-миллионники, с одной стороны, предоставляют большие возможности для реализации личности в любом возрасте, в отличие от провинциальных городов и поселений — доступность и разнообразие образовательных услуг, огромный культурный потенциал; с другой стороны, особенности геополитики и инфраструктуры города могут повлиять на социализацию детей и подростков с отрицательной стороны: это и экологические проблемы, и риски в плане безопасности жизнедеятельности, и психологические страхи и тревожности.

Есть две полярные точки зрения в вопросе социализации личности: одни ученые считают, что личность пассивна в этом процессе, она приспосабливается к социуму, принимает его правила, требования, этические и моральные законы (субъект-объектный подход), другие отдают индивиду ведущую роль в построении собственной судьбы и выстраивании жизненной стратегии (субъект-субъектный подход).

Дискуссионные вопросы

Какой должна быть образовательная среда мегаполиса, чтобы обеспечить позитивную социализацию личности в младшем, среднем школьном и подростковом возрасте? Какими должны быть педагогические и психологические условия

и методы, которые позволили бы избежать негативного влияния города? Как регулировать эмоциональную выразительность детей, чтобы направить ее на достижение академической и жизненной успешности? Эти и другие вопросы требуют тщательной и объективной проработки.

Заключение

Проблемы социализации детей и подростков в условиях урбанизации, вызванной переселением значительной части населения планеты в мегаполисы, постоянно находятся в поле зрения отечественных и зарубежных ученых. Исследователи изучают и описывают позитивные и негативные факторы, влияющие на социализацию детей, проживающих в больших городах.

Однако адаптация и интернализация социальных норм, ценностей и моделей поведения продолжается на протяжении всей взрослой жизни: индивиды переживают изменения и переходы идентичности, семьи, образования и карьеры. В результате их социальные роли могут меняться на протяжении всей жизни. Социализация способствует процессам включения и участия в жизни общества различных индивидов и групп.

Социализация также способствует стабилизации социального порядка, что может включать в себя воспроизводство существующей стратификации по расе, полу и социальному классу. Процессы социализации продолжают формировать динамику поколений и различные социальные институты. Таким образом, социализация подготавливает индивидов к членству в обществе и связана со стабильностью и поддержанием общества в целом [Šaras et al., 2018].

Можно утверждать, что именно общество является определяющим единообразия социального поведения индивидов.

Литература

1. Айгунова О. А., Полковникова Н. Б., Савенкова Т. Д. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 4 (38). С. 25–34.

2. Алтунина И. Р. Социальная психология: учебник для академического бакалавриата / под ред. Р. С. Немова. М.: Юрайт, 2016. 427 с.

3. Бабаева Ю. Д., Марютина Т. М., Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / под. ред. Н. С. Лейтеса. М.: Academia, 2000. 332 с.

4. Белова С. С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Серия «Труды Института психологии РАН»; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 109–119.

5. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

6. Божович Е. Д. Гармоническая личность: структура, механизмы развития, индивидуальные различия // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 91–98. DOI: 10.17759/chp.2019150211

7. Бронфенбреннер У. Два мира детства: Дети в США и СССР. М.: Прогресс, 1976. 167 с.

8. Вачков И. В., Вачкова С. Н., Воропаев М. В. Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 19–31. URL: https://psyjournals.ru/files/107241/pse_2019_n3_Vachkov_Vachkova_Voropayev.pdf (дата обращения 17.06.2021).

9. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учеб. пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.

10. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций современных подростков / Е. Б. Пучкова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 27–36. URL: https://psyjournals.ru/files/110337/pse_2019_n5_Puchkova_Temnova_Sorokoumova_Kurnosova.pdf (дата обращения 17.06.2021).

11. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: пер. с англ. М.: Вильямс, 2007. 512 с.

12. Ермолова Т. В., Балыгина Е. А., Литвинов А. В., Гузова А. В. Формирование мотивации достижения у подростков в современном образовательном пространстве // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 2. С. 7–18. DOI: 10.17759/jmfp.2019080201

13. Зарецкий В. К., Колмогорова А. Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 2. С. 89–106. URL: https://psyjournals.ru/kip/2020/n2/Zaretskii_Kholmogorova.shtml (дата обращения: 17.06.2021).

14. Карпова С. И., Савенкова Т. Д., Пархимович З. В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 99–107.

15. Карпушина Л. П., Соколова П. Ю. Моделирование процесса социализации детей и подростков в условиях этнокультурной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5097 (дата обращения: 17.06.2021).

16. Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с. URL: http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

17. Кули Ч. Х. Избранное: сб. переводов / РАН, ИНИОН, Центр социал. научн.-информ. исследований, Отд. социологии и социальной психологии; сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. Серия: Теория и история социологии. М., 2019. 234 с. URL: http://inion.ru/site/assets/files/3917/2019_sp_kuli_izbrannoe.pdf (дата обращения: 17.06.2021).

18. Марцинковская Т. Д., Чумичева И. В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 39. С. 10. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1094-martsinkovskaya39.html (дата обращения: 17.06.2021).

19. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: Изд-во МГУ, 1982. 287 с.

20. Мудрик А. В. Город как фактор социализации подрастающих поколений // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 134–140.

21. Пархимович З. В., Савенкова Т. Д. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). С. 107–120.

22. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса: монография / А. И. Савенков [и др.]; науч. ред. А. И. Савенков. М.: Перо, 2016. 206 с.

23. Региональная идентичность в юношеском возрасте как маркер личностной связи с территорией проживания / Л. А. Максимова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 82–92. DOI: 10.17759/pse.2019240208

24. Роджерс К. К науке о личности: История зарубежной психологии 30-е – 60-е годы XX в.: Тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М.: Изд-во МГУ, 1986.

25. Романова М. Е. Позитивная социализация детей старшего дошкольного возраста в процессе развития диалогической речи // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 147–158. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-147-158

26. Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 7–15. DOI: 10.17759/jmfp.2018070201

27. Савенкова Т. Д. Развитие социального интеллекта дошкольников. М.: Юрайт, 2020. 146 с.

28. Смолова Л. В. Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология): монография. М.: Флинта, 2015. 711 с.

29. Шогина Г. И. Педагогические условия формирования ответственности у подростков // Подросток в мегаполисе: неравенство и возможности: сб. трудов XIII Междунар. научно-практич. конф. (14–16 апреля 2020 года, Москва) / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. С. 173–178. URL: https://conference.perekrestok.info/wp-content/uploads/2020/09/Sbornik-2020-s-ISBN.pdf (дата обращения: 20.09.2020).

30. Alwaely S. A., Yousif N. B. A., Mikhailov A. Emotional development in preschoolers and socialization // Early Child Development and Care. 2020. DOI: 10.1080/03004430.2020.1717480

31. Bounds M. Urban social theory: city, self, and society // Oxford University Press. South Melbourne, Vic. Oxford. 2003. 384 p. URL: https://scholar.google.com/citations?user=CBXkzsEAAAAJ&hl=ru (дата обращения: 11.10.2004).

32. Denham S. A., Bassett H. H., Zinsser K. Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. 1 February 2012. Springer Science + Business Media, LLC, 2012. P. 138–143. DOI: 10.1007/s10643-012-0504-2

33. Matthews S. A. Window on the 'New' Sociology of Childhood. Sociology Compass. Volume1, Issue1. P. 322–334. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x

34. Munywoki S. Socialization for development. Journal of African Research & Development. Vol. 27/28. 1997/1998. P. 72–87. URL: https://www.semanticscholar.org/author/S-Munywoki/11855565 (дата обращения: 17.06.2021).

35. Parsons T. Societies, evolutionary and perspectives. Pablisher. 1996. DOI: 10.2307/2091069

36. Perez-Felkner L. Socialization in childhood and adolescence // Handbook of social psychology / ed. by J. Delamater, A. Ward. 2d ed. New York: Springer, 2013. P. 119–149. DOI: 10.1007/978-94-007-6772-0_5

37. Šaras E., Perez-Falkner L. Sociological Perspectives on Socialization. Oxford Bibliographies in Sociology. Oxford: Oxford University Press, 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/327779660_Sociological_Perspectives_on_Socialization (дата обращения: 17.06.2021).

38. Smetana J. G., Robinson J., Rote W. M. Socialization in adolescence // Handbook of socialization: Theory and research Guilford Press, 2015. P. 60–84. URL: http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-6772-0_5 (дата обращения: 17.06.2021).

39. Steinberg M. L. Socialization in Adolescence. International Encyclopedia of the Social // Behavioral Sciences 2001. P. 14513–14516. DOI: 10.1016/B0-08-043076-7/01688-0

40. Thomas W. I. Social Organization and Social Personality. University of Chicago Press, 1966, 311 p. URL: https://archive.org/details/withomasonsocial0000thom (дата обращения: 17.06.2021).

41. Zarrett N., Lerner R. M. Ways to Promote the Positive Development of Children and Youth // Research-to-Results Brief. Publication. № 11. 2008. DOI: 10.1037/e456032008-006

Literatura

1. Aigunova, O. A., Polkovnikova, N. B. & Savenkova, T. D. (2016). Diagnostics and development of emotional intelligence and social competence of senior preschoolers in the conditions of preschool educational organizations [Diagnostika i razvitie emotsional'nogo intellekta i sotsial'noi kompetentnosti starshikh doshkol'nikov v usloviiakh doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriia: Pedagogika i psikhologiia,* 4 (38), 25–34. (In Russian).

2. Altunina, I. R. (2016). *Social psychology* [Social`naya psixologiya]. In R. S. Nemov (Eds.). Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russian).

3. Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A. & Mikhailov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care,* 186 (10), 1615–1631. DOI: 10.1080/03004430.2020.1717480

4. Babaeva, Ju. D., Marjutina, T. M. & Lejtes, N. S. (2000). *Psychology of giftedness of children and adolescents* [Psikhologiia odarennosti detei i podrostkov: uchebnoe posobie dlia studentov vysshikh i srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii]. In N. S. Lejtes (Eds). Moscow: Academia. (In Russian).

5. Belova, S. S. (2004). Social intelligence: comparative analysis of measurement methods [Sotsial'nyi intellekt: sravnitel'nyi analiz metodik izmereniia // Sotsial'nyi intellekt: teoriia, izmerenie, issledovaniia]. *Social intelligence: theory, measurement, research. Series "Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences"* [Sotsial'nyi intellekt: teoriia, izmerenie, issledovaniia. Seriia «Trudy Instituta psikhologii RAN»], 109–119. In D. V. Lyusin, D. V. Ushakov (Eds). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russian).

6. Bodalev, A. A. (1995). *Personality and communication* [Lichnost' i obshchenie]. Moscow: International Pedagogical Academy. (In Russian).

7. Bounds, M. (2003). *Urban social theory: city, self, and society.* Oxford: Oxford University Press. South Melbourne, Vic. Retrieved from https://scholar.google.com/citations?user=CBXkzsEAAAAJ&hl=ru (access date: 11.10.2004).

8. Bozhovich, E. D. (2019). Harmonic personality: structure, mechanisms of development, individual differences [Garmonicheskaia lichnost': struktura, mekhanizmy razvitiia, individual'nye razlichiia]. *Cultural and historical psychology,* 15 (2), 91–98. DOI: 10.17759/chp.2019150211

9. Bronfenbrenner, U. (1976). *Two worlds of childhood: Children in the USA and the USSR* [Dva mira detstva: Deti v SShA i SSSR]. Moscow: Progress. (In Russian).

10. Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Childrens Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal,* 40 (3), 137–143. DOI: 10.1007/s10643-012-0504-2

11. Gardner, G. (2007). *The structure of the mind: the theory of multiple intelligence* [Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta]. Moscow: Williams. (In Russian).

12. Karpova, S. I., Savenkova, T. D. & Parhimovich, Z. V. (2018). A model for the development of emotional intelligence and social competence in older preschool children in collective visual activity [Model' razvitiia emotsional'nogo intellekta i sotsial'noi kompetentnosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta v kollektivnoi izobrazitel'noi deiatel'nosti]. *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities,* 23 (174), 99–107.

13. Karpushina, L. P. & Sokolova, P. Yu. (2012). Modeling of the process of socialization of children and adolescents in the conditions of ethno-cultural educational environment [Modelirovanie protsessa sotsializatsii detei i podrostkov v usloviiakh etnokul'turnoi obrazovatel'noi sredy]. *Modern problems of science and education*, 1. Retrieved from http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5097 (In Russian) (access date: 17.06.2021).

14. Kon, I. S. (1989). *Psychology of early youth* [Psikhologiia rannei iunosti]. Moscow: Enlightenment. (In Russian).

15. Kuli, Ch. Kh. (2019). *Favorites: sb. translations* [Izbrannoe: sb. perevodov]. Moscow: Center for Social Science-inform. Research. (In Russian).

16. Maksimova, L. A., Valiev, R. A., Ruzhentseva, N. B. & Valiev, T. V. (2019). Regional identity in youth as a marker of personal connection with the territory of residence. [Regional`naya identichnost` v yunosheskom vozraste kak marker lichnostnoj svjazi s territoriej prozhivaniya]. *Psychological science and education,* 24 (2), 82–92. DOI: 10.17759/pse.2019240208 (In Russian).

17. Marcinkovskaja, T. D. & Chumicheva, I. V. (2015). The problem of socialization of adolescents in the modern multicultural space [Problema sotsializatsii podrostkov v sovremennom mul'tikul'turnom prostranstve]. *Psychological Research,* 8 (39), 1–10. (In Russian). Retrieved from http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n39/1094-martsinkovskaya39.html (access date: 17.06.2021).

18. Maslow, A. (1982). *Self-actualization* [Samoaktualizatsiia]. Psychology of personality. In Yu. B. Gippenreiter, A. A. Puzyreya (Eds). Moscow: MSU Publishing House. (In Russian).

19. Matthews, S. A. (2007). Window on the 'New` Sociology of Childhood. *Sociology Compass,* 1 (1), 322–334. DOI: 10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x

20. Mudrik, A. V. (2007). The city as a factor of socialization of younger generations [Gorod kak faktor sotsializatsii podrastaiushchikh pokolenii]. *Siberian Pedagogical Journal,* 2, 134–140. (In Russian).

21. Munywoki, S. (1998). Socialization for development. *Journal of African Research & Development,* 27, 72–87. Retrieved from https://www.semanticscholar.org/author/S-Munywoki/11855565 (access date: 17.06.2021).

22. Parhimovich, Z. V. & Savenkova, T. D. (2018). Methods for the development of emotional intelligence and social competence of the child by means of play and artistic activities [Metodiki razvitiia emotsional'nogo intellekta i sotsial'noi kompetentnosti rebenka sredstvami igrovoi i khudozhestvennoi deiatel'nosti]. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology,* 2 (44), 107–120. (In Russian).

23. Parsons, T. (1996). *Societies, evolutionary and perspectives.* Hoboken: Prentice Hall. DOI: 10.2307/2091069

24. Perez-Felkner, L. (2013). Socialization in childhood and adolescence. *Handbook of social psychology.* In J. Delamater, A. Ward (Eds), 2d ed., 119–149. New York: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-6772-0_5

25. Puchkova, E. B., Temnova, L. V., Sorokoumova, E. A. & Kurnosova, M. G. (2019). The relationship of values and career orientations of modern teenagers [Vzaimosviaz' tsennostei i kar'ernykh orientatsii sovremennykh podrostkov]. *Psychological science and education,* 24 (5), 27–36. (In Russian). Retrieved from https://psyjournals.ru/files/110337/pse_2019_n5_Puchkova_Temnova_Sorokoumova_Kurnosova.pdf (access date: 17.06.2021).

26. Rogers, K. (1986). To the science of personality: The history of foreign psychology in the 30s–60s of the XX century: Texts [K nauke o lichnosti: Istoriia zarubezhnoi psikhologii 30-e – 60-e gody XX v.: Teksty]. Moscow: Moscow State University Publishing House. (In Russian).

27. Romanova, M. E. (2020). Positive socialization of older preschool children in the process of dialogic speech development [Pozitivnaia sotsializatsiia detei starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse razvitiia dialogicheskoi rechi]. *Pedagogy and Psychology of Education,* 3, 147–158. (In Russian). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-147–158

28. Šaras, E. & Perez-Falkner, L. (2018). *Sociological Perspectives on Socialization. Oxford Bibliographies in Sociology.* Oxford: Oxford University Press. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327779660_Sociological_Perspectives_on_Socialization (access date: 17.06.2021).

29. Savenkov, A. I. (2018). The structure of social intelligence [Struktura sotsial'nogo intellekta]. *Modern foreign psychology,* 7 (2), 7–15. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2018070201

30. Savenkov, A. I., Tsaplina, O. V., Ivanova, E. V., Murodkhodzhaeva, N. S., Krivova, V. A. & Savenkova, T. D. (2016). *Development of the personality of a preschool child in the conditions of a megapolis: monograph.* [Razvitie lichnosti doshkol'nika v usloviiakh megapolisa: monografiia]. Moscow: Pero. (In Russian).

31. Savenkova, T. D. (2020). *Development of social intelligence of preschool children* [Razvitie sotsial'nogo intellekta doshkol'nikov]. Moscow: Yurayt. (In Russian).

32. Shogina, G. I. (2020). Pedagogical conditions for the formation of responsibility in adolescents [Pedagogicheskie usloviia formirovaniia otvetstvennosti u podrostkov]. In the collection: *Teenager in megapolis: inequality and opportunities: collection of works of the XIII International Scientific and Practical Conference / National Research Higher School of Economics, Institute of Education., Institute of Education,* 173–178. Retrieved from https://conference.perekrestok.info/wp-content/uploads/2020/09/Sbornik-2020-s-ISBN.pdf (access date: 20.09.2020).

33. Smetana, J. G., Robinson, J. & Rote, W. M. (2015). Socialization in adolescence. *Handbook of socialization: Theory and research Guilford Press,* 60–84. Retrieved from http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-94-007-6772-0_5 (access date: 17.06.2021).

34. Smolova, L. V. (2015). *Psychology of interaction with the environment (environmental psychology): monograph.* [Psikhologiia vzaimodeistviia s okruzhaiushchei sredoi (ekologicheskaia psikhologiia): monografiia]. Moscow: Flinta. (In Russian).

35. Steinberg, M. L. (2001). Socialization in Adolescence. International Encyclopedia of the Social. *Behavioral Sciences,* 1, 14513–14516. DOI: 10.1016/B0-08-043076-7/01688-0

36. Thomas, W. I. (1966). *Social Organization and Social Personality.* Chicago: University of Chicago Press.

37. Vachkov, I. V., Vachkova, S. N. & Voropaev, M. V. (2019). Representations of parents about the quality of children`s education in the metropolis and their attitudes towards parental control [Predstavleniia roditelei o kachestve obrazovaniia detei v megapolise i ikh ustanovki v otnoshenii roditel'skogo kontrolia]. *Psychological science and education,* 24 (3), 19–31. (In Russian). Retrieved from https://psyjournals.ru/files/107241/pse_2019_n3_Vachkov_Vachkova_Voropayev.pdf (In Russian) (access date: 17.06.2021).

38. Verbitsky, A. A. (2017). Theory and technologies of contextual education: textbook [Teoriia i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniia: ucheb. posobie]. Moscow: MPSU. (In Russian).

39. Yermolova, T. V., Balygina, E. A., Litvinov, A. V. & Guzova, A. V. (2019). Formation of achievement motivation in adolescents in the modern educational space [Formirovanie motivatsii dostizheniia u podrostkov v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve]. *Modern foreign psychology,* 8 (2), 7–18. (In Russian). DOI: 10.17759/jmfp.2019080201

40. Zaretsky, V. K. & Kolmogorova, A. B. (2020). The connection of education, development and health from the standpoint of cultural and historical psychology [Sviaz' obrazovaniia, razvitiia i zdorov'ia s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii]. *Cultural and historical psychology,* 16 (2), 89–106. (In Russian). Retrieved from https://psyjournals.ru/kip/2020/n2/Zaretskii_Kholmogorova.shtml (access date: 17.06.2021).

41. Zarrett, N. & Lerner, R. M. (2008). Ways to Promote the Positive Development of Children and Youth. *Research-to-Results Brief. Publication,* 11, 1–24. DOI: 10.1037/e456032008-006

M. A. Romanova

Socio-Cultural Resources of the Megalopolis as a Factor of Positive Socialization of Children and Adolescents

The article presents various positions of representatives of domestic and foreign psychology in relation to the phenomenon of the megapolis, which provides a variety of opportunities for positive socialization of children and adolescents. The presence of different scientific approaches to the process of socialization itself indicates a constant scientific interest in the existence and functioning of a person in society.

The relevance of this theoretical study is due to the fact the environment of a megalopolis determines the general vector of human activity in all spheres of life, determines the priority values in society, what social norms and cultural traditions are. The article analyzes different approaches to the interpretation of the term's «socialization» and «positive socialization». The presence of different scientific approaches to the process of socialization itself indicates a constant scientific interest in the existence and functioning of a person in society. Despite the difference in scientific approaches to the concept of socialization,

scientists are unanimous in the opinion that society specifically determines the uniformity of social behavior of its members. Almost from the moment of birth, the child learns the patterns of behavior, rules and requirements of this type of society, and the environment, in our case, dictates many of these rules we mean the living conditions in cities with millions of people and megacities. The article describes the positive and negative factors that affect the socialization of children living in megacities.

The article emphasizes the role of the educational environment in the process of socialization of children and adolescents; discusses the tools of socialization of young people in megacities for effective functioning in society.

The analysis and generalization of domestic and international experience in studying the socio-cultural resources of the megapolis and their use in the process of socialization of children, adolescents and youth allows us to state that scientists around the world are searching for optimal tools and mechanisms for the socialization of children and adolescents in the conditions of the megapolis. The relevance of the problem is increasing due to the processes of globalization and digitalization taking place in modern society.

Keywords: positive socialization; socialization of children and adolescents; megapolis; social intelligence; emotional intelligence; educational environment.

История педагогического и психологического образования

УДК 159.99
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.08

И. А. Бакушкин,
И. М. Ильичева

Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии

В статье рассматривается динамика представлений о ценностях и ценностных ориентациях личности от Античности до наших дней — от понимания ценностей как целей и смысла познания, блага и справедливости до нравственных и духовных идеалов. Представлен лингвистический анализ понятия: термином «ценность» обозначают разнообразные феномены — предметы, явления, а также идеи, которые заключают в себе нравственные и духовные идеалы и выступают как эталоны правильного и требуемого, социально одобряемого поведения и образа мыслей. Разбираются истоки подходов к пониманию ценностей, теории ценностей в философии и психологии, особенности понимания ценностей в философии и психологии, в социологии и религиозном контексте, истоки многообразных представлений в современной психологии. Социологический подход определяет ценности с объективно-материалистической позиции как специфические проявления общественных отношений и нормативно-оценочную сторону общественного сознания, а религиозный — с позиции специфических жизненных целей. Ценностные ориентации в философском понимании — это важный элемент, присущий устройству общества и личности, важнейший элемент культуры, они фиксируются индивидуальным опытом жизни и переживаниями, разграничивая первичное для человека от вторичного, менее важного. Для психологии важным является происхождение ценностей человека, ценностные ориентации которого — важнейшие элементы структуры его личности, проявляющиеся в деятельности. Дается анализ подходов к ценностным ориентациям личности в отечественной и зарубежной психологии, которые рассматриваются как компонент ее направленности, отношения к различным явлениям окружающего мира, регулятор поведения в разнообразных жизненных ситуациях, центр духовного развития, основа убеждений и установок, общие ориентиры жизнедеятельности, направленного поведения. Рассматривается влияние ценностей на самореализацию, классификация ценностей по различным основаниям.

Ключевые слова: ценности; классификация ценностей; ценностные ориентации; самоценность; личность, направленность, личностный смысл; самоактуализация.

© Бакушкин И. А., Ильичева И. М., 2021

Введение

Ценности субъекта, будучи когнитивными и духовными компонентами его психики, определяют качество и цели его жизни, направления самоактуализации и самореализации, выбор профессии и построение общей стратегии жизненного пути, а также те изменения и преобразования, которые он вносит в окружающий мир. Проблема ценностных ориентаций человека чрезвычайно важна и для построения системы образования и воспитания в условиях кардинальных изменений всех сторон жизни человеческого общества в XXI веке.

Цель данной статьи — теоретический анализ проблемы ценностей и ценностных ориентаций в истории психологии.

Термин «ценностные ориентации» входит в научный обиход во второй половине 20-го столетия в связи с активным развитием аксиологии — учения о ценностях и их происхождении. Аксиология как философское учение изучала вопросы цели и смысла познания, деятельности, человеческой жизни, вопросы соотношения жизни личности и человеческого общества. Понятия «ценность», «ценностная ориентация», «ценностное отношение» и другие были сформулированы в работах Б. А. Чагина (1966), Б. И. Додонова (1977), В. П. Тугаринова (1968), И. С. Нарского (1969), О. Г. Дробницкого (1967) и других [Широких, 2004, с. 4].

Понятие «ценность» является производной от слова «цена». В. И. Даль определяет понятие «цена» как стоимость, плата, достоинство, то, во что ценят вещь или труд, стоимость чего-либо, цена в покупке или продаже, критерий обмена на деньги, достоинство дела или вещи, а понятие «ценность» определяется как признак цены. Ценить означает определять достоинство, нравственные заслуги человека или его поступков[1]. С. И. Ожегов и Н. Ю. Шведова рассматривают ценность через понятия «цена», «стоимость», «важность», «значение». В определении приводится как пример словоупотребления словосочетания «духовные ценности» и «материальные ценности», с пояснением, что последние имеют денежную цену[2].

Понятием «ценность» обозначают разнообразные феномены — предметы, явления, а также идеи, которые заключают в себе нравственные и духовные идеалы и выступают как эталоны правильного и требуемого, социально одобряемого поведения и образа мыслей.

Проблема исследования ценностей имеет длительную предысторию, уходя корнями в Античность и помогает в полной мере оценить содержательное наполнение понятия, динамику и трансформацию представлений о ней в психологии. В античной и средневековой философии ценности рассматривались как сущность и часть бытия и являлись критериями его истинности. В качестве основных вопросов бытия выступали благо и справедливость. Уже в античной

---

[1] Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 1882. С. 595.

[2] Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М., 2003. С. 873.

философии рождается спор об абсолютности и относительности ценностей, которые рассматривались как абсолютные (Платон[3]) и как индивидуальные и относительные (софисты). В философии Аристотеля[4] появляется понятие самоценности, к которой относится человек, справедливость, счастье, мудрость. У Аристотеля намечается дифференцированный подход, проявляющийся в предпочтении людьми разных ценностей.

В Средние века ценности приобретают религиозный характер и связываются с Божественной сущностью. Эпоха Возрождения настаивает на ценностях гуманизма, а в Новое время под влиянием развивающегося научного знания осуществляется переход к изучению явлений и предметов как ценностей для деятельности и развития человека.

Впервые в работах И. Канта появляется понятие ценности, обращенное к конкретным структурным компонентам личности — воле (в частности, требования к ней), направленности личности — в виде целей человека; значимости тех или иных факторов для человека. Смысл нравственной ценности поступков — в детерминации воли моральным законом[5]. У Г. Гегеля[6] появляется указание на духовные ценности, независимые от предпочтений людей и связанные со свободой духа.

В рамках философии сложилось несколько типов теории ценностей, ориентированных на более полное раскрытие этого феномена. В частности, это теория натуралистического психологизма (Дж. Дьюи[7]), в которой ценности рассматриваются как факторы объективной реальности, удовлетворяющие потребности человека; аксиологический трансцендентализм (В. Виндельбант[8], Г. Риккерт[9] и др.), предписывающий ценностям понятие нормы как основы культуры. По мнению М. Шеллер[10], ценности образуют онтологическую основу личности и включают три уровня, высшим из которых является ценность святого, для М. Вебера[11] ценность — это норма, имеющая значимость для личности как субъекта социальных отношений и деятельности.

В современной литературе активно обсуждается проблема и роль религиозных ценностей, которые служат ориентиром для верующих, мотивируют их поведение, обусловливают нормы жизнедеятельности. Христианство предлагает верующим систему ценностей, в которой источником всех ценностей и высшим благом является Бог, открывавшийся людям и пришедший к людям, учивший их и показавший на себе живой пример следования ценностям, которым

---

3 Платон. Диалоги. М., 1994. Т. 2. 528 с.

4 Аристотель. Никомахова этика. М., 1983. Т. 4.

5 Кант И. Критика практического разума. М., 2019. 256 с.

6 Гегель Г. Феноменология духа. СПб., 1992.

7 Dewey J. Theory of valuation. Chicago, 1940.

8 Виндельбанд В. От Канта до Ницше: История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками. М., 1998. 496 с.

9 Риккерт Г. О системе ценностей. М., 1998. С. 363–391.

10 Шелер М. Избранные произведения. М., 1994. 490 с.

11 Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. 808 с.

он учил. Ценности в христианстве — это подражание Богу, воплощение Бога через себя для других. Бог является абсолютным благом, следовательно, и христианские ценности абсолютны. При наличии абсолютных ценностей в христианстве осмыслена и нехватка волевых качеств человека для их воплощения: как воплощения нежелаемого злого и неделание желаемого доброго[12].

В связи с этим в христианских ценностях важное место занимают учение о человеке и понимание человека как творения, созданного по образу Бога. Воплощение идеальных ценностей в христианстве происходит как свободный их выбор в синергии с Богом, как волевой выбор добра и света в оппозиции зла как греха и мрака[13]. Синергия — это свободное волеизъявление человека подражать Богу и быть совершенным как Бог[14]. Для воплощения ценностей в христианстве имеется огромный опыт, изложенный в Священном Писании и прочих Святых Писаниях, а также в Священном Предании как традиции удачного воплощения ценностей.

Обобщение понимания философско-психологического знания ценностей свидетельствует о данном понятии как указывающем на значимость явлений и фактов действительности в индивидуальной, общественной и культурной жизни. К ценностям можно отнести материальные и духовные феномены, общественные отношения. Критериями и ориентирами деятельности людей выступают ценностные установки, оценки, нормы. В систему субъектных норм входит и ценностное отношение человека к миру. На формирование ценностей оказывают влияние все стороны человеческого существования. Ценностные ориентации в философском понимании — это важный элемент, присущий устройству личности, они фиксируются индивидуальным опытом жизни и переживаниями, разграничивая первичное для человека от вторичного, менее важного [Киссель, 1983, с. 763–764].

Ценности конкретного человека образуют систему его ценностных ориентаций и отличаются общим количеством и разной степенью сформированности. Можно отметить и основополагающую роль культуры и общества в формировании ценностей личности, и влияние ценностных установок людей на основополагающие социальные феномены [Rokeach, 1973, с. 3].

Оценивая проблему ценностей в философии, Д. А. Леонтьев считает, что понимание природы проблемы ценностей является основным вопросом ее анализа [Леонтьев, 1986]. По его мнению, социокультурный подход преодолевает подобную ограниченность, так как рассматривает систему ценностей через призму системы деятельностей и социальных отношений, которые лежат в основе жизнедеятельности конкретной общности людей. В этом случае ценности выступают как общественный идеал и представление о должном в различных сферах жизни. Такие ценности могут быть как общечеловеческими, так и конкретно-историческими.

---

[12] Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 2004. С. 1767.

[13] Паскаль Б. Мысли. М., 2021. 352 с.

[14] Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М., 2004. С. 1467.

Социологический контекст ценностных ориентаций личности выражается через отношение к ценностям. А. Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как социально обусловленную, более или менее устойчивую, избирательную позицию человека по отношению к материальным и духовным благам и идеалам, которые могут быть предметами, целями или средствами удовлетворения потребностей жизнедеятельности человека [Здравомыслов, 1967, с. 237]. Таким образом, А. Г. Здравомыслов определяет ценности с объективно-материалистической позиции как специфические проявления общественных отношений и нормативно-оценочную сторону общественного сознания [Здравомыслов: там же].

Философское понимание ценностей оказало влияние на их понимание в психологии. Под ценностью в психологии понимается то, что определяет субъективную значимость предметов окружающего мира, а также отношений, принципов, идей. Проблема ценностных ориентаций как иерархической структуры ценностей человека изучалась в психологии в теоретическом и прикладном направлении А. Н. Леонтьевым [Леонтьев, 2006], В. Б. Ольшанским [Ольшанский, 1966], Д. А. Леонтьевым [Леонтьев, 2019] и др., которые рассматривали различные ее аспекты. Единой теории ценностей в психологии на данный момент не существует, этот факт требует определения базовых понятий и рассмотрения различных точек зрения.

Исследование ценностных ориентаций как вопроса ориентации на определенные ценности и выбора их проводил В. Б. Ольшанский [Ольшанский, 1966, с. 471]. И. С. Кон, соглашаясь с ним, отмечает, что направленные ориентации на социальные ценности обозначаются ценностными ориентациями [Кон, 2014, с. 28].

Для Б. Г. Ананьева ценностные ориентации являются центром духовного развития личности, они выражают общности целей деятельности, направленности жизни и мотивации поведения [Андреева, 2008, с. 299–300].

Избирательное отношение к материальным и духовным ценностям и выраженная в поведении система представлений, убеждений и установок человека были для А. М. Матюшкина ценностными ориентациями. Положительная или отрицательная значимость объектов как ценность определяется не свойствами объектов для человека и общества, а их наличием и иерархией в человеческих потребностях, деятельности, интересах и социальных отношениях. Методы и критерии оценки значимости ценностей выражаются в таких категориях как: идеалы, нормы, установки, цели и нравственные принципы [Матюшкин, 1992, с. 41].

Д. А. Леонтьев рассматривал ценностные ориентации как метод, с помощью которого возможно изучать индивидуальные и групповые представления о ценностях, выявлять структуру ценностей и устанавливать общие ориентиры жизнедеятельности людей [Леонтьев, 2006, с. 3]. Многоуровневый процесс формирования ценностных ориентаций, по М. Х. Титма, состоит из: знания без отношения к ценностям; оценки и понимания смысла ценностей;

отношения и появления представлений о ценностях; объединения ценностей в единую направленность, регулирующую поведение [Титма, 1973, с. 113].

Ценностные ориентации в контексте направленности личности на определенные ценности рассматривали А. Г. Ковалев (1970), Б. Г. Ананьев (1977), К. К. Платонов (1972), Л. И. Божович (1968) и др., как высший уровень фиксированных установок личности — В. А. Ядов (1970), Д. Н. Узнадзе (1966), Ш. А. Надирашвили (1974) и др.

А. А. Бодалев (1995), Б. С. Братусь (1988), В. И. Слободчиков (2000), Б. Ф. Ломов (1984), К. А. Абульханова-Славская (1991) и др. рассматривали ценностные ориентации как преобладающую позицию к объектам окружающей среды на основе их значимости для личности, а также принятые и осознанные личностью общие смыслы жизни [Ярина, 2014, с. 161].

Ведущую роль ценностных ориентаций в жизнедеятельности человека подчеркивали А. Г. Асмолов (2007), А. М. Матюшкин (2003), В. А. Ядов (1979), В. Н. Мясищев (1998), Б. Г. Ананьев (1977), Д. Н. Узнадзе (1966), Л. И. Божович (1968), С. Л. Рубинштейн (1946) и др. С. Л. Рубинштейн отмечал, что планирование будущего осуществляется исходя из иерархической системы ценностей, представленной в сознании человека. Ценностная ориентация — это базовый элемент, обеспечивающий общую направленность поведения индивида, способы регуляции поведения, его формы и стили. А. Н. Леонтьев неоднократно подчеркивал, что обретение значимости ценностей связано с их личностным смыслом для субъекта [Леонтьев, 2005]. Каждый человек заново открывает и находит ценности для себя. В результате общения, произвольного активного выбора, осмысления и понимания себя, ценности становятся частью конструкции личности.

Бытие ценностей в структуре личности человека совершенно очевидно. Общественные ценности в ходе конкретной деятельности и общения человека усваиваются им. Общезначимая ценность становится только в индивидуальном контексте действительно значимой [Бахтин, 1984, с. 108–109]. Личностные ценности, отражая внутренний мир человека — его богатство или убогость, являются одновременно выразителем стабильного, абсолютного, неизменного. Формируясь в индивидуальном опыте субъекта, ценностные ориентации отражают различные стороны общечеловеческого опыта, присваиваемого индивидом в ходе социализации.

Ценностные ориентации личности как убеждение и представление индивида о ценном для него не отменяют понимания ценностей как объективного фактора деятельности людей, который, вне зависимости от осознанности оказывает влияние на их поведение [Здравомыслов, Ядов, 1966; Ручка, 1976; Самарчян, 1979]. Социальные ценности переходят в ценностные ориентации личности, становясь образцами должного в форме идеалов. К идеалу стремятся как к норме, конечной цели деятельности, мысленному образцу совершенства [Яценко, 1977, с. 153].

Д. А. Леонтьев предпринимает попытку выработать единую дефиницию и понимание употребления понятия «ценность», в котором нашли бы свое

место разные его определения. Леонтьев использует следующие оппозиции: 1) объекты обладают ценностью или объекты являются ценностями; 2) конкретные предметы или особые абстрактные сущности; 3) индивидуальное или надындивидуальное; 4) социологизация или онтологизация природы надындивидуальных ценностей; 5) ценности интегрированы в структуру личности с помощью механизмов сознательного контроля или они определяют направленность личности вне зависимости от того, насколько они осознаются; 6) эталон или идеал, где эталон не изменяется, но мы к нему стремимся, а идеал становится очень отдаленной или недостижимой перспективой[15].

Е. В. Клочко реализует развитие представлений о ценности как потребности, как субъективной координаты мира человека и видит проблему в том, что ценности невозможно разместить в пределах как субъективной, так и объективной реальности, так как человек способен к избирательному взаимодействию.

В. В. Знаков анализирует ценности как проблему человеческого бытия и признает абсолютную ценность человека как личности, которая становится объективно существующей отправной точкой, центром всего [Знаков, 2016]. Субъект избирательно ориентируется на одни ценности и отвергает другие. Для осмысления проблем бытия человек обращается к собственным внутренним ценностям. Субъективно ценности переживаются человеком как идеалы.

Э. В. Галажинский[16] подчеркивает факт влияния терминальных ценностей на направленность самореализации и воплощение представлений человека о своих возможностях. Полная самореализация возможна через готовность претворить в жизнь индивидуальные способности и таланты как воплощение ценностных ориентаций.

Существование ценностей в личностной структуре человека является теоретически признанным и эмпирически очевидным фактом, а также логическим условием предметного воплощения ценностей как целенаправленной деятельности, ориентированной на эти ценности. Общезначимая ценность становится значимой только в индивидуальном плане [Бахтин, 1986, с. 108–109].

В. И. Кабрин[17] выделяет иерархию ценностных ориентаций от ноэтического (преображение, рождение в духе) до уровня простых коммуникаций (дружба, доверие, понимание).

В зарубежной психологии в соответствии с позицией М. Рокича [Rokeach, 1973] ценности — это относительно стабильные убеждения о способах поведения и конечных целях субъекта. Такие психологические факторы, как ценности и установки, детерминируют и регулируют поведение людей, в связи с чем М. Рокич выделяет два типа ценностей: терминальные и инструментальные.

---

[15] Анчаров М. Дорога через хаос. М., 1983. С. 22.

[16] Галажинский Э. В. Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи. Томск, 2019. С. 19–37.

[17] Кабрин В. И. Транскоммуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. С. 15–20.

Ш. Шварц и В. Билски систематизируют ценности исходя из их мотивационной тенденции и направленности:

1) сохранения (традиции, безопасность) — изменения (саморегуляция);

2) самоопределения (благополучие человечества) — самовозвышения (достижения, власть).

Ш. Шварц и В. Билски видели в качестве основных сторон понимания ценностей их мотивационную составляющую, исходя из которой формируются различные подходы к их пониманию и виды структур [Schwartz, Bilsky, 1987; 1990].

Ш. Шварц, как и М. Рокич [Rokeach, 1973], рассматривает ценности как принципы, управляющие жизнью людей, ожидаемые цели, значимость которых подвержена изменениям. Ценность обладает определенной мотивационной тенденцией [Schwartz, 1994; 1992; 2007].

По мнению Ш. Шварца, система ценностей на социокультурном уровне определяется такими глобальными категориями, как: иерархия, гармония, мастерство, равноправие, консерватизм, интеллектуальная и аффективная автономность. Значимость различных ценностей не осознается и формулируется как проблема ценностных приоритетов [Schwartz, 1994; 1992; 2007].

А. Маслоу (2002) классифицирует ценности на высшие — «ценности развития», присущие самоактуализирующимся людям (добро, красота, истина и др.), и низшие — «регрессионные», ориентированные на удовлетворение различных фрустрированных потребностей (безопасность, мир, покой и др.). Таким образом, А. Маслоу определяет ценности с субъективистско-натуралистической позиции как выражение естественных потребностей человека или законов природы в целом.

Э. Шпрангер классифицирует ценности в связи с типом личности, где ценности определяют стремление человека, направленное на: истину (человек теоретический); практические и полезные ценности (человек экономический); гармонию и стиль (человек эстетический); любовь (человек социальный); влияние, личную власть, известность (человек политический); поиск смысла жизни как высшей духовной силы (человек религиозный) [Шпрангер, 2014].

В. Момов основанием классификации делает роль ценностей в жизнедеятельности личности. С этой позиции он выделяет возможные ценности и ценности-цели, ценности-идеалы и ценности-желания, нормативные и актуальные ценности [Момов, 1975].

В. Франкл рассматривает ценности как смысловые универсалии: где они определяются тем, что дает обществу человек (творческие ценности) и что от общества он берет (эмоциональные ценности); а также ценности-отношения, помогающие человеку осознать свою позицию к факторам, ограничивающим его жизнь: а) осознанное отношение к боли; б) осознанное отношение к вине; в) осознанное отношение к смерти [Франкл, 1997].

Критерием классификации ценностей Э. Фромма становится сознательное и бессознательное: осознаваемые, официально признанные (гуманистические

и религиозные); бессознательные, действительные (являющиеся непосредственными мотивами поведения, порожденные социальной системой). Таким образом, Э. Фромм определяет ценности с субъективистско-экзистенциально-гуманистической позиции как смысловые универсалии, сложившиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории [Фромм, 2012].

Л. Кольберг (1984) предложил модель нравственных суждений, содержащую три уровня, каждый из которых состоит из двух стадий: доконвенциональный, при котором люди оценивают действие исходя из его последствий (наказание – поощрение); конвенциональный — уровень традиционной нравственности, на котором общественно признанные ценности превалируют над личными интересами человека (избежать неодобрения – ориентация на авторитет); постконвенциональный, на котором люди обосновывают нравственные суждения на принципах, которые сами создали и приняли (социальное соглашение – этические принципы) [Аткинсон, 2007, с. 115].

Результаты

В отечественной и зарубежной психологии ценности и ценностные ориентации изучаются в различных аспектах. Однако отчетливо проявляется тенденция к изучению ценностей как важнейшего элемента направленности личности, реализующего себя в системе представлений, убеждений, смыслах жизни, общих принципах деятельности людей и центра духовного развития личности.

Дискуссионные вопросы

1. Среди важнейших проблем, связанных с изучением ценностей, важнейшей остается четкое выделение особенностей философского и психологического подходов в понимании ее сущности.
2. Понятия «ценности» и «ценностные ориентации» часто используются как синонимичные понятия, хотя последнее отражает представленность и иерархию ценностей в структуре личности.
3. Актуальной остается проблема определения ценности и семантического пространства употребления термина.

Заключение

Таким образом, теоретические концепции ценностей и ценностных ориентаций в отечественной и зарубежной психологии раскрывают психологическую природу ценностей и сущность ценностных ориентаций, рассматривая их

как важнейший функциональный компонент структуры личности, непрерывно вырабатывающуюся, более или менее постоянную иерархическую систему приоритетов субъекта, центр субъективного мира человека. Они представляют собой соединение индивидуального и общего, из которого формируется специфическое, а также цельность мыслей, чувств и практического действия субъекта. Ценности определяют самоактуализацию личности, выбор жизненного пути, лежат в основе нравственного выбора и всех форм жизнедеятельности субъекта.

Динамика экономической жизни и социальных отношений не может не влиять на содержание ценностей и ценностных ориентаций личности, что делает чрезвычайно актуальным дальнейшее изучение проблемы в следующих направлениях:

– направление определения общих методологических оснований исследований;

– направление разработки теоретической модели ценности и ценностных ориентаций с описанием понятийного аппарата, функций, проявлений в реальной жизнедеятельности человека;

– направление эмпирического изучения ценностей и ценностных ориентаций личности на разных этапах онтогенеза и определения критериев их сформированности;

– направление определения основного содержания деятельности по формированию ценностей личности в системе образования на основе единых теоретических основ и методики организации учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Андреева Г. А. Педагог-профессионал и ученик как субъекты образовательного процесса // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. статей и материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Коломна, 22–24 мая 2008 г.): в 2 т. Коломна: Коломенский государственный педагогический институт, 2008. С. 30–33. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21869286&pff=1 (дата обращения: 19.06.2021).

2. Аткинсон Р. Л. Введение в психологию / Р. Л. Аткинсон и др.; под общ. ред. В. П. Зинченко, А. И. Назарова, Н. Ю. Спомиора. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 816 с.

3. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25990889 (дата обращения: 21.06.2003).

4. Здравомыслов А. Г. Человек и его работа: социол. исследование / А. Г. Здравомыслов и др.; под. ред. А. Г. Здравомыслова, В. П. Рожина, В. А. Ядова. М.: Мысль, 1967. 392 с.

5. Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации // Социология в СССР. 1966. Т. 2. С. 197–198.

6. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.

7. Киссель М. А. Ценностей теория // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. И. Ильичев [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 763–764.

8. Кон И. С. Социология личности. М.: Книга по Требованию, 2014. 382 с.

9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.

10. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 584 с.

11. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2006. 18 с.

12. Матюшкин А. М. Психологическое самообразование: читая зарубежные учебники / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Школа-пресс, 1992. 111 с.

13. Ольшанский В. Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР: в 2 т. / сост. Г. В. Осипов. Т. 1. М.: Мысль, 1966. С. 470–530.

14. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы. АН УССР, Ин-т философии. Киев: Наукова думка, 1976. 152 с.

15. Самарчян А. А. Некоторые социально-психологические аспекты деятельности личности // Образ жизни и ценностные ориентации личности / отв. ред. Л. А. Арутюнян. Ереван: АН Арм. ССР, 1979. С. 76–95.

16. Титма М. Х. Социально-профессиональная ориентация молодежи. Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1973. 320 с.

17. Широких О. Б. Генезис ценностных ориентаций профессионально-личностной подготовки учителя в России (вторая половина XIX в. – 90-е гг. XX в.): монография. М.: МПГУ, 2004. 212 с.

18. Ярина Е. В. Теоретический анализ понятий «ценности» и «ценностные ориентации» // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5 (61). С. 160–162. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23085990 (дата обращения: 19.06.2021).

19. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. АН УССР, Институт философии. Киев: Наукова думка, 1977. 275 с.

20. Rokeach M. The nature of human values. New York: The Free Press, 1973. 438 c.

21. Schwartz S. H. Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? // Journal of Social Issues. 1994. 50 (4). P. 19–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

22. Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58 (5). P. 878-891. DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.878

23. Schwartz S. H., Bilsky W., Toward A. Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 53 (3). P. 550–562. DOI: 10.1037/0022-3514.53.3.550

24. Schwartz S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries // Advances in Experimental Social Psychology. 1992. Vol. 25. P. 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08) 60281-6

25. Schwartz S. H. Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations // Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey. 2007. T. 169. P. 204. DOI: 10.4135/9781849209458.n9

Literatura

1. Andreeva, G. A. (2008). *Professional teacher and student as subjects of educational process* [Pedagog-professional i uchenik kak sub»ekty obrazovatel'nogo protsessa]. Kolomna: Kolomna State Pedagogical Institute. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=21869286&pff=1 (access date: 19.06.2021).

2. Atkinson, R. L. (2007). *Introduction to psychology* [Vvedenie v psikhologiiu]. Saint Petersburg: Prime Eurosnak. (In Russian).

3. Baxtin, M. M. (1986). To the philosophy of the act [K filosofii postupka]. *Philosophy and sociology of science and technology: Yearbook 1984–1985,* 80–160. Moscow: Nauka. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25990889 (access date: 21.06.2003).

4. Kissel`, M. A. (1983). *Values theory* [Tsennostei teoriia]. Moscow: Soviet encyclopedia. (In Russian).

5. Kon, I. S. (2014). *Sociology of personality* [Sotsiologiia lichnosti]. Moscow: Political Literature Publishing House. (In Russian).

6. Leont`ev, A. N. (2005). *Activity. Consciousness. Personality.* [Meropriyatiya. Soznaniye. Lichnost`]. Moscow: Smy`sl. (In Russian).

7. Leont`ev, D. A. (2006). *Test of life-meaning orientations.* [Proverka smy`slovy`x orientacij]. Moscow: Smy`sl. (In Russian).

8. Leont`ev, D. A. (2019). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality (2-d ed.).* [Deiatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd., ster.]. Moscow: Smy`sl. (In Russian).

9. Matyushkina, A. M. (1992). *Psychological self-education: reading foreign textbooks* [Psikhologicheskoe samoobrazovanie: chitaia zarubezhnye uchebniki]. Moscow: Shkola-press. (In Russian).

10. Ol`shanskij, V. B. (1966). *Personality and social values* [Lichnost' i sotsial'nye tsennosti]. Moscow: My`sl. (In Russian).

11. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values.* New York: The Free Press.

12. Ruchka, A. A. (1976). *Social values and norms* [Sotsial'nye tsennosti i normy]. Kiev: Science opinion. (In Russian).

13. Samarchyan, A. A. (1979). Some socio-psychological aspects of personality activity. *Lifestyle and value orientation of personality,* 1, 76–95.

14. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology,* 25, 1–65. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60281-6

15. Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values? *Journal of Social Issues,* 50 (4), 19–45. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x

16. Schwartz, S. H. (2007). Value orientations: Measurement, antecedents and consequences across nations. *Measuring attitudes cross-nationally: Lessons from the European Social Survey,* 169, 204–214. DOI: 10.4135/9781849209 458.n9

17. Schwartz, S. H. & Bilsky W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology,* 58 (5), 878–891. DOI: 10.1037/0022-3514.58.5.878

18. Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology,* 53 (3), 550–562. DOI: 10.1037/0022-3514.53.3.550

19. Shirokix, O. B. (2004). *Genesis of value orientations of vocational and personal training of a teacher in Russia (the second half of the XIX century – the 90s. XX century): monograph* [Genezis tsennostnykh orientatsii professional'no-lichnostnoi podgotovki uchitelia v Rossii (vtoraia polovina XIX v. – 90-e gg. XX v.): monografiia.]. Moscow: MPGU. (In Russian).

20. Titma, M. X. (1973). *Social and professional orientation of young people.* Tartu: Tart. State university.

21. Yacenko, A. I. (1977). *Goal setting and ideals* [Tselepolaganie i idealy]. Kiev: Scientific opinion. (In Ukrainian).

22. Yarina, E. V. (2014). The oretical analysis of «Values» and «Valuable orientations» concepts [Teoreticheskii analiz poniatii «tsennosti» i «tsennostnye orientatsii»]. *Scientific notes of Orel State University,* 5 (61), 160–162. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23085990 (access date: 19.06.2021).

23. Zdravomy`slov, A. G. (1967). *Man, and his work: social research* [Chelovek i ego rabota: sotsiol. issledovanie]. Moscow: Mysl. (In Russian).

24. Zdravomy`slov, A. G. & Yadov V. A. (1966). Attitude to work and value orientations. [Otnoshenie k trudu i tsennostnye orientatsii]. *Sociology in the USSR,* 2, 197–198. (In Russian).

25. Znakov, V. V. (2016). Psychology of understanding the world of a human [Psikhologiia ponimaniia mira cheloveka]. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russian).

I. A. Bakushkin,
I. M. Ilicheva

Study of Values and Value Orientations of the Individual in the History of Psychology

The article examines the dynamics of ideas about the values and value orientations of the individual from antiquity to the present day-from the understanding of values as the goals and meaning of knowledge, good and justice to moral and spiritual ideals. The article presents a linguistic analysis of the concept: the term «value» refers to a variety of phenomena — objects, phenomena, as well as ideas that contain moral and spiritual ideals and act as standards of correct and required, socially approved behavior and way of thinking. The author examines the origins of approaches to the understanding of values, the theory of values in philosophy and psychology, the peculiarities of the understanding of values in philosophy and psychology, in sociology and religious context, the origins of diverse ideas in modern psychology. The sociological approach defines values from the objective-materialistic point of view as specific manifestations of social relations and the normative-evaluative side of public consciousness, and the religious approach-from the point of view of specific life goals. Value orientations in the philosophical understanding are an important element inherent in the structure of society and the individual, the most important element of culture, they are fixed by individual life experience and experiences, distinguishing the primary for a person from the secondary, less important. For psychology, the origin of the values of a person whose value orientations are the most important elements of the structure of his personality, which are manifested in activity, is important. The article analyzes the approaches to the value orientations of the individual in domestic and foreign psychology, which are considered as a component of its orientation, attitude to various phenomena of the surrounding world, the regulator of behavior in various life situations, the center of spiritual development, the basis of beliefs and attitudes, general guidelines of life activity, directed behavior. The influence of values on self-realization, the classification of values on various grounds is considered.

Keywords: values; value orientations; understanding values; classification of values; personality; self-worth; focus.

УДК 376.1-056.313
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.09

О. Г. Беляева,
Б. М. Коган

Самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта «возможные Я»

В статье представлены концепции изучения возможного Я (далее — ВЯ) в психологии личности и определена его взаимосвязь с процессом самоопределения; исследованы компоненты самоопределения личности подростков с интеллектуальными нарушениями; даны понятия «самосознание», «образ будущего» и «внутренняя картина дефекта». Актуальность исследования самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта «возможные Я» обусловлена особенностями их развития и современными условиями социально-культурных трансформаций общества. Психика детей с умственной отсталостью особенно уязвима в подростковом возрасте, именно в этот период встает вопрос формирования самоопределения, активной жизненной позиции, правильно выбранных ориентиров и построения образа своего будущего. Цель исследования: изучить компоненты самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта ВЯ.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и систематизировать научно-методическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить взаимосвязь компонентов самоопределения у подростков с интеллектуальными нарушениями с конструктом ВЯ.
3. Разработать и апробировать методический инструментарий для выявления компонентов самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями.
4. Осуществить количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методы исследования: библиографический, тестирование, опрос, эссе. Приведенные результаты показывают, что решающим фактором в процессе самоопределения является мотивация, временные компетенции и самосознание личности. Развитие данных особенностей личности у подростков с умственной отсталостью нарушено: мотивация снижена, восприятие времени затруднено, самосознание сформировано недостаточно. Представленные материалы в статье отображаются в практической и теоретической

© Беляева О. Г., Коган Б. М., 2021

значимости. Использованный нами методический инструментарий поможет педагогам-психологам проводить профилактическую работу с обучающимися, направленную на раннюю диагностику и коррекцию выявленных дефицитов личностного развития. Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем теоретическом описании данной проблемы.

Ключевые слова: возможные Я; самосознание; самоопределение; подростки с интеллектуальными нарушениями.

Введение

Впервые в рамках Я-концепции термин «возможные Я» был введен в 1986 г. Х. Маркусом и П. Ньюриусом [Markus, Nurius, 1986, p. 954–969]. Авторы включают в данное понятие индивидуальные представления о себе в будущем времени, которые могут быть реализованы или не реализованы человеком. Соответственно выделяют желаемые и избегаемые ВЯ. Последние связаны с опасением индивида не реализовать свои планы и цели. Таким образом, данный конструкт представляет собой осознание своих действий и оценивание личностных возможностей в конкретной ситуации временного континуума (прошлого, настоящего или будущего времени).

Конструкт ВЯ тесно взаимосвязан с тремя исследовательскими направлениями: Я-концепция; временная перспектива; теория образа будущего. Е. Ю. Василевская и О. Н. Молчанова на примере обзора зарубежных исследований находят тесное пересечение ВЯ с представленными концепциями изучения личности. Так, образ будущего, предвосхищаемый личностью, регулирует деятельность в настоящем и является продуктом самосознания себя в будущем [Василевская, Молчанова, 2016, с. 801–805]. Также в настоящее время понятие «образ будущего» используется в научной литературе в контексте психологии профориентации и самоопределения. В некоторых зарубежных исследованиях для объяснения конструкта ВЯ применяется теория мотивации, на основании которой выделяют самоулучшающие и саморегулирующие ВЯ. Позитивная самооценка, стабильный и повышенный фон настроения — критерии, включенные в самоулучшающие ВЯ. Саморегулирующие ВЯ ставят цели, направляют деятельность и поведение человека [Баранова, Яковлева, 2018, с. 812].

Еще один важный компонент самоопределения личности — самосознание. Структура концепции самосознания И. И. Чесноковой включает в себя самоотношение, самопознание и саморегуляцию, на основании которых личность продуцирует в сознании различные образы Я. Так формируется самосознание подростков и понимание своего Я [Чеснокова, 1977, с. 64–75].

А. О. Орлова, характеризуя самосознание, отмечает его динамичным личностным компонентом, с помощью которого человек формирует отношение к себе и осуществляет регуляцию собственной деятельности. Реализация процесса самопознания происходит на трех уровнях:

1) биологический уровень индивида;

2) уровень социального взаимодействия;

3) личностный уровень.

Данные уровни указаны от низшего к высшему. Они формируются в процессе развития личности. Соответственно, для построения образа будущего необходима активизация всех компонентов самосознания [Орлова, 2013, с. 107–110].

В. Бак пишет, что конструкт ВЯ является важной частью саморегуляции, на основании которой возможно построить психотерапевтическую работу. Автор анализирует роль конструкта ВЯ в изменении поведения и деятельности личности [Bak, 2014, p. 155–173; Bak, 2015, p. 650–658].

Данный конструкт, по мнению других зарубежных ученых, является мысленным представлением самого себя в будущем, который может быть связан с надеждами или тревогами. Если самосознание человека мысленно продуцирует такой образ, который связан с мечтой обладать в будущем умениями и навыками, то этот конструк является желаемым ВЯ. Наоборот, тревожная личность, представляя себя в будущем, вырабатывает в сознании избегаемые ВЯ [Ericson, 2007, p. 348–358; Hoyle, Sherrill, 2006, p. 1673–1696].

Дж. Гамильтон и С. Н. исследовали конструкт ВЯ у студентов программ бакалавариата в двух проекциях: ближайшего и отдаленного будущего. Авторы выявили, что ВЯ изменяются с увеличением временного интервала при построении образа будущего. В ближайшем будущем студенты более четко и адекватно представляют себя, образ отдаленного будущего наполнен мечтами и нереалистичными желаниями [Hamilton, Cole, 2017, p. 9–20].

В связи с рассмотрением ВЯ в контексте самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями следует определить понятие «внутренняя картина дефекта» как часть личностного самосознания подростков с интеллектуальными нарушениями. Данное понятие семантически связано с понятиями «внутренняя картина болезни» и «внутренняя картина здоровья». Понятие «внутренняя картина дефекта» используют в своих работах Е. А. Гайдукевич [Гудкевич, 2011, с. 331–335], В. А. Калягин и Т. С. Овчинникова [Калягин, Овчинникова, 2006, с. 39–45]. Авторы характеризуют его как процесс понимания и отношения подростков к своим интеллектуальным способностям, своему несоответствию нормам развития, наличию инвалидности и статусу ОВЗ (ограниченные возможности здоровья). Такое интерапсихическое отношение подростов с интеллектуальными нарушениями к своим особым образовательным потребностям выражается в их внутреннем переживании, что они обучаются в специальных (коррекционных) школах, не сдают экзамены ЕГЭ и ОГЭ, не могут поступить в высшие учебные заведения.

В своей культурно-исторической концепции развития психической деятельности Л. С. Выготский пишет про первичные и вторичные дефекты. Первичный дефект возникает вследствие необратимого, органического поражения центральной нервной системы. Вторичный дефект возникает на базе уже нарушенной функции и поддается коррекции. При интеллектуальных

нарушениях вторичными дефектами являются нарушенное восприятие, внимание, память, недостаточная сформированность личности, эмоционально-волевой сферы, и нарушенное речевое развитие. Первичный дефект всегда носит органический и необратимый характер, в данном случае нарушение мыслительной деятельности является первичным дефектом у детей с умственной отсталостью. Внутренняя картина дефекта напрямую не влияет на первичный дефект, но участвует в формировании личностных особенностей, определяет стиль поведения, координирует деятельность человека, участвует в компенсаторных механизмах и социальной адаптации личности[1].

Выделяют пять видов личностных реакций на первичный дефект: игнорирование, вытеснение, компенсация, гиперкомпенсация, астеническая реакция. Уровень сформированности самосознания и дальнейшего личностного самоопределения зависит от того, какой вид личностной реакции на внутреннюю картину дефекта продуцирует сознание подростка с интеллектуальными нарушениями. Игнорирование своих личностных особенностей чаще всего присуще подросткам с интеллектуальными нарушениями и связано с недоразвитием мышления. Личностная реакция вытеснения за счет действия механизмов психологической защиты может привести к повышенному отрицательному эмоциональному фону, внутриличностному конфликту, нефротическому типу реагирования на происходящее вокруг и на сам факт наличия дефекта в развитии. Компенсаторный тип личностного реагирования на дефект способствует благоприятному развитию подростка за счет восполнения дефицитных функций деятельностью сохранных. Гиперкомпенсаторный тип реакции усиливает деятельность сохранных функций, подросток стремится доказать, что нарушенное развитие не является для него помехой, чтобы социализоваться в обществе, овладеть профессией и быть счастливым человеком. Подростки с астеническим типом личностного реагирования замыкаются в себе, фиксируют самосознание на дефекте и собственной неполноценности, имеют низкую самооценку [Гайдукевич, 2011, с. 331–335].

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал прямую взаимосвязь самоопределения подростков и концепции ВЯ. Оба понятия включены в Я-концепцию, продуцируются в сознании подростков и представляют собой индивидуальные представления личности о своем будущем. Мы считаем, что в качестве исследуемых параметров самоопределения, связанных с конструктом ВЯ, могут выступать личностное самосознание и восприятие времени, мотивация достижения успеха подростков с интеллектуальными нарушениями [Oyserman, Markus, 1990, p. 112–125; Журавлев, Харламенкова, 2017, с. 5–23].

---

[1] Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов и др.; под ред. Б. П. Пузанова. М.: Акмеология, 2001. 271 с.

Методы исследования

Исследование самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями проводилось в 2019/2020 учебном году на базе школы № 108 в Москве. Данное исследование было проведено в рамках профориентационной работы педагога-психолога. Общий объем выборки составлял 60 подростков с различными формами интеллектуальных нарушений. В структуре диагноза по МКБ-10 у подростков аутистический спектр и интеллектуальные нарушения (F 70.08, F 84.02), легкая степень умственной отсталости с указанием на выраженные нарушения в поведении (F 70.88). Возраст испытуемых — 14–16 лет, это обучающиеся 9-го класса специальной (коррекционной) школы.

Цель исследования и вытекающие из нее задачи представлены в аннотации данной статьи.

Объект исследования: самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями.

Методики исследования:

1. Диагностика мотивации достижения успеха Спилбергер – Андреевой (модификация А. М. Прихожан).
2. Проективная методика: качественный анализ сочинений по притче «Три мудреца» — исследование временной компетенции.
3. Анкетированный опрос «Мой образ будущего» с целью изучения личностного самосознания.

Результаты исследования и обсуждение

Анализ показателей познавательной активности, тревожности и гнева определяет уровень мотивации по тесту Спилбергер-Андреевой, описание уровней и модификация теста представлены А. М. Прихожан [Прихожан, 2007, с. 28–32].

Мотивация является особым психическим образованием, который управляет поведением человека, побуждает к активным действиям, направленным на достижение желаемого результата. Поэтому данное психическое образование взаимосвязано с личностными особенностями эмоционального фона и черт характера, ведущей деятельностью, умениями и навыками. А. М. Прихожан представляет данные личностные особенности в виде познавательной активности, тревожности и гнева [Прихожан, 2007, с. 28–32]. На рисунке 1 представлены выявленные уровни мотивации достижения успеха у подростков с интеллектуальными нарушениями. Исследование мотивации достижения успеха у подростков с умственной отсталостью показывает нам, что испытуемые обладают низким уровнем мотивации и патологической инертностью всех психических процессов.

Роль восприятия временной перспективы подростками на этапе выбора профессии и основополагающие структурные элементы восприятия и планирования временной перспективы представлены в монографии К. А. Альбухановой-

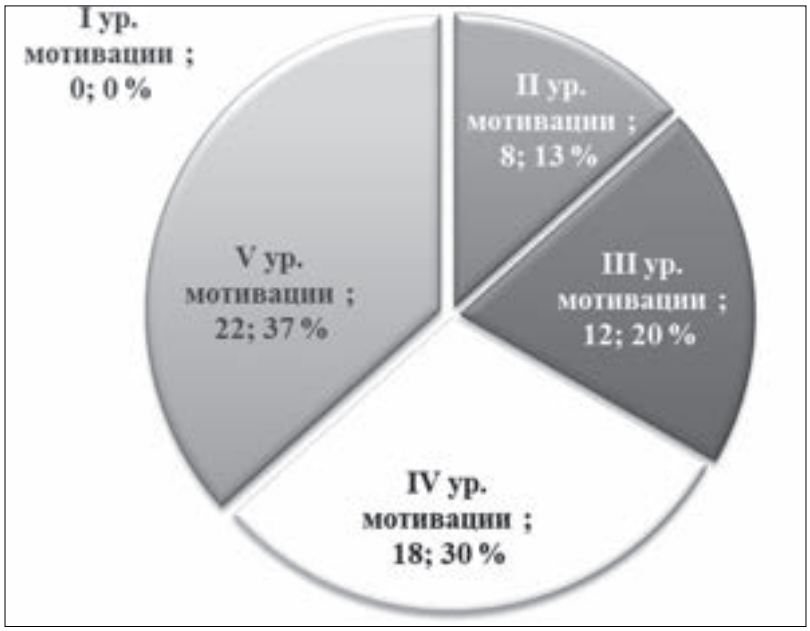


Рис. 1. Мотивация достижения успеха

Славской, Т. Н. Березиной [Абульханова-Славская, Березина, 2001, с. 38–54]. С целью исследования временной перспективы подростков с интеллектуальными нарушениями мы использовали проективный метод О. В. Кузнецовой: эссе на тему притчи «Три мудреца». Важно отметить, что контингент исследуемых автором — это нормотипичные подростки, поэтому данная методика была адаптирована для подростков с интеллектуальными нарушениями [Кузнецова, 2010].

Исследование временных компетенций у подростков с умственной отсталостью является важным показателем самоопределения. Качественный анализ эссе по притче «Три мудреца» показывает, что подростки с интеллектуальными нарушениями чаще всего продуцируют в своем сознании желаемый образ будущего и ВЯ. Но конструкт желаемых ВЯ подростков с когнитивными нарушениями отличается нереалистичностью, желаемые качества личности не соотносятся со структурой дефекта исследуемых. Выявлено, что исследуемые не умеют планировать свою будущую жизнь, с трудом представляют себя в будущем. Данные особенности ВЯ и временных компетенций связаны с низким уровнем самосознания на фоне внутренней картины дефекта. Лишь небольшая часть подростков использует в самосознании компенсаторные механизмы психической деятельности, большинство не соотносят свои возможности и особенности развития.

Анализируя написанные сочинения, мы разделили исследуемых на 5 групп по принципу фиксации на определенном временном отрезке (рис. 2):

1) подростки этой группы воспринимают временную перспективу в единстве трех времен;

2) подростки данной группы не ощущают время целостно, фиксируют восприятие временной перспективы на настоящем;

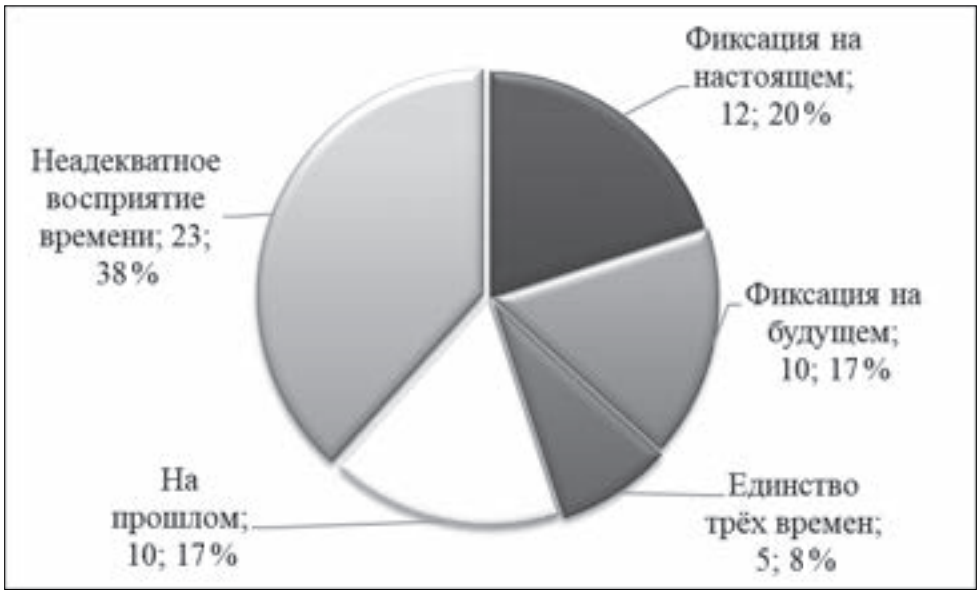


Рис. 2. Восприятие времени

3) представители этой группы фиксируют восприятие временной перспективы на будущем;

4) подростки этой группы ощущают временную перспективу в прошлом;

5) для подростков данной группы характерно неадекватное восприятие времени.

Рассмотрим эти группы более подробно.

Подростки с когнитивными нарушениями, воспринимающие временную перспективу в единстве трех времен. Примеры ответов исследуемых: «в будущем я буду вести себя хорошо, потому что только в будущем понятны ошибки прошлого», «без прошлого я бы не смог исправить старые ошибки», «настоящее для меня важно, но таким человеком я стал благодаря прошлому». В эту малочисленную группу входит всего 8 % испытуемых. Данная группа подростков отличается достаточным уровенем познавательной активности, интеллектуальное развитие у них выше, чем у других подростков; эмоциональный фон настроения ровный, адекватный.

Фиксация восприятия временной перспективы на настоящем определена у 20 % подростков с интеллектуальными нарушениями. Подростки живут настоящим моментом, они не представляют образ своего будущего, не строят планов даже на получение профессии.

Фиксация восприятия временной перспективы на будущем была выявлена у 17 % исследуемых подростков. Контингент данной группы отличается, обычно подростки продуцируют в своем сознании желаемый ВЯ, хотят получить профессию, жить счастливо и иметь семью. Но они, как правило, не акцентируют свое внимание на единстве временной перспективы. Чаще всего на будущем времени фиксируют свое внимание девочки, но их мечты нереалистичны, а запас знаний об окружающей действительности ограничен.

Фиксация восприятия временной перспективы на прошлом наблюдается у 17 % подростков с умственной отсталостью. Эмоциональный фон исследуемых подростков данной группы считается нестабильным, чаще всего в анамнезе мы можем обнаружить различные психотравмирующие ситуации настоящего или прошлого.

Достаточно большая группа подростков с неадекватным восприятием временной перспективы — 38 % исследуемых. Подростки данной группы определены в зону риска и должны находиться под влиянием учителя и эмоционально значимого взрослого, в структуре дефекта у них чаще всего аутистический спектр и низкие показатели интеллекта. Пространственно-временные соотношения исследуемых сформированы: они ориентируются во временном периоде дня (утро, день, вечер, ночь), недели (отличают будние дни от выходных, могут рассказать о своих планах на ближайшие дни), знают времена года. Временная перспектива контингента подростков этой группы не сформирована, эмоциональный фон настроения нестабильный или снижен.

Мы разработали анкету «Мой образ будущего» с целью определения личностного самосознания подростков с интеллектуальными нарушениями. Данная анкета построена по типу неоконченных предложений. Использование личных местоимений повышает уровень рефлексии, заставляет задуматься и включиться в продуктивную работу. Качественный анализ направлен на выявление личностных страхов, тревог. Обучающимся было предложено завершить фразы:

1. После 9-го класса я пойду в колледж / старшие классы / работать, потому что … .
2. Обучение в колледже / старших классах для меня является… .
3. Когда я думаю о будущем, то … .
4. Я не хочу, чтобы в на следующей ступени моего образования … .
5. Чтобы поступить в колледж / старшие классы, я должен… .
6. При обучении в колледже / старших классах мне поможет … .
7. Мне бы хотелось, чтобы в колледже / старших классах … .
8. Когда я закончу обучение в колледже/школе… .

Качественный анализ анкетирования показал, что подростки с интеллектуальными нарушениями неадекватно оценивают свои возможности. Полное, частичное и неадекватное самосознание дифференцируется по следующим критериям:

1) самооценивание собственных возможностей и выбор доступной профессии;
2) мотивация на получение образования для дальнейшей работы по профессии;
3) представления о будущей жизни;
4) уровень стрессоустойчивости.

Данные критерии были выделены на основании ответов обучающихся старших классов коррекционных школ (рис. 3).



Рис. 3. Самосознание

Частичное самосознание определяется, если хотя бы один или два из обозначенных критериев носит продуктивный характер. Например, ребенок определился с профессией и мотивирован на ее получение, но у него есть страхи, связанные с обучением в колледже; у ребенка недостаточно сформирована учебная мотивация, у него высокий уровень стрессоустойчивости и он выбрал будущую профессию в соответствии со своими способностями. Как правило, подростки данной группы достаточно хорошо социализируются и адаптируются в обществе, но им нужна коррекционная поддержка с целью компенсации дефицитов личности. Примеры ответов подростков: «Я буду слесарем для машины, буду работать в шиномонтажной мастерской, но я боюсь, что у меня не получится.», «Я очень люблю готовить, стану поваром. Если не найду работу по специальности, то буду готовить для мужа».

Неадекватные ответы исследуемых подростков (42 %) объясняются недостаточной сформированностью личностных качеств, а именно самооценки. Поэтому самосознание таких детей характеризуется завышенной самооценкой, неумением провести самоанализ своих возможностей, ограниченным кругозором, недостаточно развитым интеллектом, эмоциональной незрелостью.

Продуктивные показатели по всем критериям означают, что уровень самосознания обучающихся с интеллектуальными нарушениями полный. Таких подростков очень мало, в структуре дефекта — легкая степень умственной отсталости или пограничная задержка психического развития, но с большой педагогической запущенностью. Такие подростки не имеют трудностей коммуникативного и бытового характера, они хорошо адаптируются, адекватно оценивают свои возможности, адекватно выбирают свою будущую профессию, нацелены на результат и хотят жить самостоятельно.

Заключение

Данные исследования показывают прямую взаимосвязь самоопределения и конструкта ВЯ. Теоретический обзор концепций доказывает, что ВЯ формируются и продуцируются в сознании подростка на этапе формирования образа будущего, в период подросткового возраста, в процессе личностного самоопределения и выбора будущей профессии. Нами выявлены дефицитарные компоненты самоопределения исследуемых подростков, связанные с конструктом ВЯ: мотивация, временные компетенции, самосознание.

Исследование имеет теоретическую и практическую значимость. Дальнейшее изучение данной проблемы необходимо для разработки коррекционной программы, направленной на формирование самосознания подростков с интеллектуальными нарушениями. На данный момент педагоги-психологи могут использовать предложенный нами методический инструментарий для профориентационной диагностики подростков с интеллектуальными нарушениями.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.

2. Баранова А. В., Яковлева Н. В. Анализ понятия «образ будущего» в контексте психологии здоровья // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2018. Т. 6. № 4 (23). URL: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357 (дата обращения: 20.02.2021).

3. Баранова А. В., Яковлева Н. В. Возможные Я и особенности саморегуляции в контексте субъективного восприятия времени // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2020. Т. 8. № 3 (30). С. 327–337. URL: http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=446 (дата обращения: 20.02.2021).

4. Василевская Е. Ю., Молчанова О. Н. Возможные я: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 801–815.

5. Гайдукевич Е. А. Проблема внутренней картины дефекта в специальной психологии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Серия: Общественные и гуманитарные науки: научный журнал. № 132. СПб., 2011. С. 331–335.

6. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности: монография. Киев: Наукова думка. 1984. 272 с.

7. Журавлев А. Л., Харламенкова Н. Е. Динамический подход к исследованию психологии личности // Институт психологии РАН. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 1. С. 5–23.

8. Орлова А. О. Роль самосознания личности в формировании образа будущего // Социальные явления — журнал международных исследований. 2013. № 1 (2). С. 107–110.

9. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. М.: Академия, 2006. 320 с.

10. Кузнецова О. В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения: дис. … канд. психол. наук / Моск. гор. психолого-пед. ун-т. М., 2010. 181 с.

11. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов и др.; под ред. Б. П. Пузанова. М.: Акмеология, 2001. 271 с.

12. Прихожан А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: ПЭБ, 2007. 56 с.

13. Чеснокова И. И., Шорохова Е. В. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

14. Bak W. Possible selves: Implications for psychotherapy // International Journal of Mental Health and Addiction. 2015. Vol. 13 (5). P. 650–658.

15. Bak W. Self-standards and self-discrepancies. A structural model of self-knowledge. Current Psychology. 2014. Vol. 33. P. 155–173.

16. Erikson M. The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves // Review of General Psychology. 2007. Vol. 11. P. 348–358. DOI: 10.1037/1089-2680.11.4.348

17. Hamilton J., Cole S. N. Imagining possible selves across time: Characteristics of self-images and episodic thoughts // Conscious Cong. 2017. Vol. 52. P. 9–20.

18. Hoyle R. H., Sherrill M. R. Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior // Journal of Personality. 2006. Vol. 74. P. 1673–1696. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x

19. Markus H., Nurius P. Possible Selves // American Psychologist. 1986. Vol. 41 (9). P. 954–969.

20. Oyserman D., Markus H. Possible Selves and Delinquency // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59 (1). P. 112–125.

Literatura

1. Abul`xanova-Slavskaya K. A., Berezina T. N. (2001). *The time of personality and the time of life* [Vremia lichnosti i vremia zhizni]. Saint Petersburg.: Aletejya. (In Russian).

2. Bak W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International Journal of Mental Health and Addiction,* 13 (5), 650–658.

3. Bak W. (2014). Self-standards and self-discrepancies. A structural model of self-knowledge. *Current Psychology,* 33, 155–173.

4. Baranova A. V., Yakovleva N. V. (2018) Analysis of the concept “image of the future” in the context of health psychology [Analiz poniatiia «obraz budushchego» v kontekste psikhologii zdorov’ia]. *Personality in a changing world: health, adaptation, development,* 6, 4 (23). (In Russian). Retrieved from http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=357 (access date: 20.02.2021).

5. Baranova A. V., Yakovleva N. V. (2020). Possible selves and features of self-regulation in the context of subjective perception of time [Vozmozhnye Ia i osobennosti samoreguliatsii v kontekste sub»ektivnogo vospriiatiia vremeni]. *Personality in a changing world: health, adaptation, development,* 8, 3 (30). 327–337. (In Russian). Retrieved from http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=446 (access date: 20.02.2021).

6. Chesnokova I. I., Shorokhova E. V. (1977). *The problem of self-consciousness in psychology* [Problema samosoznaniia v psikhologii]. Moscow: Nauka. (In Russian).

7. Erikson M. (2007). The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves. *Review of General Psychology,* 11, 348–358. DOI: 10.1037/1089-2680.11.4.348

8. Gajdukevich E. A. (2011). The problem of inner presentation of disorder in special psychology. [Problema vnutrennej kartiny` defekta v special`noj psixologii]. *Herzen University Journal of Humanities & Sciences,* 132, 331–335. (In Russian).

9. Golovakha E. I., Kronik A. A. (1984). *Psychological time of personality* [Psikhologicheskoe vremia lichnosti: monografiia]. Kiev: Naukova dumka. (In Ukrainian).

10. Hamilton J., Cole S. N. (2017). Imagining possible selves across time: Characteristics of self-images and episodic thoughts. *Conscious Cong,* 52, 9–20.

11. Hoyle R. H, Sherrill M. R. (2006). Future orientation in the self-system: possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of Personality,* 74, 1673–1696. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2006.00424.x

12. Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S. (2006). *Logopsychology* [Logopsikhologiia]. Moscow: Akademiya (In Russian).

13. Kuznetsova O. V. (2010). *Psychological conditions of personal and professional self-determination of adolescents at the stage of choosing a training profile: dis. ... cand. psychological sciences* [Psikhologicheskie usloviia lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniia podrostkov na etape vybora profilia obucheniia: dis. … kand. psikhol. nauk]. Moscow: Moscow Mountains. psychological and pedagogical. un-t. (In Russian).

14. Orlova A. O. (2013). The role of self-consciousness of the individual in the formation of the image of the future [Rol' samosoznaniia lichnosti v formirovanii obraza budushchego]. *Social Phenomena — International Research Journal,* 1 (2), 107–110. (In Russian).

15. Prikhozhan A. M. (2007). *Diagnostics of personal development of children of teenage age* [Diagnostika lichnostnogo razvitiia detei podrostkovogo vozrasta]. Moscow: PEHB. (In Russian).

16. Puzanov B. P., Konyaeva N. P., Gorskin B. B., Solomina E. N., Kostenkova Yu. A. (2001). *Teaching children with intellectual disabilities: (Oligophrenopedagogy)* [Obuchenie detei s narusheniiami intellektual'nogo razvitiia: (oligofrenopedagogika): ucheb. posobie dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii]. In B. P. Puzanov (Ed.). Moscow: Akmeologiya. (In Russian).

17. Markus H., Nurius P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist,* 41 (9), 954–969.

18. Oyserman D., Markus H. (1990). Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology,* 59 (1), 112–125.

19. Vasilevskaya E. Yu., Molchanova O. N. (2016) Possible selves: review of international studies [Vozmozhnye Ia: obzor zarubezhnykh issledovanii]. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics,* 13 (4), 801–815. (In Russian).

20. Zhuravlev A. L., Kharlamenkova N. E. (2017). The dynamic approach to the personality`s psychology research [Dinamicheskii podkhod k issledovaniiu psikhologii lichnosti]. *Institute of psychology Russian Academy of Sciences. Social and economic psychology,* 2 (1), 5–23. (In Russian).

O. G. Belyaeva,
B. M. Kogan

Self-Determination of Adolescents with Intellectual Disorders in the Context of Possible Selves Construct

The article presents the concepts of studying possible selves (hereinafter, PS) in personality psychology and defines its relation with self-determination process; studies the components of self-determination of the personality of adolescents with intellectual disorders; defines the concepts of selfconsciousness, vision of future and an internal picture of disorder.

Relevance of the research of self-determination of adolescents with intellectual disorders in the context of possible selves construct is determined by features of their development and present conditions of sociocultural transformations of the society. The psyche of children with intellectual disability is especially fragile during adolescence, and the problem of forming self-determination, proactive attitude to life, values and creating vision of the future comes up during this period

Research objective: to study components of self-determination of adolescents with intellectual disorders in the context of PS construct.

Research problems:

1. To analyze and systematize scientific and methodical literature on the research problem.
2. To define the relation of self-determination components of adolecents with intellectual disorders with PS construct.
3. To develop and test methodological tools for identification of components of self-determination of adolescents with intellectual disorders.
4. To conduct the quantitative and qualitative analysis of empirical data.

We used the following methods to achieve the research objective: bibliographic, testing, poll, essay. The presented results show that the main factors of self-determination are motivation, temporary competences and selfconsciousness. Development of these personality traits of adolescents with intellectual disorders is impaires: the motivation is reduced, perception of time is complicated, the selfconsciousness is not sufficiently formed.

The materials presented in the article are displayed in the practical and theoretical relevance of the research. The used methodical tools will help educational psychologists to carry out preventive work with students aimed at early diagnostics and correction of the revealed deficiencies of personal development. The results of the research can be used for the further theoretical description of this problem.

Keywords: possible selves; selfconciousness; self-determination; adolescents with intellectual disorders.

УДК 376.2(075.8)
DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.10

О. В. Титова,
Д. С. Клименова

Выявление в социальной инклюзии роли родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития

Актуальность исследования определяется тем, что в настоящее время в Росси активно реализуется инклюзивное образование. Все дети с особыми образовательными потребностями, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развития, включены в образовательную среду. Однако образовательная инклюзия — это только часть большой педагогической работы в процессе социализации лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития. Кроме обучения и воспитания необходимо решать вопросы социальной инклюзии обучающихся заявленной категории. Процесс социальной инклюзии на современном этапе включает множество компонентов и реализуется с помощью разных технологий под руководством специалистов, включая родителей обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями. Роль родителей в процессе социализации своих детей является ведущей. От позиции семьи зависит, насколько успешен будет данный процесс. В статье представлены результаты экспериментального исследования, целью которого было выявление в социальной инклюзии роли родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Основными методами исследования являлись: анкетирование, структурированное интервью. Представленные эмпирические данные показали, что у родителей выявляется три уровня сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии детей. Обнаружена прямая корреляция между уровнем сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии и уровнем сформированности представлений об общественных местах и правилах поведения в них у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. При этом специалисты образовательной организации демонстрируют высокий уровень понимания целей и задач социальной инклюзии, что говорит о возможном потенциале взаимодействия семей и образовательных организаций в вопросах социальной инклюзии обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. Полученные данные являются новыми, так как подобных результатов исследований в открытых источниках за последние пять лет не найдено.

Ключевые слова: дети с тяжелыми множественными нарушениями развития; социальная инклюзия; семья, воспитывающая ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития.

© Титова О. В., Клименова Д. С., 2021

Введение

Сегодня наблюдается тенденция к увеличению численности детей с инвалидностью, в том числе и с тяжелыми множественными нарушениями развити (ТМНР). По данным Росстата, общая численность детей с инвалидностью в России неуклонно увеличивается. Так, если в 2016 году она составляла 617 тыс. человек, в 2017 году она равнялась 636 тыс. детей, в 2018 году — 651 тыс. детей, а к 1 января 2019 года — 670 тыс. детей. Ввиду этого возникает вопрос о психологической готовности родителей принять ребенка с ОВЗ и инвалидностью, осуществить инклюзию такого ребенка совместно со специалистами в социальную жизнь общества [Ткачева, Левченко, 2008]. Все родители так или иначе нуждаются в помощи и сотрудничестве со специалистами образовательных и иных организаций в той же степени, что и их дети. Поэтому особое внимание следует обратить на информированность родителей о проблемах социальной инклюзии их детей, на формирование у них компетенции, позволяющие эффективно помогать детям с ограниченными возможностями здоровья, особенно с тяжелыми множественными нарушениями развития, включаться в жизнь общества.

Концепция социальной инклюзии лиц с ОВЗ строится на идее инклюзивного общества, где разнообразие видится ресурсом устойчивого социального развития и обеспечивается равное отношение и сопричастность к общечеловеческой культуре во всех социальных практиках всем без исключения людям. Разными путями они активно реализуют единое стремление к общим социальным целям: благоприятному статусу, самореализации [Афонькина, 2015]. Социальная инклюзия — это процесс включения людей с особыми потребностями в жизнь общества, при этом создавая условия, учитывающие индивидуальные особенности и возможности каждого члена общества. Теоретико-методологическими вопросами социальной инклюзии занимаются Ю. А. Афонькина (2015), Т. В. Фуряева (2017), Л. И. Аксенова (2001), В. Н. Петров, И. Б. Кантемирова (2020), И. А. Шаповал (2019). Исследователи раскрывают сущность и характерные черты социальной инклюзии лиц с ОВЗ. Вопросы социализации детей с особыми образовательными потребностями нашли отражение в научных работах как зарубежных [Boer et al., 2015; Hall, 2017; Overmars-Marx et al., 2019; Hall, 2020 и др.], так и отечественных исследователей [Завражин, 2018; Шипицына, 2007; Шафран, 2017; Евтушенко и др., 2020 и др.]. В данных исследованиях рассматриваются процессы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, некоторые психолого-педагогические инструменты, позволяющие эти процессы осуществлять. В исследованиях многих зарубежных ученых [Clifford et al., 2015; Chloe, 2017; Thackeray, Eatough, 2015; Amado et al., 2013] представлены результаты изучения взаимодействия лиц с интеллектуальными нарушениями в социальной среде и предложены пути улучшения данных процессов. Ряд исследователей описывают особенности социальной адаптации семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями

здоровья [Ткачева, Левченко, 2008; Юмашева, 2019; Tilly, 2019; и др.]. Однако необходимо отметить, что практически во всех исследованиях рассматриваются вопросы социальной инклюзии лиц с ограниченными возможностями здоровья в целом, нас же интересуют обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития — это полиморфная группа, в которую включены дети с разными сочетаниями двигательных, сенсорных, интеллектуальных нарушений. Степень выраженности этих нарушений различна, структура дефекта развития крайне вариативна [Левченко, 2016; Жигорева, 2016, 2017]. Крайне недостаточно современных научных исследований по вопросам социальной инклюзии, касающихся именно этой категории детей и их родителей. Согласно закону «Об образовании» в РФ, эти дети включены в образовательный процесс, для них разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут [Браткова и др., 2013], осуществляется психолого-педагогическое сопровождение [Мануйлова, 2016], но вопросы, каким образом эффективнее включать детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в общественную жизнь и кто выполняет в этом процессе руководящую роль, требуют научной разработки.

Исходя из вышесказанного была определена цель экспериментального исследования — выявить уровень сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии, особенностей понимания семьями родительской роли и роли образовательного учреждения в социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Гипотеза исследования предполагала, что одну из ведущих ролей в социальной инклюзии обучающихся с ТМНР играют родители. Однако у большинства родителей, воспитывающих детей данной категории, недостаточно сформированы компетенции по вопросам социальной инклюзии.

Задачи исследования:

1. Разработать диагностический инструментарий, позволяющий изучить степень информированности семьи и специалистов образовательной организации о проблемах, средствах и методах социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

2. Выявить уровни сформированности компетенций родителей и специалистов образовательной организации по вопросам социальной инклюзии обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В исследовании приняли участие 50 родителей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, 20 специалистов образовательного учреждения г. Москвы и 50 обучающихся. Возраст обучающихся с ТМНР был от 8 лет 2 месяцев до 15 лет 3 месяцев. Все обучающиеся в структуре дефекта имели умеренную степень умственной отсталости, а также нарушения зрения, слуха, двигательные нарушения.

Опираясь на цель и задачи экспериментального исследования, мы посчитали необходимым: выявить, имеют ли родители и специалисты образовательной организации представления о социальной инклюзии; определить проблемы

в вопросах социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями, участвующих в экспериментальном исследовании; выяснить, как часто семья посещает общественные мероприятия, какие мероприятия проводит образовательная организация для социальной инклюзии, вовлекает ли образовательная организация семьи детей в данный процесс.

Методы исследования

Основными методами исследования являлись: теоретический метод — анализ отечественных и зарубежных литературных источников; эмпирический метод — констатирующее исследование с использованием авторских анкет и опросника. Обработка данных осуществлялась с помощью программы Microsoft Office Excel (Excel).

Нами были разработаны две анкеты: анкета для родителей, которая разрабатывалась на основе изучения теоретического материала по проблеме социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья, и анкета для специалистов образовательной организации.

Мы посчитали необходимым изучить и позицию специалистов, так как с педагогами дети проводят значительное количество времени, школа для любого ребенка является вторым домом и важно, чтобы специалисты школы поддерживали, информировали и привлекали к организации социальной инклюзии родителей детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

Анкеты выявляли осведомленность специалистов школы-интерната о социальной инклюзии обучающихся с ТМНР и степени включенности в данный процесс родителей, воспитывающих таких детей и подростков.

В процессе экспериментального исследования был осуществлен опрос обучающихся с ТМНР. В данном опросе мы предполагали выявить представления детей об окружающем мире, как часто ребенок посещает общественные места, нравится ли ему в них бывать, взаимодействует ли он со сверстниками и другими людьми при посещении общественных мест, то есть выясняли, имеет ли место социальная инклюзия в жизни ребенка. В процессе опроса использовался наглядный материал и учитывалась степень владения речью обучающимися. В случае необходимости использовались специальные приемы коммуникации с неговорящими детьми.

Обработка данных осуществлялась с помощью программы Microsoft Office Excel (Excel).

1. Анкета для родителей.

Максимальный показатель, который может набрать родитель, отвечая на вопросы анкеты, составлял 26 баллов.

Высокий уровень сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии — от 20 до 26 баллов. Родители имеют представления о социальной инклюзии, уделяет достаточно внимания своему ребенку,

борются или уже побороли свои страхи при выходе с ребенком в общественные места. Необходимо отметить, что такие родители не только выходят в общественные места с ребенком, но и делают все возможное для непосредственного взаимодействия ребенка с социумом.

Средний уровень сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии (от 15 до 20 баллов) указывает на то, что родители имеют неполные представления о социальной инклюзии, как в теории, так и в практике. Такие родители редко выходят в общественные места со своим ребенком, а если и выходят, то очень редко вовлекают ребенка в общение и взаимодействие с другими людьми.

Низкий уровень сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии (ниже 15 баллов) указывают на то, что родители практически никогда не бывают в общественных местах. Их тревожит ситуация, что ребенок может неправильно повести себя в общественном месте. Родители, имеющие данный уровень осведомленности, мало или вовсе не информированы о социальной инклюзии.

2. Анкета для специалистов образовательного учреждения.

Максимальный балл, который может набрать специалист, отвечая на вопросы анкеты, составляет 36 баллов.

Высокий уровень (29–36 баллов) указывает на то, что специалисты образовательного учреждения имеют углубленные представления о социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями, о высокой степени подготовленности к решению возникающих проблем во время вхождения ребенка в социум, о проводимой работе с родителями.

Средний уровень — 25–29 баллов. Специалист обладает средним уровнем развития компетенции в вопросах социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, он частично знает цели и задачи социальной инклюзии особых детей.

Низкий уровень (до 29 баллов) — показатель низкого уровня сформированности компетенций специалистов школы по вопросам социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Такие специалисты слабо осведомлены о возможностях социальной инклюзии особых детей, имеют низкий уровень представления о целях и методах решения проблем социальной инклюзии, ими не проводится работа с родителями по вхождению ребенка в социум.

3. Опросник для детей.

Максимальный балл, который могли набрать дети, составляет 27 баллов. Первый вопрос оценивается в 1 балл, второй вопрос — в 16 баллов, а последующие — по 5 баллов каждый.

Достаточный уровень (от 20 до 27 баллов) набрали представления обучающихся об общественных местах. Данный уровень предполагает, что ребенок часто посещает парки, магазины, почту и так далее, имеет представления об элементарных правилах поведения в обществе, взаимодействует и общается в общественных местах с другими взрослыми и сверстниками.

Средний уровень представлений (от 15 до 20 баллов) говорит о том, что ребенок очень редко бывает в общественных местах. А если бывает, то почти не взаимодействует со сверстниками и не общается с другими взрослыми.

Низкий уровень представлений (до 15 баллов) показывает, что ребенок с ТМНР практически не бывает в общественных местах, не взаимодействует с другими взрослыми и не имеет представлений об элементарных правилах поведения в обществе.

Результаты исследования

Результаты анкетирования родителей представлены на рисунке 1.

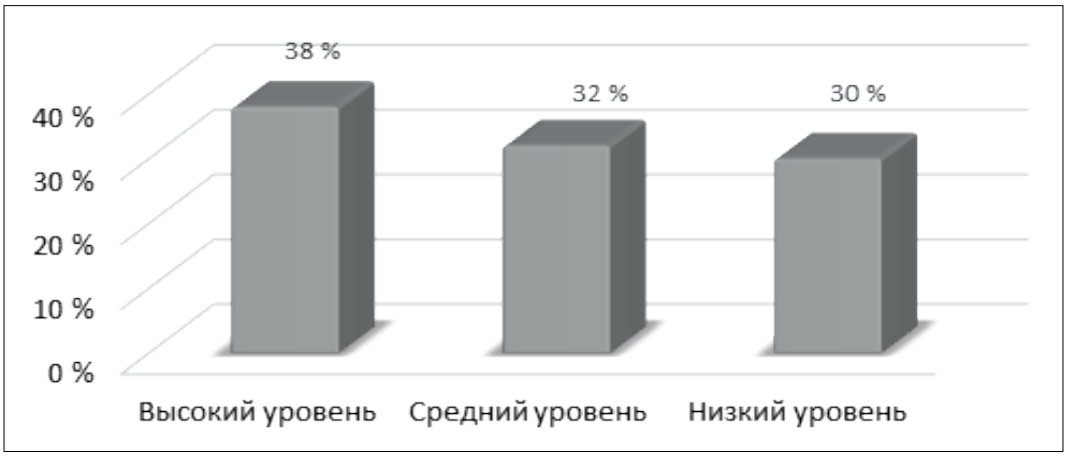


Рис. 1. Уровни сформированности компетенций родителей по вопросам социальной инклюзии

Результаты исследования показывают, что у 38 % опрошенных родителей сформированы компетенции о социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Эти семьи осознают всю ценность входа ребенка в общество. Такие семьи регулярно посещают с ребенком городские парки, ходят на концерты и в другие общественные места. Также эти семьи испытывают тревогу и поэтому продолжают работать со специалистами.

Средний уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии особых детей имеют 32 % родителей. Такие родители, находясь в общественном месте, не привлекают к общению и взаимодействию своих детей со сверстниками или другими взрослыми. У этих родителей отмечается повышенная тревожность и страхи по поводу поведения своего ребенка в общественных местах. Родители испытывают неудобство в общении с другими людьми из-за некорректного поведения своих детей при выходах в общественные места.

Низкий уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии имеют 30 % родителей детей с ТМНР. Родители этого уровня практически не участвуют в социальной инклюзии своего ребенка с тяжелыми

множественными нарушениями. Они не осознают важность решения вопросов социальной инклюзии особых детей, необходимость избавления от страхов, которые связаны с выходами в общественные места. Семьи этой группы не информированы о важности социальной инклюзии для личностного развития их ребенка.

Анализ результатов анкетирования родителей детей с ТМНР показал, что все родители примерно делятся на три равные части: те, кто активно включает своего ребенка в общественные отношения; те, кто это делает от случая к случаю; те, кто практически никогда не выводит своих детей в общество и не понимает важность и необходимость таких действий. Активность родителей, понимание сути и целей включения детей в общественную жизнь — важная составляющая успешной социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Пассивная позиция родителей практически сводит на нет процесс социальной инклюзии ребенка, осуществляемой образовательной организацией. Ребенок должен иметь возможность выхода в общественные места и принимать участие в общении с социумом не только со специалистами образовательного учреждения, но и с родителями, так как именно семья является тем социальным институтом, который обеспечивает возможность стать ребенку с ТМНР социальной личностью.

Результаты анкетирования (рис. 2) специалистов образовательной организации показали, что большинство специалистов (95 %) имеют высокий уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и лишь 5 % имеют средний уровень. Практически все специалисты понимают цели и задачи социальной инклюзии, умеют организовывать работу с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, результатом которой становится социальная инклюзия.

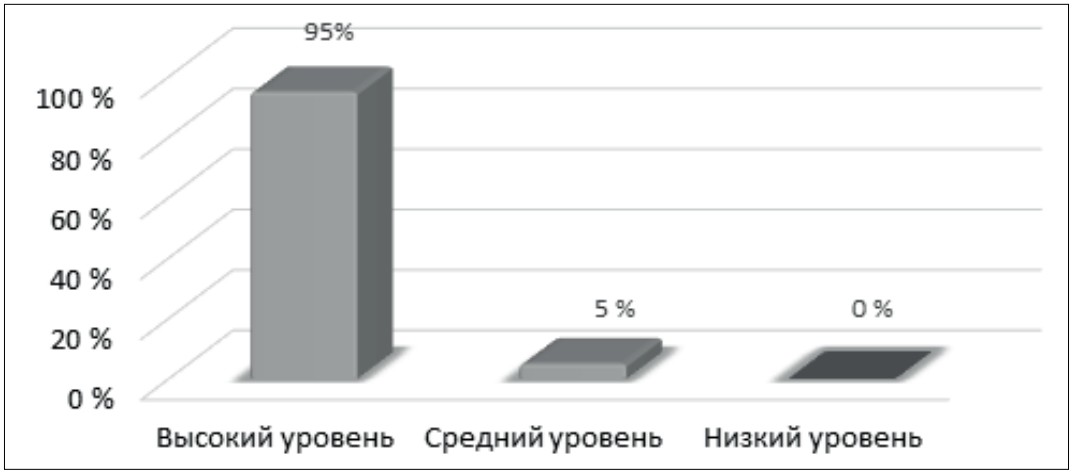


Рис. 2. Уровни сформированности компетенций специалистов по вопросам социальной инклюзии

Анализ результатов опроса обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития представлен на рисунке 3.

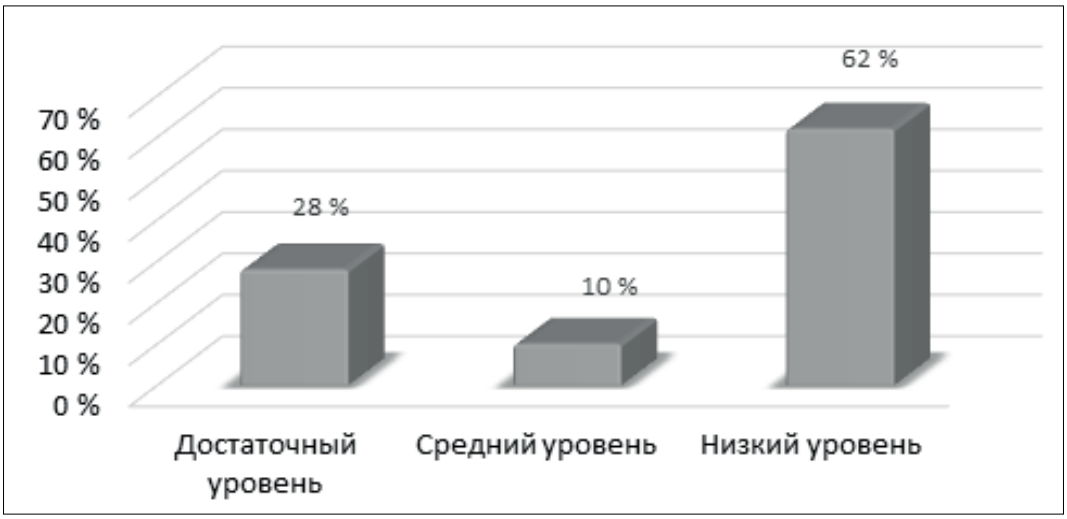


Рис. 3. Уровни сформированности представлений обучающихся с ТМНР об общественных местах

На диаграмме мы видим, что достаточный уровень представлений об общественных местах наблюдается у четырнадцати детей (28 %). Средний уровень представлений показали пять детей (10 %). Низкий уровень — у тридцати одного ребенка (62 %). Больше половины обучающихся практически не различают социальные объекты, не умеют вступать во взаимодействие с другими людьми, что, естественно, объясняется их низким уровнем психического развития, вызванного первичными дефектами, а также, на наш взгляд, недостаточным включением взрослыми (прежде всего родителями) обучающихся с ТМНР в социальную жизнь людей по разным причинам. Анализ результатов опросника показал, что большинство детей, с их слов, не были во многих общественных местах. Пять обучающихся узнали на картинках почту, набережную, музей, но ответили, что не были там. Практически все дети узнали детскую площадку, парк и рассказали, что играли там. Трое опрошенных сообщили, что ходили в зоопарк, были на концерте, ходили в магазин вместе с родителями. Эти же дети смогли составить небольшой рассказ о зоопарке и магазине и рассказать, что они общаются с другими детьми.

Необходимо отметить, что всего несколько детей указали на то, что передвигаются на общественном транспорте и знают правила поведения в нем, большинство опрошенных испытуемых передвигаются вместе с родителями либо на личном транспорте, либо на такси. Можно сделать вывод, что большинство родителей избегают общественного транспорта, тем самым ограничивая своих детей в социализации даже в такой житейской ситуации.

Сравнив результаты опроса детей и результаты анкетирования родителей, мы наблюдаем корреляцию между уровнями. У родителей с высоким уровнем компетенций по вопросам социальной инклюзии (38 % опрошенных родителей) дети чаще демонстрируют достаточный уровень представлений об общественных местах и правилах поведения в них. Это наблюдается у 28 % обследованных детей, имеющих достаточный уровень, и 10 % детей,

имеющих средний уровень сформированности представлений, что в сумме составляет 38 %. Таким образом, мы видим схожие результаты опроса. Соответственно у родителей со средним и низким уровнем компетенций дети с ТМНР демонстрируют недостаточный уровень представлений об общественных местах (62 % обследованных). Таким образом, от уровня частоты посещения общественных мест обучающегося с ТМНР со своими родителями зависит уровень сформированности представлений детей об окружающем мире, общественных местах. Выявленный факт позволяет говорить о перспективах целенаправленной работы по включению лиц с ТМНР в социальную жизнь общества.

Дискуссионные вопросы

Обсуждая результаты экспериментального исследования, можно сделать вывод о том, что лишь немногим больше трети родителей имеют достаточный уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и регулярно включают своих детей в социальную жизнь. Результаты опроса обучающихся с ТМНР подтверждают положительный эффект действий этой группы родителей. У их детей отмечается достаточный уровень представлений об общественных местах и правилах поведения в них. К сожалению, большая часть родителей имеют недостаточный уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии особых детей, они не выходят со своими детьми в общественные места или делают это крайне редко, что не оказывает положительного влияния на социализацию детей с ТМНР, ограничивает их во взаимодействии с социальным миром. Таким образом, четко определяется ведущая роль родителей в процессе социальной инклюзии детей с ТМНР. При этом мы видим, что специалисты образовательной организации демонстрируют высокий уровень сформированности компетенций по вопросам социальной инклюзии. Этот факт говорит о возможности использования данного ресурса для разработки современной технологии эффективного взаимодействия родителей и образовательной организации, которая максимально позволит включить каждого ребенка с ТМНР в социальную жизнь общества с учетом индивидуальных особенностей развития.

Заключение

В заключение отметим, что семья является главным участником процесса социальной инклюзии детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и играет большую роль в этом процессе, что подтверждается результатами экспериментального исследования и доказывает выдвинутую нами

гипотезу. Для того чтобы дети данной категории успешно социализировались, комфортно ощущали себя среди других людей, знали правила поведения в общественных местах, необходимо повышать родительскую компетентность по данному вопросу, используя разные технологии, в том числе и взаимодействие со специалистами образовательных и иных организаций.

Литература

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 216 с. [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «eLIBRARY.RU». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=41294210 (дата обращения: 19.06.2021).

2. Афонькина Ю. А. Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11 (55). С. 149–162. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25419520 (дата обращения: 19.06.2021).

3. Браткова М. В., Караневская О. В., Титова О. В. Условия, принципы и этапы разработки индивидуального образовательного маршрута для детей со сложной структурой нарушения [Электронный ресурс] // Специальная педагогика и специальная психология: сб. науч. ст. участников V Междунар. теоретико-методол. семинара. М.: Логомаг, 2013. С. 230–235. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25682627 (дата обращения: 19.06.2021).

4. Евтушенко И. В., Чернышкова Е. В., Евтушенко Е. А. Роль дополнительного образования в социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: сб. мат-лов II Междунар. междисциплинарной науч. конф. / под общ. ред. О. Н. Усановой. М.: Московский институт психоанализа, 2020. С. 92–97. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=44089214 (дата обращения: 19.06.2021).

5. Жигорева М. В. К проблеме типологии сложных нарушений развития у детей [Электронный ресурс] // Л. С. Выготский и современное детство: сб. тезисов Междунар. симпозиума / отв. ред. К. Н. Поливанова. М.: Высшая школа экономики, 2017. С. 205–207. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30033510 (дата обращения: 19.06.2021).

6. Жигорева М. В. Современные представления о тяжелых множественных нарушениях развития в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. ст. по мат-лам круглого стола / сост.: И. Ю. Левченко, А. С. Павлова, М. В. Шешукова. М.: Юкод, 2016. С. 6–16. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26402572 (дата обращения: 19.06.2021).

7. Завражин С. А., Фортова Л. К. Адаптация детей с ограниченными возможностями. М.: Академический проект, 2003. 402 с. [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «eLIBRARY.RU». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20076751 (дата обращения: 19.06.2021).

8. Левченко И. Ю. Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: проблемы организации обучения [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2016. № 2 (68). С. 3–8. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26489274 (дата обращения: 19.06.2021).

9. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с. [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «eLIBRARY.RU». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=20092536 (дата обращения: 19.06.2021).

10. Мануйлова В. В. Психолого-педагогическое сопровождение как необходимое условие функционирования системы инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями: мат-лы VIII Междунар. теоретико-методол. семинара. М.: Парадигма, 2016. С. 50–57. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26517545 (дата обращения: 19.06.2021).

11. Петров В. Н., Кантемирова И. Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2019. № 2 (239). С. 129–137. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=39843551 (дата обращения: 19.06.2021).

12. Фуряева Т. В. Социальная инклюзия: теория и практика. Вып. 15. Сер. Антропология и социальная практика. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. 2017. 280 с. [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал «eLIBRARY.RU». URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735 (дата обращения: 19.06.2021).

13. Шаповал И. А. Социальная инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья де-юре и де-факто: «включаемые», «включающиеся», «невключающиеся» [Электронный ресурс] // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2019. № 1. С. 84–99. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=36914285 (дата обращения: 19.06.2021).

14. Шафран Т. Л. Обеспечение социальной инклюзии школьников с ограниченными возможностями здоровья посредством формирования жизненных компетенций [Электронный ресурс] // Инклюзивное образование: теория и практика: сб. мат-лов II Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. С. 417–423. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=30478395 (дата обращения: 19.06.2021).

15. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. СПб.: Речь, 2007. 477 с.

16. Юмашева Т. А. Функциональное значение семьи в социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями [Электронный ресурс] // Семья и дети в современном мире: сб. мат-лов Междунар. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2019 г.) / под общ. и науч. ред. В. Л. Ситникова. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2019. С. 1058–1066. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42729782 (дата обращения: 19.06.2021).

17. Amado A. N. Social Inclusion and Community Participation of Individuals with Intellectual/Developmental Disabilities / A. N. Amado et al. // Intellect Dev Disabil. 2013. Vol. 51 (5). P. 360–375. DOI: 10.1352/1934-9556-51.5.360

18. Bossaert G. Social participation of students with special educational needs in different educational systems // G. Bossaert et al. // Irish Educational Studies. 2015. Vol. 34 (1). P. 43–54. DOI: 10.1080/03323315.2015. 1010703

19. Hall S. A. Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion // J Appl Res Intellect Disabil. 2017. Sep. Vol. 30 (5). P. 859-871. DOI: 10.1111/jar.12276

20. Hall T. Review of Experimental Social Behavioral Interventions for Preschool Children: An Evidenced-Based Synthesis // Review. 2020. DOI: 10.1177/2158244019899420

21. Overmars-Marx T, Thomése F, Meininger H. Neighbourhood social inclusion from the perspective of people with intellectual disabilities: Relevant themes identified with the use of photovoice // J Appl Res Intellect Disabil. 2019. Jan. Vol. 32 (1). P. 82–93. DOI: 10.1111/jar.12511

22. Stacy Clifford Simplican, Geraldine Leader, John Kosciulek, Michael Leahy. Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation // Research in Developmental Disabilities. 2015. Vol. 38. P. 18–29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008

23. Thackeray L. A., Eatough V. "Well the Future, that is Difficult": a hermeneutic phenomenological analysis exploring the maternal experience of parenting a young adult with a developmental disability // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities 2015. Vol. 28 (4). P. 265–275. DOI: 10.1111/jar.12126

24. Tilly L. Afraid to leave the house: issues leading to social exclusion and loneliness for people with a learning disability // Tizard Learning Disability Review. 2019. Vol. 24. № 4. P. 168–175. DOI: 10.1108/TLDR-02-2019-0005

25. Wilson C. Inclusion, community, and social relationships: A phenomenological study of the experiences of adults with intellectual and developmental disabilities // Master's Theses and Doctoral Dissertations. 2017. 910. URL: http://commons.emich.edu/theses/910 (дата обращения: 19.06.2021).

Literatura

1. Afonkina, Yu. A. (2015). Social inclusion of persons with disabilities and the problem of human dignity [Sotsial'naia inkliuziia lits s invalidnost'iu i problema chelovecheskogo dostoinstva]. *Modern studies of social problems (electronic scientific journal),* 11 (55), 149–162. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25419520 (access date: 19.06.2021).

2. Aksenova, L. I. (2001). *Social pedagogy in special education: textbook* [Sotsial'naia pedagogika v spetsial'nom obrazovanii: ucheb. posobie]. Moscow: Yurait. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=41294210 (access date: 19.06.2021).

3. Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M. & McCallion, P. (2013). Social Inclusion and Community Participation of Individuals with Intellectual Developmental Disabilities. *Intellect Dev Disabil,* 51 (5), 360–375. DOI: 10.1352/1934-9556-51.5.360

4. Bossaert, G., Boer, A. A. de, Frostad, P., Pijl, S.J. & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies,* 34 (1), 43–54. DOI: 10.1080/03323315.2015.1010703

5. Bratkova, M. V., Karanevskaya, O. V. & Titova, O. V. (2013). Conditions, principles and stages of development of an individual educational route for children with a complex structure [Usloviia, printsipy i etapy razrabotki individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta dlia detei so slozhnoi strukturoi narusheniia]. In the collection: *Collection of scientific articles of participants of the V International Theoretical and Methodological seminar,* 230–235. Moscow: Logomag. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25682627 (access date: 19.06.2021).

6. Furyaeva, T. V. (2017). *Social inclusion: theory and practice. Iss. 5. Ser. Anthropology and social practice* [Sotsial'naia inkliuziia: teoriia i praktika. Vyp. 15. Ser. Antropologiia i sotsial'naia praktika]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735 (access date: 19.06.2021).

7. Hall, S. A. (2017). Community Involvement of Young Adults with Intellectual Disabilities: Their Experiences and Perspectives on Inclusion. *J Appl Res Intellect Disabil,* 30 (5), 859–871. DOI: 10.1111/jar.12276

8. Hall, T. (2020). Review of Experimental Social Behavioral Interventions for Preschool Children: An Evidenced-Based Synthesis. *SAGE Open,* 10 (1). DOI: 10.1177/2158244019899420

9. Levchenko, I. Yu. (2016). Children with severe multiple developmental disorders: problems of educational organization [Deti s tiazhelymi mnozhestvennymi narusheniiami razvitiia: problemy organizatsii obucheniia]. *Correctional pedagogy: theory and practice,* 2 (68), 3–8. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=26489274 (access date: 19.06.2021).

10. Levchenko, I. Yu. & Tkacheva, V. V. (2008). Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities: study guide [Psikhologicheskaia pomoshch' sem'e, vospityvaiushchei rebenka s otkloneniiami v razvitii: metod. posobie]. Moscow: Prosveshhenie. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=20092536 (access date: 19.06.2021).

11. Manuylova, V. V. (2016). Psychological and pedagogical support as a necessary condition for the functioning of the system of inclusive education [Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie kak neobkhodimoe uslovie funktsionirovaniia sistemy inkliuzivnogo obrazovaniia]. In the collection: *Theory, history and methodology of psychological and pedagogical support for children with special educational needs. Proceedings of the VIII International Theoretical and Methodological Seminar,* 50–57. Moscow: Paradigm. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=26517545 (access date: 19.06.2021).

12. Overmars-Marx, T., Thomése, F. & Meininger, H. (2019). Neighbourhood social inclusion from the perspective of people with intellectual disabilities: Relevant themes identified with the use of photovoice. *J Appl Res Intellect Disabil. Jan,* 32 (1), 82–93. DOI: 10.1111/jar.12511

13. Petrov, V. N. & Kantemirova, I. B. (2019). The phenomenon of social exclusion/inclusion in the aspect of educational activity of children with disabilities [Fenomen sotsial'noi ekskliuzii/inkliuzii v aspekte obrazovatel'noi deiatel'nosti detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia]. *Bulletin of the Adygeya State University,* 2 (239), 129–137. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=39843551 (access date: 19.06.2021).

14. Shafran, T. L. (2017). Ensuring social inclusion of schoolchildren with disabilities through the formation of life competencies [Obespechenie sotsial'noi inkliuzii shkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia posredstvom formirovaniia zhiznennykh kompetentsii]. In the collection: *Inclusive education: theory and practice. Collection of materials of the II International Scientific and Practical Conference* [Inkliuzivnoe obrazovanie: teoriia i praktika: sb. mat-lov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.] (pp. 417–423). Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=30478395 (access date: 19.06.2021).

15. Shapoval, I. A. (2019). Social inclusion of persons with disabilities de jure and de facto: “included”, “included”, “non-included” [Sotsial’naia inkliuziia lits s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov’ia de-iure i de-fakto: «vkliuchaemye», «vkliuchaiushchiesia», «nevkliuchaiushchiesia»]. *Bulletin of the Baltic Federal University named after I. Kant. Series: Philology, Pedagogy, psychology,* 1, 84–99. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=36914285 (access date: 19.06.2021).

16. Shipitsyna, L. M. (2007). “Untrained” child in the family and society. Socialization of children with intellectual disabilities [«Neobuchaemyi» rebenok v sem’e i obshchestve. Sotsializatsiia detei s narusheniiami intellekta]. Saint Petersburg: Rech. (In Russian).

17. Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. & Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities,* 38, 18–29. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.10.008

18. Yevtushenko, I. V., Chernyshkova, E. V. & Yevtushenko E. A. (2020). The role of additional education in the social inclusion of children with disabilities [Rol’ dopolnitel’nogo obrazovaniia v sotsial’noi inkliuzii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov’ia]. In the collection: *Modern methods of prevention and correction of developmental disorders in children: Traditions and innovations. Collection of materials of the II International Interdisciplinary Scientific Conference. In O. N. Usanova (Ed.),* pp. 92–97. Moscow: Moscow Institute of Psychoanalysis. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=44089214 (access date: 19.06.2021).

19. Yumasheva, T. A. (2019). Functional significance of the family in the social inclusion of children with disabilities [Funktsional’noe znachenie sem’i v sotsial’noi inkliuzii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami]. In the collection: *Family and children in the modern world. Collection of materials of the International scientific and practical conference (St. Petersburg, April 22–23, 2019)* [Sem`ya i deti v sovremennom mire: sb. mat-lov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Sankt-Peterburg, 22–23 April 2019 g.)]. *In V. L. Sitnikova (Ed.), pp. 1058–1066.* Saint Petersburg: A. I. Herzen Russian State Pedagogical University. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=42729782 (access date: 19.06.2021).

20. Zavrazhin, S. A. & Fortova, L. K. (2003). Adaptation of children with disabilities [Adaptatsiia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami]. Moscow: Academic project. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=20076751 (access date: 19.06.2021).

21. Zhigoreva, M. V. (2016). Modern ideas about severe multiple developmental disorders in the context of the implementation of the federal State educational standard [Sovremennye predstavleniia o tiazhelykh mnozhestvennykh narusheniiakh razvitiia v kontekste realizatsii federal’nogo gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standarta]. In the collection: *Problems of implementing the Federal State Educational Standard for Children with Disabilities. Collection of articles based on the materials of the round table* (pp. 6–16). Moscow: Yukod. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=26402572 (access date: 19.06.2021).

22. Zhigoreva, M. V. (2017). On the problem of typology of complex developmental disorders in children [Sovremennye predstavleniia o tiazhelykh mnozhestvennykh narusheniiakh razvitiia v kontekste realizatsii federal’nogo gosudarstvennogo obrazovatel’nogo standarta]. In the book: *International Symposium “L.S. Vygotsky and Modern Childhood”. Collection of abstracts. In K.N. Polivanova (Ed.), pp. 205–207.* Moscow: Higher School

of Economics. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=30033510 (access date: 19.06.2021).

23. Thackeray, L. A. & Eatough, V. (2015) "Well the Future, that is Difficult": a hermeneutic phenomenological analysis exploring the maternal experience of parenting a young adult with a developmental disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 28 (4), 265–275. ISSN 1360-2322. DOI: 10.1111/jar.12126

24. Tilly, L. (2019). Afraid to leave the house: issues leading to social exclusion and loneliness for people with a learning disability. *Tizard Learning Disability Review,* 24 (4), 168–175. DOI: 10.1108/TLDR-02-2019-0005

25. Wilson, C. (2017). Inclusion, community, and social relationships: A phenomenological study of the experiences of adults with intellectual and developmental disabilities. *Master`s Theses.* Retrieved from http://commons.emich.edu/theses/910 (access date: 19.06.2021).

O. V. Titova,
D. S. Klimenova

Identifying the Role of Parents in Social Inclusion, Raising Children with Severe Multiple Developmental Disorders

The relevance of the study is determined by the fact that inclusive education is currently being actively implemented in Russia. All children with special educational needs, including those with severe multiple developmental disabilities, are included in the educational environment. However, educational inclusion is only part of a large pedagogical work in the process of socialization of persons with severe multiple developmental disorders. In addition to training and education, it is necessary to solve the issues of social inclusion of students of the declared category. The process of social inclusion at the present stage includes many components and is implemented using various technologies under the guidance of specialists, including parents of students with severe multiple disorders. The role of parents in the process of socialization of their children is leading. The position of the family depends on how successful this process will be. The article presents the results of an experimental study aimed at identifying the role of parents in social inclusion, raising children with severe multiple developmental disorders. The main research methods were questionnaire survey, structured interview. The presented empirical data showed that parents have three levels of competence formation on the issues of social inclusion of children. There was a direct correlation between the level of formation of parents' competencies on issues of social inclusion and the level of formation of ideas about public places and rules of behavior in them in students with severe multiple developmental disorders. At the same time, the specialists of the educational organization demonstrate a high level of understanding of the goals and objectives of social inclusion, which indicates the possible potential for interaction between families and educational organizations in matters of social inclusion of students with severe multiple developmental disorders. The received data is new since no similar research results have been found in open sources over the past five years.

Keywords: children with severe multiple developmental disorders; social inclusion; family raising a child with severe multiple developmental disorders.

Авторы «Вестника МГПУ» серия «Педагогика и психология», 2021, № 2 (56)

Асафова Елена Владимировна — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация.

ORCID: 0000-0001-8696-4123

E-mail: Elena.Asafova@kpfu.ru

Бакушкин Иван Анатольевич — аспирант Государственного социально-гуманитарного университета, г. Коломна, Московская область, Российская Федерация.

ORCID: 0000-0003-1485-5512

E-mail: ioann_85@mail.ru

Беляева Ольга Геннадьевна — аспирант кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии МГПУ, Москва, Российская Федерация.

ORCID: 0000-0001-5062-1997

E-mail: olkurdyukova@yandex.ru

Вишневецкая Наталья Владимировна — ассистент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.

ORCID: 0000-0001-7090-0301

E-mail: VishnevetskajaNV@mgpu.ru

Голованова Инна Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация.

ORCID: 0000-0003-0001-3509

E-mail: ginnag@mail.ru

Донецкая Ольга Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики перевода Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-4226-8964
E-mail: donezkaja@gmail.com

Дугина Галина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-4350-5511
E-mail: DuginaGA@mgpu.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ; руководитель департамента математики Финансового университета при Правительстве РФ (Финансовый университет), Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-1329-4012
E-mail: zadadaev@mail.ru

Ильичева Ирина Михайловна — доктор психологических наук, профессор, профессор Государственного социально-гуманитарного университета, г. Коломна, Московская область, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-4929-3302
E-mail: irina.psyhologduh@yandex.ru

Карпова Светлана Ивановна — доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0001-9663-1592
E-mail: KarpovaSI@mgpu.ru

Клименова Диана Сергеевна — учитель-дефектолог Специальной коррекционной школы-интерната VIII вида № 108, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-7458-4788
E-mail: d1ana.kl@yandex.ru

Коган Борис Михайлович — доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-1396-5720
E-mail: koganbm@mgpu.ru

Копасовская Софья Константиновна — младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0001-9328-6682
E-mail: kopasovskajask@mgpu.ru

Ле-ван Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-8445-6464
E-mail: levantn@mgpu.ru

Львовский Владимир Александрович — кандидат психологических наук, заведующий лабораторией проектирования деятельностного содержания образования Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-1815-0301
E-mail: lvovskiyva@mgpu.ru

Макеева Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-1219-6680
E-mail: sssmak2@mail.ru

Малых Оксана Андреевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайского языка Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-1528-7900
E-mail: MalihOA@mgpu.ru

Романова Марина Александровна — доктор педагогических наук, доцент, профессор департамента педагогики Института психологии и педагогики образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0001-6958-6693
E-mail: RomanovaM@mgpu.ru

Сабиров Ильнур Фоатович — преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-3083-1086
E-mail: istorik_bal@mail.ru

Савенкова Татьяна Дмитриевна — кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-8179-6033
E-mail : Savenkovatd@mgpu.ru

Спичко Наталья Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-5034-4704
E-mail: SpichkoNA@mgpu.ru

Телегина Надежда Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-3083-1086
E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

Титова Оксана Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации Института специального образования и психологии МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-5454-2089
E-mail: titovaov@mgpu.ru

Фетисова Анастасия Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0001-8060-3116
E-mail: fetisovaaa@mgpu.ru

Фроликова Елена Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0002-2100-505X
E-mail: frolikova.el@gmail.com

Халметов Тимур Анварович — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры тактико-специальной и огневой подготовки Казанского юридического института Министерства внутренних дел Российской Федерации, Казань, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-4226-8964
E-mail: volk-nk@mail.ru

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.

ORCID ID: 0000-0002-3882-7965

E-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Якшина Анна Николаевна — младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Российская Федерация.

ORCID 0000-0001-8431-8208

E-mail: yakshinaan@mgpu.ru

AUTHORS
of «Vestnik of Moscow City University», Series of «Pedagogy and Psychology», 2021, № 2 (56)

Asafova Elena Vladimirovna — Candidate of Sciences in Biology, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Higher Education Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-8696-4123
E-mail: Elena.Asafova@kpfu.ru

Bakushkin Ivan Anatolyevich — Postgraduate, State Social and Humanitarian University, Kolomna, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-1485-5512
E-mail: ioann_85@mail.ru

Belyaeva Olga Gennadevna — Postgraduate at the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Institute for Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-5062-1997
E-mail: olkurdyukova@yandex.ru

Donetskaya Olga Igorevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Translation Theory and Practice, Institute of International Relations Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-4226-8964
E-mail: donezkaja@gmail.com

Dugina Galina Aleksandrovna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Chinese Language, Foreign Languages Institute, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-4350-5511
E-mail: DuginaGA@mgpu.ru

Fetisova Anastasia Aleksandrovna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-8060-3116
E-mail: fetisovaaa@mgpu.ru

Frolikova Elena Yuryevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-2100-505X
E-mail: frolikova.el@gmail.com

Golovanova Inna Igorevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogy of the Higher School of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-0001-3509
E-mail: ginnag@mail.ru

Il`icheva Irina Mikhailovna — Doctor of Sciences in Psychology, Professor, Professor, State Social and Humanitarian University, Kolomna, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-4929-3302
E-mail: irina.psyhologduh@yandex.ru

Karpova Svetlana Ivanovna — Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-9663-1592
E-mail: KarpovaSI@mgpu.ru

Khalmetov Timur Anvarovich — Candidate of Sciences in Pedagogy, Senior Lecturer Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation., Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-4226-8964
E-mail: volk-nk@mail.ru

Klimenova Diana Sergeevna — teacher-defectologist of the Special Correctional Boarding School of the VIII type No. 108, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-7458-4788
E-mail: d1ana.kl@yandex.ru

Kogan Boris Mikhailovich — Doctor of Sciences in Biology, Professor, Head of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies of the Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-1396-5720
E-mail: koganbm@mgpu.ru

Kopasovskaya Sofya Konstantinovna — Junior Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-9328-6682
E-mail: kopasovskajask@mgpu.ru

Le-van Tatyana Nikolaevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Leading Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-8445-6464
E-mail: levantn@mgpu.ru

Lvovsky Vladimir Aleksandrovich — Candidate of Sciences in Psychology, Head of Laboratory of Activity-based Education Design, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-1815-0301
E-mail: lvovskiyva@mgpu.ru

Makeeva Svetlana Nikolaevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Associate Professor at the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-1219-6680
E-mail: sssmak2@mail.ru

Maly`kh Oksana Andreevna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Chinese Language, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-1528-7900
E-mail: MalihOA@mgpu.ru

Romanova Marina Aleksandrovna — Doctor of Sciences in Pedagogy, Docent, Professor at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-6958-6693,
E-mail: RomanovaM@mgpu.ru

Sabirov Ilnur Foatovich — Lecturer Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation., Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-3083-1086
E-mail: istorik_bal@mail.ru

Savenkova Tatiana Dmitrievna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University; Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-8179-6033
E-mail: Savenkovatd@mgpu.ru

Shiyan Olga Aleksandrovna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Leading Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-3882-7965
E-mail: shiyanoa@mgpu.ru

Spichko Natalia Alexandrovna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Docent, Associate Professor at the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-5034-4704
E-mail: SpichkoNA@mgpu.ru

Telegina Nadezhda Viktorovna — Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Higher School Pedagogy, Institute of Psychology and Education Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-3083-1086
E-mail: nadya-telegina@yandex.ru

Titova Oksana Vladimirovna — Candidateof Pedagogical Science, Docent, Associate Professor at the Department of Special Pedagogy and Comprehensive Rehabilitation of Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0002-5454-2089
E-mail: titovaov@mgpu.ru

Vishnevetskaya Natalya Vladimirovna — Assistant at the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages, Postgraduate at the Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-7090-0301
E-mail: vishnevetskajanv@mgpu.ru

Yakshina Anna Nikolaevna — Junior Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-8431-8208
E-mail: yakshinaan@mgpu.ru

Zadadaev Sergey Alekseevich — Candidate of Sciences in Physics and Mathematics, Docent, Senior Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University; Head of the Department of Mathematics, Financial University, Moscow, Russian Federation.
ORCID: 0000-0003-1329-4012
E-mail: zadadaev@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ В ЖУРНАЛ

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться следующими требованиями.

Техническое оформление статьи:

◊ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, без учета списка литературы (не менее 20 000 и не более 40 000);

◊ поля — по 2,5 справа, слева, сверху, снизу;

◊ шрифт — 14 Times New Roman;

◊ интервал — полуторный;

◊ красные строки — 1,25 (выставляются автоматически);

◊ для связи затекстовых библиографических ссылок с текстом документа используются отсылки, которые приводятся в тексте документа в квадратных скобках с указанием идентифицирующих сведений, например: [ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17]; [ФАМИЛИЯ автора, год издания, с. 17–25] (обратите внимание, что указывается только ФАМИЛИЯ автора (авторов), без инициалов);

◊ рисунки, схемы, таблицы и графики должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения; нумеруются в порядке упоминания их в тексте. Поскольку журнал печатается в одну краску, использование цветных рисунков и графиков не рекомендуется. На все изображения, представленные в статье, должны быть ссылки. Подрисуночные подписи выполняются 12-м кеглем. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg. Не менее 300 dpi точек на дюйм;

◊ в верхнем левом углу указываются классификационные индексы Универсальной десятичной классификации (УДК — https://teacode.com/online/udc/);

◊ инициалы и фамилия авторов (выравнивание по левому краю, кегль шрифта — 14, выделение полужирным шрифтом);

◊ название статьи на русском языке (выравнивание по центру, кегль шрифта — 14, буквы заглавные, выделение полужирным шрифтом);

◊ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, полужирный шрифт, первая заглавная буква, текст ниже без пробела;
– второй уровень: курсив, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;
– третий уровень: прямой, первая заглавная буква, текст ниже — без пробела;
– пристатейный библиографический список, озаглавленный Литература (кегль шрифта — 14, выравнивание — по ширине страницы).

Список строится в алфавитном порядке, оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008 «Библиографическая ссылка»;

◊ список литературы на английском языке, озаглавленный ***References*** в соответствии со стилем APA (7th edition) (https://apastyle.apa.org). В ***References*** необходимо полностью повторить список литературы к русскоязычной части, независимо от того, имеется или нет в нем иностранная литература.

Важно: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии(й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык; названием журнала, зарегистрированном в ISSN регистре на английском языке (если таковое имеется). Также по каждому русскоязычному источнику (не имеющему наименования на английском языке) предоставляется транслитерация наименования источника (см. образец). На сайте WWW.TRANSLIT.RU нужно бесплатно воспользоваться программой транслитерации с кириллицы на латиницу. Режим транслитерации следует выбрать LC (Library of Congress).

В список литературы включаются только **научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии, книги)**, в том числе не менее 50 % зарубежных (за последние 3 года (Scopus) / 5 лет (Web of Science), с указанием DOI или URL национального архива для всех источников. Ссылки на **другие виды источников** (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, авторефераты диссертаций и др.) оформляются внутри текста статьи ***подстрочными ссылками*** (в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008 «Библиографическая ссылка»***)***.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробные сведения о требованиях к оформлению рукописи можно найти на официальном сайте журнала: https://pedpsyjournal.mgpu.ru

По вопросам публикации статей в серии «Педагогика и психология» журнала «Вестник МГПУ» обращаться к составителю *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpu.ru).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
2021, № 2 (56)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор, член-корреспондент РАО ***А. И. Савенков***

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т. П. Веденеева*
Редактор:
А. А. Сергеева
Корректор:
К. М. Музамилова
Техническое редактирование и верстка:
А. В. Бармин, О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
Сайт: https://vestnik.mgpu.ru

Подписано в печать: 00.07.2021 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 11,75 печ. л. Тираж 1000 экз.