# ВЕСТНИК

# МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Научный журнал**

**СЕРИЯ**
**«Педагогика и психология»**

**№ 3 (57)**

**Издается с 2007 года**
**Выходит 4 раза в год**

**Москва**
**2021**

# MCU JOURNAL

## OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

**№ 3 (57)**

**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 (Москва, Россия)
rector@mgpu.ru

**Рябов В. В.**
заместитель председателя
президент ГАОУ ВО МГПУ,
доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
ryabovv@mgpu.ru

**Геворкян Е. Н.**
заместитель председателя
первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)
gevorcian@mgpu.ru

**Агранат Д. Л.**
заместитель председателя
проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия)
agranat@mgpu.ru

**Редакционная коллегия:**

**Савенков А. И.**
главный редактор
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgpu.ru

**Вачкова С. Н.**
заместитель главного редактора
доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
svachkova@mgpu.ru

**Александрова Е. А.**
доктор педагогических наук, профессор, СГУ (Саратов, Россия)
alexkatika@mail.ru

**Алисов Е. А.**
доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
alisove@mgpu.ru

**Амонашвили Ш. А.**
действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
amonashvilisa@mgpu.ru

**Афанасьев В. В.**
доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
afanasievv@mgpu.ru

**Богуславский М. В.**
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, РАО (Москва, Россия)
boguslavskijmv@mgpu.ru

**Болд Лхамцэрэн**
доктор Ph.D (по педагогике), Монгольский государственный университет искусств и культуры (Улан-Батор, Монголия)
lha79@mail.ru

**Воропаев М. В.**
доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
voropaev1@mgpu.ru

**Двойнин А. М.**
кандидат психологических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
dvoinina@mgpu.ru

**Десяева Н. Д.**
доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
desyaevand@mgpu.ru

**Джованна Дель Гоббо**
ассоциированный профессор, департамент образования, педагогики, психологии, культурологии, Университет Флоренции (Флоренция, Италия)
giovanna.delgobbo(AT)unifi.it

**Жданович Н. В.**
кандидат филологических наук, доцент, БГПУ им. М. Танка (Минск, Белоруссия)
natzhdanovich@yandex.ru

**Искакова А. Т.**
кандидат педагогических наук, доцент, ЮКУ им. М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан)
aiskakova@bk.ru

**Коган Б. М.**
доктор биологических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)
koganbm@mgpu.ru

**Коптелов А. В.**
доктор философских наук, доцент, Центр международного образования, Государственный университет им. Сэма Хьюстона (Техас, США)
axk022@shsu.edu

**Кошенова М. И.**
кандидат психологических наук, доцент, НГПУ (Новосибирск, Россия)
koshenova.m.i@gmail.com

**Куаныш Тастанбекова**
кандидат педагогических наук, доцент, Университет Цукуба (Цукуба, Япония)
kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp

| | |
|---|---|
| **Куприянов Б. В.** | доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)<br>kupriyanovbv@mgpu.ru |
| **Левицкий М. Л.** | доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, DBA — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия)<br>levitzckyl@mgpu.ru |
| **Лучинкина А. И.** | доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия)<br>a.luchinkina@kipu-rc.ru |
| **Львова А. С.** | доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)<br>lvovaa@mgpu.ru |
| **Нарикбаева Л. М.** | доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан)<br>lora_mn05@mail.ru |
| **Никитин А. А.** | доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия)<br>nikitinarts2011@yandex.ru |
| **Панов В. И.** | член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, ПИ РАО (Москва, Россия)<br>ecovip@mail.ru |
| **Приходько О. Г.** | доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)<br>prihodkoog@mgpu.ru |
| **Резаков Р. Г.** | доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)<br>rezakovr@mgpu.ru |
| **Романова Е. С.** | доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия)<br>romanovaes@mgpu.ru |
| **Рыжов А. Н.** | доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва)<br>an.ryzhov@mpgu.su |
| **Сабина Шу-Чунь Чен** | профессор департамента музыки, Университет Тайбэя (Тайвань, Китай)<br>cscflute@go.utaipei.edu.tw |
| **Салахова В. Б.** | кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия)<br>salakhovavb@mail.ru |
| **Тихомирова Т. Н.** | член-корреспондент РАО, доктор психологичеких наук, профессор, Пи РАО (Москва, Россия)<br>tikho@mail.ru |
| **Ушаков Д. В.** | действительный член РАН, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН (Москва, Россия)<br>dv.ushakov@gmail.com |
| **Шиян И. Б.** | кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия)<br>shiyanib@mgpu.ru |
| **Эджингтон Уильям Дуглас** | доктор педагогических наук, профессор, координатор сравнительной и глобальной педагогической аспирантуры, Центр международного образования, Государственный университет им. Сэма Хьюстона (Техас, США)<br>wedgington@shsu.edu |


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

ISSN 2076-9121

© ГАОУ ВО МГПУ, 2021

## Editorial Council:

**Remorenko Igor**
chairman
Rector of Moscow City University,
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru

**Ryabov Viktor**
deputy chairman
President of Moscow City University,
Head of the Universitywide Department of History, Doctor of Historical Science, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
ryabovv@mgpu.ru

**Gevorkyan Elena**
deputy chairman
First Vice-Rector of Moscow City University,
Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru

**Agranat Dmitry**
deputy chairman
Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow (Moscow, Russia)
agranat@mgpu.ru

## Editorial Board:

**Savenkov Alexander**
editor-in-chief
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
asavenkov@mgpu.ru

**Vachkova Svetlana**
deputy editor-in-chief
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
svachkova@mgpu.ru

**Alexandrova Ekaterina**
Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)
alexkatika@mail.ru

**Alisov Evgeny**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
alisove@mgpu.ru

**Amonashvili Shalva**
Full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Full Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
amonashvilisa@mgpu.ru

**Afanasiev Vladimir**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
afanasievv@mgpu.ru

**Boguslavskij Mikhail**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru

**Bold Lhamtseren**
Doctor of Education Sciences, Professor, Mongolian National Council for Education Accreditation (MNCEA) (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru

**Voropaev Mikhail**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru

**Dvoinin Aleksey**
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
dvoinina@mgpu.ru

**Desyaeva Natalia**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
desyaevand@mgpu.ru

**Giovanna Del Gobbo**
Associate Professor, Department of Education, Pedagogy, Psychology, Cultural Studies, UNIFI (Florence, Italy)
giovanna.delgobbo(AT)unifi.it

**Zhdanovich Natalia**
PhD in Philology, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University Named After Maxim Tank (Minsk, Republic of Belarus)
natzhdanovich@yandex.ru

**Iskakova Aigul**
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Mukhtar Auezov South Kazakhstan State University (Shymkent, Казахстан)
aiskakova@bk.ru

**Kogan Boris**
Doctor of Biology Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
koganbm@mgpu.ru

| | |
|---|---|
| **Koptelov Andrei** | Doctor of Philosophy Sciences, Associate Professor, Center for International Education School of Teaching and Learning College of Education Sam Houston State University (Texas, USA)<br>axk022@shsu.edu |
| **Koshenova Marina** | PhD in Psychology, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)<br>koshenova.m.i@gmail.com |
| **Kuanysh Tastanbekova** | PhD in Education Science, Associate Professor, University of Tsukuba (Tsukuba, Japan)<br>kuanysh26@human.tsukuba.ac.jp |
| **Kupriyanov Boris** | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>kupriyanovbv@mgpu.ru |
| **Levitzcky Mikhail** | PhD in Economics, Doctor of Pedagogy, DBA — Doctor of Business Administration, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>levitzckyl@mgpu.ru |
| **Luchinkina Anzhelika** | Doctor of Psychology, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia)<br>a.luchinkina@kipu-rc.ru |
| **Lvova Anna** | Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>lvovaa@mgpu.ru |
| **Narikbaeva Lora** | Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)<br>lora_mn05@mail.ru |
| **Nikitin Alexey** | Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia)<br>nikitinarts2011@yandex.ru |
| **Panov Viktor** | Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia)<br>ecovip@mail.ru |
| **Prihodko Oxana** | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>prihodkoog@mgpu.ru |
| **Rezakov Ravil** | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>rezakovr@mgpu.ru |
| **Romanova Evgeniya** | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>romanovaes@mgpu.ru |
| **Ryzhov Alexey** | Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)<br>an.ryzhov@mpgu.su |
| **Sabina Shu-Chun Chiang** | Professor of the Department of Music, Taipei University (Taiwan, China)<br>cscflute@go.utaipei.edu.tw |
| **Salakhova Valentina** | PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia)<br>salakhovavb@mail.ru |
| **Tihomirova Tatyana** | Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia)<br>tikho@mail.ru |
| **Ushakov Dmitriy** | Full member of Russian Academic Science, Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia)<br>dv.ushakov@gmail.com |
| **Shiyan Igor** | PhD of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)<br>shiyanib@mgpu.ru |
| **William D. Edgington** | Doctor of Education Sciences, Professor, Coordinator of M.Ed. (Comparative and Global Education) program, Center for International Education, Sam Houston State University (Texas, USA)<br>wedgington@shsu.edu |

# СОДЕРЖАНИЕ

## Педагогическое образование

Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А. Студенческая оценка качества обучения в вузе: возможности и ограничения ..... 11

Глухов П. П. Конкурентоспособность образовательных организаций в социальной сети Instagram как фактор обеспечения информационной доступности дополнительного образования детей ..... 33

Комаров Р. В. Работа педагога в дистанте: подходы к использованию цифровых инструментов ..... 56

Смирнов В. В. Потенциал рынка образования в XXI веке ..... 79

## Проблемы профессиональной подготовки

Ахметвалиева М. Г., Мергенова Ж. М. Формирование у студентов ответственности в учении: возможные стратегии ..... 95

Маркова В. К., Иоффе А. Н., Виноградова И. А., Иванова Е. В., Маякова Е. В. Апробация моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте новых форматов повышения квалификации ..... 109

Надточий Ю. Б., Ивашова В. А. Мотивация как фактор, влияющий на качество образования ..... 131

## Психология

Ощепков А. А., Рерке В. И., Фриауф В. В. Влияние педагогической технологии мотивационного развития на ценностное самоопределение студентов с высоким уровнем лидерского потенциала ..... 148

**Теория и практика обучения и воспитания**

Киктева К. С., Сененко О. В. Тематика и дизайн заданий по написанию эссе: рекомендации для разработчиков ..... 165

Крупа Т. В., Лебедев А. А., Обухов А. С. Организация дополнительного образования школьников в цифровой среде: обзор исследований ..... 182

**История педагогического и психологического образования**

Ульянова И. В. Исторические этапы становления педагогики смысложизненных ориентаций ..... 203

**Специальная педагогика и специальная психология**

Урбанович М. Ю. Особенности психической деятельности девочек-подростков, страдающих нервной анорексией ..... 225

**Страницы молодых ученых**

Борисова С. В. Анализ склонностей и интересов современных московских школьников ..... 247

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2021, № 3 (57)** ..... 267

Требования к оформлению статей ..... 275

# CONTENTS

## Pedagogical Education

Belolutskaya A. K., Krishtofik I. S., Mkrtchyan V. A. Student evaluation of the quality of education in high school: applications ..... 11

Glukhov P. P. Competitiveness of educational organizations in the social network Instagram as a factor of providing information availability in additional education of children ..... 33

Komarov R. V. The work of a teacher in remote education: approaches to using digital tools ..... 56

Smirnov V. V. Potential of the education market in the XXI century ..... 79

## Problems of Professional Preparation

Akhmetvalieva M. G., Mergenova Zh. M. Formation of students' responsibility for learning: module and directions of education of the value system ..... 95

Markova V. K., Ioffe A. N., Vinogradova I. A., Ivanova E. V., Mayakova E. V. Testing of teacher learning communities models in the context of new formats of skills development ..... 109

Nadtochiy Yu. B., Ivashova V. A. Motivation for professional and educational activities as a factor affecting the quality of education ..... 131

## Psychology

Oshchepkov A. A., Rerke V. I., Friauf V. V. The impact of pedagogical technology of motivational development onto value self-determination of students with the high level of leader's potential ..... 148

**Theory and Practice of Educating and Upbringing**

Kikteva K. S., Olesya V. S. Topics and design of essay assignments: guidelines for developers ..... 165

Krupa T. V., Lebedev A. A., Obukhov A. S. Organization of beyond the classroom education of schoolchildren in the digital environment: research overview ..... 182

**The History of Pedagogical and Psychological Education**

Ulyanova I. V. Historical stages of the formation of pedagogy of life-meaning orientations ..... 203

**Special Pedagogy and Special Psychology**

Urbanovich M. Yu. Features of mental activity of adolescent girls suffering with nervous anorexia ..... 225

**Young Scientist's Pages**

Borisova S. V. The analysis of the tendencies and interests of modern Moscow schoolchildren ..... 247

**«MCU Journal of Pedagogy and Psychology» № 3 (57) 2021 / Authors** .. 271

Requirements for Style of Articles ..... 275

**УДК 378.4**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.01**

**А. К. Белолуцкая**[1],
**И. С. Криштофик**[2],
**В. А. Мкртчян**[3]

[1, 2, 3] *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация*

[1] *E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru*

# Студенческая оценка качества обучения в вузе: возможности и ограничения

***Поступила в редакцию / Received*** *18.06.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *18.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *19.07.2021*

Аннотация. В статье представлено исследование проблемы использования студенческой оценки качества образования в педагогическом вузе с учетом требований профессионального стандарта «Педагог». Актуальность исследования данной проблемы обусловлена стремлением современных вузов управлять качеством своей образовательной деятельности на основе учета оценок разных стейкхолдеров, среди которых студенты, являясь непосредственными участниками процесса обучения, могут стать источником наиболее полной информации о качестве обучения. В связи с этим исследование направлено на анализ возможности привлечения студентов к процедуре независимой оценки качества образования и профессиональной подготовки в аспекте применения технологий обучения для формирования профессиональных компетенций студентов в педагогическом вузе. Исследование проведено на основе компетентностного и системно-деятельностного подходов. Основным исследовательским методом являлся метод анкетирования, который позволил получить данные о таких объектах, как преподавание учебных модулей/дисциплин, практики в школе, самостоятельная работа студентов. Оценка осуществлялась по пяти критериям: организация процесса, качество содержания, результативность, удовлетворенность студентов, профессиональная мотивация. В исследовании приняли участие студенты Московского городского педагогического университета; совокупная выборка составила 891 респондент ($N$ = 891). В результате проведенного исследования были сформулированы выводы о недостаточной объективности независимой студенческой оценки, недостаточной степени сформированности у студентов представлений о принципах организации

© Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Мкртчян В. А., 2021

деятельностного проблемно-ориентированного процесса обучения, сделано предположение о низкой критичности студентов по отношению к эффективности своей образовательной деятельности и недостаточном уровне сформированности профессиональной рефлексии будущих учителей. Обсуждаются возможности включения студенческой оценки одним из элементов в систему независимой оценки качества образования в вузе при соблюдении условий комплексности и полипозиционности.

Ключевые слова: качество обучения в вузе; профессиональный стандарт; студенческая оценка: эффективность преподавания; организация практики; содержание самостоятельной работы; профессиональная ориентированность.

**A. K. Belolutskaya**[(1)],
**I. S. Krishtofik**[(2)],
**V. A. Mkrtchyan**[(3)]

[(1, 2, 3)] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

[(1)] *E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru*

# Student evaluation of the quality of education in high school: applications

Abstract. Presented a study on the problem of student assessment the quality of higher education in the context of the requirements of the professional standard “Teacher”. The relevance of the study is due to the desire of modern universities to manage the quality on the basis of taking into account the assessments of various stakeholders, among whom students, being direct participants in the learning process, can become a source of the most complete information about the quality of education. The study is aimed at analyzing the possibility of attracting students to the procedure for an independent assessment the quality of education and professional training. The research was carried out on the basis of competence-based and system-activity approaches using the survey method. The article examines the results of student assessment of teaching modules / disciplines, practices and independent work of students according to five criteria: organization, quality of content, effectiveness, satisfaction and professional motivation. Conclusions are formulated about the lack of objectivity of independent student assessment; insufficient degree of formation of students’ ideas about the principles of organizing an activity-based problem-oriented learning process. An assumption is made about the low criticality of students in relation to the effectiveness of their educational activities and the insufficient level of formation of professional reflection of future teachers. The possibilities of including student assessment as one of the elements in the system of independent assessment of the quality of education at a university are discussed, subject to the conditions of complexity and diversity.

Keywords: quality of higher education; professional standard; student assessment; teaching efficiency; organization of practice; content of independent work; professional orientation.

## Введение

Современные университеты в жестких конкурентных условиях вынуждены бороться за свои лидерские позиции и обеспечивать высокое качество образования, что требует от них регулярной оценки качества образовательных программ, процесса обучения, университетской среды [Банников, 2016; Васильев, 2019]. У высшей школы формируется новая потребность в организации и осуществлении комплексной оценки своей образовательной деятельности с привлечением различных категорий благополучателей, от студентов до работодателей [Дрондин, 2020]. Результаты такой оценки должны обеспечивать администрацию информацией, необходимой для эффективного управления всеми процессами в вузе [Сущенко и Сандлер, 2017; Saharov, 2012]. Необходимость включения студентов в процесс независимой оценки качества образования в вузе обусловлена международным и российским законодательством в области образования[1].

В этой связи студенческая оценка качества образования становится объектом научных исследований и разработок в области качества высшего образования [Агранат и Иванова, 2019; Зотова, 2016]. Предметом таких исследований являются, в частности, механизмы, инструменты, методы вовлечения студентов в процедуры оценивания качества образования в вузе [Игнатьев, Варламова и Степанов, 2016].

Место студенческой оценки в общей системе оценки качества образования в вузе определяется тем, что последняя, как правило, строится на основе сочетания нескольких оценочных механизмов, к которым относятся: процедуры внешней оценки качества образовательных программ, реализуемых в вузе; процедуры внутренней оценки образовательного процесса и образовательных результатов; процедуры получения обратной связи от различных участников образовательных отношений о качестве образовательных услуг[2].

---

[1] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс] // СПС Консультант. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.05.2021); Письмо Минобрнауки РФ от 20.06.2017 № 09-1256 «О привлечении обучающихся». [Электронный ресурс] // Законодательство Российской Федерации. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-20.06.2017-N-09-1256/ (дата обращения: 10.05.2021); Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность». [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70759410/ (дата обращения: 10.05.2021); European Standards and Guidelines (ESG). [Электронный ресурс] // The Quality Assurance Agency for Higher Education. URL: https://www.qaa.ac.uk/training-and-services/iqr/about-iqr/european-standards-and-guidelines-(esg) (дата обращения: 10.05.2021).

[2] Матвиенко Е. В., Панарина Д. И., Аникина М. И. Участие студентов в управлении качеством образовательных услуг: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. Е. В. Матвиенко. М.: Типография «Миттель Пресс», 2018. 76 с.; Студенческая оценка преподавания в НИУ Высшая школа экономики [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики: официальный сайт. URL: https://www.hse.ru/evaluation (дата обращения: 05.06.2021); The Student Experience

Значимость студенческой оценки обусловлена тем, что она, являясь особым механизмом обратной связи, обеспечивает получение ценной информации об организации, содержании и результативности процесса обучения от субъекта, непосредственно участвующего в этом процессе, воспринимающего его изнутри [Сущенко и Сандлер, 2017]. Способы студенческой оценки при этом могут быть различны: опросы обучающихся, рейтингование действующих преподавателей и реализуемых образовательных программ, другие форматы внутриуниверситетских исследований [Спасенников, Гарбузова и Ермакова, 2021; Темнов, Моржов и Ранних, 2018].

Исследования студенческой оценки, проводимые начиная с семидесятых годов прошлого столетия, позволили ответить на многие актуальные исследовательские вопросы, но анализ разработок, связанных с независимой студенческой оценкой качества образования в вузе на данный момент показывает, что недостаточно проработана очень важная проблема, суть которой заключается в том, что оценка качества образования должна быть ориентирована в первую очередь на потребности рынка труда и современное представление о результативности, в то время как студенты в основном ориентируются на опыт, полученный в школе, и, как правило, имеют довольно консервативное представление о том, как должно и может быть организовано обучение.

В контексте обозначенной проблемы для нас стали актуальными три взаимосвязанных исследовательских вопроса: как студенты оценивают качество обучения в вузе с учетом требований профессионального стандарта, ориентированного на потребности общего образования? Связывают ли студенты свое отношение к будущей профессии с качеством обучения в вузе? Насколько может быть объективной студенческая оценка?

## Методы и методологические основания исследования

Исследование осуществлялось на основе компетентностного и системно-деятельностного подходов, задающих методологические основания для разработки необходимого исследовательского инструментария [Зимняя, 2009; Леонтьев, 1987; Хуторской, 2007; Wolbring & Riordan, 2016].

Для достижения цели исследования нами были разработаны специальные опросы. Содержание опросов определялось нормативными документами, методическими рекомендациями, образовательными и профессиональными стандартами, отражающими требования к организации, содержанию и результатам профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, с одной стороны, и уровню профессиональной квалификации педагогических работников сферы общего образования — с другой. Содержательными основаниями для разработки опросников послужил ряд нормативных документов:

in the Research University International (SERU-I). [Электронный ресурс] // Center for Studies in Higher Education. URL: http://www.cshe.berkeley.edu/SERU/seru-international-consortium (дата обращения: 05.06.2021).

– профессиональный стандарт «Педагог»[3], задающий требования к содержанию и результатам практической и теоретической подготовки через описание профессиональной квалификации педагога, в частности, профессиональных функций и действий, профессиональных знаний и умений;

– ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» (бакалавриат)[4], позволяющий сформулировать перечень универсальных умений педагога как результат изучения учебных модулей/дисциплин, реализации самостоятельной работы, прохождения практики в рамках соответствующей ОПВО;

– Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержденный приказом Министерства образования и науки[5];

– Положение о практической подготовке обучающихся Министерства науки и высшего образования[6], в п. 7 которого зафиксировано, что «практическая подготовка при проведении практики организуется путем непосредственного выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью».

В ходе исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

– разработать и апробировать процедуру независимой студенческой оценки организации и содержания процесса обучения в педагогическом университете с учетом требований профессионального стандарта «Педагог»;

---

[3] Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 10.05.2021).

[4] Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/ (дата обращения: 10.05.2021).

[5] Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 (ред. от 17.08.2020) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415). [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_220229/ (дата обращения: 10.05.2021).

[6] Приказ Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 (ред. от 18.11.2020) «О практической подготовке обучающихся» (вместе с «Положением о практической подготовке обучающихся») (Зарегистрировано в Минюсте России 11.09.2020 № 59778). [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362126/ (дата обращения: 10.05.2021).

– определить, связано ли отношение студентов к будущей профессии с их оценкой процесса обучения в вузе;

– проанализировать возможности независимой студенческой оценки качества обучения в педагогическом вузе с точки зрения объективности и точности.

## Методика исследования

Процедура независимой студенческой оценки качества процесса обучения строилась на основе применения разработанных нами инструментов: опросников для студентов, критериев оценки, методики обработки полученных данных и интерпретации результатов.

Для оценки эффективности применения технологий обучения в процессе формирования профессиональных компетенций важно оценить качество организации процесса, качество содержания образовательного процесса и результативность процесса. Данные критерии дают возможность на основе сопоставления полученных данных сделать выводы о степени влияния применяемых технологий на достигнутые результаты. В этом контексте важна еще одна характеристика, а именно удовлетворенность потребителя всеми аспектами получаемой образовательной услуги — качеством организации, качеством содержания, результативностью. Также дополнительный интерес вызывает такая характеристика, как профессиональная мотивация студентов и ее связь с технологиями обучения. Исходя из сказанного, были определены следующие критерии независимой студенческой оценки процесса обучения в вузе: *эффективность организации процесса, качество содержания, результативность процесса, удовлетворенность студентов, профессиональная ориентированность студентов.*

Разработанная нами критериальная матрица (табл. 1), включающая перечисленные общие критерии (по вертикали) и выделенные объекты оценивания (по горизонтали), позволила определить частные критерии и задать структуру и компоненты содержания опросников для осуществления студенческой оценки.

Разработанные нами оценочные процедуры представляют собой серию стандартизированных опросов студентов:

1. Опрос об эффективности организации и качестве содержания практики в процессе формирования профессиональных компетенций студентов.
2. Опрос об эффективности реализации самостоятельной работы студентов в образовательном процессе.
3. Опрос о качестве преподавания учебных модулей/дисциплин в педагогическом вузе.

Формой проведения опроса является анкета, где содержится структурированный набор вопросов, соответствующих определенным критериям (см. табл. 1): *организация процесса, содержание процесса, результативность*

Таблица 1

**Критерии независимой студенческой оценки процесса обучения в педагогическом вузе**

| Объекты оценки / Критерии | Организация и содержание практики (Практика) | Самостоятельная работа студентов (СРС) | Преподавание учебных модулей / дисциплин (Пр. М/Д) |
|---|---|---|---|
| Эффективность организации процесса | Условия организации образовательного процесса | | |
| | Формы организации образовательного процесса | | |
| | Работа преподавателей | | |
| | Интенсивность работы студентов (временные затраты) | | |
| Качество содержания | Включенность студентов в определенные виды деятельности, связанные с будущей профессией (трудовые действия по профессиональному стандарту) | Виды самостоятельной работы студентов: характер и уровень сложности заданий; доступность учебно-методических материалов | Содержание преподаваемых дисциплин; включение современных педагогических технологий в содержание обучения |
| Результативность в ориентации на профессиональный стандарт | Динамика:<br>– овладения профессиональными и универсальными умениями;<br>– усвоения профессиональных знаний | | |
| Удовлетворенность студентов | – организацией практики (СРС, преподаванием М/Д);<br>– содержанием практики (СРС; преподаванием М/Д);<br>– результатами практики (СРС; преподаванием М/Д) | | |
| Профессиональная ориентированность | Готовность и желание работать по профессии.<br>Влияние качества образования на отношение к выбранной профессии | | |

*процесса, удовлетворенность студентов, профессиональная ориентированность.* Поэтому каждый опросник содержит соответствующие разделы, например опросник для независимой оценки эффективности организации и качества содержания практики включает следующие разделы: «Организация практики», «Содержание практики», «Результативность практики», «Удовлетворенность студентов организацией, содержанием, результативностью практики», «Профессиональная ориентированность». Два других опросника имеют аналогичную структуру.

Опросы студентов проводились в форме электронного анкетирования. Участие респондентов было добровольным и анонимным. Сбор и обработка данных осуществлялись в апреле – мае 2021 г. на базе 7 учебных институтов Московского городского педагогического университета (МГПУ). Совокупная выборка составила 891 человек: студенты бакалавриата, обучающиеся в МГПУ по образовательным программам высшего образования по направлению «Педагогическое образование» (см. табл. 2).

Таблица 2

**Описание выборки**

| Институты МГПУ | Количество опрошенных студентов в трех опросах (чел.) | | | Всего по институтам МГПУ (чел.) |
|---|---|---|---|---|
| | Преподавание М/Д | Практика | СРС | |
| Институт гуманитарных наук | 91 | 105 | 56 | 252 |
| Институт иностранных языков | 119 | 56 | 34 | 209 |
| Институт цифрового образования | 27 | 17 | 15 | 59 |
| Институт педагогики и психологии образования | 92 | 111 | 46 | 249 |
| Институт естествознания и спортивных технологий | – | 34 | – | 34 |
| Институт культуры и искусств | – | 15 | – | 15 |
| Институт права и управления | 37 | 25 | 11 | 73 |
| Всего участвовало в опросах (чел.) | 366 | 363 | 162 | 891 |

## Результаты исследования

Для ответа на поставленные нами исследовательские вопросы необходимо было провести сопоставительный анализ данных, полученных по каждому из критериев студенческой оценки качества обучения в университете.

**Эффективность организации процесса обучения** по всем выделенным нами объектам (преподавание, практика, самостоятельная работа) по таким частным критериям, как условия организации образовательного процесса, формы организации образовательного процесса, работа преподавателей, студенты оценили в целом положительно. Так от 61 до 79 % студентов согласились с утверждениями о том, что в университете обеспечены все необходимые условия, соответствующие нормативным требованиям.

Представляют интерес данные, полученные по вопросам интенсивности учебной деятельности студентов. О частоте своего присутствия в школе в период прохождения практики лишь 18 % опрошенных студентов сказали, что бывали там ежедневно; 37 % — несколько раз в неделю; 19 % — один раз в неделю. Остальные были в школе 1–2 раза либо ни разу за весь период практики. О продолжительности своего пребывания в школе только 9 % опрошенных студентов отметили, что находились там в течение всего рабочего дня, и 9 % заявили, что заходили туда на несколько минут. Затраты времени на самостоятельную работу для 14 % студентов составляли более 20 часов в неделю; примерно четверть студентов (27 %) тратили на самостоятельную работу 10–20 часов в неделю; для трети студентов (36 %) затраты времени составили от 5 до 10 часов в неделю; около четверти студентов (24 %) ежедневно тратили менее 1 часа или вообще не занимались самостоятельно (рис. 1).

**Рис. 1.** Временные затраты студентов в процессе обучения (1, 2 — на практику; 3 — на самостоятельную работу)

**Качество содержания** преподаваемых дисциплин большая часть опрошенных студентов оценили достаточно высоко. Так 56 % из них согласились с утверждением о том, что содержание преподаваемых учебных модулей помогает в освоении современных педагогических технологий; 46,2 % — согласились с тем, что оно носит проблемный развивающий характер; 62,2 % — с тем, что содержание преподаваемых модулей/дисциплин имеет практическую значимость с точки зрения будущей профессии.

**Современные педагогические технологии как элемент содержания обучения будущих педагогов.** Из всего списка образовательных технологий, предложенных в рамках данного вопроса, наибольшей популярностью у студентов пользовались: онлайн-технологии — 88 % опрошенных выбрали их как часто применяемые в процессе обучения; командная работа — 67 %; проектная деятельность — 60 %. В то же время игровые методы как часто применяемые выбрали только 21 % опрошенных студентов; метод кейсов — 19 %; формирующее оценивание — 12 %, портфолио — 12 %; «перевернутый класс» — 8 %.

**Включенность студентов в определенные виды деятельности, связанные с будущей профессией.** Список видов деятельности, предложенный опрошенным студентам, был составлен с опорой на трудовые действия, зафиксированные в профессиональном стандарте «Педагог». Студентам предлагалось оценить, *насколько во время практики они были включены в выполнение видов работ, связанных с обучением / воспитанием / развитием школьников.* Для оценки применялась пятиуровневая шкала Лейкерта, где:

5 — студент выполнял работу каждый день;
4 — выполнял 1 или 2 раза;
3 — ему об этом рассказывали;
2 — наблюдал, как выполняет педагог;
1 — не слышал о таком.

Полученные в ходе опроса студентов результаты показаны в таблицах 2–4.

Таблица 2

**Оценка студентами своей включенности на практике в выполнение работ, связанных с обучением школьников**

| Виды деятельности | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Планирование учебных занятий | 39,4 | 33 | 6,1 | 12,2 | 9,3 |
| Проведение учебных занятий | 35,3 | 38,5 | 3,5 | 13,5 | 9,3 |
| Анализ эффективности учебных занятий | 34,9 | 33,3 | 9 | 8 | 14,7 |
| Контроль и оценка учебных достижений школьников | 25,3 | 30,8 | 9,9 | 20,5 | 13,5 |
| Формирование у школьников мотивации к обучению | 29,5 | 28,5 | 10,9 | 17 | 14,1 |

Таблица 3

**Оценка студентами своей включенности на практике в выполнение видов работ по воспитанию школьников**

| Виды деятельности | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Обеспечение безопасности детей во время учебных занятий и на переменах | 24,7 | 20,5 | 12,8 | 20,5 | 21,5 |
| Обсуждение со школьниками правил поведения в школе | 12,5 | 17,3 | 13,8 | 24,4 | 32,1 |
| Разработка и проведение событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу школьников (чувства, эмоции, ценности) | 16 | 32,4 | 12,2 | 17,9 | 21,5 |
| Помощь в деятельности ученических органов самоуправления | 9 | 10,9 | 13,1 | 17 | 50 |
| Формирование толерантного отношения у школьников в поликультурной среде | 13,5 | 19,2 | 16,7 | 14,7 | 35,9 |
| Участие в групповых и индивидуальных встречах (беседах) с родителями | 5,4 | 7,1 | 19,6 | 14,4 | 53,5 |
| Профилактика различных форм насилия в школе | 5,4 | 9 | 16,7 | 12,8 | 56,1 |
| Формирование культуры здорового образа жизни | 10,6 | 15,4 | 17,3 | 19,2 | 37,5 |
| Развитие навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях | 12,8 | 20,8 | 17,9 | 9,9 | 38,5 |
| Организация взаимодействия обучающихся в учебной и внеучебной деятельности | 13,8 | 26,9 | 16 | 18,6 | 24,7 |

Таблица 4

**Оценка студентов своей включенности на практике в выполнение видов работ по развитию школьников**

| Виды деятельности | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Наблюдение за обучающимися для выявления поведенческих и личностных проблем | 26,9 | 36,2 | 7,4 | 11,5 | 17,9 |
| Оценка показателей уровня познавательного развития школьников | 19,9 | 31,7 | 15,4 | 13,1 | 19,9 |
| Взаимодействие со специалистами, работающими в образовательной организации (врачами, психологами, дефектологами и др.) | 9,3 | 17,3 | 15,4 | 10,3 | 47,8 |

| Виды деятельности | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| Развитие инициативы, самостоятельности, творческих способностей школьников | 17,6 | 33,7 | 10,3 | 16,7 | 21,8 |
| Развитие навыков поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях | 12,8 | 20,8 | 17,9 | 9,9 | 38,5 |
| Организация взаимодействия обучающихся в учебной и внеучебной деятельности | 13,8 | 26,9 | 16 | 18,6 | 24,7 |

**Результативность практики в ориентации на профессиональный стандарт** определялась по таким частным критериям, как динамика овладения профессиональными умениями, необходимыми для обучения, воспитания и развития школьников, а также динамика овладения универсальными умениями и усвоения профессиональных знаний. Студентам были заданы вопросы о результативности практики, самостоятельной работы и изучения ими учебных дисциплин в следующей форме: *«Оцените, насколько во время практики (при изучении модулей / учебных дисциплин) вы продвинулись в освоении профессиональных умений, необходимых для обучения / воспитания / развития школьников»*. Данные о представлениях студентов о своем продвижении в усвоении профессиональных умений, необходимых для обучения школьников, приведены в таблице 5. Для оценки применялась пятиуровневая шкала, где:

5 — студент овладел профессиональными умениями в совершенстве;
4 — значительно продвинулся в овладении профессиональными умениями;
3 — затрудняется ответить;
2 — немного продвинулся;
1 — не научился ничему новому.

Таблица 5

**Представления студентов о своем продвижении в усвоении профессиональных умений, необходимых для обучения школьников**

| Умения | Опросы | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Умение планировать учебное занятие | Пр. М/Д | 6,3 | 46,4 | 12 | 26,8 | 8,5 |
| | Практика | 12,2 | 47,4 | 9,6 | 17 | 13,8 |
| Умение подбирать учебные материалы к занятиям | Пр. М/Д | 8,2 | 43,4 | 14,2 | 25,7 | 8,5 |
| | Практика | 13,8 | 48,1 | 8,3 | 13,8 | 16 |
| Умение проводить урок | Пр. М/Д | 4,9 | 32,2 | 16,4 | 32,8 | 13,7 |
| | Практика | 11,5 | 47,8 | 8 | 15,7 | 17 |
| Умение создавать ситуацию для постановки учебной задачи | Пр. М/Д | 4,4 | 30,1 | 20,5 | 31,4 | 13,7 |
| | Практика | 11,9 | 36,2 | 17,3 | 18,9 | 15,7 |
| Умение организовывать совместную учебную деятельность | Пр. М/Д | 7,7 | 34,2 | 15,6 | 26,5 | 16,1 |
| | Практика | 11,5 | 38,1 | 12,8 | 20,2 | 17,3 |
| Умение организовывать индивидуальную учебную деятельность | Пр. М/Д | 6,6 | 33,1 | 19,9 | 24,3 | 16,1 |
| | Практика | 13,5 | 35,6 | 15,4 | 17,6 | 17,9 |

В представлениях студентов лучше всего дело обстоит с освоением ими профессиональных умений для обучения школьников. При сопоставлении соответствующих данных о результативности практики и результативности изучения учебных дисциплин выявлено, что наиболее высоко студенты оценивают свое продвижение в умениях планировать учебные занятия, подбирать учебные материалы, проводить урок. Более половины опрошенных студентов считают, что значительно продвинулись в их освоении либо освоили в совершенстве.

Представления студентов о результативности преподавания и практики с точки зрения освоения ими профессиональных умений, необходимых для воспитательной, развивающей и контрольно-оценочной деятельности в школе, представлены в таблицах 6–8.

Таблица 6

**Представления студентов о своем продвижении в усвоении профессиональных умений, необходимых для воспитания школьников**

| Умения | Опросы | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Умение взаимодействовать с детьми с учетом их культурных особенностей | Пр. М/Д | 7,9 | 33,6 | 19,4 | 21,9 | 17,2 |
| | Практика | 18,3 | 37,2 | 9,9 | 19,6 | 15,1 |
| Умение общаться с детьми уважительно: заинтересованно слушать, не перебивать, не высказывать резких суждений в их адрес и т. д. | Пр. М/Д | 19,7 | 39,9 | 10,9 | 15,3 | 14,2 |
| | Практика | 28,5 | 38,5 | 5,1 | 14,1 | 13,8 |
| Умение поддерживать в классе дружелюбную деловую атмосферу | Пр. М/Д | 13,1 | 36,1 | 15 | 20,8 | 15 |
| | Практика | 19,9 | 38,8 | 8,7 | 17 | 15,7 |
| Умение помогать школьникам разрешать конфликтные ситуации | Пр. М/Д | 5,7 | 33,3 | 19,1 | 21 | 20,8 |
| | Практика | 14,4 | 27,6 | 18,3 | 16,3 | 23,4 |
| Умение взаимодействовать с родителями школьников по вопросам обучения и воспитания | Пр. М/Д | 5,7 | 17,8 | 21,3 | 23,2 | 32 |
| | Практика | 9,3 | 15,4 | 17,6 | 9,9 | 47,8 |

Таблица 7

**Представления студентов о своем продвижении в усвоении профессиональных умений, необходимых для развития школьников**

| Умения | Опросы | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Умение разрабатывать и ставить детям задачи на развитие мышления | Пр. М/Д | 4,4 | 29,2 | 23,5 | 25,1 | 17,8 |
| | Практика | 11,9 | 38,5 | 15,1 | 18,3 | 16,3 |
| Умение инициировать и вести дискуссии на проблемные темы | Пр. М/Д | 4,4 | 33,6 | 19,1 | 25,1 | 17,8 |
| | Практика | 11,5 | 34,6 | 11,9 | 23,7 | 18,3 |
| Умение разрабатывать и ставить задачи, учитывающие индивидуальные особенности, интересы и потребности ребенка | Пр. М/Д | 3,3 | 33,9 | 23 | 23,5 | 16,4 |
| | Практика | 11,5 | 36,9 | 13,1 | 19,9 | 18,6 |
| Умение организовывать командную работу детей | Пр. М/Д | 6,8 | 37,2 | 18 | 24,6 | 13,4 |
| | Практика | 14,7 | 41,3 | 8,3 | 19,6 | 16 |
| Умение разрабатывать и ставить детям задачи, развивающие их креативность | Пр. М/Д | 4,6 | 34,4 | 19,4 | 24,3 | 17,2 |
| | Практика | 14,4 | 38,5 | 11,5 | 18,9 | 16,7 |

Таблица 8

**Представления студентов о продвижении в профессиональных умениях, необходимых для контрольно-оценочной деятельности в школе**

| Умения | Опросы | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Оценка предметных результатов обучающихся | Пр. М/Д | 6,6 | 33,1 | 21,9 | 24,3 | 14,2 |
| | Практика | 14,1 | 33,7 | 12,2 | 19,6 | 20,5 |
| Оценка метапредметных компетенций | Пр. М/Д | 2,5 | 29 | 25,4 | 26 | 17,2 |
| | Практика | 9 | 31,7 | 16,7 | 20,8 | 21,8 |
| Мониторинг личностных характеристик обучающихся | Пр. М/Д | 3,8 | 29,5 | 21 | 30,3 | 15,3 |
| | Практика | 9,3 | 32,4 | 17 | 20,2 | 21,2 |

Из таблиц 5–8 видно, что более половины студентов видят почти все профессиональные умения как динамично осваиваемые ими. Более критично они воспринимают только свое умение взаимодействовать с родителями по вопросам обучения и воспитания школьников: всего лишь около четверти всех опрошенных в сумме считают, что овладели этим умением в совершенстве (9,3 %) или значительно продвинулись в этом (15,4 %).

Еще более высокое мнение студенты демонстрируют в отношении освоенных ими *универсальных умений* в рамках практики, изучения дисциплин, самостоятельной работы (табл. 9). Так, в сумме более двух третьих от всех опрошенных считают, что универсальным умением учиться они либо овладели в совершенстве (22,4 %), либо значительно продвинулись в данном умении (50 %). Близкие результаты получены в отношении и таких умений, как работа с информацией, применение полученных знаний для решения практических и проектно-исследовательских задач, постановка себе задач дальнейшего профессионального развития. Причем и практика, и самостоятельная работа,

Таблица 9

**Представления студентов о своем продвижении в освоении универсальных умений**

| Универсальные умения | Опросы | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Умение учиться (самостоятельно добывать новые знания) | Пр. М/Д | 22,4 | 50,8 | 7,1 | 13,9 | 5,7 |
| | Практика | 19,2 | 47,4 | 8,7 | 13,1 | 11,5 |
| | СРС | 30,9 | 46,9 | 6,2 | 13,6 | 2,5 |
| Умение работать с информацией | Пр. М/Д | 23,8 | 53,6 | 6,3 | 13,4 | 3 |
| | Практика | 20,8 | 46,5 | 8 | 13,1 | 11,5 |
| | СРС | 30,9 | 50,6 | 5,6 | 9,3 | 3,7 |
| Умение применять полученные знания для решения практических задач | Пр. М/Д | 11,7 | 52,5 | 10,7 | 19,4 | 5,7 |
| | Практика | 16 | 44,9 | 9 | 18,3 | 11,9 |
| | СРС | 14,2 | 58 | 7,4 | 17,9 | 2,5 |
| Умение применять полученные знания для решения проектно-исследовательских задач | Пр. М/Д | 11,5 | 44 | 13,4 | 25,4 | 5,7 |
| | Практика | 12,8 | 39,7 | 14,1 | 18,6 | 14,7 |
| | СРС | 11,7 | 52,5 | 14,2 | 17,9 | 3,7 |
| Умение ставить себе задачи дальнейшего профессионального развития | Пр. М/Д | 13,9 | 43,4 | 16,7 | 18,6 | 7,4 |
| | Практика | 13,5 | 42,9 | 12,8 | 18,6 | 12,2 |
| | СРС | 25,3 | 45,7 | 6,8 | 16 | 6,2 |

и преподавание учебных модулей/дисциплин оцениваются в этом аспекте одинаково высоко.

**Удовлетворенность студентов** процессом обучения по каждому из трех его аспектов (объектов оценивания) определялась по трем критериям: организация, содержание, результаты. Полученные результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

**Удовлетворенность студентов процессом обучения в университете (организацией, содержанием, результатами), в %**

| | Опросы | Полностью удовлетворен | Скорее удовлетворен | Затрудняюсь с ответом | Скорее не удовлетворен | Абсолютно не удовлетворен |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Организация | Пр. М/Д | 14,5 | 54,6 | 13,9 | 13,9 | 3,0 |
| | Практика | 23,7 | 30,8 | 17,6 | 17,0 | 10,9 |
| | СРС | 14,2 | 49,4 | 21,0 | 13,0 | 2,5 |
| Содержание | Пр. М/Д | 10,1 | 43,4 | 15,0 | 25,7 | 5,7 |
| | Практика | 17,9 | 35,3 | 19,9 | 16,3 | 10,0 |
| | СРС | 13,0 | 45,1 | 22,2 | 16,0 | 3,7 |
| Результаты | Пр. М/Д | 13,1 | 51,4 | 18,9 | 13,9 | 2,7 |
| | Практика | 25,6 | 37,2 | 19,2 | 10,3 | 7,7 |
| | СРС | 14,8 | 62,3 | 14,8 | 6,2 | 1,9 |

Представленные данные свидетельствуют о высокой степени удовлетворенности большей части студентов по всем трем критериям.

**Профессиональная ориентированность** интересовала нас в контексте исследовательского вопроса о влиянии характера обучения в университете на профессиональное самоопределение студентов, в связи с чем было выдвинуто предположение о том, что если процесс обучения носит деятельностный характер, то и желание работать по профессии у студентов будет возрастать под его влиянием.

На вопрос *«Собираетесь ли вы после окончания университета работать по профессии в сфере образования?»* две трети опрошенных студентов дали утвердительный ответ (67 %); около четверти — отрицательный ответ (28 %); затруднились с ответом всего 8 % респондентов.

Вопрос «*Повлияло ли качество преподавания учебных модулей/дисциплин (практики, самостоятельной работы) на ваше отношение к профессии педагога?»* был задан студентам в конце каждого из опросов. Распределение полученных ответов представлено в таблице 11.

Из таблицы 11 видно, что всего около трети опрошенных студентов отмечают положительное влияние процесса обучения на их стремление работать в сфере образования. От 9 до 12 % студентов оценивают данное влияние как отрицательное. От 32 до 42 % считают, что влияние отсутствует. И примерно каждый пятый (17 %, 23 %, 19 %) затрудняется с ответом.

Таблица 11

**Представления студентов о влиянии обучения на их желание работать по профессии**

| Категории | Преподавание М/Д (%) | Практика (%) | СРС (%) |
|---|---|---|---|
| Да, у меня появилось желание работать в сфере образования | 31 | 33 | 30 |
| Да, у меня пропало желание работать в сфере образования | 11 | 12 | 9 |
| Нет, никак не повлияло | 41 | 32 | 42 |
| Затрудняюсь с ответом | 17 | 23 | 19 |

## Дискуссионные вопросы

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показывает, что большая часть студентов, принимавших участие в процедурах независимой оценки качества образования в вузе, демонстрируют общую лояльность и высокую степень удовлетворенности своим обучением в целом. В связи с этим возникает вопрос о том, является ли лояльность студентов свидетельством хорошего качества или в ней проявляется недостаточно критическое отношение к Alma mater? На это обращают внимание отечественные и зарубежные исследователи, подчеркивая, прежде всего, необходимость повышения степени точности студенческой оценки [Гельман, 2019; Спасенников, Гарбузова и Ермакова 2021], использования валидных оценочных инструментов [Feistauer & Richter, 2018; Feistauer & Richter, 2017], сочетания ее в комплексе с оценками других стейкхолдеров [Рубин и Соболева, 2021; Liu Gi-Zen, Liu Zih-Hui & Hwang Gwo-Jen, 2011].

Содержание профессиональной подготовки в оценках студентов также заставляет задуматься над эффективностью процесса обучения в плане развития их профессионального мышления. В частности, возникает вопрос о том, как студенты педагогического вуза понимают деятельностный принцип в образовательном процессе? Правильность понимания и, как следствие, применения данного принципа существенно повышает эффективность работы будущих учителей в обеспечении образовательных результатов школьников. Поэтому очень важно, чтобы уже на этапе своей профессиональной подготовки студенты стремились не только получать необходимые знания, но и могли применять их в своей деятельности [Хуторской, 2007].

В этой связи оценка студентами преподавания учебных модулей/дисциплин в сопоставлении с их оценкой практики и самостоятельной работы говорит, что и первая, и вторая, и третья дают очень противоречивую информацию о таких важных характеристиках преподавания, как диалогичность, проблемность, интерактивность, индивидуализация процесса обучения. При этом многие

зарубежные исследователи отмечают, что студенческая оценка преподавания (*student evaluation of teaching* — SET) используется как мера эффективности преподавания почти в каждом высшем учебном заведении по всему миру [Агранат и Иванова, 2019; Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013]. Студенты считаются важной заинтересованной стороной в процессе сбора информации о качестве преподавания в рамках учебного курса [Dresel & Rindermann, 2011; Marsh, Dicke & Pfeiffer, 2019; Nikolaidis & Dimitriadis, 2014].

Оценивая динамику овладения профессиональными умениями, необходимыми для обучения, воспитания и развития школьников, а также динамику овладения универсальными умениями и усвоения профессиональных знаний, большая часть опрошенных студентов отметили свое продвижение как значительное, проявив таким образом оптимизм и самоуверенность, слабо подкрепленные реальностью. Ведь если сопоставить данные о временных затратах студентов на обучение, а также оценку включенности студентов в профессиональные виды деятельности (трудовые действия по профессиональному стандарту), то появляется сомнение в отношении адекватности такой высокой самооценки. Вопросом о степени адекватности самооценки результатов обучения студентов задаются, в частности, ряд исследователей, отмечающих влияние на нее различных побочных факторов — особенностей личности преподавателя, отношения студента к учебной дисциплине, комфортности работы в аудитории и т. д. [Feistauer & Richter, 2018; Lowrie & Gruber, 2012; Villar et al., 2011].

Вопрос о том, связано ли отношение студентов к будущей профессии с их оценкой процесса обучения в вузе, получил отрицательный ответ. Около 70 % респондентов утверждают, что образовательный процесс никак не повлиял на их решение работать в школе. В то же время в ряде исследований приводятся иные выводы. В частности, утверждается, что использование новой модели обратной связи, ориентированной на учащихся, позволяет не только улучшить учебную работу, но и оказать поддержку в формировании позитивного отношения к профессии [Neyazi et al., 2016; Olave & Hattie, 2021].

## Заключение

В результате решения поставленных задач можно сформулировать ряд выводов.

1. Разработка и апробация процедуры независимой студенческой оценки качества процесса обучения в педагогическом университете с учетом требований профессионального стандарта «Педагог» позволила получить результаты, которые показали в целом положительное (лояльное) отношение студентов к университету. Высокая степень удовлетворенности процессом и результатами обучения говорит о том, что реальность соответствует их ожиданиям, и, вероятно, означает отсутствие у студентов запроса на повышение качества

обучения, что, в свою очередь, ставит под сомнение объективность независимой студенческой оценки. Соотнесение данных студенческой оценки качества содержания и форм организации образовательного процесса в университете дает основание для предположения о недостаточной степени сформированности у студентов представлений о том, каким образом реализуется деятельностное проблемно-ориентированное обучение: каковы основные обучающие средства, технологии, содержание деятельностного образования и профессиональной подготовки; какие компетентностные результаты должны обеспечиваться на выходе.

2. Из результатов проведенных опросов выяснилось, что абсолютное большинство студентов намерены в будущем работать в сфере образования по своей профессии. При этом у большей части опрошенных студентов отношение к будущей профессии не связано с их оценкой процесса обучения в вузе. Соотнесение данных о временных затратах студентов на самостоятельную подготовку, на практику и другие виды учебной деятельности с их представлениями о собственном продвижении в освоении профессиональных умений и знаний позволяет сделать предположение о недостаточной степени критичности студентов по отношению к эффективности своей образовательной деятельности (соотношению ресурсы/результаты), вследствие чего самооценка студентов относительно профессиональной подготовленности неадекватно завышена, а степень влияния процесса обучения на профессиональное самоопределение занижена.

3. Проведенный анализ показал, что студенческая оценка может быть включена в систему независимой оценки качества образования в вузе как один из ее элементов при условии интерпретации результатов студенческой оценки в совокупности с оценками других заинтересованных субъектов (преподавателей, работодателей, независимых внешних экспертных служб).

Данные выводы могут послужить основанием для выдвижения исследовательской гипотезы о том, что высокая степень удовлетворенности и лояльности студентов свидетельствует о низком уровне сформированности у них критического мышления и профессиональной рефлексии.

Результатом проведенного исследования также можно считать постановку нового исследовательского вопроса о том, существует ли в настоящее время запрос на изменение качества профессиональной подготовки будущих учителей и кто основной стейкхолдер нового качества. Ответ на данный вопрос требует продолжения исследования и разработки эффективной системы независимой оценки качества образования в педагогическом университете, построенной, в частности, на использовании механизма обратной связи от основных участников образовательного процесса.

## Литература

Агранат Ю. В., Иванова Л. В. Оценка преподавателей студентами в контексте повышения качества образования // Педагогика: Вопросы теории и практики. 2019. Т. 4. Вып. 3. С. 68–72. DOI: 10.30853/pedagogy.2019.3.13

Банников С. А. Проблемы и перспективы развития системы управления качеством высшего образования в Российской Федерации // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 2. С. 190–196. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-razvitiya-sistemy-upravleniya-kachestvom-vysshego-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii

Васильев А. И. Качество образования и конкурентоспособность вуза: аспекты взаимосвязи // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 37–43. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43

Гельман В. Я. К вопросу о достоверности и точности студенческой оценки преподавания // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 9. С. 55–58. DOI: 10.20339/AM.09-19.055

Дрондин А. Л. Независимая оценка качества российского высшего образования: зачем она нужна и что можно улучшить // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 41–49. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-41-49

Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–15.

Зотова В. А. Студенческая оценка качества образования: европейский опыт // Фундаментальные исследования. 2016. № 2–3. С. 561–564.

Игнатьев В. П., Варламова Л. Ф., Степанов П. А. Привлечение студентов к оценке качества образования // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12 (1). С. 141–145.

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Изд-во политической литературы, 1987. 304 с.

Рубин Ю. Б., Соболева Э. Ю. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 26–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42

Спасенников В. В., Гарбузова Г. В., Ермакова Е. А. Эргономическое обеспечение разработки графической цветовой шкалы студенческой оценки преподавательской деятельности // Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2021. Т. 15. № 1. С. 110–120. DOI: 10.18255/1996-5648-2021-1-110-119

Сущенко А. Д., Сандлер Д. Г. Как студенты вовлечены в механизмы «обратной связи» // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 2. С. 176–191. DOI: 10.15826/umpa.2017.02.031

Темнов Э. С., Моржов А. В., Ранних В. Н. Студент — субъект внутренней независимой оценки качества образования в российских вузах // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 4. С. 120–129.

Хуторской А. В. Соотношение деятельности и содержания образования // Школьные технологии. 2007. № 3. С. 10–27.

Dresel M., Rindermann H. Counseling University Instructors Based on Student Evaluations of Their Teaching Effectiveness: A Multilevel Test of its Effectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables // Research Higher Education. 2011. Vol. 52. P. 717–737. DOI: 10.1007/s11162-011-9214-7

Feistauer D., Richter T. The Role of Clarity About Study Programme Contents and Interest in Student Evaluations of Teaching // Psychology Learning & Teaching. 2018. Vol. 17 (3). P. 272–292. DOI: 10.1177/1475725718779727

Feistauer D., Richter T. Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest // Studies in Educational Evaluation. 2018. Vol. 59. P. 168–178. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.07.009

Feistauer D., Richter T. How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2017. Vol. 42 (8). P. 1263–1279. DOI: 10.1080/02602938.2016.1261083

Liu Gi-Zen, Liu Zih-Hui, Hwang Gwo-Jen. Developing multi-dimensional evaluation criteria for English learning websites with university students and professors // Computers & Education. 2011. Vol. 56. P. 65–79. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.08.019

Lowrie A., Gruber T. Investigating the Influence of Professor Characteristics on Student Satisfaction and Dissatisfaction a Comparative Study // Journal of Marketing Education. 2012. Vol. 8. DOI: 10.1177/0273475312450385

Marsh H. W., Dicke T., Pfeiffer M. A tale of two quests: The (almost) non-overlapping research literatures on students' evaluations of secondary-school and university teachers // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 58. P. 1–18. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.011

Neyazi N. Evaluation of selected faculties at Tehran University of Medical Sciences using CIPP model in students and graduates point of view / N. Neyazi et al. // Evaluation and Program Planning. 2016. Vol. 59. P. 88–93. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2016.06.013

Nikolaidis Y., Dimitriadis S. G. On the student evaluation of university courses and faculty members' teaching performance // European Journal of Operational Research. 2014. Vol. 238. P. 199–207. DOI: 10.1016/j.ejor.2014.03.018

Olave K., Hattie J. From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model // Studies in Educational Evaluation. 2021. Vol. 68. Art. 100943 (SCFM). DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100943

Saharov N. Students' Participation in the External Evaluation Process for the Romanian Universities // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 46. P. 5173–5177. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.403

Spooren P., Brockx B., Mortelmans D. On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art // Review of educational research published online 20 August 2013. DOI: 10.3102/0034654313496870

Villar F. How students evaluate university programmes for older people: A comparison between two models in Spain / F. Villar et al. // Journal of Aging Studies. 2011. Vol. 25. P. 18–125. DOI: 10.1016/j.jaging.2010.08.014

Wolbring T., Riordan P. How beauty works. Theoretical mechanisms and two empirical applications on students' evaluation of teaching // Social Science Research. 2016. Vol. 57. P. 253–272. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2015.12.009

## References

Agranat, Yu. V., & Ivanova, L. V. (2019). Student assessment of teachers in the context of raising education quality [Otsenka prepodavatelei studentami v kontekste povysheniia kachestva obrazovaniia]. *Pedagogy. Theory & Practice [Pedagogika: Voprosy teorii i praktiki], 4* (3), 68–72. (In Russian). DOI: 10.30853/pedagogy.2019.3.13

Bannikov, S. A. (2016). Problems and prospects of quality management system of higher education in the Russian Federation [Problemy i perspektivy razvitiia sistemy upravleniia kachestvom vysshego obrazovaniia v Rossiiskoi Federatsii]. *Bulletin of Chelyabinsk State University [Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta], 2* (384), 190–196. (In Russian). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-razvitiya-sistemy-upravleniya-kachestvom-vysshego-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii

Gelman, V. Ya. (2019). On the problem of reliability and accuracy of students' evaluation of teaching lecturing [K voprosu o dostovernosti i tochnosti studencheskoi otsenki prepodavaniia]. *Alma mater (Bulletin of the Higher School) [Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)]*, *9*, 55–58. (In Russian). DOI: 10.20339/AM.09-19.055

Drondin, A. L. (2020). Independent Assessment of the Quality of Russian Higher Education: What is the Point and What Can Be Improved [Nezavisimaia otsenka kachestva rossiiskogo vysshego obrazovaniia: zachem ona nuzhna i chto mozhno uluchshit']. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii], 29* (2). 41–49. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-41-49

Dresel, M., Rindermann, H. (2011). Counseling University Instructors Based on Student Evaluations of Their Teaching Effectiveness: A Multilevel Test of its Effectiveness Under Consideration of Bias and Unfairness Variables. *Research Higher Education, 52*, 717–737. DOI: 10.1007/s11162-011-9214-7

Feistauer, D., & Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 42* (8), 1263–1279. DOI: 10.1080/02602938.2016.1261083

Feistauer, D., & Richter, T. (2018). The Role of Clarity About Study Programme Contents and Interest in Student Evaluations of Teaching. *Psychology Learning & Teaching, 17* (3), 272–292. DOI: 10.1177/1475725718779727

Feistauer, D., & Richter, T. (2018). Validity of students' evaluations of teaching: Biasing effects of likability and prior subject interest. *Studies in Educational Evaluation, 59*, 168–178. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.07.009

Ignatiev, V. P., Varlamova, L. F., & Stepanov, P. A. (2016). Students' Involvement to Assessment of Education Quality. [Privlechenie studentov k otsenke kachestva obrazovaniia]. *Modern high-tech technologies [Sovremennye naukoemkie tekhnologii], 12* (1), 141–145. (In Russian).

Khutorskoy, A. V. (2007). Correlation activity and educational content [Sootnoshenie deiatel'nosti i soderzhaniia obrazovaniia]. *Journal of School Technology [Shkol'nye tekhnologii], 3,* 10–27. (In Russian).

Leontiev, A. N. (1987). *Activity. Consciousness. Personality [Deiatel'nost', soznanie, lichnost']*. Moscow, Russia: Publishing house of political literature [Moskva, Rossiia: Izd-vo politicheskoi literatury]. (In Russian).

Liu, Gi-Zen, Liu, Zih-Hui, & Hwang, Gwo-Jen. (2011). Developing multi-dimensional evaluation criteria for English learning websites with university students and professors. *Computers & Education, 56*, 65–79. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.08.019

Lowrie, A., & Gruber, T. (2012). Investigating the Influence of Professor Characteristics on Student Satisfaction and Dissatisfaction. A Comparative Study. *Journal of Marketing Education, 8*. DOI: 10.1177/0273475312450385

Marsh, H. W., Dicke, T., & Pfeiffer, M. (2019). A tale of two quests: The (almost) non-overlapping research literatures on students' evaluations of secondary-school and university teachers. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 1–18. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.011

Neyazi, N., Arab, M., Farzianpour, F., & Majdabadi, M. (2016). Evaluation of selected faculties at Tehran University of Medical Sciences using CIPP model in students and graduates point of view. *Evaluation and Program Planning, 59*, 88–93. DOI: 10.1016/j.evalprogplan.2016.06.013

Nikolaidis, Y., & Dimitriadis, S. G. (2014). On the student evaluation of university courses and faculty members' teaching performance. *European Journal of Operational Research, 238*, 199–207. DOI: 10.1016/j.ejor.2014.03.018

Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, *68*, Art. 100943 (SCFM). DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100943

Rubin, Yu. B., & Soboleva, E. Yu. (2021). Independence of Higher Education Quality Assurance: Criteria, Principles, Realities [Nezavisimost' otsenki kachestva vysshego obrazovaniia: kriterii, printsipy, realii]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii], 30* (3), 26–42. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-26-42

Saharov, N. (2012). Students' Participation in the External Evaluation Process for the Romanian Universities. *Procedia — Social and Behavioral Sciences, 46*, 5173–5177. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.403

Spasennikov, V. V., Garbuzova, G. V., & Ermakova, E. A. (2021). Ergonomic support for the development of a graphic color scale of student assessment of teaching activities [Ergonomicheskoe obespechenie razrabotki graficheskoi tsvetovoi shkaly studencheskoi otsenki prepodavatel'skoi deiatel'nosti]. *Bulletin of JarSU. Series «Humanities» [Vestnik IarGU. Seriia «Gumanitarnye nauki»], 15* (1), 110–120. (In Russian). DOI: 10.18255/1996-5648-2021-1-110-119

Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching: The State of the Art. *Review of educational research published online 20 August 2013.* DOI: 10.3102/0034654313496870

Sushchenko, A. D., & Sandler, D. G. (2017). How University Students are engaged in «Feedback»: System Research Practice In URFU [Kak studenty vovlecheny v mekhanizmy «obratnoi sviazi»]. *University Management: Practice and Analysis*

*[Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz]*, *21* (2), 176–191. (In Russian). DOI: 10.15826/umpa.2017.02.031

Temnov, E. S., Morzhov, A. V., & Rannikh, V. N. (2018). Student — Subject of Internal, Independent Evaluation the Quality of Education in Russian Universities [Student — sub"ekt vnutrennei nezavisimoi otsenki kachestva obrazovaniia v rossiiskikh vuzakh]. *Izvestiya Tula State University. Pedagogy [Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika], 4*, 120–129. (In Russian).

Vasiliev, A. I. (2019). Quality and Competitiveness in the System of Higher Education: Aspects of Interrelation. *Higher Education in Russia*, *28* (4), 37–43. (In Russian). DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-4-37-43

Villar, F., Pinazo, S., Triadó, C., Celdrán, M., & Solé, C. (2011). How students evaluate university programmes for older people: A comparison between two models in Spain. *Journal of Aging Studies*, *25*, 18–125. DOI: 10.1016/j.jaging.2010.08.014

Wolbring, T., & Riordan, P. (2016). How beauty works. Theoretical mechanisms and two empirical applications on students' evaluation of teaching. *Social Science Research, 57*, 253–272. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2015.12.009

Zimnyaya, I. A. (2009). Klyuchevyye kompetentsii — novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies — a new paradigm of the result of education]. *Experiment and innovations in school*, *2*, 7–15. (In Russian).

Zotova, V. A. (2016). Student assessment of the quality of education: European experience. *Fundamental research*, *2* (3), 561–564. (In Russian).

**УДК 37.072**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.02**

**П. П. Глухов**[1, 2]

[1] *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация*

[2] *Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация*

*E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com*

# Конкурентоспособность образовательных организаций в социальной сети Instagram как фактор обеспечения информационной доступности дополнительного образования детей

***Поступила в редакцию / Received*** *26.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *12.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *13.07.2021*

Аннотация. В статье рассматривается проблема информационной доступности дополнительного образования детей. Сегодня можно фиксировать низкий уровень информированности благополучателей о программах дополнительного образования, что актуализирует исследование средств и инструментов, позволяющих решить данную проблему. В свою очередь, информационная доступность связывается с маркетингом и позиционированием образовательных услуг как тех видов деятельности, в которых укоренена проблема повышения информационной доступности. Автор статьи рассматривает социальные сети как перспективные информационно-телекоммуникационные каналы, позволяющие повысить эффективность информационной работы образовательных организаций, что может привести к увеличению охватов целевой аудитории. Настоящее исследование посвящено сравнительно-сопоставительному анализу аккаунтов государственных и негосударственных организаций дополнительного образования Москвы на материале их информационной работы в социальной сети Instagram. По результатам анализа демонстрируются конкурентные позиции аккаунтов государственных и негосударственных организаций дополнительного образования, что частично позволяет судить об эффективности производимой ими информационной работы с целевой аудиторией. Выделены конкурентные зоны, которые следует рассматривать образовательным организациям при выстраивании стратегии позиционирования в социальной сети Instagram. Для каждой конкурентной зоны установлены пороговые значения подписчиков аккаунта образовательной организации. Даны рекомендации по повышению эффективности информационной работы

© Глухов П. П., 2021

в социальной сети Instagram, что может способствовать повышению информационной доступности дополнительного образования детей при их соблюдении.

Ключевые слова: дополнительное образование; конкурентоспособность дополнительного образования; доступность дополнительного образования; открытое образование.

**P. P. Glukhov**[1, 2]

[1] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

[2] *Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia.*

*E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com*

# Competitiveness of educational organizations in the social network «Instagram» as a factor of providing information availability in additional education of children

Abstract. The article deals with the problem of information accessibility of additional education for children. Today, it is possible to record a low level of awareness among beneficiaries about supplementary education programs, which actualizes the study of means and tools to solve this problem. In turn, information accessibility is associated with marketing and positioning of educational services as those types of activities of educational organizations in which the problem of increasing information accessibility is rooted. The authors of the article consider social networks as those information and telecommunication channels that, in the long term, make it possible to increase the efficiency of information work of educational organizations, which can lead to an increase in the coverage of the target audience. This study is devoted to a comparative and comparative analysis of the accounts of state and non-governmental organizations of additional education in Moscow based on the material of their informational work on the social network «Instagram». Based on the results of the analysis, the competitive positions of the accounts of state and non-state organizations of additional education are demonstrated, which partially allows one to judge the effectiveness of their information work with the target audience. Highlighted the competitive areas that should be considered by educational organizations when building a positioning strategy in the social network «Instagram». For each competitive zone, there are thresholds for subscribers to the educational organization's account. Recommendations are given to improve the efficiency of information work in the social network «Instagram», which can help to increase the information accessibility of additional education for children, provided that they are observed.

Keywords: additional education; competitiveness of additional education; availability of additional education; open education.

## Введение

Сегодня сфера дополнительного образования в России подвергается интенсивной модернизации, результаты которой мы уже можем наблюдать. Ключевая цель, которую стремится достигнуть государственная система дополнительного образования, закреплена национальным проектом «Образование» и выражена в показателе 82 % детей в возрасте от 5 до 18 лет, охваченных дополнительным образованием к 2024 году. Для увеличения охвата и расширения спектра образовательных услуг в том числе была разработана и принята Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей. Официальное утверждение Целевой модели датируется 2019 годом[1]. В контексте увеличения охвата дополнительным образованием детей прежде всего обсуждаются механизмы и методы обеспечения доступности образовательных услуг. Однако обеспечение доступности — это нетривиальная задача, которая требует многофакторного рассмотрения и нелинейных решений.

Прежде всего необходимо отметить, что сама доступность образовательных услуг может быть понята по-разному. Можно выделить несколько типов или факторов доступности:

– финансовая, связанная с приемлемостью цен на образовательные услуги для разных социальных групп;

– территориальная, связанная с географической удаленностью образовательных организаций и логистическими факторами;

– социальная, связанная с обеспечением возможности получать образовательные услуги для социально и экономически уязвимых групп населения, в том числе для маломобильных граждан;

– содержательная, связанная с вопросами адаптации содержания образования для разных категорий учащихся, имеющих разные образовательные потребности и интересы, в том числе для одаренных детей;

– информационная, связанная с открытостью и доведением информации об образовательных организациях и оказываемых ими услугах до целевой аудитории.

На сегодняшний день проблемы финансовой, территориальной и социальной доступностей исследованы в достаточной мере [Алёхина, 2016; Косарецкий и др., 2016; Пинская и др., 2011; Пономарева, 2018; Jemeli & Fakandu, 2019; McLorg, 2019; Shaheen & Lohnes, 2019; Whitburn et al., 2017]. Но подходы организаций дополнительного образования детей к выстраиванию работы в информационно-телекоммуникационных сетях исследуются редко,

[1] Приказ № 467 от 03.09.2019 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» // Сайт Министерства просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/68ab95d94aff334dd86625ce304d49eb (дата обращения: 01.06.2021).

хотя это напрямую связано с вопросами обеспечения информационной доступности и видится принципиально важным, особенно в контексте решения задачи обеспечения охвата в отношении к такой крупной и неоднородной целевой аудитории, как дети от 5 до 18 лет. При этом охват должен касаться не только указанного возрастного диапазона детей, но и их родителей, что еще сильнее расширяет целевую аудиторию и вносит дополнительные переменные.

Родители являются весьма дифференцированной по разным признакам аудиторией. Участие семей в учебном процессе детей на сегодняшний день исследуется достаточно активно [Гошин и Мерцалова, 2018; Павленко и др., 2019; Klyachko et al., 2019; Saifer & Gaztambide-Fernández, 2017]. Из данных исследований мы четко видим, что родители избирают разные стратегии выбора дополнительного образования для своих детей, основываясь на представлениях об образовательных результатах [Павленко и др., 2019]. При этом демонстрируется, что уровень культурного капитала также играет немаловажную роль при выборе той или иной программы. В данном контексте значение также имеет тип и уровень участия родителей в учебном процессе детей [Гошин и Мерцалова, 2018]. Скорее всего, это связано и с уровнем погруженности родителей в информационное пространство образования. Данные факторы как минимум требуют учета при выстраивании работы по повышению уровня информационной доступности дополнительного образования детей.

Основываясь на данных опросов, мы можем говорить о плохо выстроенной на сегодняшний день работе по информированию детей о возможностях дополнительного образования. Учащиеся крайне редко указывают на свою осведомленность о том, какие кружки / секции / мастерские / летние лагеря и курсы (в том числе онлайн) дополнительного образования реализуются на их территории [Попов и др., 2020].

Одним из ключевых инструментов решения проблем доступности принято считать федеральную инициативу внедрения систем персонифицированного финансирования дополнительного образования детей (далее — ПФДО) в качестве альтернативы механизму государственного (муниципального) задания. С одной стороны, ПФДО вовлекает в единое конкурентное поле государственные и негосударственные организации дополнительного образования детей открывая частному сектору доступ к государственным средствам посредством выдаваемого детям сертификата. Это позволяет реализовать бюджетные средства как в государственной, так и негосударственной образовательной организации. С другой стороны, в рамках ПФДО создаются региональные навигаторы (интернет-порталы) программ дополнительного образования, тем самым централизуя необходимую для детей и родителей информацию об услугах. Таким образом, государственные организации в настоящий момент сталкиваются с необходимостью решать новые задачи.

Во-первых, региональные навигаторы являются лишь средством повышения информационной доступности, но не обеспечивают ее сами собой.

Безусловно, удобнее обратиться к единому ресурсу, где представлено многообразие программ. Однако, навигатор — это некоммерческий портал, и он не может предусматривать внедрение инструментов продвижения той или иной программы/организации, в отличие от разнообразных коммерческих платформ, где можно оплатить рекламу и довести информацию до своей целевой аудитории. Получается, что благополучатель получает больший шанс найти конкретную программу на едином портале, однако он также найдет и похожие программы.

Во-вторых, в контексте распределения финансовых средств для государственных организаций становится актуальным вопрос выстраивания собственного конкурентного позиционирования, которое может быть противопоставлено моделям позиционирования, используемыми частными организациями.

Можно полагать, что такой механизм как ПФДО повышает общий уровень доступности за счет агрегации программ, но также повышается и конкуренция. Навигатор не решает задачу повышения информационной доступности конкретных программ. Доведение информации о них благополучателям сохраняется за образовательными организациями. А слияние частных и государственных агентов на единой платформе повышает значимость вопросов, связанных с механизмами влияния на выбор благополучателей и реализации стратегий позиционирования своих услуг. Если некоммерческие платформы не позволяют обеспечивать продвижение услуг, то стратегии позиционирования должны быть по большей части направлены на иные информационно-телекоммуникационные площадки, а не на региональные навигаторы.

Справедливой оказывается гипотеза, что проблема информационной доступности очень тесно связана с вопросами конкуренции организаций, маркетинга образовательных услуг и позиционирования образовательных брендов. От эффективности работы в данных направлениях зависит охват благополучателей. Можно сказать, что маркетинг частных организаций направлен на извлечение коммерческой выгоды, тогда как негосударственные организации преследуют некоммерческий интерес. Но, помимо того, что у данных организаций одна целевая аудитория и один сегмент деятельности, основная задача маркетинга образовательных услуг заключается в том, чтобы повлиять на выбор благополучателя (родителя или ребенка). Решая одну задачу, маркетинг некоммерческих организаций ничем не отличается от маркетинга коммерческих, в случае образовательных услуг [Захарова, 2008].

Тема маркетинга образовательных услуг разрабатывается разными исследовательскими группами [Жадько и др., 2016; Захарова, 2008; Солопенко и Плужникова, 2019; Kotler et al., 2010]. Но современная конкурентная среда уже практически неотделима от социальных медиа, которые крайне широко используются в обществе. Мы можем встретить обоснование того, что веб-сайт образовательной организации — это важнейший маркетинговый инструмент для позиционирования бренда, привлечения учащихся и других

заинтересованных сторон [Foroudi et al., 2020]. Последние исследования также показывают, что стратегическое позиционирование посредством ориентации компании на бренд положительно влияют на результаты ее деятельности [Piha et al., 2021]. Рост конкуренции актуализирует использование и социальных сетей образовательными организациями в разных целях, что оказывает влияние на их бренд [Nguyen et al., 2021]. В частности, социальные сети оказались наиболее удобной и доступной платформой для реализации стратегий позиционирования, которые могут быть адресованы напрямую благополучателям своих услуг. Ведение работы на таких ресурсах подразумевает применение разных стратегий публикации контента [Figueira, 2018], позволяющего организации оставаться в поле зрения своей целевой аудитории и планомерно ее расширять. Использование подобных медиаресурсов для поддержания имиджа и рекламы своих услуг является нормой, однако большинство организаций часто игнорировали диалоговое измерение, неразрывно связанное со средой социальных сетей [Oliveira & Figueira, 2015].

Мы также можем встретить утверждение о том, что страницы брендов в социальных сетях влияют на построение социальной идентичности их пользователей [Fujita et al., 2020]. В данном отношении, вопрос выхода и позиционирования образовательных организаций как в медиапространстве вообще, так и в социальных сетях в частности — это не столько задача извлечения маркетинговой выгоды, сколько возможность расширения социокультурного влияния образовательных организаций. Работа организации в социальных сетях характерна тем, что такие ресурсы выступают средством более интенсивного вовлечения целевой аудитории в диалог с организацией. Это позволяет последней более тонко настраивать свои стратегии, а в случае регулярного учета мнения целевой аудитории повышать лояльность, доверие и укреплять имидж. Подобный подход помогает снизить риск для репутации, укрупнить и улучшить взаимодействие со своим онлайн-сообществом [Davids & Brown, 2021].

Примечателен тот факт, что большинство исследований, посвященных использованию социальных сетей образовательными организациями, чаще касаются высших учебных заведений. Даже в поздних работах подчеркивается удивительно низкий интерес к данному вопросу среди научного сообщества [Goodyear & Armour, 2021]. Разнообразные медиаресурсы во многих случаях понимаются как источник угрозы и неопределенности для детей, как фактор ухудшения их здоровья, питания и психологического состояния. Но очевидно, что современные дети проводят достаточно много времени на подобных ресурсах. Имеются убедительные разработки, которые говорят нам о высоких образовательных возможностях социальных сетей. Дети используют интерактивные функции социальных сетей для активного неформального обучения, получения дополнительных знаний и навыков по интересующим карьерным траекториям [Goodyear & Armour, 2021; Greenhow & Askari, 2017; Rutledge et al., 2019]. Изучается влияние социальных сетей на развитие глобальных

компетенций у детей [Manca et al., 2021], критических навыков работы с информацией у подростков и, в частности, за счет каких средств и способов могут быть развиты навыки сопротивления неэтическому маркетингу на базе социальных сетей [Gentina et al., 2021].

Помимо того, что социальные сети могут выступать неформальным образовательным ресурсом для детей, также имеются работы, которые исследуют пути интеграции социальных сетей в учебный процесс как средства преподавания [Greenhow et al., 2020; Hamadi et al., 2021]. Преподаватели и студенты вузов указывают на положительные эффекты включения социальных медиа в сам процесс обучения, так как они повышают уровень вовлечения, развивают навыки работы в команде [Stathopoulou et al., 2019]. Также социальные сети понимаются студентами как средство, выполняющее ценную посредническую функцию в рамках учебного процесса [Manu et al, 2021]. Тем не менее рекомендуется соблюдать баланс, так как последние исследования демонстрируют снижение продуктивности обучения при высоком использовании социальных медиа [Lacka et al., 2021]. Некоторые данные говорят о том, что час, проведенный в социальных сетях, снижает шансы на хорошую успеваемость на 24 % [Bou-Hamad, 2020].

Социальные сети представляют собой все более важное средство для неформального профессионального развития учителей и дают полезные инструменты отслеживания накопленных педагогическим сообществом знаний [Carpenter & Harvey, 2019; van Bommel et al., 2020]. Исследовательские данные свидетельствуют об интенсивном и многогранном использовании Instagram, дающем множество профессиональных преимуществ для педагогов [Carpenter et al., 2020]. Отдельное внимание уделяется смешению личного и профессионального аспектов жизни учителей в своих профилях. В частности, исследование, направленное на изучение профилей педагогов в Twitter, говорит о доминирующей профессиональной составляющей [Carpenter et al., 2019].

Если фиксировать степень изученности вопроса использования социальных сетей в образовательных организациях, то можно сказать, что такие сервисы, как Facebook и Twitter, исследованы наиболее тщательным образом, тогда как исследований, посвящённых Instagram, Pinterest и Snapchat, очень мало [Manca, 2020]. Но именно эти платформы являются наиболее развивающимися и требующими внимания. Наше исследование будет сфокусировано на Instagram, так как активные аккаунты российских образовательных организаций имеют достаточно высокие показатели по количеству подписчиков, что выглядит как перспективное направление разработок технологий и тактик по увеличению охвата целевой аудитории тем или иным видом образования. Наша ключевая задача заключалась в том, чтобы определить конкурентные зоны для аккаунтов образовательных организаций, установить пороговые значения количества подписчиков, которые необходимо преодолевать для повышения собственной конкурентоспособности. Мы также визуализировали

конкурентные разрывы между государственными и частными организациями дополнительного образования Москвы. И в конечном счете мы качественно исследовали некоторые способы работы наиболее успешных аккаунтов для его дальнейшего использования теми организациями, которые заинтересованы в повышении собственной конкурентоспособности и уровня информационной доступности своих услуг.

Как уже упоминалось ранее, данные исследования имеют особое перспективное значение в контексте использования социальных сетей не столько как средства донесения рекламы, сколько как средства достраивания педагогического влияния и экспертности образовательных организаций в цифровом пространстве, развивая онлайн-сообщество своих пользователей через стратегии позиционирования. Таким образом, мы попытались сделать особый акцент на тех элементах позитивного опыта успешных аккаунтов, который позволяет реализовать данный замысел.

## Методы

Для сопоставления аккаунтов было сформировано две выборки: аккаунты государственных организаций дополнительного образования Москвы и аккаунты негосударственных организаций. В первом случае анализировались официальные страницы в социальной сети Instagram организаций дополнительного образования города Москвы. Реестр данных организаций был сформирован на основе официального набора данных «Организации дополнительного образования Департамента образования и науки города Москвы», обновленных 19 апреля 2021 года. В ходе мониторинга официальных сайтов данных организаций и дополнительного поиска посредством внутри самой сети Instagram была сформирована выборка из 25 аккаунтов.

Формирование выборки аккаунтов негосударственных организаций происходило в два этапа. На первом этапе мы сформировали рейтинг из 30 компаний, являющихся лидерами по финансовым показателям выручки в категории «Дополнительное образование детей и взрослых». Данные о финансовых показателях организаций были взяты из открытых источников Росстата. После дополнительного натурного обследования официальных сайтов отобранных организаций из данной выборки были исключены 10 организаций, в отношении которых не удалось установить факт официальной представленности услуг для детей в возрасте от 5 до 18 лет, которые можно было бы квалифицировать как услуги дополнительного образования.

На втором этапе формирования выборки мы моделировали поведение пользователя, который соответствовал следующим характеристикам: мужчина в возрасте 35 лет, имеющий ребенка в возрасте 14–16 лет. Моделирование поведения происходило посредством введения разнообразных тематических

запросов в поисковых системах (например, «дополнительное образование детей в Москве», «кружки и секции для детей 14–16 лет в Москве», «образовательные мероприятия для подростков в Москве» и т. д.), через осуществление подобных регулярных поисковых действий в социальной сети Instagram и Facebook, поиск аккаунтов и страниц, связанных с тематикой «Дополнительное образование детей». Такое пользовательское поведение моделировалось в течение 3 месяцев. В определенный момент алгоритмы социальной сети Instagram начали рекомендовать оформить подписку на аккаунты, которые были связаны с тематикой нашей поисковой активности, а также демонстрировалась реклама соответствующих услуг. Таким образом мы стремились дополнить выборку теми организациями (аккаунтами), с которыми потенциально сталкивается родитель, интересующийся дополнительным образованием детей. Мы также верифицировали каждый рекомендованный аккаунт через натурное обследование связанных веб-сайтов и дополнительный анализ информации о юридических лицах, связанных с данными веб-сайтами и аккаунтами.

Стоит отметить, что многие обследованные нами организации нельзя назвать полноправно образовательными за неимением лицензии. А в некоторых случаях организации и не позиционируют деятельность юридического лица как образовательную и просветительскую. Но мы считаем важным включать такие организации в выборку, так как для большинства родителей подобные юридические аспекты являются незначительными при выборе образовательных услуг для своих детей. Для родителя как благополучателя дополнительным образованием может являться все, что связано с развитием и обучением детей вне школы. Таким образом, базовым критерием для подобных организаций выступало наличие платных образовательных услуг и (или) систематическое ведение просветительской деятельности, направленной на детей. Выборка негосударственных организаций была дополнена 23 организациями, найденными при помощи рекомендательных алгоритмов Instagram. Итоговая выборка негосударственных организаций составила 43 аккаунта.

Дальнейший сопоставительный анализ аккаунтов мы производили посредством сервиса LiveDune, который имеет официальный доступ к базам данных социальных сетей через API (Application programming interface). Далее мы сравнили все вошедшие в выборку аккаунты по следующим статистическим показателям: количество подписчиков, количество постов, количество комментариев, индекс вовлеченности аудитории (Engagement Rate). Сопоставление разных аккаунтов по данным показателям позволяет нам решить две исследовательские задачи. Первая связана с выделением конкурентных групп аккаунтов и выявлением пороговых значений по разным показателям, которые необходимо преодолевать образовательным организациям при реализации своих стратегий позиционирования в Instagram для перехода в более

конкурентные группы. Ко второй задаче относится установление конкурентных позиций аккаунтов государственных организаций. С нашей точки зрения, решение данных задач напрямую связано с обеспечением информационной доступности дополнительного образования, так как аккаунты с высокими значениями по указанным показателям с наибольшей вероятностью будут рекомендованы родителям и детям (в том случае, если дети являются целевой аудиторией данного аккаунта).

Указанные показатели анализировались за годовой период — с 11.05.2020 по 11.05.2021 гг., — что позволяет нам судить о темпах наращивания конкурентных позиций. По этическим соображениям при дальнейшем рассмотрении результатов анализа названия организаций и их аккаунтов указываться не будут. Аккаунтам государственных организаций присвоено условное обозначение — ГО, а негосударственным — НО соответственно.

## Результаты исследования

При анализе удалось установить, что ключевым показателем, определяющим конкурентный вес аккаунта образовательной организации, является количество подписчиков и дельта их роста. Среди выборки негосударственных организаций максимальное значение составило 144 221 подписчик, а максимальное количество новых подписчиков за выбранный период составило 80 289 (см. табл. 1).

Таблица 1

**Рэнкинг аккаунтов негосударственных организаций по показателю «Количество подписчиков»**

| Аккаунт | Количество подписчиков | | |
|---|---|---|---|
| | всего | за период 11.05.2020–11.05.2021 | % |
| НГ № 1 | 144 221 | +45 641 | 31,65 |
| НГ № 2 | 139 022 | +80 289 | 57,75 |
| НГ № 3 | 99 252 | +58 509 | 58,95 |
| НГ № 4 | 80 431 | +27 302 | 33,94 |
| НГ № 5 | 60 754 | +25 367 | 41,75 |
| НГ № 6 | 50 338 | +14 665 | 29,13 |
| НГ № 7 | 43 696 | +35 913 | 82,19 |
| НГ № 8 | 38 311 | +16 259 | 42,44 |
| НГ № 9 | 25 886 | +52 47 | 20,27 |
| НГ № 10 | 25 160 | +17 277 | 68,67 |
| НГ № 11 | 15 214 | –1071 | –7,04 |
| НГ № 12 | 14 814 | –2211 | –14,93 |
| НГ № 13 | 14 529 | +7588 | 52,23 |
| НГ № 14 | 12 232 | +11 954 | 97,73 |
| НГ № 15 | 11 109 | +3647 | 32,83 |
| НГ № 16 | 10 308 | +3890 | 37,74 |

| Аккаунт | Количество подписчиков | | |
|---|---|---|---|
| | всего | за период 11.05.2020–11.05.2021 | % |
| НГ № 17 | 9511 | 0 | 0 |
| НГ № 18 | 9291 | +3954 | 42,56 |
| НГ № 19 | 9192 | +222 | 2,42 |
| НГ № 20 | 8924 | +4058 | 45,47 |
| НГ № 21 | 5166 | 0 | 0 |
| НГ № 22 | 4911 | 0 | 0 |
| НГ № 23 | 4764 | 0 | 0 |
| НГ № 24 | 4711 | +2583 | 54,83 |
| НГ № 25 | 4258 | 0 | 0 |
| НГ № 26 | 3646 | +64 | 1,76 |
| НГ № 27 | 3011 | +170 | 5,65 |
| НГ № 28 | 2967 | 0 | 0 |
| НГ № 29 | 2369 | +343 | 14,48 |
| НГ № 30 | 2293 | +16 | 0,7 |
| НГ № 31 | 1915 | +1042 | 54,41 |
| НГ № 32 | 1884 | +507 | 26,91 |
| НГ № 33 | 1382 | 0 | 0 |
| НГ № 34 | 1295 | +1 | 0,08 |
| НГ № 35 | 1045 | +3 | 0,29 |
| НГ № 36 | 1008 | 0 | 0 |
| НГ № 37 | 848 | 0 | 0 |
| НГ № 38 | 695 | 0 | 0 |
| НГ № 39 | 683 | 0 | 0 |
| НГ № 40 | 643 | +102 | 15,86 |
| НГ № 41 | 632 | 0 | 0 |
| НГ № 42 | 522 | 0 | 0 |
| НГ № 43 | 75 | 0 | 0 |

Если мы посмотрим на темпы роста подписчиков за годовой период, то можно предположить, что активная конкуренция начинается среди аккаунтов, имеющих от 9 000 подписчиков. Можно установить диапазон 9 000–10 000 подписчиков как условное пороговое значение вхождения в конкурентную среду на площадке Instagram. Выстраивая подобный рэнкинг среди государственных организаций, мы видим, что значения лидирующих аккаунтов существенно отличаются от лидеров среди негосударственных организаций. Максимальное значение подписчиков составило 5 809 человек, а максимальное количество новых подписчиков за выбранный период составило 999 человек (см. табл. 2).

Выстраивая аккаунты государственных и негосударственных организаций в один ряд, мы можем увидеть, что основное число аккаунтов ГО (13) будет находиться на низких позициях. Лишь 4 аккаунта постепенно приближаются к зоне конкуренции с частными организациями, 3 из которых демонстрируют относительный рост количества подписчиков за рассматриваемый нами период (см. рис. 1).

Таблица 2

**Рэнкинг аккаунтов государственных организаций по показателю «Количество подписчиков»**

| Аккаунт | Количество подписчиков | | |
|---|---|---|---|
| | всего | за период 11.05.2020–11.05.2021 | % |
| ГО № 1 | 5809 | +426 | 7,33 |
| ГО № 2 | 3206 | +246 | 7,67 |
| ГО № 3 | 2288 | +999 | 43,66 |
| ГО № 4 | 2229 | 0 | 0 |
| ГО № 5 | 1430 | –1 | –0,07 |
| ГО № 6 | 1411 | –1 | –0,07 |
| ГО № 7 | 1260 | +2 | 0,16 |
| ГО № 8 | 1214 | +3 | 0,25 |
| ГО № 9 | 1207 | +2 | 0,17 |
| ГО № 10 | 1013 | +20 | 1,97 |
| ГО № 11 | 975 | –1 | –0,1 |
| ГО № 12 | 881 | +2 | 0,23 |
| ГО № 13 | 637 | –1 | –0,16 |
| ГО № 14 | 615 | 0 | 0 |
| ГО № 15 | 482 | +1 | 0,21 |
| ГО № 16 | 463 | +2 | 0,43 |
| ГО № 17 | 401 | 0 | 0 |
| ГО № 18 | 389 | 0 | 0 |
| ГО № 19 | 383 | 0 | 0 |
| ГО № 20 | 376 | 0 | 0 |
| ГО № 21 | 298 | –1 | –0,34 |
| ГО № 22 | 284 | +1 | 0,35 |
| ГО № 23 | 214 | +1 | 0,47 |

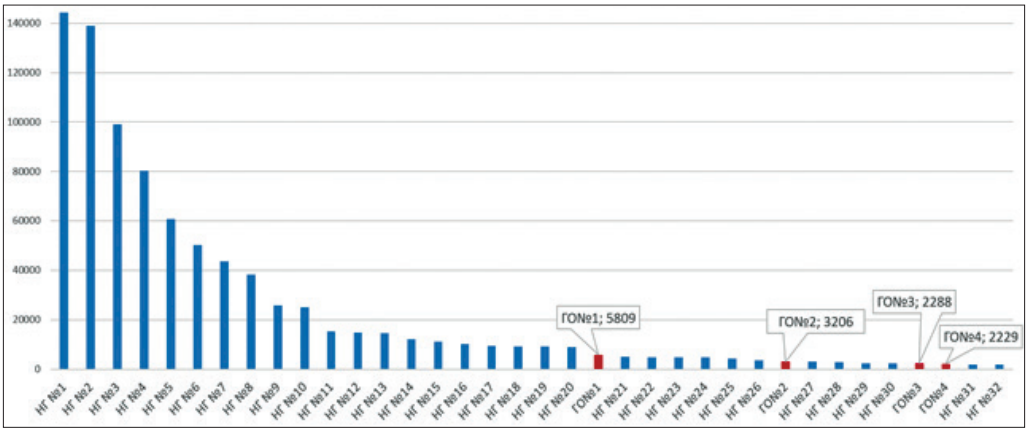


**Рис. 1.** Позиции аккаунтов государственных организаций относительно негосударственных

Если рассмотреть более подробно ту конкурентную зону, в которой находятся лидирующие среди государственных организаций аккаунты, то можно заметить, что основными конкурентами со стороны негосударственных организаций являются те аккаунты, которые в редких случаях наращивают себе базу подписчиков. Но также нельзя сказать, что данные аккаунты пассивные. В них ведется деятельность, и аудитория демонстрирует определенный уровень вовлеченности (см. табл. 3). Возможно, что данные организации не заинтересованы в увеличении охвата. Эту зону конкуренции можно охарактеризовать как кластер информационно-новостных аккаунтов, которые работают с уже охваченной аудиторией. По существу, здесь организации не конкурируют друг с другом, так как нет признаков борьбы за новых подписчиков.

Таблица 3

**Статистика аккаунтов в зоне информационно-новостных каналов**

| Аккаунт | Общее кол-во подписчиков | За рассматриваемый период (количество) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | новых подписчиков | постов | лайков | комментариев |
| ГО № 1 | 5809 | 426 | 147 | 14 239 | 515 |
| НГ № 21 | 5166 | 0 | 155 | 23 181 | 2338 |
| НГ № 22 | 4911 | 0 | 14 | 418 | 18 |
| НГ № 23 | 4764 | 0 | 53 | 2088 | 332 |
| НГ № 24 | 4711 | 2583 | 77 | 5123 | 131 |
| НГ № 25 | 4258 | 0 | 23 | 2883 | 158 |
| НГ № 26 | 3646 | 64 | 20 | 502 | 23 |
| ГО № 2 | 3206 | 246 | 555 | 60 299 | 1819 |
| НГ № 27 | 3011 | 170 | 287 | 7333 | 138 |
| НГ № 28 | 2967 | 0 | 618 | 25 013 | 3072 |
| НГ № 29 | 2369 | 343 | 234 | 5592 | 104 |
| НГ № 30 | 2293 | 16 | 160 | 4866 | 627 |

Переход в следующую зону (активной конкуренции) требует существенного увеличения темпов роста подписчиков и преодоления барьера 8 000 подписчиков. Аккаунт, который из числа государственных организаций подошел ближе всех к данной зоне, пока не демонстрирует требуемого темпа роста (см. рис 2).

Следующую зону можно обозначить условным пороговым значением до 25 000 подписчиков. В ней также происходит активный прирост аудитории, но показатели разнятся. Попадание в число таких аккаунтов можно обеспечить за достаточно короткий полугодовой срок при правильно выстроенной тактике привлечения аудитории (см. рис. 3). Резкие скачки на графике могут свидетельствовать о наличии прямой рекламы в программе позиционирования у подобных аккаунтов.

В зоне, условно начинающейся с 38 000 подписчиков, можно наблюдать еще более интенсивный рост аудитории (см. рис. 4). Аккаунты, которые присутствуют в данной зоне, ведут системную работу по планомерному увеличению базы подписчиков и содержательному наполнению своих аккаунтов.

**Рис. 2.** Позиции аккаунтов государственных организаций в зоне информационно-новостных каналов

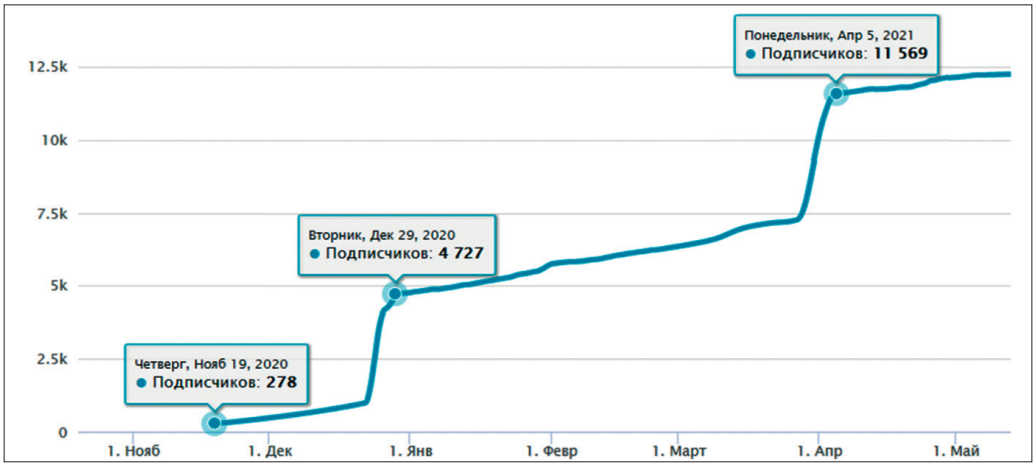


**Рис. 3.** Пример краткосрочного роста числа аудитории

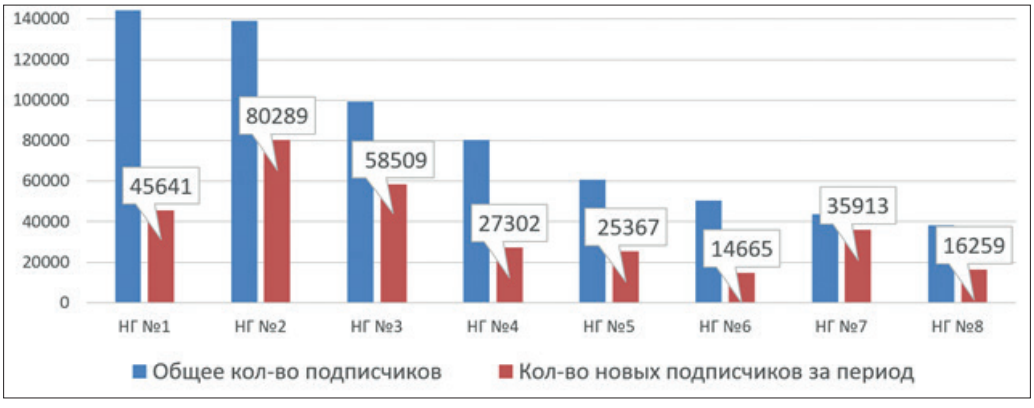


**Рис. 4.** Зона интенсивного роста

Относительно складывающейся картины статистических показателей аккаунтов тех организаций, чьи аккаунты вошли в общую выборку можно предложить следующую градацию конкурентных зон с условными обозначениями (см. рис. 5):

– пассивная зона (до 1000 подписчиков);
– отстающая зона (до 2000 подписчиков);
– зона старта (до 10 000 подписчиков);
– активная зона (до 25 000 подписчиков);
– интенсивная зона (до 60 000 подписчиков);
– топ-зона (от 60 000 подписчиков).

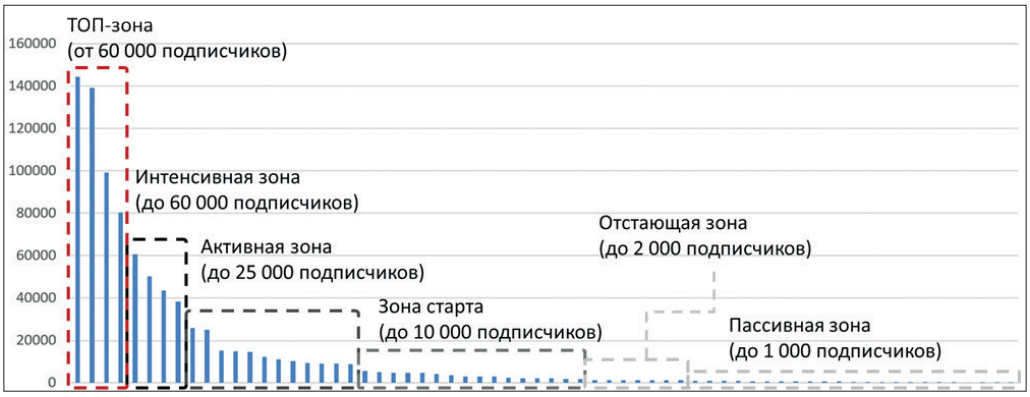


**Рис. 5.** Конкурентные зоны

## Дискуссионные вопросы

Исходя из полученных результатов, мы можем увидеть, что государственные организации существенно отстают от негосударственного сектора в вопросах позиционирования в социальных сетях. С нашей точки зрения, такое положение дел ограничивает информационную доступность дополнительного образования детей, реализуемого государственными организациями. Но стоит заметить, что работа по развитию аккаунтов в социальных сетях требует вложений финансовых средств, наличия кадров со специфическими компетенциями и систематической работы по содержательному наполнению аккаунтов актуальной и важной для целевой аудитории информацией.

Если посмотреть на примеры успешных аккаунтов негосударственных организаций (интенсивная и топ-зоны на рисунке 5), то мы обнаружим, что данные организации ведут ежедневную работу по содержательному наполнению. Помимо продвижения своих образовательных услуг, в таких аккаунтах размещается множество полезной информации, несущей просветительскую ценность как для родителей, так и для детей. Высоким спросом среди целевой аудитории пользуются посты, в которых фигурируют головоломки

и примеры решения учебных заданий, а также рассказывается о проблемах развития детей, о том, как эффективно организовать собственное развитие, о полезной литературе и занимательных фактах, и так далее. В некоторых случаях обеспечивается рассылка методических материалов для родителей. Можно предполагать, что негосударственные организации стремятся удерживать собственную целевую аудиторию через эффект пользы. Фактически такой системный подход превращает аккаунты негосударственных организаций в небольшие издательства общеразвивающего и просветительского характера, которые имеют множество разных рубрик, реагирующих на проблемы воспитания и развития детей. Это явная социальная польза, которая эффективно реализуется посредством социальных сетей.

Государственные организации пока находятся на стадии развития своих компетенций в области позиционирования в таких социальных сетях, как Instagram. Несмотря на то что полноценный рост на подобных площадках обеспечивается посредством существенных вложений, мы не готовы утверждать, что он влечет за собой маркетизацию деятельности образовательной организации в негативной коннотации этого явления. На примере успешных аккаунтов видно, что ценности развития и воспитания благоприятно влияют на увеличение охвата аудитории. И, наоборот, высокий охват требует высокого качества содержательного наполнения, соответствующего потребностям и интересам аудитории. Целесообразно рассматривать статистические показатели аккаунтов образовательных организаций в социальных сетях как индикаторы конкурентоспособности организации (с точки зрения эффективности стратегии ее позиционирования) и как индикаторы уровня информационной доступности дополнительного образования, который обеспечивает организация.

## Заключение

На основе качественного анализа эффективных аккаунтов можно дать следующие рекомендации для тех организаций, которые стремятся повысить уровень информационной доступности:

– эффективный аккаунт требует системного подхода, который предполагает практически ежедневное размещение разнообразной и интересной для целевой аудитории информации;

– аккаунт не должен ограничиваться только новостной информацией, а должен иметь свойства блога, быть полезным, удовлетворять познавательные интересы своей целевой аудитории;

– особым спросом пользуются те рубрики, которые рассказывают о том, как эффективно провести время, какие познавательные места стоит посетить, и содержат методические рекомендации к действию (например, отвечают не только на вопрос о том, в какой музей следует сходить, но также рассказывают о том, какую познавательную или учебную задачу можно решать при помощи музея);

– важное значение имеет взаимодействие с аудиторией канала, ее вовлечение посредством постановки дискуссионных вопросов, предложения решить какую-либо задачу и написать свое мнение или решение в комментариях (высокая вовлеченность аудитории способствует более высокому охвату размещаемой информации среди аудитории канала);

– высокую эффективность демонстрируют те аккаунты, которые геймифицируют содержание размещаемой информации и используют динамические элементы (размещают короткие видеоролики, используют формат комикса, предлагают решать головоломки, знакомят аудиторию с необычными или забавными природными явлениями и т. д.).

В заключение отметим, что если для частных организаций социальные сети являются инструментом конкурентной борьбы, то для государственного сектора при системном подходе социальные сети — это эффективное средство увеличения охвата просветительской деятельностью.

## Литература

Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145. DOI: 10.17759/pse.2016210112; URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25781582

Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. №. 3. С. 68–90. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35618157

Жадько Е. А., Капустина Л. М., Романова Н. Ю. Позиционирование и брендинг образовательной организации: монография. Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2016. 204 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26899347

Захарова И. В. Маркетинг образовательных услуг: монография. Ульяновск: Ульяновский государственный технический университет, 2008. 172 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20055217

Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. 2016. № 1. С. 168–190. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25774650

Павленко К. В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты / К. В. Павленко и др. // Вопросы образования. 2019. №. 2. С. 241–261. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261

Пинская М. А., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 148–177. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=17111374

Пономарева Т. А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6. С. 42–45. DOI: 10.24158/tipor.2018.6.8

Попов А. А., Глухов П. П., Ешматов Я. А. Доступность дополнительного образования в России: оценка благополучателей и региональная ситуация //

Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. Вып. 6 (212). С. 67–83. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44188976

Попов А. А., Ермаков С. В. Дидактика открытого образования: монография. 2-е изд., испр. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2019. 252 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43791167

Солопенко А. О., Плужникова И. И. Маркетинг в сфере образования // Вопросы науки и образования. 2019. № 1 (42). С. 36–43. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36773003

Bou-Hamad I. The impact of social media usage and lifestyle habits on academic achievement: Insights from a developing country context // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 118. Art. 105425. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105425

Carpenter J. P., Harvey S. "There's no referee on social media": Challenges in educator professional social media use // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 86. Art. 102904. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102904

Carpenter J. P. Teacher identity and crossing the professional-personal divide on Twitter / J. P. Carpenter et al. // Teaching and teacher education. 2019. Vol. 81. P. 1–12. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.011

Carpenter J. P. How and why are educators using Instagram? / J. P. Carpenter et al. // Teaching and teacher education. 2020. Vol. 96. Art. 103149. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103149

Davids Z., Brown I. The collective storytelling organisational framework for social media use // Telematics and Informatics. 2021. Art. 101636. DOI: 10.1016/j.tele.2021.101636

Figueira Á. Uncovering social media content strategies for worldwide top-ranked universities // Procedia computer science. 2018. Vol. 138. P. 663–670. DOI: 10.1016/j.procs.2018.10.088

Foroudi P. Co-creating brand image and reputation through stakeholder's social network / P. Foroudi et al. // Journal of Business Research. 2020. Vol. 114. P. 42–59. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.03.035

Fujita M. Enhancing member-institution relationships through social media: The role of other-user engagement behavior and similarity perceptions / M. Fujita et al. // Journal of Business Research. 2020. Vol. 121. P. 642–654. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.07.050

Gentina E., Chen R., Yang Z. Development of theory of mind on online social networks: Evidence from Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat // Journal of Business Research. 2021. Vol. 124. P. 652–666. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.03.001

Goodyear V. A., Armour K. M. Young People's health-related learning through social media: What do teachers need to know? // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 102. Art. 103340. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103340

Greenhow C., Askari E. Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education // Education and information technologies. 2017. Vol. 22. № 2. P. 623–645. DOI: 10.1007/s10639-015-9446-9

Greenhow C. Decade of Research on K-12 Teaching and Teacher Learning with Social Media: Insights on the State of the Field / C. Greenhow et al. // Teachers

College Record. 2020. Vol. 122. № 6. P. 1–72. URL: https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=23303

Hamadi M. Integrating social media as cooperative learning tool in higher education classrooms: An empirical study / M. Hamadi et al. // Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences. 2021. DOI: 10.1016/j.jksuci.2020.12.007

Jemeli C. M., Fakandu A. M. Equitable Access to Education and Development in a Knowledgeable Society as Advocated by UNESCO // Educational Research and Reviews. 2019. Vol. 14. № 6. P. 200–205. DOI: 10.5897/ERR2018.3674

Klyachko T. Monitoring of Efficiency of School Education. Family Participation / T. Klyachko et al. // School Education. 2019. Art. 111901. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=42596841

Kotler P. Principles of marketing / P. Kotler et al. NewJersey: PrenticeHall, 2010. 740 p.

Lacka E., Wong T. C., Haddoud M. Y. Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education // Computers & Education. 2021. Vol. 163. Art. 104099. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104099

Manca S. Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook // The Internet and Higher Education. 2020. Vol. 44. Art. 100707. DOI: 10.1016/j.iheduc.2019.100707

Manca S., Bocconi S., Gleason B. «Think globally, act locally»: A glocal approach to the development of social media literacy // Computers & Education. 2021. Vol. 160. Art. 104025. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104025

Manu B. D. Student engagement and social media in tertiary education: The perception and experience from the Ghanaian public university / B. D. Manu et al. // Social Sciences & Humanities Open. 2021. Vol. 3. №. 1. Art. 100100. DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100100

McLorg D. Innovating on Behalf of the Poorest Children: BRAC's groundbreaking work in transforming education // Childhood Education. 2019. Vol. 95. № 1. P. 24–32. DOI: 10.1080/00094056.2019.1565806

Nguyen P. D., Tran L. T. T., Baker J. Driving university brand value through social media // Technology in Society. 2021. Vol. 65. Art. 101588. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101588

Oliveira L., Figueira Á. Benchmarking analysis of social media strategies in the Higher Education Sector // Procedia Computer Science. 2015. Vol. 64. P. 779–786. DOI: 10.1016/j.procs.2015.08.628

Piha L., Papadas K., Davvetas V. Brand orientation: Conceptual extension, scale development and validation // Journal of Business Research. 2021. Vol. 134. P. 203–222. DOI: 10.1016/j.jbusres.2021.05.023

Rutledge S., Dennen V., Bagdy L. Exploring adolescent social media use in a high school: Tweeting teens in a bell schedule world // Teachers College Record. 2019. Vol. 121. № 14. P. 1–30. URL: https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=23038

Saifer A., Gaztambide-Fernández R. Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace // British Journal of Sociology of Education. 2017. Vol. 38. № 8. P. 1190–1202. DOI: 10.1080/01425692.2016.1268949

Shaheen N. L., Lohnes W. S. Bringing disability into the discussion: Examining technology accessibility as an equity concern in the field of instructional technology // Journal of Research on Technology in Education. 2019. Vol. 51. № 2. P. 187–201. DOI: 10.1080/15391523.2019.1566037

Stathopoulou A., Siamagka N. T., Christodoulides G. A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator-student perspective // European Management Journal. 2019. Vol. 37. № 4. P. 421–431. DOI: 10.1016/j.emj.2019.01.008

van Bommel J. Tracing teachers' transformation of knowledge in social media / J. van Bommel et al. // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 87. Article 102958. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102958

Whitburn B., Moss J., O'Mara J. The National Disability Insurance Scheme and access to education: progressive or coercive policy discourse? // International Journal of Inclusive Education. 2017. Vol. 21. № 10. P. 1065–1079. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348549

## References

Alekhina, S. V. (2016). Inclusive education: from policy to practice [Inkliuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike]. *Psychological science and education [Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie], 21* (1), 136–145. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2016210112; retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25781582

Bou-Hamad, I. (2020). The impact of social media usage and lifestyle habits on academic achievement: Insights from a developing country context. *Children and Youth Services Review*, *118*, 105425. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105425

Carpenter, J. P., & Harvey, S. (2019). «There's no referee on social media»: Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102904. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102904

Carpenter, J. P., Kimmons, R., Short, C. R., Clements, K., & Staples, M. E. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on Twitter. *Teaching and teacher education*, *81*, 1–12. DOI: 10.1016/j.tate.2019.01.011

Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and teacher education*, *96*, 103149. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103149

Davids, Z., & Brown, I. (2021). The collective storytelling organisational framework for social media use. *Telematics and Informatics*, 101636. DOI: 10.1016/j.tele.2021.101636

Figueira, Á. (2018). Uncovering social media content strategies for worldwide top-ranked universities. *Procedia computer science*, *138*, 663–670. DOI: 10.1016/j.procs.2018.10.088

Foroudi, P., Nazarian, A., Ziyadin, S., Kitchen, P., Hafeez, K., Priporas, C., & Pantano, E. (2020). Co-creating brand image and reputation through stakeholder's social network. *Journal of Business Research*, *114*, 42–59. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.03.035

Fujita, M., Harrigan, P., Soutar, G. N., Roy, S. K., & Roy, R. (2020). Enhancing member-institution relationships through social media: The role of other-user engagement behavior and similarity perceptions. *Journal of Business Research*, *121*, 642–654. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.07.050

Gentina, E., Chen, R., & Yang, Z. (2021). Development of theory of mind on online social networks: Evidence from Facebook, Twitter, Instagram, and Snapchat. *Journal of Business Research*, *124*, 652–666. DOI: 10.1016/j.jbusres.2020.03.001

Goodyear, V. A., & Armour, K. M. (2021). Young People's health-related learning through social media: What do teachers need to know? *Teaching and Teacher Education*, *102*, 103340. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103340

Goshin, M., & Mertsalova, T. (2018). Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results [Tipy roditel'skogo uchastiia v obrazovanii, sotsial'no-ekonomicheskii status sem'i i rezul'taty obucheniia]. *Educational Studies Moscow [Voprosy obrazovaniia], 3,* 68–90. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-68-90

Greenhow, C., & Askari, E. (2017). Learning and teaching with social network sites: A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies*, *22* (2), 623–645. DOI: 10.1007/s10639-015-9446-9

Greenhow, C., Galvin, S. M., Brandon, D. L., & Askari, E. (2020). A Decade of Research on K-12 Teaching and Teacher Learning with social media: Insights on the State of the Field. *Teachers College Record*, *122* (6), 1–72. Retrieved from https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=23303

Hamadi, M., El-Den, J., Azam, S., & Sriratanaviriyakul, N. (2021). Integrating social media as cooperative learning tool in higher education classrooms: An empirical study. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*. DOI: 10.1016/j.jksuci.2020.12.007

Jemeli, C. M., & Fakandu, A. M. (2019) Equitable Access to Education and Development in a Knowledgeable Society as Advocated by UNESCO. *Educational Research and Reviews*, 6, 200–205. DOI: 10.5897/ERR2018.3674

Klyachko, T., Avraamova E., Loginov D., Polushkina E., Semionova E., Tokareva G., & Yakovlev I. (2019). Monitoring of Efficiency of School Education. *Family Participation in School Education*, 111901. Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=42596841

Kosaretsky, S., Kupriyanov, B., & Filippova, D. (2016). Specific Features of Child Involvement in Supplementary Education Depending on the Cultural, Educational, and Financial Status of Families and Place of Living [Osobennosti uchastiia detei v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiiami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushchestvennom statuse semei i meste prozhivaniia]. *Educational Studies Moscow [Voprosy obrazovaniia], 1,* 168–190. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25774650

Kotler, P., Armstrong, G., Saunders J., & Wong V. (2010). *Principles of marketing.* NewJersey, USA: PrenticeHall.

Lacka, E., Wong, T. C., & Haddoud, M. Y. (2021). Can digital technologies improve students' efficiency? Exploring the role of Virtual Learning Environment and Social Media use in Higher Education. *Computers & Education*, *163*, 104099. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104099

Manca, S. (2020). Snapping, pinning, liking or texting: Investigating social media in higher education beyond Facebook. *The Internet and Higher Education*, *44*, 100707. DOI: 10.1016/j.iheduc.2019.100707

Manca, S., Bocconi, S., & Gleason, B. (2021). «Think globally, act locally»: A glocal approach to the development of social media literacy. *Computers & Education*, *160*, 104025. DOI: 10.1016/j.compedu.2020.104025

Manu, B. D., Ying, F., Oduro, D., & Boateng, S. A. (2021). Student engagement and social media in tertiary education: The perception and experience from the Ghanaian public university. *Social Sciences & Humanities Open*, *3* (1), 100100. DOI: 10.1016/j.ssaho.2020.100100

McLorg, D. (2019) Innovating on Behalf of the Poorest Children: BRAC's groundbreaking work in transforming education. *Childhood Education*, *1,* 24–32. DOI: 10.1080/00094056.2019.1565806

Nguyen, P. D., Tran, L. T. T., & Baker, J. (2021). Driving university brand value through social media. *Technology in Society*, *65*, 101588. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101588

Oliveira, L., & Figueira, Á. (2015). Benchmarking analysis of social media strategies in the Higher Education Sector. *Procedia Computer Science*, *64*, 779–786. DOI: 10.1016/j.procs.2015.08.628

Pavlenko, K., Polivanova, K., Bochaver, A., & Sivak, E. (2019). Extracurricular Activities of School Students: Functions, Parental Strategies, and Expected Outcomes [Dopolnitel'noe obrazovanie shkol'nikov: funktsii, roditel'skie strategii, ozhidaemye rezul'taty]. *Educational Studies Moscow [Voprosy obrazovaniia], 2,* 241–261. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261

Piha, L., Papadas, K., & Davvetas, V. (2021). Brand orientation: Conceptual extension, scale development and validation. *Journal of Business Research*, *134*, 203–222. DOI: 10.1016/j.jbusres.2021.05.023

Pinskaya, M. A., Kosaretskiy, S. G., & Frumin, I. D. (2011). Schools that perform effectively in complex social contexts [Shkoly, effektivno rabotaiushchie v slozhnykh sotsial'nykh kontekstakh]. *Educational Studies Moscow [Voprosy obrazovaniia], 4,* 148–177. (In Russian).

Ponomareva, T. A. (2018). Social and cultural aspects of inclusive education for children with disabilities [Sotsiokul'turnye aspekty inkliuzivnogo obrazovaniia detei s ogranichennymi vozmozhnostiami]. *Theory and practice of social development [Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia], 6,* 42–45. (In Russian). DOI: 10.24158/tipor.2018.6.8

Popov, A. A., Glukhov, P. P., & Eshmatov, Ya. A. (2020). Accessibility of additional education in Russia: beneficiaries assessment and the regional situation [Dostupnost' dopolnitel'nogo obrazovaniia v Rossii: otsenka blagopoluchatelei i regional'naia situatsiia]. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin [Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 6* (212), 67–83. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44188976

Popov, A. A., & Ermakov, S. V. (2019). Didactics of open education [*Didaktika otkrytogo obrazovaniia*]: Monography. 2nd ed., ispr. and add. Moscow, Russia: National Book Center [Moskva, Rossiia: Natsional'nyi knizhnyi tsentr]. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43791167

Rutledge, S., Dennen, V., & Bagdy, L. (2019). Exploring adolescent social media use in a high school: Tweeting teens in a bell schedule world. *Teachers College Record*, *121* (14), 1–30. Retrieved from https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=23038

Saifer, A., & Gaztambide-Fernández, R. (2017) Choosing the arts: The moral regulation of parents in the educational marketplace. *British Journal of Sociology of Education*, *8,* 1190–1202. DOI: 10.1080/01425692.2016.1268949

Shaheen, N. L., & Lohnes Watulak, S. (2019) Bringing disability into the discussion: Examining technology accessibility as an equity concern in the field of instructional technology. *Journal of Research on Technology in Education, 2,* 187–201. DOI: 10.1080/15391523.2019.1566037

Solopenko, A. O., & Pluzhnikova, I. I. (2019). Marketing v sfere obrazovaniia. [Education Marketing]. *Voprosy nauki i obrazovaniia [Issues of Science and Education], 1* (42), 36–43. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36773003

Stathopoulou, A., Siamagka, N. T., & Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator-student perspective. *European Management Journal*, *37* (4), 421–431. DOI: 10.1016/j.emj.2019.01.008

van Bommel, J., Randahl, A. C., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, *87*, 102958. DOI: 10.1016/j.tate.2019.102958

Whitburn, B., Moss, J., & O'Mara, J. (2017). The National Disability Insurance Scheme and access to education: progressive or coercive policy discourse? *International Journal of Inclusive Education*, 10, 1065–1079. DOI: 10.1080/13603116.2017.1348549

Zakharova, I. V. (2008). *Marketing of educational services [Marketing obrazovatel'nykh uslug]:* Monograph. Ulyanovsk, Russia: Ulyanovsk State Technical University [Ul'ianovsk, Rossiia: Ul'ianovskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet]. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20055217

Zhad'ko, Ye. A. (2016). *Positioning and branding of the educational organization [Pozitsionirovanie i brending obrazovatel'noi organizatsii]:* Monograph. Yekaterinburg, Russia: Ural State University of Economics [Ekaterinburg, Rossiia: Ural'skii gosudarstvennyi ekonomicheskii universitet]. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26899347

**УДК 37.02**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.03**

**Р. В. Комаров**(1)

(1) *Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация*

*E-mail: komarovrv@mgpu.ru*

# Работа педагога в дистанте: подходы к использованию цифровых инструментов

***Поступила в редакцию** / Received 20.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised** 12.06.2021*
***Принята к публикации / Accepted** 13.06.2021*

Аннотация. В статье на основе рефлексии и обобщения опыта работы педагогов в дистанте в период двух волн пандемии 2020 года представлены типология, системная интерпретация и сравнительный анализ эффективности подходов к использованию цифровых инструментов работниками из числа педагогического и профессорско-преподавательского состава образовательных организаций среднего и высшего образования. Согласно представленной типологии выделены проективный (субституциональный), комбинаторный (компилятивный) и экосистемный подходы. В качестве разновидности проективного подхода предпринята попытка выделения харизматического подхода с описанием его качественных признаков. В контексте дискуссий, ведущихся относительно правомерности использования термина «экосистема» применительно к образовательному процессу с использованием дистанционных технологий и цифровых инструментов, в статье на основе системной методологии дается обоснование правомерности использования данного термина. С привлечением результатов обратной связи, полученной от выпускников программы профессиональной переподготовки «Психолог детского коллектива» (2020 г.; 313 человек), показано, что сравнение подходов по результативности (достижению только ожидаемого результата) не может служить надежным основанием для выделения экосистемного подхода в самостоятельную категорию, поэтому экосистемный подход рассматривается в разрезе понятий эффективности и гигиены цифрового труда. Доказательной базой правомерности его самостоятельного существования служит количественный анализ эффективности работы педагога на примере сравнения выполнения им в рамках комбинаторного и экосистемного подходов педагогической задачи по проверке задания открытого типа (эссе) на группе из 10 обучающихся, где под эффективностью понимается отношение результата (проверка 10 эссе с обеспечением обратной связи по каждой работе обучающегося) к затратам, в качестве которых рассматривается количество совершаемых операций. Результаты сравнения демонстрируют, что эффективность экосистемного подхода превосходит комбинаторный подход в 3,2 раза, то есть 177 операций (коэффициент эффективности = 0,06) при комбинаторном

© Комаров Р. В., 2021

подходе против 54 операций (коэффициент эффективности = 0,19) при экосистемном подходе.

Ключевые слова: очные занятия в дистанционном формате; проективный подход; комбинаторный подход; экосистемный подход; харизматический подход; принцип холизма; гештальт; система; энтропия; синергия; эффективность; гигиена цифрового труда.

**R. V. Komarov**[(1)]

[(1)] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

*E-mail: komarovrv@mgpu.ru*

# The work of a teacher in remote education: approaches to using digital tools

Abstract. Based on the reflection and generalization of the experience of teachers in remote education during the two waves of the 2020 pandemic, the article presents a typology, a systematic interpretation and a comparative analysis of the effectiveness of approaches to the use of digital tools by employees from among the teaching and teaching staff of educational organizations of secondary and higher education. According to the presented typology, the projective (substitutional), combinatorial (compilative) and ecosystem approaches are distinguished. As a variety of the projective approach, an attempt is made to distinguish the charismatic approach with a description of its qualitative features. In the context of the discussions on the legality of the use of the term «ecosystem» in relation to the educational process using distance technologies and digital tools, the article provides a justification for the legality of the use of this term on the basis of a systematic methodology. Using the results of feedback received from graduates of the professional retraining program «Psychologist of the children's collective» (2020; 313 people), it is shown that the comparison of approaches to performance (achieving only the expected result) can not serve as a reliable basis for distinguishing the ecosystem approach into an independent category, so the ecosystem approach is considered in the context of the concepts of efficiency and hygiene of "digital" labor. The evidence base for the validity of its independent existence is a quantitative analysis of the effectiveness of the teacher's work on the example of comparing the performance of the teacher in the framework of the combinatorial and ecosystem approaches of the pedagogical task of checking an open-type task (essay) on a group of 10 students, where efficiency is understood as the ratio of the result (checking 10 essays with feedback on each student's work) to the costs, which are considered as the number of operations performed. The results of the comparison demonstrate that the efficiency of the ecosystem approach exceeds the combinatorial approach by 3.2 times (177 operations (efficiency coefficient = 0.06) with the combinatorial approach versus 54 operations (efficiency coefficient = 0.19) with the ecosystem approach).

Keywords: face-to-face classes in remote format; projective approach; combinatorial approach; ecosystem approach; charismatic approach; holism principle; gestalt; system; entropy; synergy; efficiency; digital labor hygiene.

## Введение

Уроки пандемии-2020 внесли существенные коррективы в терминологию, традиционно сопряженную с образовательным процессом. Основному натиску, разумеется, подверглась очная форма обучения, не имеющая, согласно разъяснениям Департамента государственной политики в сфере высшего образования Министерства образования и науки Российской Федерации, сущностного определения, установленного действующими нормативными документами, поскольку границы форм обучения устанавливаются в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами только сроками получения образования[1].

До опыта локдаун-дистанта под очной формой в педагогическом сообществе имплицитно понималось аудиторное обучение, то есть непосредственное взаимодействие преподавателя и обучающихся в конкретном месте в конкретное время (лекция в аудитории, урок в классе и т. п.). Вспомогательная роль презентаций, демонстрируемых через проектор или на цифровой панели, компьютеров в помещении, на которых выполнялись задания в присутствии преподавателя, иных средств типа LMS суть дела не меняла.

В этом смысле период пандемии, переформатировав типовые условия, оказался продуктивным на новообразования, в которых нашли отражение нюансы, ранее не попадавшие в поле зрения в силу их невостребованности [Daniel, 2020; Purcell & Lumbreras, 2021; Impact of the Covid-19..., 2020].

Так, например, в обиход «образованцев» активно вошло сочетание «очные занятия в дистанционном формате», обозначающее, что хоть взаимодействие преподавателя с обучающимися и осуществляется на расстоянии с применением дистанционных технологий, однако в эфире при этом сохраняется синхронное общение «здесь и сейчас».

«Неправильно, — как отмечает ректор Московского городского педагогического университета И. М. Реморенко, — противопоставлять очное и дистанционное обучение. Де-юре очное обучение тоже может быть дистанционным. Очное следует противопоставлять заочному, при котором студент редко контактирует с преподавателем и учится в основном самостоятельно»[2].

---

[1] Письмо-разъяснение Департамента государственной политики в сфере высшего образования по вопросу форм обучения и их определений. [Электронный ресурс] // Институт Лабораторной Медицины: официальный сайт. URL: https://dpo-ilm.ru/media/uploads/Новости/Документы%20в%20новости/Ответ%20Минобра%20о%20формах%20образования%2005-1834.pdf (дата обращения: 31.05.2021); Разъяснения Минобрнауки по вопросам об определении термина «форма обучения» и применения дистанционных технологий. [Электронный ресурс] // Институт Лабораторной Медицины: официальный сайт. URL: https://dpo-ilm.ru/news/2602171 (дата обращения: 31.05.2021).

[2] Игорь Реморенко: «Полного возвращения к прежнему образовательному процессу не будет». Беседовали Л. Лебедева и Р. Садыков. [Электронный ресурс] // Проект коронаФОМ | К-Беседы. URL: https://covid19.fom.ru/post/igor-remorenko-polnogo-vozvrasheniya-k-prezhnemu-obrazovatelnomu-processu-ne-budet (дата обращения: 31.05.2021).

В зарубежной традиции задолго до пандемии для фиксации подобных нюансов закрепились два термина Virtual / Online / Remote Meeting vs Face-to-Face Meeting[3] [Gonzalez-Urquijo et al., 2021; Lewis et al., 2021; Green et al., 2020]. Первый тип взаимодействия происходит в дистанте; следовательно, он опосредован использованием Интернета и как минимум системы видео-конференц-связи (далее — ВКС). Face-to-Face, соответственно, — это живая встреча в помещении без опосредующего цифрового звена.

Нельзя сказать, что выражение «лицом к лицу» удачнее российского «очно» (в исходном неюридическом значении). В словарях слово «очный» определяется как «осуществляемый в непосредственном присутствии кого-либо, при непосредственном контакте с кем-либо»[4], то есть «очи в очи», а не в экран монитора, смартфона или планшета. По своей сути, этимологически термин «очно» даже точнее передает непосредственный характер взаимодействия без наличия посредников. Куда удачнее в таком случае была бы классификация Virtual Face-to-Face vs Real Face-to-Face (поисковые запросы с таким противопоставлением не выдают ни одного релевантного ответа). Видимо, в постпандемийный период еще предстоит отдельная работа по выработке нового глоссария. Вместе с тем уже сейчас необходимо удерживать эти детали и контексты, чтобы в сообществе не возникало разночтений.

Другое новообразование периода двух волн пандемии вскрывают рефлексия и обобщение сложившихся практик дистанционной работы педагогов.

В зарубежных источниках в этом контексте предпринимаются различные попытки выделения подходов: the expansion approach vs the feedback approach [Bates, 2017]; digital literacy vs digital competence [Falloon, 2020]; teaching analytics (TA) [Ndukwe & Daniel, 2020] и др.

В российской традиции для решения актуальных образовательных задач в педагогической среде стихийно сложились три основных подхода к использованию цифровых инструментов. Этим подходам можно присвоить следующие рабочие названия: проективный, комбинаторный и экосистемный.

Суть проективного подхода — прямой (директный) механистический перенос способов, методов и моделей аудиторной работы в цифровое пространство. Иначе его еще можно назвать методом трансфера [Gonzalez-Urquijo et al., 2021]

---

[3] Face To Face Vs. Online Learning Options [Электронный ресурс] // Headspace. URL: https://headspace.org.au/young-people/face-to-face-vs-online-learning/ (дата обращения: 31.05.2021); Ryan. Face-to-face vs. online learning — which class is best for your student? [Электронный ресурс] // ID Tech Camps. URL: https://www.idtech.com/blog/face-to-face-vs-online-learning (дата обращения: 31.05.2021); Tyrkiel K. Virtual vs. Face-to-Face — Which Meeting Type is Better? [Электронный ресурс] // Read writing from Kalina Tyrkiel on Medium. URL: https://medium.com/@kalinatyrkiel/virtual-vs-face-to-face-which-meeting-type-is-better-e61c7c040081 (дата обращения: 31.05.2021); When to use face to face meetings and when to hold virtual meetings [Электронный ресурс] // MeetingKing. URL: https://meetingking.com/face-to-face-meetings-vs-virtual-meetings/ (дата обращения: 31.05.2021).

[4] Очный [Электронный ресурс] // «Викисловарь»: свободная энциклопедия. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/очный (дата обращения: 31.05.2021).

или субституциональным подходом (от *англ.* substitution — замещение, замена, подстановка). Кулуарно он хорошо известен как «говорящая голова» (рядом с презентацией или на ее фоне в зависимости от возможностей системы ВКС), «миссия» которой, по меткому выражению директора департамента корпоративного обучения Московской школы управления «Сколково» Дениса Конанчука, «доставка контента до учащегося в цифровом формате»[5]. «Большинство образовательных учреждений, — продолжает он, — до сих пор фокусируется на учебном предмете, а не на образовательном опыте студента. <…> Мало кто думал о том, удобно ли студенту учиться, адекватен ли дизайн онлайн-курса новым жизненным обстоятельствам. В результате ни контент, ни формат, ни интерфейс онлайн-платформы не вызывали у учащегося желания вернуться»[6].

Пределом цифровой грамотности в рамках этого подхода служит вебинарное использование педагогом на занятии помимо презентации дополнительно чата и онлайн-доски, имитирующей работу на ней в аудитории. Говорить о системности применения цифровых инструментов здесь не приходится. Их набор, как правило, количественно ограничен до минимума и используется на уровне первичного умения без осознания принципа действия и гибкости в переносе его способа, что эмпирически и психологически легко проверяется, стоит такого педагога попросить провести занятие с помощью новой для него системы ВКС, отличной от той, на которой он научился работать, с иным интерфейсом (расположением кнопок, отвечающих за базовые функции, обеспечивающие выход в эфир и управление им).

К системной работе в дистанте имеют отношение два других подхода. Оба они базируются на концепции LIVE — Learning in Virtual Environment (живое обучение в виртуальной среде)[7] [Butrime, 2021], где с «доставки контента» фокус смещается на практики, коммуникацию и коллаборацию, на проблематизацию, дискуссионность, диалогичность и проектирование. Однако у этих подходов есть свои принципиальные отличия.

Комбинаторный (или компилятивный) подход предполагает сочетанное использование разрозненных цифровых инструментов, диапазон сочетания которых для решения образовательных задач определяется, с одной стороны, существом самих этих задач и, с другой, — широтой ориентировки педагога в многообразии цифровых инструментов, обильно предлагаемых на рынке EdTech-услуг. «Джентельменский набор» в арсенале практиков этого подхода выглядит обычно так:

– Zoom / Skype / Google Meet и т. п. — как система ВКС;

– Google Chrome / Microsoft Edge / Mozilla Firefox / Opera и т. п. — браузер-прокладка, опосредующий использование сторонних инструментов и взаимодействие с ними участников образовательного процесса;

---

[5] Конанчук Д. Учебный коллапс. [Электронный ресурс] // Harvard Business Review Россия. 2021. 20 февраля. URL: https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/fenomeny/854663 (дата обращения: 31.05.2021).

[6] Там же.

[7] Там же.

– Google Forms / Mentimeter / Kahoot / Learningapps и др. — инструменты для опросов, тестов, квизов и получения обратной связи;

– Miro / Jamboard / Padlet и др. — онлайн-доски для совместной работы;

– Email / Whatsapp / Telegram (значительно реже) и др. — инструменты коммуникации и информирования.

Переход педагога в практике дистанта от проективного подхода к комбинаторному с точки зрения оценки его компетенций может служить надежным индикатором первой ступени эволюции цифровой грамотности, ведь последняя, как справедливо отмечает А. Сидоркин (2020) в статье «Tool fetishism in online teaching», «заключается не в изучении десятков различных инструментов и платформ. Это умение подобрать подходящий инструмент для решения конкретной задачи. Я бы сказал, — уточняет он, — что цифровая грамотность — это способность критически относиться ко всем заявлениям различных поставщиков, противостоять сияющим предметам и видеть суть поставленной задачи, а также множество инструментов, которые можно использовать для ее выполнения. Настоящие профессионалы одинаково скептически относятся к любому инструменту. Они считают, что ничто не является незаменимым, и у каждого есть свои преимущества и проблемы. Большинство из них проживут всего несколько лет. Чрезмерное увлечение конкретным инструментом — верный признак новичка»[8].

Экосистемный подход отличается от комбинаторного ставкой педагога и образовательной организации на единое, системно организованное IT-решение:

– сбалансированное по параметру «открытость – закрытость» системы;

– включающее в себя в модульной логике оптимально необходимый для образовательного процесса функционал «из коробки», ориентированный на широкий диапазон разноуровневых по сложности задач;

– с единой точкой входа (один аккаунт для всех инструментов);

– с тесной интеграцией инструментов экосистемы между собой, с возможностью их самостоятельного использования по отдельности и интеграции в экосистему инструментов сторонних разработчиков;

– с приоритетом безопасности, конфиденциальности взаимодействия и защиты данных;

– способное обеспечить не кратковременный тактический эффект, а долговременную, стратегически выстроенную системную работу с коллективом.

К числу таких наиболее известных в российском образовании экосистемных IT-решений относятся: прежде всего, облачный Microsoft 365, системообразующим элементом которого является корпоративная платформа MS Teams, и Google Classroom (функционально на порядок ниже конкурента).

---

[8] Sidorkin A. Tool fetishism in online teaching. The pub date: Aug 6, 2020. [Электронный ресурс] // The Russian Bear's Diaries: A. Sidorkina's blog. URL: http://sidorkin.blogspot.com/2020/08/tool-fetishism-in-online-teaching.html (дата обращения: 31.05.2021).

Анонсированная в марте 2021 года российская разработка — образовательная социальная сеть «Сферум» — пока находится в стадии зарождения и по богатству функционала не обладает потенциалом для конкурентной борьбы с продуктами транснациональных компаний. Ей предстоит еще проделать путь форсированного развития; серьезно сравнивать ее с другими «игроками» по меньшей мере некорректно. Также подходы к строительству своих экосистем предпринимают Yandex, Mail.ru Group, Сбер и др., однако в области образования все они на данный момент находятся в позиции догоняющих.

Употребление термина «экосистема» в контексте использования цифровых инструментов, несмотря на его широкую экспансию далеко за границы науки экологии[9], не позволяет обойти стороной вопрос правомерности оперирования им и ту интенсивную дискуссию, которая последние годы вокруг него активно ведется — от полного принятия и признания права на самобытное существование до непримиримого отторжения[10] [Spencer-Keyse et al., 2020; Learning and Collaboration Technologies..., 2020]. Для противников данного термина экосистема не больше, чем модная метафора, эксплуатируемая в корыстных целях и не прибавляющая ничего существенного к общему пониманию систем. Сторонники, напротив, предпринимают попытки очертить рамки термина, чтобы не допустить его размывания. Роднит стороны конфликта как минимум одно: никому не приходит в голову противопоставлять экосистемы системам; первые рассматриваются в призме разновидностей вторых, то есть система как понятие по отношению к понятию экосистемы выступает родовым, тогда как экосистема как видовое понятие требует уточнения ее видовых признаков.

---

[9] Валова В. Д., Зверев О. М. Экология: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2020. 376 с.

[10] Белоножкин Ю. Н. Есть ли здравый смысл в новом термине «прокрастинация как образовательная экосистема»? [Электронный ресурс] // Общедоступная группа «Союз Профессионалов Дистанционного Обучения» в социальной сети «Facebook». URL: https://www.facebook.com/groups/profiEL/permalink/3720021381413601 (дата обращения: 31.05.2021); Кушнир М. Э. Экосистемность в терминологичности. [Электронный ресурс] // cogito, ergo sum (Размышления о жизни и об образовании). URL: https://medwk.blogspot.com/2021/01/ecoedu.html?fbclid=IwAR36rfaCa1c39dANGPXRtSMxhHs2XfwWmTRqD6t7Qc87IANJoQ3uVJ4fcx4 (дата обращения: 31.05.2021); Лукша П. Образовательные инновации или зачем нам нужно менять образование. [Электронный ресурс] // Презентационный портал «Внешторг Бизнес». URL: http://vneshtorg.biz/index.php?option=com_k2&view=item&id=1875:pavel-luksha-obrazovatelnye-innovatsii-ili-zachem-nam-nuzhno-menyat-obrazovanie&Itemid=362 (дата обращения: 31.05.2021); Трек 1. Новые грамотности в экосистеме непрерывного образования: очевидные и неочевидные вызовы | IV Международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: экосистемный взгляд на новые грамотности». Длительность: 2:30:34 [Электронный ресурс] // YouTube: видеохостинг. URL: https://youtu.be/IrFUTRwu4CU (дата обращения: 31.05.2021).

## Методологические основания

В движении от общего к частному можно выделить четыре взаимодополняющих определения понятия системы. Первое исторически связано с принципом холизма, сформулированным Аристотелем: «Всюду, где дано несколько частей <…> совокупность этих частей не будет словно ворох, но целое из них представляет собою нечто, отличное от частей» [Аристотель, 1999] («целое не равняется сумме частей, его составляющих» — такую формулировку принципа можно чаще всего встретить в пересказе). Второе определение находит отражение в гештальт-формуле, предложенной М. Вертгеймером: «Существуют связи, при которых то, что происходит в целом, не выводится из элементов, существующих якобы в виде отдельных кусков, связываемых потом вместе, а, напротив, то, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом всего этого целого» [Вертгеймер, 1980]. Третье определение дал П. К. Анохин: система — «только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения принимают характер взаимоСОдействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [Анохин, 1973, с. 35]. И четвертое определение — исторически позднее — принадлежит Б. Н. Рыжову: «множество связанных между собой объектов, обладающих в своей совокупности особой функцией по отношению к какому-либо постороннему объекту» [Рыжов, 2017, с. 77], — и следует понимать системой. При этом, как отмечал Б. Ф. Ломов, такие особые системные функции являются по своей сути интегральными, поэтому не поддаются прямому наблюдению, и изо всех качественных определенностей они самые сложные [Ломов, 1984].

Исходя из данных определений очевидно, что смысловые акценты на целостности и достижении результата не могут служить весомым аргументом в пользу самостоятельности и качественного своеобразия экосистемного подхода, поскольку под эти критерии подпадает и комбинаторный подход, о чем свидетельствуют опубликованные в открытом доступе многочисленные отчеты учителей, отзывы преподавателей вузов и результаты обратной связи слушателей программ повышения квалификации, в изобилии реализованных на основе этого подхода в дистанционном формате[11].

[11] Zoom в работе учителя: инструкция по применению. [Электронный ресурс] // Курсы Первое сентября — Повышение квалификации для педагогов. URL: https://edu.1sept.ru/courses/EM-24-140 (дата обращения: 31.05.2021); Zoom-семинары как новый формат проведения пар: преподаватели РГГУ подвели итоги первой недели дистанционного обучения. [Электронный ресурс] // Российский государственный гуманитарный университет: официальный сайт. URL: https://www.rsuh.ru/news/detail.php?ID=579809 (дата обращения: 31.05.2021); Дистанционное обучение на платформе ZOOM. Мой опыт. Возможности программы. [Электронный ресурс] // Институт современного образования: официальный сайт. URL: https://ped.isoedu.ru/programs/vebinary-v-zapisi1/06-noyabrya-distantsionnoe-obuchenie-na-platforme-zoom-moy-opyt-vozmozhnosti-programmy/ (дата обращения: 31.05.2021); Миронова Н. Г. Статья об опыте работы на платформе Zoom. [Электронный ресурс] // Ведущий образовательный портал России

## Результаты

С индивидуальными флуктуациями субъективная оценка результативности комбинаторного подхода походит на результаты обратной связи от слушателей программы профессиональной переподготовки «Психолог детского коллектива» (270 а. ч.), разработанной Московским городским педагогическим университетом совместно с Городским психолого-педагогическим центром ДОНМ и реализованной с марта по август 2020 г. в логике экосистемного подхода на платформе MS Teams.

В опросе, направленном на получение обратной связи от слушателей программы «Психолог детского коллектива» по ее окончании, приняли участие 313 человек — действующих классных руководителей из школ Москвы. В рейтинге характеристик, которые, по мнению слушателей, наиболее полно описывают программу, в топ-3 качеств вошли: практикоориентированность (72,8 % опрошенных), полезность (71,3 %) и актуальность (69 %) (рис. 1).

**Рис. 1.** Статистика ответов слушателей программы профессиональной переподготовки «Психолог детского коллектива» (2020 г.) на вопрос о характеристиках, которые наиболее полно описывают программу

При этом на вопрос «Оправдались ли ваши ожидания от обучения на программе?» 50 % выпускников ответили: «Да, полностью», а 30 % дали ответ «Результаты превзошли ожидания» (рис. 2).

«Инфоурок». URL: https://infourok.ru/statya-ob-opyte-raboty-na-platforme-zoom-4522825.html (дата обращения: 31.05.2021); Цифровая трансформация и цифровая экономика: технологии и компетенции. [Электронный ресурс] // Центр подготовки руководителей и команд цифровой трансформации ВШГУ РАНХиГС: официальный сайт. URL: https://cdto.ranepa.ru/2021-2 (дата обращения: 31.05.2021).

**Рис. 2.** Статистика ответов слушателей программы профессиональной переподготовки «Психолог детского коллектива» (2020 г.) на вопрос «Оправдались ли ваши ожидания от обучения на программе?»

С одной стороны, результативность обоих подходов (и комбинаторного, и экосистемного) позволяет сделать однозначный вывод, подтверждающий и результаты исследования Высшей школы экономики[12], что со взрослой аудиторией дистанционный формат работы при грамотных проектировании и реализации не только не теряет в качестве образовательных результатов, оцениваемых на уровне интроспекции и удовлетворенности обучением, но способен на равных конкурировать за это качество с очным форматом обучения, в чем-то даже давая фору последнему, как минимум в удобстве обучения. Именно это свойство дистанционных форматов работы отметило 49,5 % выпускников программы «Психолог детского коллектива» в числе приоритетных (см. рис. 3).

Обратная сторона такой успешности — аналогичности результативности двух подходов — не позволяет раскрыть специфику, качественно выделяющую экосистемный подход. Для решения этой задачи, следовательно, необходимо иное основание. И таковое есть. Имплицитно оно «зашито» в этимологии слова «эко» и имеет системную интерпретацию.

С *др.-греч.* οἶκος — обиталище, жилище, дом, имущество. С переходом в локдаун-дистант и даже по выходе из него вряд ли найдется кто-то, кто

[12] Исследователи доказали эффективность онлайн-образования. [Электронный ресурс] // Новости сегодня: самые актуальные новости России и мира на сайте «Рамблер». URL: https://news.rambler.ru/education/39369932-issledovateli-dokazali-effektivnost-onlayn-obrazovaniya/ (дата обращения: 31.05.2021).

**Рис. 3.** Статистика ответов слушателей программы профессиональной переподготовки «Психолог детского коллектива» (2020 г.) на вопрос о характеристиках дистанционного формата обучения

будет оспаривать, что для большинства цифровая реальность стала «вторым домом» и «рабочим обиталищем». Только дети, по разным статистическим данным, проводят в цифровом мире ежедневно от 4 до 10 часов, не связанных с процессом обучения [Гордиенко и др., 2020; Кучма и др., 2020]. Про взрослое работоспособное население тем более говорить не приходится: в 2019–2020 годах, согласно докладу «Digital 2020», в среднем россиянин был онлайн 7 часов 17 минут в день[13].

Метафора дома при этом тесно окутана стойкими ассоциациями: это место, куда хочется возвращаться; где уютно, удобно, комфортно, красиво; где гармонично и безопасно; «дом» — понятие сугубо личное, это «мое». По мнению У. Джемса, «домашний очаг, наш home» — органичное продолжение человека, неотъемлемая часть его физической (или материальной) личности [Джемс, 1991]. Поэтому, как следствие, у слов с приставкой «эко» всегда можно встретить контексты и коннотации, в которых будут слышны отголоски особого — пристрастного —

[13] Kemp S. Digital 2020: global digital overview. [Электронный ресурс] // DataReportal — Global Digital Insights. URL: https://datareportal.com/reports/digital-2020-global-digital-overview (дата обращения: 31.05.2021).

отношения: бережного (в смысле заботливого) и бережливого (то есть экономного); сообразного природе (в широком значении — внешней и внутренней) как ресурсу, потенциалу; ориентированного на гармонизацию, благо, пользу и рациональность. По сути, это ориентация на те самые внутренние законы структуры целого, о которых говорил М. Вертгеймер, или на взаимосодействие избирательно вовлеченных компонентов системы, на чем настаивал П. К. Анохин, чтобы получить не просто результат, а результат полезный.

Только пара цитат в подтверждение:

«Главная задача прикладной экологии — разработка принципов рационального использования природных ресурсов на основе сформулированных общих закономерностей организации жизни»[14];

«Эко-питание — популярный тренд среди людей, которые заботятся о своем здоровье и придерживаются экологичного стиля жизни. Как питаться правильно, не нанося ущерба ни своему здоровью, ни окружающей среде?»[15].

То есть, другими словами, разговор про «эко» — это история не про функциональность и результаты, которых за счет функциональной вариативности можно добиться. Точнее, не только про них и не в первую очередь про них. Это история про:

1) эффективность как отношение результата к затратам, к использованным ресурсам[16] (на первом месте здесь не «чего добились?», а «какой ценой?»);

2) гигиену (с *греч.* ὑγιεινός — здоровый), в том числе и цифрового труда: как оптимизировать работу коллектива с цифровыми инструментами, чтобы не только педагог, но и его обучающиеся (и шире — все ключевые участники образовательного процесса) могли максимально проявить свой интеллектуально-творческий потенциал и потенциал взаимодействия с наименьшим уроном здоровью, функциональному состоянию и в целом работоспособности.

И в первом (комбинаторный), и во втором (экосистемный) случаях педагог, используя цифровые инструменты, добивается чего хотел. Однако мера порядка системы, ее сбалансированность и уравновешенность — ее энтропия — в обоих случаях будет разной [Falloon, 2020], что легко продемонстрировать одним простым примером.

Представим типичную ситуацию: педагог дает задание обучающимся написать эссе. Опустим этап информирования обучающихся об условиях задания. Посчитаем сразу количество действий, которое предстоит совершить педагогу,

---

[14] Экология. [Электронный ресурс] // «Википедия»: свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Экология (дата обращения: 31.05.2021).

[15] Танько А. Эко-питание: простые шаги к осознанной жизни. [Электронный ресурс] // Великая эпоха. 2016. 15 марта. URL: https://www.epochtimes.com.ua/ru/zdorovyi-obraz-zhyzni/eko-pitanie-prostye-shagi-k-osoznannoy-zhizni-122062 (дата обращения: 31.05.2021).

[16] Какова общая формула расчета эффективности? [Электронный ресурс] // Экономика и менеджмент. Статьи и учебные материалы. URL: http://topknowledge.ru/econteoriya/144-kakova-obshchaya-formula- (дата обращения: 31.05.2021).

чтобы проверить работы, полученные, скажем, от 10 человек, с учетом того, что на каждую работу педагогу предстоит дать обратную связь с комментариями по тексту. Экосистемный подход рассмотрим на примере взаимодействия на платформе MS Teams (единый облачный цифровой инструмент). В логике комбинаторного подхода потребуется четыре основных инструмента: 1) браузер для доступа преподавателя к почте, на которую обучающиеся присылают эссе, или почтовая программа; 2) проводник компьютера для доступа к папке «Загрузки», куда будут скачаны работы; 3) приложение для чтения файлов с расширением .doc или .docx (MS Word или аналоги); 4) файл для фиксации отметок (Word, Excel и т. п.).

Коэффициент эффективности (*Э*) рассчитаем по формуле:

$$Э = P / З,$$

где *P* — результат (количество проверенных заданий); *З* — затраты (сумма операций, совершенных для достижения результата).

Сравнение эффективности двух подходов представлено в таблице 1: 177 операций при комбинаторном подходе ($Э_{комб} = 0{,}06$) против 54 при экосистемном ($Э_{эко} = 0{,}19$). Эффективность последнего выше в 3,2 раза.

И это сравнительный анализ лишь из одной позиции — педагога — на примере только одного задания с намеренной редукцией всей системной полноты картины, поэтому из расчетов исключены:

а) все задания, которые практикует педагог в семестре или четверти, и их характер;

б) анализ из позиции каждого обучающегося, где группа может состоять и из 15, и из 30, и из 50, и т. д. человек;

в) затрачиваемое время и коэффициент его полезного использования, для чего понадобится дополнительная маркировка избыточных промежуточных активностей.

Кроме того, в примере показана только верхушка айсберга, «приоткрывающая завесу» потенциала экосистемы, который есть у нее по умолчанию и которого комбинаторный подход также по умолчанию лишен в силу логики внутренних законов иерархической организации структуры целого. Последний (комбинаторный подход) теряет в главном — в межэлементных связях системы. Их отсутствие обделяет ее на синергию (*греч.* συνεργία «сотрудничество, содействие, помощь, соучастие, сообщничество» от *др.-греч.* σύν «вместе» + ἔργον «дело, труд, работа, (воз)действие») «взаимосодействия избирательно вовлеченных компонентов» [Анохин, 1973, с. 35]. Эта подлинная сила экосистем за частым «заговариванием» темы нередко упускается из виду и размывается в рассуждениях про целостность, открытость, горизонтальные связи, относительную самостоятельность и независимость функционирования элементов друг от друга и т. п. Перечисленное, конечно, важно, но куда важнее за горизонтальными связями видеть функциональные взаимоинтеграции инструментов, входящих в структуру цифровых экосистем, и синергии, которые они порождают.

Таблица 1

**Сравнение эффективности комбинаторного и экосистемного подходов к использованию педагогом цифровых инструментов для проверки задания (эссе), выполненного обучающимися** (группа 10 человек)

| Обобщенные действия | ПОДХОДЫ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | КОМБИНАТОРНЫЙ | | ЭКОСИСТЕМНЫЙ | |
| | Операции | Количество действий | Операции | Количество действий |
| Обучающийся № 01 | | | | |
| Доступ к файлу с эссе | 1. Запуск браузера.<br>2. Переход к почтовому ящику.<br>3. Поиск письма от обучающегося.<br>4. Открытие письма.<br>5. Скачивание файла с эссе.<br>6. Запуск проводника.<br>7. Переход в папку «Загрузки».<br>8. Открытие файла с эссе | 8 | 1. Запуск Teams.<br>2. Переход в раздел «Задания».<br>3. Выбор назначенного задания.<br>4. Открытие файла с эссе | 4 |
| Обратная связь на эссе | 1. Комментирование.<br>2. Сохранение файла с изменениями.<br>3. Закрытие файла | 3 | 1. Комментирование в файле с эссе.<br>2. Общий комментарий на эссе | 2 |
| Оценивание эссе | 1. Переход к файлу фиксации отметок. обучающихся.<br>2. Запись Ф.И.О. обучающегося.<br>3. Запись отметки обучающегося.<br>4. Сохранение изменений в файле | 4 | 1. Запись отметки | 1 |
| Отправка файла обучающемуся | 1. Переход в браузер (открыт почтовый клиент с письмом обучающегося).<br>2. Нажатие кнопки «Ответить».<br>3. Прикрепление файла с комментариями к обратному письму. | 5 | 1. Нажатие кнопки «Вернуть» | 1 |

| Обобщенные действия | ПОДХОДЫ | | | |
|---|---|---|---|---|
| | КОМБИНАТОРНЫЙ | | ЭКОСИСТЕМНЫЙ | |
| | Операции | Количество действий | Операции | Количество действий |
| | 4. Общий комментарий на эссе в теле письма.<br>5. Нажатие кнопки «отправить» | | | |
| Обучающийся № 02 | | | | |
| Доступ к файлу с эссе | 1. Поиск в почте письма от обучающегося.<br>2. Открытие письма.<br>3. Скачивание файла с эссе.<br>4. Переход в проводник в папку «Загрузки».<br>5. Открытие файла с эссе | 5 | 1. Нажатие стрелки вправо | 1 |
| Обратная связь на эссе | См. перечень операций для обучающегося № 01 | 3 | См. перечень операций для обучающегося № 01 | 2 |
| Оценивание эссе | | 4 | | 1 |
| Отправка файла обучающемуся | | 5 | | 1 |
| Обучающиеся № 03–10 | | | | |
| См. перечень операций для обучающегося № 02 | | | | |
| **ВЫХОД ИЗ ПРОГРАММ, ЗАДЕЙСТВОВАННЫХ В ПРОВЕРКЕ ЭССЕ И ОБРАТНОЙ СВЯЗИ** | | | | |
| Завершение работы | 1. Закрытие браузера.<br>2. Закрытие проводника.<br>3. Закрытие Word.<br>4. Закрытие Excel | 4 | 1. Закрытие MS Teams | 1 |
| **ИТОГО** | | | | |
| Количество совершенных операций | | **177** | | **54** |
| Коэффициент эффективности | | **0,06** | **в 3,2 раза** | **0,19** |

Можно в комбинаторной логике прислать обучающимся по почте задание, чтобы они сначала по одной ссылке посмотрели обучающее видео, а потом по другой выполнили связанное с ним тестовое задание. А можно в логике экосистемной это видео интегрировать в тестовую форму и сразу назначить тест, осознанное выполнение которого окажется невозможным без просмотра

вставленного в него видео. Или другой экосистемный вариант: интегрировать тест в видео и назначить его изучение, где в нужных местах по таймлайну автоматически будут запускаться тестовые вопросы (как, например, это позволяет сделать на платформе MS Teams взаимоинтеграция сервисов Forms и Stream). Аналитическая сводка по тестовой форме сразу покажет, открывал обучающийся видео или нет, и если открыл, то внимательно его изучал или для галочки. При этом в обеих вариациях обучающиеся не выходят за границы платформы и избавлены от избыточных энтропийных действий, не прибавляющих на уровне побочного продукта деятельности ничего к развитию их системного мышления как метапредметного результата.

## Дискуссионные вопросы

Разумеется, сказанное выше про синергию взаимоинтеграций инструментов на экосистемной цифровой платформе, если задаться целью, может также найти отражение в количественных показателях. Как мера качественной разницы, количественное выражение различий в двух подходах в любом случае говорит само за себя. Пренебрежение экосистемной логикой, очевидно, болезненно бьет по эффективности (выраженной в том числе и в показателях резкого увеличения затрат времени [Valieva et al., 2021]). В сравнении с комбинаторным подходом экосистемный подход оказывается не только экономнее, рациональнее, гармоничнее, но и эстетичнее, если красоту рассматривать не в разрезе художественной привлекательности внешних программных интерфейсов (заслуги дизайнеров), а — на языке Б. Н. Рыжова — как особую функцию от внутренней согласованности и соразмерности структуры деятельностных отношений, в которую в качестве элементов и связей системы включены: цифровые инструменты + их пользователи + содержание, сложность и разнообразие совместно решаемых ими задач + операциональный состав действий.

Так что, подводя черту под дискуссией о правомерности термина «экосистема» применительно к использованию цифровых инструментов, надо признать, что, несмотря на свою хайповость, он не просто имеет право на существование, но является крайне важным и полезным, а посему требует бережного отношения и защиты от дискредитации.

Ко всему прочему, на основании оценки его эффективности в сравнении с другими подходами иную интерпретацию могут получить и результаты:

– масштабного всероссийского исследования эмоционального выгорания школьных учителей, проведенного осенью 2020 года в рамках проекта «Образовательные инициативы Яндекса», согласно которому ярко выраженные симптомы выгорания наблюдаются у 75 % опрошенных, а в его острой фазе находятся 38 % [Джемс, 1991];

– не менее масштабного всероссийского исследования готовности школ к цифровой трансформации, проведенного РАНХиГС [Храмов и др., 2019]:

только 6,33 % школ в своей работе использовали цифровые средства коллективной работы учеников; 45,75 % респондентов отказались отвечать на вопросы о проблемах и сложностях в использовании цифровых инструментов; в федеральных округах, где проводилось данное исследование, разброс процента школ, отмечавших сложности, варьировался от 46 до 60 %.

Все эти цифры становятся понятными, если рассмотреть их в призме выделенных подходов к использованию цифровых инструментов. Следует тогда признать, что в России еще не сложилась культура экосистемного использования педагогами цифровых инструментов и экосистемного отношения к работе в дистанте. Еще «сильны настроения» проективного подхода, хотя он заметно уходит на второй план. После пережитых неудач и ошибок 2020 года, трансформировавшись в опыт, комбинаторный подход все шире получает распространение: две волны пандемии и опыт двух локдаунов в этом смысле форсировали с разной степенью эффективности, которая еще требует отдельного исследования, стихийный скачек от проективного подхода к комбинаторному. Однако самый эффективный и личностно-ориентированный экосистемный подход остается пока для большинства диковинкой и следующим рубежом (на данный момент отнюдь «не взятым») развития цифровой грамотности, требующим специальной подготовки, начало которой лежит в развитии системного мышления и системного отношения к действительности, в том числе и к «цифровой реальности».

## Заключение

Если бросить ретроспективный взгляд, в системе российского высшего образования на фронтире дистанционного обучения, реализуемого в экосистемной логике, стоял Московский городской педагогический университет. На два года опережая вынужденный локдаун-дистант, с 2018 года полностью в дистанционном формате функционирует магистерская программа «Развитие детской одаренности»[17]. Летом 2020 года, когда весь мир морально переживал окончание первой волны пандемии, в штатном режиме состоялся успешный выпуск первых магистров данной программы, в очередной раз доказавший, что дистанционный формат обучения со взрослой аудиторией не уступает в качестве аудиторным занятиям: высокий уровень подготовки магистрантов подтвердила авторитетная экспертная комиссия[18]. С сентября 2021 года

[17] МГПУ на фронтире дистанционного обучения. [Электронный ресурс] // Московский городской педагогический университет: официальный сайт. URL: https://www.mgpu.ru/mgpu-na-frontire-distantsionnogo-obucheniya/ (дата обращения: 31.05.2021).

[18] «Развитие детской одарённости»: первый выпуск. [Электронный ресурс] // Московский городской педагогический университет: официальный сайт. URL: https://www.mgpu.ru/magistranty-proanalizirovali-emotsionalnyj-intellekt-i-trevozhnost-odarennyh-detej/ (дата обращения: 31.05.2021).

экосистемный подход получил распространение в инновационном формате построения практики развития первой в России экосистемы магистерских программ вместе с запуском новой сетевой программы «Развитие личностного потенциала: персонализация и цифровизация образования», разработанной МГПУ совместно с благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее». Помимо двух названных программ треугольную модель экосистемы замыкает программа «Обеспечение безопасности образовательной организации», но специфика ее построения, целевого назначения и функционирования на основе экосистемного подхода требует отдельного разбора.

В таблице 2 представлена теоретическая попытка психологического сравнения трех выделенных подходов к использованию педагогами цифровых инструментов по четырем основаниям: доминирующая мотивация, доминирующее свойство мышления, доминирующий процесс, временная перспектива.

Таблица 2

**Сравнительные психологические характеристики подходов к использованию педагогом цифровых инструментов**

| | ПОДХОД ПЕДАГОГА К РАБОТЕ В ДИСТАНТЕ | | |
|---|---|---|---|
| | **проективный** | **комбинаторный** | **экосистемный** |
| Доминирующая мотивация | Избегание неудач | Достижение успеха | Здоровьесбережение, гигиена |
| Доминирующее свойство мышления | Репродуктивность | Гибкость, компиляция | Системность, критичность, рационализация, эстетичность |
| Доминирующий процесс | Трансляция | Функционирование | Оптимизация |
| Временная перспектива | Однократно | Краткосрочная (тактика) | Долгосрочная (стратегия) |

Достоверность этого сравнения требует эмпирической проверки и может служить гипотезой ряда междисциплинарных исследований, вероятная успешность которых позволит на новом качественном основании разрабатывать программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, преследующие цели развития цифровой компетентности педагогов и достижения качественного роста образовательных результатов обучающихся в дистанте.

Изолированно от трех перечисленных подходов к использованию цифровых инструментов стоит еще один, который условно можно назвать харизматическим. Отличить его от проективного по внешним формальным признакам представляется проблематичным, но по внутренним закономерностям, сущностно между ними пропасть, потому что системообразующим звеном образовательного процесса в рамках харизматического подхода выступают не контент и не практики, эксплуатируемые педагогом, а его Личность. Это встречи обучающихся с Мастером, Талантом, способным силой своей харизмы, эмоциональности, качества мышления и т. п. организовывать в дистанте

уроки-События [Иоффе и Комаров, 2019]. Яркой иллюстрацией харизматического подхода служит скриншот заключительного онлайн-урока преподавателя Лицея НИУ ВШЭ М. Г. Павловца (рис. 4).

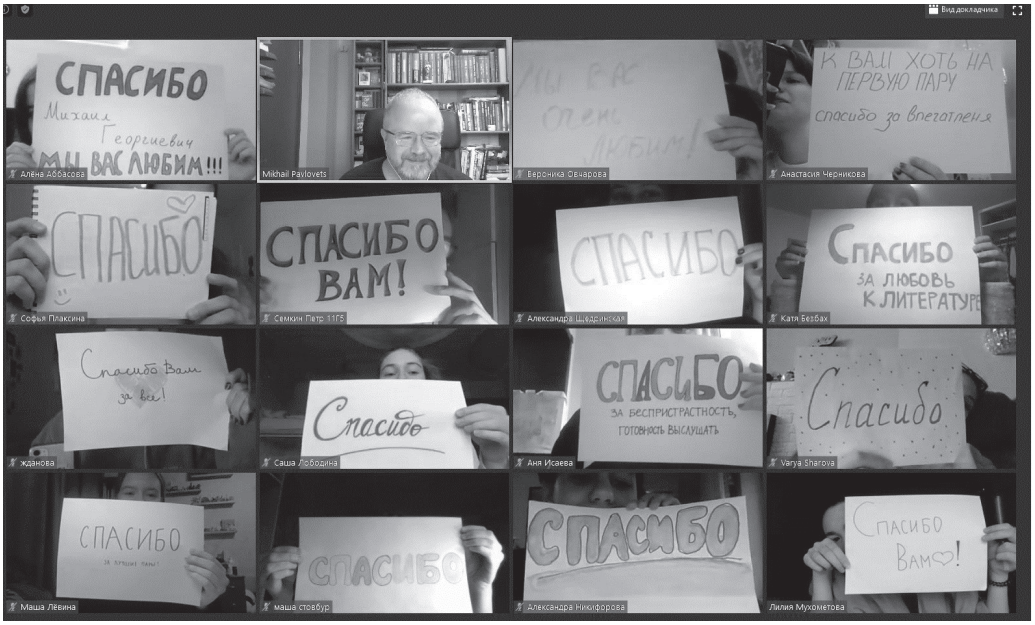


**Рис. 4.** Скриншот заключительного онлайн-урока преподавателя Лицея НИУ ВШЭ Михаила Георгиевича Павловца

Примечательность харизматического подхода состоит в том, что с позиции развитости у педагога цифровых компетенций каждый конкретный случай надо анализировать отдельно. Здесь можно встретить как полное отсутствие владения цифровыми технологиями, так и, напротив, владение ими в совершенстве. Только в последнем варианте педагог-мастер пришел к гениальной простоте, о которой говорили великие: «Простота приходит последней» (Ф. Шопен)[19]; «Писать надобно как можно проще. Это трудней» (С. Есенин)[20] — поэтому внешне этот подход и неотличим от проективного. Художественной метафорой такого педагога, прекрасно владеющего цифровыми технологиями, но избравшего минималистический формат работы в дистанте, может служить образ клоуна в цирке, который нелепо стоит на роликах, пытается сдвинуться с места, но всякий раз под смех публики громоздко падает. От взгляда проницательных взрослых не укрыть подвоха, что тот притворяется всем на забаву.

---

[19] Цит. по: Маэстро Спиваков: Провинция заслужила слушать самое лучшее. [Электронный ресурс] // Русская служба Би-би-си | Обратная связь. URL: http://news.bbc.co.uk/hi/russian/entertainment/newsid_3595000/3595251.stm (дата обращения: 31.05.2021).

[20] Воронский А. К. Памяти Есенина (из воспоминаний). [Электронный ресурс] // Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор». URL: http://feb-web.ru/feb/esenin/critics/ev2/ev2-067-.htm?cmd=0 (дата обращения: 31.05.2021).

И только наивные дети уверены в его неумении, не подозревая, что на роликах он катается виртуозно.

## Литература

Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Электронный ресурс] // Принципы системной организации функций. М., Наука, 1973. С. 5–61. URL: https://keldysh.ru/pages/BioCyber/RT/Functional.pdf

Аристотель. Метафизика. Ростов-н/Д.: Феникс, 1999. 608 с.

Вертгеймер М. О гештальттеории [Электронный ресурс] // Хрестоматия по истории психологии. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. С. 84–99. URL: https://gestalt-taganrog.ru/articles/wertheimer1.shtml (дата обращения: 31.05.2021).

Гордиенко У. А., Гуменюк О. И., Черненков Ю. В. Оценка состояния здоровья школьников в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2020. Т. 65. № 4. С. 340. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43981822 (дата обращения: 31.05.2021).

Джемс В. Психология. М.: Педагогика, 1991. Глава XII. Личность. [Электронный ресурс]. URL: http://psylib.org.ua/books/james02/txt06.htm (дата обращения: 31.05.2021).

Иоффе А. Н., Комаров Р. В. Педагогический дизайн: блоки и модули [Электронный ресурс] // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 88–99. URL: https://edpolicy.ru/pedagogical-design (дата обращения: 31.05.2021).

Кучма В. Р. Особенности жизнедеятельности и самочувствия детей и подростков, дистанционно обучающихся во время эпидемии новой коронавирусной инфекции (COVID-19) / В. Р. Кучма и др. [Электронный ресурс] // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2020. № 02. С. 4–23. URL: http://schoolshealth.ru/docs/2-2020/KuchmaVR_etall_2_2020_4-23.pdf (дата обращения: 31.05.2021).

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 349 с.

Рыжов Б. Н. Системная психология. 2-е изд. М.: Т8 Издательские Технологии, 2017. 356 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=29949791 (дата обращения: 10.05.2021).

Храмов Ю. Е. Готовность школ к цифровой трансформации / Ю. Е. Храмов и др. // Информатика и образование. 2019. № 10. С. 13–20. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-13-20

Bates, M. S. Leveraging digital tools to build educative curricula for teachers: two promising approaches // ZDM Mathematics Education. 2017. Vol. 49. P. 675–686. DOI: 10.1007/s11858-017-0868-2

Butrime E. Virtual Learning Environments and Learning Change in Modern Higher Education During the Covid-19 Coronavirus Pandemic: Attitudes of University Teachers // Trends and Applications in Information Systems and Technologies / eds. Á. Rocha, H. Adeli, G. Dzemyda, F. Moreira, A. M. Ramalho Correia. WorldCIST 2021. Advances in Intelligent Systems and Computing. Vol. 1367. P. 222–231. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-72660-7_22

Daniel S. J. Education and the COVID-19 pandemic // Prospects. 2020. Vol. 49. P. 91–96. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3

Falloon G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework // Education Tech Research. 2020. Dev 68. P. 2449–2472. DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4

Gonzalez-Urquijo M. Transferring face-to-face sessions to virtual sessions in surgical education: a survey-based assessment of a single academic general surgery program / M. Gonzalez-Urquijo et al. // Eur Surg. 2021. Vol. 53. P. 55–59. DOI: 10.1007/s10353-021-00691-2

Green J. K., Burrow M. S., Carvalho L. Designing for Transition: Supporting Teachers and Students Cope with Emergency Remote Education // Postdigit Sci Educ. 2020. Vol. 2. P. 906–922. DOI: 10.1007/s42438-020-00185-6

Impact of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood Care and Education // Early Childhood Educ J. 2020. Vol. 48. P. 533–536. DOI: 10.1007/s10643-020-01082-0

Learning and Collaboration Technologies. Human and Technology Ecosystems (2020). 7th International Conference, LCT 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020, Proceedings, Part II / eds.: P. Zaphiris, A. Ioannou. Springer, Cham. Springer Nature Switzerland AG 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-50506-6

Lewis Y. D. The abrupt transition from face-to-face to online treatment for eating disorders: a pilot examination of patients' perspectives during the COVID-19 lockdown / Y. D. Lewis et al. // J Eat Disord. 2021. Vol. 9. P. 31. DOI: 10.1186/s40337-021-00383-y

Ndukwe I. G., Daniel B. K. Teaching analytics, value and tools for teacher data literacy: a systematic and tripartite approach // Int J Educ Technol High Educ. 2020. Vol. 17. P. 22. DOI: 10.1186/s41239-020-00201-6

Purcell W. M., Lumbreras J. Higher education and the COVID-19 pandemic: navigating disruption using the sustainable development goals // Discov Sustain. 2021. Vol. 2. P. 6. DOI: 10.1007/s43621-021-00013-2

Spencer-Keyse J., Luksha P., Cubista J. Learning Ecosystems. An Emerging Praxis for the Future of Education. Moscow School of Management SKOLKOVO & Global Education Futures, 2020. [Электронный ресурс]. URL: https://learningecosystems2020.globaledufutures.org (дата обращения: 10.05.2021).

Valieva F., Fomina S., Nilova I. Distance Learning During the Corona-Lockdown: Some Psychological and Pedagogical Aspects // Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems / eds.: D. Bylieva, A. Nordmann, O. Shipunova, V. Volkova. Vol. 184. Springer, Cham, 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-65857-1_25

## References

Anokhin, P. K. (1973). *Fundamental questions of the general theory of functional systems [Printsipial'nye voprosy obshchei teorii funktsional'nykh sistem].* Moskva, Rossiia: Nauka. (In Russian).

Aristotel' (1999). *Metaphysics [Metafizika].* Rostov-na-Donu, Rossiia: «Feniks». (In Russian).

Bates, M. S. (2017). Leveraging digital tools to build educative curricula for teachers: two promising approaches. *ZDM Mathematics Education, 49,* 675–686. DOI: 10.1007/s11858-017-0868-2

Butrime, E. (2021). Virtual Learning Environments and Learning Change in Modern Higher Education During the Covid-19 Coronavirus Pandemic: Attitudes of University Teachers. In: Rocha Á., Adeli H., Dzemyda G., Moreira F., & Ramalho Correia A. M. (eds.). *Trends and Applications in Information Systems and Technologies. WorldCIST 2021. Advances in Intelligent Systems and Computing, 1367.* Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-72660-7_22

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects, 49,* 91–96. DOI: 10.1007/s11125-020-09464-3

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev, 68,* 2449–2472. DOI: 10.1007/s11423-020-09767-4

Gonzalez-Urquijo, M., Gonzalez-Hinojosa, D. E., Rojas-Mendez, J., & Rodarte-Shade M. (2021). Transferring face-to-face sessions to virtual sessions in surgical education: a survey-based assessment of a single academic general surgery program. *Eur Surg, 53,* 55–59. DOI: 10.1007/s10353-021-00691-2

Gordienko, U. A., Gumeniuk, O. I., & Chernenkov, Iu. V. (2020). Assessment of the health status of schoolchildren in the conditions of distance learning [Otsenka sostoianiia zdorov'ia shkol'nikov v usloviiakh distantsionnogo obucheniia]. *Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics [Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii], 4* (65), 340–340. (In Russian).

Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for Transition: Supporting Teachers and Students Cope with Emergency Remote Education. *Postdigit Sci Educ, 2,* 906–922. DOI: 10.1007/s42438-020-00185-6

Impact of the Covid-19 Pandemic on Early Childhood Care and Education (2020). *Early Childhood Educ J, 48,* 533–536. DOI: 10.1007/s10643-020-01082-0

Ioffe, A. N., & Komarov, R. V. (2019). Block-modular designer of the workshop [Pedagogicheskii dizain: bloki i moduli]. *Educational Policy [Obrazovatel'naia politika]. 3* (79), 88–99. (In Russian).

James W. (1991). *Psychology [Psikhologiia].* Moskva, Rossiia: Pedagogika. Chapter XII. Personality [Glava XII. Lichnost']. (In Russian).

Khramov, Yu. E., Rabinovich, P. D., Kushnir, M. E., Zavedenskiy, K. E., & Melik-Parsadanov, A. R. (2019). The Russian school's promptitude for the digital transformation [Gotovnost' shkol k tsifrovoi transformatsii]. *Informatics and education [Informatika i obrazovanie], 10,* 13–20. (In Russian). DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-10-13-20

Kuchma, V. R., Sedova, A. S., Stepanova, M. I., Rapoport, I. K., Polenova, M. A., Sokolova, S. B., Aleksandrova, I. E., & Chubarovskii, V. V. (2020). Life and wellbeing of children and adolescents studying remotely during the epidemic of a new coronavirus infection (COVID-19) [Osobennosti zhiznedeiatel'nosti i samochuvstviia detei i podrostkov, distantsionno obuchaiushchikhsia vo vremia epidemii novoi koronavirusnoi infektsii (COVID-19)]. *Problems of school and university medicine and health [Voprosy shkol'noi i universitetskoi meditsiny i zdorov'ia], 2,* 4–23. (In Russian).

Learning and Collaboration Technologies. Human and Technology Ecosystems (2020). In: Panayiotis Zaphiris, Andri Ioannou (eds.). *7th International Conference, LCT 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19–24, 2020, Proceedings, Part II.* Springer, Cham. Springer Nature Switzerland AG 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-50506-6

Lewis, Y. D., Elran-Barak, R., Grundman-Shem Tov, R., & Zubery E. (2021). The abrupt transition from face-to-face to online treatment for eating disorders: a pilot examination of patients' perspectives during the COVID-19 lockdown. *J Eat Disord 9,* 31. DOI: 10.1186/s40337-021-00383-y

Lomov, B. F. (1984). *Methodological and theoretical problems of psychology [Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii].* Moskva, Rossiia: Nauka. (In Russian).

Ndukwe, I. G., & Daniel, B. K. (2020). Teaching analytics, value and tools for teacher data literacy: a systematic and tripartite approach. *Int J Educ Technol High Educ,17,* 22. DOI: 10.1186/s41239-020-00201-6

Purcell, W. M., & Lumbreras, J. (2021). Higher education and the COVID-19 pandemic: navigating disruption using the sustainable development goals. *Discov Sustain, 2,* 6. DOI: 10.1007/s43621-021-00013-2

Ryzhov, B. N. (2017). *System psychology [Sistemnaia psikhologiia].* 2nd ed. Moskva, Rossiia: T8 Izdatel'skie Tekhnologii. (In Russian).

Spencer-Keyse J., Luksha P., & Cubista J. (2020). *Learning Ecosystems. An Emerging Praxis for the Future of Education. Moscow School of Management SKOLKOVO & Global Education Futures.* Retrieved from https://learningecosystems2020.globaledufutures.org

Valieva F., Fomina S., & Nilova I. (2021). Distance Learning During the Corona-Lockdown: Some Psychological and Pedagogical Aspects. In: Bylieva D., Nordmann A., Shipunova O., Volkova V. (eds.). *Knowledge in the Information Society. PCSF 2020, CSIS 2020. Lecture Notes in Networks and Systems, 184.* Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-65857-1_25

Vertgeimer, M. (1980). *About Gestalt theory [O geshtal'tteorii]:* Textbook on the history of psychology. Moskva, Rossiia: Izd-vo Mosk. Un-ta, 84–99. (In Russian).

**УДК 37.061**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.04**

**В. В. Смирнов**(1)

(1) *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация*

*E-mail: vsmirnov@fa.ru*

# Потенциал рынка образования в XXI веке

***Поступила в редакцию / Received** 21.04.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised** 18.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted** 19.07.2021*

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения потенциала рынка образования для организации подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики. Она является составной частью научно-исследовательской работы на тему «Анализ потенциала рынка частного образования для организации подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики с использованием современных технологий», выполняемой в рамках государственного задания Финансовым университетом при Правительстве РФ в 2021 г. за счет бюджетных средств. Основными научными задачами, решаемыми в данной статье, являются: выявление факторов, в том числе психологического характера, определяющих потенциал рынка образования в новых формируемых сферах экономики; исследование возможных к использованию источников доступной, надежной информации; формирование моделей прогнозирования потенциала рынка образования для организации подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики. Исследования базируются на аналитических, логических и эконометрических методах обработки данных, полученных из открытых российских и зарубежных источников. К такого рода источникам были отнесены опубликованные результаты современных научных исследований, в том числе проводимых по соответствующим программам Агентством инноваций Москвы, Организацией Объединенных Наций, Международным валютным фондом и другими организациями. Полученные научные результаты, модели прогнозирования потенциала рынка были апробированы российскими организациями онлайн-образования и IT-компаниями для прогнозирования потенциала российского рынка курсов повышения квалификации. Результаты были признаны удовлетворительными. Разработанные модели прогнозирования потенциала международного или локальных рынков образования для организации подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики могут применяться организациями, предоставляющими услуги в части среднего, высшего и специального образования для лиц, планирующих работать или уже работающих в новейших формируемых сферах экономики.

Ключевые слова: потенциал рынка образования; новые формируемые сферы экономики; модель прогнозирования потенциала рынка; рынок онлайн-образования.

© Смирнов В. В., 2021

**V. V. Smirnov**[(1)]

[(1)] *Financial University Under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.*

*E-mail: vsmirnov@fa.ru*

# Potential of the education market in the XXI century

Abstract. The article is devoted to the problem of determining the potential of the education market for the organization of personnel training in new emerging sectors of the economy. It is an integral part of the research work on the topic "Analysis of the potential of the private education market for the organization of training in new emerging areas of the economy using modern technologies", carried out within the framework of the state task by the Financial University under the Government of the Russian Federation in 2021 at the expense of budget funds. The main scientific tasks examined in this article are: identification of factors, including psychological ones, that determine the potential of the education market in the newly formed spheres of the economy; research of possible sources of accessible, reliable information; formation of models for forecasting the potential of the education market for the organization of training in the new emerging spheres of the economy. The research is based on the analytical, logical and econometric methods of data processing obtained from open Russian and foreign sources. Such sources involved the published results of modern scientific research, including those conducted under relevant programs by the Moscow Innovation Agency, the United Nations, the International Monetary Fund and other organizations. The obtained scientific results, models for forecasting the market potential, were tested by Russian online education organizations and IT companies to predict the potential of the Russian market for advanced training courses. The results were considered as satisfactory. The developed models of forecasting the potential of international or local education markets for the organization of training in new emerging areas of the economy can be used by organizations that provide services in the field of secondary, higher and special education for people who plan to work or are already working in the newest, emerging areas of the economy.

Keywords: education market potential; new / emerging sectors of the economy; forecasting model of market potential; online education market.

## Введение

Изучение вопроса определения потенциала рынка образования в XXI в. требует анализа проблематики новых формируемых сфер экономики. Это, в свою очередь, требует признания ситуации, что в рамках современной парадигмы социального развития экономика знаний воспринимается в качестве высшего этапа развития экономики [Корчагин, 2008]. Однако на сегодняшний день отсутствует четкость и единство понимания такой категории, как «новые сферы экономики».

Большинство авторов связывают понятие новых сфер экономики с понятием «экономика знаний». Впервые изучением экономики знаний стал

заниматься П. Друкер [Drucker, 1969], он и ввел в научно-понятийный аппарат категорию экономики знаний.

Позднее, в 1996 г. Организация экономического сотрудничества и развития определила понятие экономики знаний как экономику, в которой применение знаний становится одним из главных драйверов экономического роста, создания добавленной стоимости и новых рабочих мест[1]. Поэтому новые формируемые сферы экономики исследователи и авторы научных работ, рассматривая в контексте экономики знаний, определяют или в широком смысле — как новейшие постоянно возрастающие знания во всех сферах экономики, или в узком смысле — как наиболее активно развивающиеся сферы экономики, которых раньше не было, т. е. формирующиеся сегодня на наших глазах [Шухман и др., 2011].

В узком понимании новые сферы экономики для различных стран могут быть разными, но чаще говорят о формируемых новых сферах экономики идентифицируя их в наиболее технологически развитых странах, в частности в США.

К таким сферам в настоящее время можно отнести направления, позволяющие осуществить переход:

– к передовым интеллектуальным производственным технологиям;
– к экологически чистой и ресурсосберегающей энергетике;
– к персонализированной медицине и высокотехнологичному здравоохранению;
– к высокопродуктивному и экологически чистому агро- и аквахозяйству;
– к противодействию техногенным, биогенным, социокультурным угрозам, терроризму.

Все сказанное предполагает максимально широкое применение цифровых технологий, развитие гибридных сфер экономики. Цифровая экономика сейчас развивается на стыке достижений в фундаментальных науках и в межотраслевых областях научных знаний, таких как нейробиология сознания, нейротехнология, нейроинженерия, интерфейс «мозг – машина» и т. д.

В технологически высокоразвитых странах с нарастающим объемом технологических изменений, таких как США, Япония, Южная Корея, Германия, гибридный мир новых сфер экономики эффективно формируется на наших глазах благодаря синергетическому эффекту и взаимодополняемости применяемых искусственных технологий мягкого или косвенного управления процессами развития интеллектуальной деятельности и естественно происходящим техническим прогрессом. При этом технологии обеспечивают минимизацию затрат и, как следствие, максимизацию прибыли, что является важным аспектом одновременно для бизнеса и государственного секторов экономики [Horoshko et al., 2021].

---

[1] Employment and Growth in the Knowledge-based Economy. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 1996. [Электронный ресурс] // Turpin eCommerce Site. URL: http://ebiz.turpin-distribution.com/products/175434-employment-and-growth-in-the-knowledge-based-economy.aspx (дата обращения: 30.05.2021).

Для Российской Федерации вышеописанные новые сферы экономики согласно Стратегии научно-технологического развития РФ, утвержденной Указом Президента РФ от 01.12.2016 за № 642, дополняются сферами, которые смогут обеспечить связанность территории Российской Федерации за счет создания интеллектуальных транспортных и телекоммуникационных систем[2].

## Методологическая основа

Новые сферы экономики требуют качественно нового человеческого капитала, который формируется в процессе образования. Культурно-ценностные приоритеты и психолого-педагогические особенности, а также протекающие изменения в политический, экономической и социальной средах современного общественного устройства, в свою очередь, вызывают необходимость изменения существующей системы образования [Эскиндаров, 2021], т. е. формируемые сферы экономики, с одной стороны, предъявляют новые требования к сотрудникам (человеческому капиталу), системе образования; с другой — сами существенно зависят от системы образования и человеческого капитала. Поэтому потенциал рынка образования также, с одной стороны, определяется потребностью в сотрудниках, в том числе в новых сферах экономики, а с другой — формируется непосредственно системой образования.

Ввиду вышесказанного методология исследования была основана на изучении поколенческих психологических особенностей людей, которые сегодня приходят в новые формируемые сферы экономики, значительного числа применяемых для прогнозирования потенциала рынка образования моделей и источников информации, с которыми они работают.

Было выявлено, что современные модели прогнозирования потенциала рынка во многих случаях базируются на опросах населения о планах получения образования. Недостатки такого подхода, во-первых, в том, что опросы могут быть проведены только в рамках отдельных локаций (территорий, стран), и это не дает общего преставления о глобальном потенциале рынка; во-вторых, в том, что оценка рынка ведется в основном без учета возможностей предоставления образовательных услуг образовательными организациями; в-третьих, в том, что слабо учитываются тенденции, наблюдаемые как в экономической области, так и в психологии тех людей, которые приходят в новые, формируемые сферы образования.

---

[2] Документы стратегического планирования. Стратегия научно-технологического развития РФ (утверждена Указом Президента РФ от 01.12.2016 № 642). [Электронный ресурс] // Министерство экономического развития Российской Федерации: официальный сайт. URL: https://www.economy.gov.ru/material/directions/strateg_planirovanie/dokumenty_strategicheskogo_planirovaniya/ (дата обращения: 30.05.2021).

## Результаты

Потенциал рынка образования для подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики можно в широком и узком понимании оценить с помощью моделей, построенных на основе прогнозов:

– изменения численности населения на планете и отдельно в различных регионах мира;

– тенденций, наблюдаемых в ликвидации технологического отставания некоторых стран от высокотехнологически развитых;

– формирования среднего класса в целом на планете и по отдельным регионам, так как именно представители этого социального слоя в основном ориентированы на получение современного качественного образования и дальнейшую работу в новейших, относительно хорошо оплачиваемых отраслях экономики;

– развития рынка онлайн-образования, так как основной объем кадров соответствующей квалификации для формируемых новых сфер в экономике будет формироваться учебными заведениями на базе онлайн-платформам, которые активно внедряются в практику обучения всех стран с переводом обучения на цифровые технологии, что делает образование более дешевым и доступным в любом уголке мира.

Таким образом, предполагается, что прогноз потенциала мирового рынка и локальных рынков образования для организации подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики в целом может базироваться на изучении таких факторов, как: численность населения (определяется общий потенциал рынка образования в мире и отдельных регионах); тенденций, наблюдаемых в ликвидации технологического отставания (определяется готовность и потребность стран и их граждан, в основном с наибольшим населением в мире, инвестировать в образование, позволяющее потом работать в новейших сферах, отраслях и секторах экономики, получая дивиденды от имеющегося образования, т. е. можно определять потенциал глобального рынка и региональных рынков в целом и затем сегментировать этот потенциал по отдельным, в том числе новейшим отраслям мировой экономики); численность среднего класса (определяется платежеспособность и готовность населения получать трудоемкое, сложное образование); развитие рынка онлайн-образования (определяется доступность получения образования по цене, качеству, времени и месту.

Прогнозированию народонаселения на планете и в ее различных регионах и странах посвящено большое количество научных работ. Во многих из них говорится о том, что пик численности мирового населения, скорее всего, будет достигнут задолго до конца XXI в. Сокращение населения может начаться уже в середине столетия. Процесс сокращения населения будет носить устойчивую природу.

В условиях сокращения общей численности мирового населения некоторые страны будут поддерживать численность населения за счет либеральных

иммиграционной и социальной политик, которые предоставят основные преференции для работающих женщин и будут стимулировать достижение желаемого размера семьи. Эти страны, скорее всего, будут иметь больший общий ВВП, чем другие страны [Vollset, Goren, Yuan, Cao, Smith, Hsiao, Bisignano, Azhar, Castro, Chalek, Dolgert, Frank, Fukutaki, Hay, Lozano, Mokdad, Nandakumar, Pierce, Pletcher, Robalik, Steuben, Wunrow, Zlavog, Murray, 2020]. В то же время прогноз народонаселения до 2030 г. в контексте прогнозирования потребности в образовательных услугах в целом на планете и по отдельным регионам был подготовлен в 2015 г. в рамках доклада специализированного учреждения Организации Объединенных Наций, занимающегося вопросами образования, науки и культуры — ЮНЕСКО (UNESCO; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Доклад назывался «Образование в интересах людей и планеты: построение устойчивого будущего для всех». В этом докладе были приведены следующие данные (см. табл. 1).

Таблица 1

**Прогноз численности населения планеты и отдельных регионов**[3]

| | **2000 год** | **2015 год** | **2030 год** | **Изменения в % с 2000 по 2015 год** | **Изменения в % с 2015 по 2030 год** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Во всем мире** | 6127 | 7349 | 8501 | 20 | 16 |
| Низкий уровень дохода | 426 | 639 | 924 | 50 | 45 |
| Доход ниже среднего | 2305 | 2916 | 3532 | 27 | 21 |
| Доход выше среднего | 2113 | 2390 | 2567 | 13 | 7 |
| Высокий доход | 1254 | 1373 | 1447 | 10 | 5 |
| **Восточная и Юго-Восточная Азия** | 2001 | 2222 | 2352 | 11 | 6 |
| Китай | 1270 | 1376 | 1416 | 8 | 3 |
| Индонезия | 212 | 258 | 295 | 22 | 14 |
| Южная Азия | 1452 | 1823 | 2151 | 26 | 18 |
| Индия | 1053 | 1311 | 1528 | 25 | 17 |
| Пакистан | 138 | 189 | 245 | 37 | 30 |
| Бангладеш | 131 | 161 | 186 | 23 | 16 |
| **Европа и Северная Америка** | 1041 | 1097 | 1131 | 5 | 3 |
| США | 283 | 322 | 356 | 14 | 11 |
| Российская Федерация | 146 | 143 | 139 | –2 | –3 |
| **К югу от Сахары** | 641 | 961 | 1306 | 50 | 36 |
| Нигерия | 123 | 182 | 263 | 48 | 45 |
| **Латинская Америка и Карибский бассейн** | 522 | 629 | 716 | 20 | 14 |
| Бразилия | 176 | 208 | 229 | 18 | 10 |
| Мексика | 103 | 127 | 148 | 23 | 17 |

[3] Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global education monitoring report. 2016. P. 595. [Электронный ресурс] // UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752 (дата обращения: 30.05.2021).

| | 2000 год | 2015 год | 2030 год | Изменения в % с 2000 по 2015 год | Изменения в % с 2015 по 2030 год |
|---|---|---|---|---|---|
| **Северная Африка и Западная Азия** | 340 | 463 | 584 | 36 | 26 |
| **Кавказ и Центральная Азия** | 71 | 84 | 96 | 18 | 14 |
| **Океания** | 30 | 38 | 46 | 27 | 21 |

Согласно приведенным в таблице 1 данным, к 2030 г. население нашей планеты увеличится на 16 % по сравнению с показателем 2015 г. и составит 8,5 млрд человек. При этом в Азиатском регионе численность населения по прогнозу достигнет 4,5 млрд человек, или 52,9 % всего населения Земли.

Также существенно увеличится население Африки — с 961 млн человек в 2015 г. до 1,3 млрд человек к 2030 г., или на 36 %, и Латинской Америки — с 629 млн человек до 716 млн человек соответственно, т. е. население в Латиноамериканском регионе увеличится на 14 %, что также существенно выше, чем в европейских странах и странах Северной Америки, где прирост населения составит всего 3 %.

Приведенные выше данные о народонаселении свидетельствуют о росте потенциала глобального рынка образования по сравнению с 2015 г. на перспективу до 2030 г. более чем на 16 % и в регионах Азии, Африки и Латинской Америки — более чем на 18–20 %.

В рамках проводимого исследования интересными являются данные прогноза технологического развития стран до 2050 г., подготовленного компанией PricewaterhouseCoopers (PwC). Компания представляет собой развитую международную сеть консалтингово-аудиторских компаний, входящую в «Большую четверку». Бренд существует на протяжении более 160 лет.

Согласно прогнозу предполагается, что в перспективе будет меняться научный и технологический разрыв между отдельными развивающимися странами и странами или страной — технологическим лидером, что подтверждается и другими актуальными исследованиями на эту тему [Li et al., 2019]. В прогнозном отчете «PricewaterhouseCoopers» в качестве такого единого технологического лидера рассматриваются США.

Одной из важнейших характеристик, влияющих на изменение технологического разрыва, является инвестирование, в том числе в физический и человеческий капитал, при этом учитываются и другие немаловажные факторы, такие как политическая стабильность, открытость для торговли и иностранных инвестиций, отношение к законодательству и предпринимательству, устойчивость финансовой системы. Это должно в долгосрочной перспективе привести к сокращению технологического разрыва между развивающимися странами и США. Согласно приведенному прогнозу, темпы технологического разрыва в долгосрочной перспективе для быстроразвивающихся экономик стран,

в том числе Индии, Индонезии и Бразилии, составят 1–2 процентных пункта в год в части производительности труда[4].

Вышеприведенные данные прогноза сокращения технологического разрыва, основанного на сокращении разрыва в производительности труда, свидетельствуют о том, что будут увеличиваться инвестиции (государственных, частных организаций и отдельных домохозяйств) в образование в тех странах, которые являются догоняющими, и в которых, как мы видим на основе приведенной ранее информации, будет наблюдаться наиболее бурный рост населения.

В отношении прогнозных показателей в части среднего класса выводы основываются на современных исследованиях, которые показывают, что, по сделанным прогнозам, к 2030 г. количество представителей среднего класса во всем мире возрастет примерно на 80 % по сравнению с текущими показателями. Около 90 % прироста населения, принадлежащего к среднему классу, будет приходиться в основном на азиатские страны. При этом ожидается, что порядка 40 % мирового потребления услуг образования придется на Китай (около 22 %) и Индию (около 17 %) [Drabble et al., 2015].

Стремление представителей среднего класса из азиатских стран получить хорошее образование в перспективных областях экономики как тенденцию подтверждают и абсолютные статистические показатели. В 2019 г. тремя основными странами, из которых студенты чаще других приезжали учиться в США, были страны Азии: Китай — 369 548 чел., Индия — 202 014 чел. и Южная Корея — 52 250 чел.[5]

Увеличение среднего класса в бедных регионах мира, какими являются страны Азии, Африки и Латинской Америки, позволяет сделать вывод о росте платежеспособного и человеческого потенциала рынков образования, ориентированных на новейшие сферы глобальной экономики и экономик отдельных стран.

Справедливости ради хотелось бы отметить, что исследование ЮНЕСКО, на которое мы уже ссылались в настоящей статье, приводит интересную, но требующую дополнительного анализа в части изменения населения по всему миру информацию. В частности, процент прироста населения с незначительным превышением среднестатистического дохода с 2015 по 2030 г. возрастет на 7 %, а со значительным превышением среднего уровня дохода — всего на 5 %. При этом доля населения со значительно меньшим доходом, чем средний уровень, возрастет на 45 %, а с незначительно более низким — на 21 %[6].

---

[4] The Long View. How will the global economic order change by 2050? // The World in 2050. PwC, 2017. P. 65–66. URL: https://www.pwc.com/gx/en/world-2050/assets/pwc-the-world-in-2050-full-report-feb-2017.pdf (дата обращения: 30.05.2021).

[5] Bustamante J. International Student Enrollment Statistics. 2020 [Электронный ресурс] // Educationdata.org. URL: https://educationdata.org/international-student-enrollment-statistics#:~:text=International%20Student%20Enrollment%20Statistics&text=In%202019%2C%20the%20total%20number,a%20-1.3%25%20decrease%20from%202018 (дата обращения: 30.05.2021).

[6] Education for people and planet: creating sustainable futures for all. Global education monitoring report, 2016. [Электронный ресурс] // UNESCO. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752 (дата обращения: 30.05.2021).

Хочется сослаться и на прогностическое исследование Международного валютного фонда, который в краткосрочной перспективе прогнозирует снижение доходов населения во всем мире, что в конечном итоге приведет к снижению возможности финансировать получение качественного образования.

По прогнозам МВФ, к концу 2022 г. доход на душу населения в развивающихся странах, по сравнению с докризисными ожиданиями, сократится на 22 %. Об этом говорится в блоге директора-распорядителя МВФ К. Георгиевой.

Кристалина Георгиева отмечает: «Мы ожидаем, что к концу 2022 г. общий доход на душу населения в развитых странах будет ниже на 13 % по сравнению с докризисными ожиданиями, в бедных странах будет ниже на 18 %, на формирующихся рынках и в развивающихся странах — за исключением Китая, ожидается сокращение на 22 %»[7].

По данным исследовательских агентств EdTech Global, Global Market Insights, Education International, мировой рынок онлайн-образования достигнет в 2023 г. 282 млрд долл.[8] (рис. 1). Среднегодовой темп роста мирового рынка онлайн-образования может составлять 7–10 %.

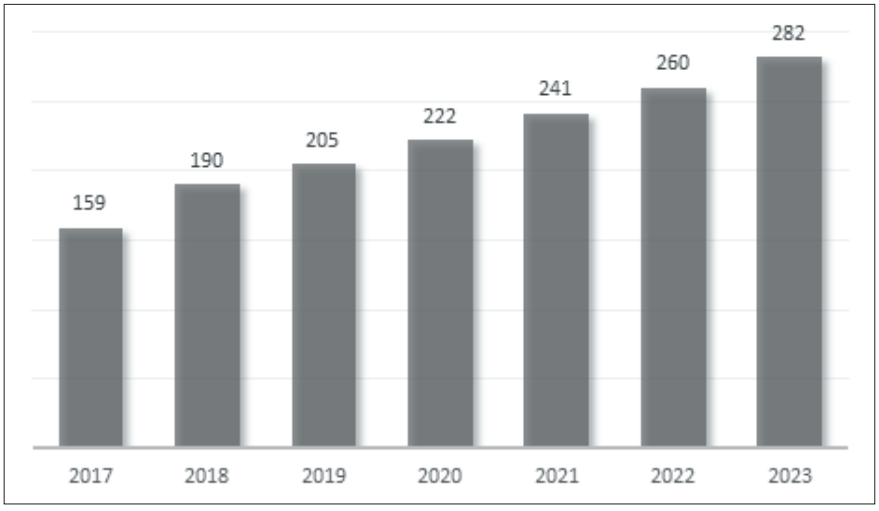


**Рис. 1.** Прогноз развития рынка мирового онлайн-образования, объем продаж, млрд долл.

Развитие мирового рынка онлайн-образования будет обеспечиваться еще и тем, что само образование, особенно высшее, в значительной степени само по себе превращается в самостоятельную сферу экономики, производящую ценности с высокой стоимостью [Robertson, 2017].

---

[7] МВФ ухудшил прогноз по доходам на душу населения из-за коронавируса [Электронный ресурс] // Рамблер/финансы. 2021. 24 февраля. URL: https://finance.rambler.ru/markets/45882037/?utm_content=finance_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 30.05.2021).

[8] Исследование российского рынка онлайн-образования. 2020 [Электронный ресурс] // EdMarket. URL: http://research.edmarket.ru/ (дата обращения: 30.05.2021).

Прогнозируется, что к 2030 г. на рынке онлайн-образования на долю высшего образования будет приходиться 25 % выручки, т. е. это как раз те виды образования, которые в основном обеспечат кадрами новейшие сферы мировой экономики, 55 % будет занимать школьное образование, корпоративное образование займет 6 % рынка, остальные 16 % придутся на дошкольное образование и образование в течение жизни.

Крупнейшими точками онлайн-образования в настоящее время являются Пекин, район залива Сан-Франциско, Нью-Йорк, Бостон, Лондон, Шанхай. Наиболее крупным рынком онлайн-образования, по имеющимся прогнозам, будут до 2030 г. оставаться США. Сегодня на этот рынок приходится порядка 40 % рынка образования. При этом, по мнению многих исследователей, североамериканский рынок онлайн-образования еще не достиг насыщения. Кроме того, на этом рынке компаниями онлайн-образования применяются такие стратегические бизнес-модели, которые обеспечивают этим компаниям высокую интегральную стратегическую эффективность и устойчивость ведения бизнеса [Смирнов, 2016].

По данным Русско-азиатского союза промышленников и предпринимателей и Агентства инноваций Москвы, активный рост китайского рынка начался в 2014 г., но уже в 2019 г. на компании из Китая приходилось более 40 % от общего объема всех крупнейших венчурных инвестиций в мировой рынок онлайн-образования. В сентябре 2019 г. среди компаний онлайн-образования с самой высокой капитализацией 80 % были китайского происхождения[9]. Привлекательными сегментами китайского рынка онлайн-образования являются онлайн-репетиторство для школьников, изучение английского языка, подготовка к экзаменам, помощь в выполнении домашних заданий, онлайн-перевод с китайского на английский, курсы ведущих экспертов рынка, платформы для раннего развития детей, внеклассное обучение, курсы массового онлайн-образования от ведущих университетов мира, курсы для развития цифровых компетенций.

Исследования показывают, что наиболее привлекательными являются проекты онлайн-образования с использованием искусственного интеллекта. При этом именно образовательные компании являются лидерами рынка, а не поставщики интернет-услуг.

Большая часть услуг онлайн-образования относится к четырем ключевым сегментам: обучающие сервисы и платформы различных типов, игры и игроки, обеспечивающие доставку контента и управление образовательной средой, создание инструментов онлайн-обучения, инновационные методики и образовательные технологии в педагогике. При этом точками роста мирового рынка онлайн-обучения являются: мобильное обучение, микрообучение, корпоративное образование.

---

[9] Обзор венчурного рынка Китая и ключевые тенденции. 2019 [Электронный ресурс] // Русско-азиатский союз промышленников и предпринимателей (РАСПП): официальный сайт. URL: https://raspp.ru/business_news/obzor-venchurnogo-rynka-kitaya-i-klyuchevye-tendentsii/ (дата обращения: 30.05.2021).

Российский рынок онлайн-образования по итогам 2019 г. составил 38,5 млрд руб.[10] К 2023 г. прогноз продаж на рынке предполагает рост объемов выручки до 60 млрд руб. Таким образом среднегодовой темп прироста российского рынка онлайн-образования составляет согласно прогнозу 15 %.

Основными тенденциями и особенностями на российском рынке онлайн-образования являются: сформированная инфраструктура рынка (крупные игроки открывают центры обучения, возникли новые типы посредников и сервисных структур); сформированный спрос на специалистов рынка онлайн-образования; увеличивающееся число онлайн-школ образования, созданных на базе специализированных платформ и акселераторов; лидерство на рынке принадлежит специализированным компаниям, а не IT гигантам или компаниям со смежных рынков.

Исследования также показали, что сейчас на рынок труда в области новейших профессий в формируемых областях экономики выходят представители поколения Z. Сегодня по всему миру их насчитывается чуть более 74 млн человек. Люди, получившие название «поколение Z», родились между 1995 и 2012 гг. Их называют «iGen», что означает «поколение Интернета». Интернет стал и всегда будет оставаться частью их жизни [Gabrielova & Buchko, 2021]. Они знают и используют в основном сотовые телефоны smart (умные), они также широко используют домашние и школьные персональные или портативные компьютеры. Это фактически самое первое поколение, которое в ходе эволюционного развития в соответствии с представлениями отдельных положений теории функционализма [Angell, 1936] встраивается в мир, в котором искусственный интеллект и нейронные сети найдут самое широкое применение.

Первые из когорты поколения Z начали заканчивать среднюю школу в 2013 г. и колледжи в 2017 г. К когнитивным психологическим особенностям этого поколения относят органическую необходимость использования гаджетов, что, по мнению специалистов-психологов, способствует возвращению способа мышления к дотекстовому периоду или даже паралогическому мышлению [Маклюэн, 2018].

Психологические особенности данного поколения определяют и существенно отличают даже базовые потребности подростков, в том числе питание [Дурнева и Мешкова, 2013], гендерные отношения, отношение к красоте и т. д. от потребностей их предшественников.

Представители поколения Z под воздействием привычки работать с интернетом приобретают или уже приобрели устойчивые изменения в мозге, определяющие процессы памяти, концентрации внимания и социального взаимодействия [Firth et al., 2019]. При этом исследования показывают, что те, кто регулярно пользуется медиа мультизадачностью, в том числе молодые люди поколения Z, на практике могут значительно хуже решать разнообразные

[10] Исследование российского рынка онлайн-образования. 2020 [Электронный ресурс] // EdMarket. URL: http://research.edmarket.ru/ (дата обращения: 30.05.2021).

познавательные задачи [Uncapher & Wagner, 2018] и без Интернета они уже не могут обходиться. Объяснение этому некоторые исследователи (в частности, сибирские ученые) находят в том числе и в том, что, в отличие от предыдущих поколений, представители поколения Z не испытывают большого оптимизма в отношении своих перспектив. Уровень тревожности молодых людей приближается к показателям молодежи эпохи перестройки. Почти 20 % опрошенных молодых людей испытывают неуверенность и даже страх перед будущим [Лизаускане, 2019]. Поэтому нахождение в Интернете, использование соцсетей способствует снижению чувства одиночества и формированию чувства общности [Deci & Ryan, 2008].

Кроме того, результаты некоторых исследований ясно показывают, что традиционные методы обучения просто не подходят для обучения представителей поколения Z, которые предпочитают использовать современные технологии обучения, поскольку это позволяет им проводить обучение в подходящем для них темпе с помощью различных средств стимулирующих познавательную деятельность, таких как игры, мобильные приложения, видео или даже подкасты. Такие действия важны для них, поскольку ученики и студенты поколения Z (как мы отмечали ранее) обладают меньшей продолжительностью внимания, они нетерпеливы, одновременно потребляют разноплановую информацию из различных источников, предпочитая цифровые медиа традиционным медиа и испытывают постоянную потребность получать новые, разные типы информации [Szymkowiak et al., 2021].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что в недалеком будущем именно онлайн-образование станет основной формой образования для новых поколений и специалистов новых формирующихся сфер экономики.

## Заключение

Для прогноза мирового и локальных рынков образования для подготовки кадров в новых формируемых сферах экономики с учетом имеющейся прогнозной, надежной (подготовленной солидными организациями, имеющими устойчивую, положительную репутацию) информации могут использоваться следующие разработанные нами модели:

$$MP_n = (Pop_n \times P1) \times (Sh_n \times P2) \times (PR_n \times P3),$$
$$MP_n \geq (CP_n \times P4) \times (Pop_n \times P1) \times (Sh_n \times P2).$$

Или

$$MP_n = (Pop1 \times P1) \times (Sh1 \times P2) \times (GR_n \times P5)^n \times (PR_n \times P3),$$
$$MP_n \geq (CP_n \times P4) \times (Pop1 \times P1) \times (Sh1 \times P2) \times (GR_n \times P5),$$

где $MP_n$ — потенциал рынка в $n$-м году; $Pop_n$ — среднегодовое население планеты/региона в $n$-м году; $Sh_n$ — доля платежеспособного населения / средний класс в среднегодовом населении в $n$-м году; $PR_n$ — приемлемая

цена онлайн-образования на одного человека в *n*-м году; GR — коэффициент увеличения числа людей, занятых в новейших сферах экономики от года к году для сокращения технологического отставания от технологически высокоразвитых стран в *n*-м году; CP*n* — себестоимость онлайн-образования в *n*-м году; P1 — вероятность реализации прогноза в части среднегодового население планеты/региона в *n*-м году; P2 — вероятность реализации прогноза в части доли платежеспособного населения / среднего класса в среднегодовом населении в *n*-м году; P3 — вероятность реализации прогноза в части цены онлайн-образования на одного человека в *n*-м году; P4 — вероятность реализации прогноза в части себестоимости онлайн-образования на одного человека в *n*-м году; P5 — вероятность реализации прогноза в части увеличения числа людей, занятых в новейших сферах экономики от года к году для сокращения технологического отставания от технологически высокоразвитых стран в периоде.

Разработанные модели используют имеющуюся прогнозную информацию, позволяют определять потенциал глобального и регионального рынка образования.

Модели, прогнозирующие потенциал рынка образования, были апробированы на основе метода аппроксимации российскими компаниями, оказывающими образовательные услуги, и IT-компаниями, показав на ретроспективной шкале достаточно точные результаты, подтвержденные практикой работы этих компаний.

## Литература

Дурнева М. Ю., Мешкова Т. А. Социокультурные особенности привлекательности, их связь с формированием образа тела и пищевого поведения у девушек // Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (14–15 февраля 2013 г.) / под общ. ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной; Московский городской психолого-педагогический университет; НЦПЗ РАМН. М., 2013. С. 120–121.

Корчагин Ю. А. Современная экономика России. 2-е изд., доп. и перераб. Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. 554 с.

Лисаускене М. В. Молодые сибиряки: жизненные ценности и модели поведения поколения Z (опыт исследования молодежи Иркутской области в 1991, 2013, 2018 гг.) // Siberian Socium. 2019. Т. 3. № 1. С. 46–60. DOI: 10.21684/2587-8484-2019-3-1-46-60

Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. М.: Академический проект, 2018. 496 с. URL: https://www.iprbookshop.ru/101675.html?replacement=1

Смирнов В. В. Стратегические бизнес-модели и интегральная стратегическая эффективность // Биржа интеллектуальной собственности. 2016. № 4. С. 27–40. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=25828060

Шухман А. Е., Белоновская И. Д., Цветкова К. Е. Модель непрерывной многоуровневой подготовки специалистов для инновационных отраслей экономики // Вестник

Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 390–395. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16031282

Эскиндаров М. А. Трансформация образовательного процесса в условиях смены поколений: монография. М.: Проспект, 2021. 496 с. URL: https://litgid.com/catalog/nauka/transformatsiya_obrazovatelnogo_protsessa_v_usloviyakh_smeny_pokoleniy_monografiya/

Angell J. R. James Rowland Angell // A History of Psychology in Autobiography / ed. C. Murchison. Worcester, MA: Clark University Press, 1936. Vol. 3. P. 1–38.

Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49 (3). P. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801

Drabble S. The rise of a global middle class. Global societal trends to 2030 / S. Drabble et al. // RAND Corporation. 2015. Vol. 63. P. 1–34. URL: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR920z6.html

Drucker P. F. The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society. New York: Harper & Row, 1969. Vol. 380. URL: https://www.elsevier.com/books/the-age-of-discontinuity/drucker/978-0-434-90395-5

Firth J. The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition / J. Firth et al. // World Psychiatry. 2019. Vol. 18 (2). P. 119–129. URL: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31059635/

Gabrielova K., Buchko A. A. Here comes Generation Z: Millennials as managers. Business Horizons // Business Horizons. 2021. DOI: 10.1016/j.bushor.2021.02.013

Horoshko O. I. Theoretical and Methodological Bases of the Study of the Impact of Digital Economy on World Policy in 21 Century / O. I. Horoshko et al. // Technological Forecasting and Social Change. 2021. Vol. 166. Art. 120640. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.120640

Li X. Forecasting technology trends using text mining of the gaps between science and technology: The case of perovskite solar cell technology / X. Li et al. // Technological Forecasting and Social Change. 2019. Vol. 146. P. 432–449. DOI: 10.1016/j.techfore.2019.01.012

Robertson S. L. Colonising the future: Mega-trade deals, education services and global higher education markets // Futures. 2017. Vol. 94. P. 24–33. DOI: 10.1016/j.futures.2017.03.008

Szymkowiak A. Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people / A. Szymkowiak et al. // Technology in Society. 2021. Vol. 65. Art. 101565. P. 1–10. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101565

Uncapher M. R., Wagner A. D. Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions // Proc Natl Acad Sci U S A. 2018. Vol. 115 (40). P. 9889–9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115

Vollset S. E. Fertility, mortality, migration, and population scenarios for 195 countries and territories from 2017 to 2100: a forecasting analysis for the Global Burden of Disease Study / S. E. Vollset et al. // Lancet. 2020. Vol. 396. Art. 10258. P. 1285–1306. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30677-2

## References

Angell, J. R. (1936). James Rowland Angell. In: Carl Murchison (Ed.). *A History of Psychology in Autobiography, 3,* 1–38. Worcester, MA: Clark University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49* (3), 182–185. DOI: 10.1037/a0012801

Drabble, S., Ratzmann, N., Hoorens, S., Khodyakov, D., & Yaqub, O. (2015). The rise of a global middle class. Global societal trends to 2030. *RAND Corporation, 63,* 1–34.

Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society.* New York.: Harper & Row. Retrieved from https://www.elsevier.com/books/the-age-of-discontinuity/drucker/978-0-434-90395-5

Durneva, M. Yu., & Meshkova, T. A. (2013). Sociocultural features of attractiveness, their relationship with the formation of body image and eating behavior in girls [Sotsiokul'turnye osobennosti privlekatel'nosti, ikh sviaz' s formirovaniem obraza tela i pishchevogo povedeniia u devushek]. In: Zvereva N. V., Roshchina I. F. (Eds).*Theoretical and applied problems of medical (clinical) psychology: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (2013, February 14–15).* Moskva, Rossiia: Moskovskii gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii universitet; NTsPZ RAMN, 120–121. (In Russian).

Eskindarov, M. A. (2021). *Transformation of the educational process in the conditions of the change of generations [Transformatsiia obrazovatel'nogo protsessa v usloviiakh smeny pokolenii]:* Monograph. Moskva, Rossiia: Prospekt. (In Russian). Retrieved from https://litgid.com/catalog/nauka/transformatsiya_obrazovatelnogo_protsessa_v_usloviyakh_smeny_pokoleniy_monografiya/

Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J. A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019). The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry, 18* (2), 119–129. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31059635/

Gabrielova, K., & Buchko, A. A. (2021). Here comes Generation Z: Millennials as managers. Business Horizons. *Business Horizons, 64* (4), 489–499. DOI: 10.1016/j.bushor.2021.02.013

Horoshko, O. I., Horoshko, A., Bilyuga, S., & Horoshko, V. (2021). Theoretical and Methodological Bases of the Study of the Impact of Digital Economy on World Policy in 21 Century. *Technological Forecasting and Social Change, 166,* 120640. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.120640

Korchagin, Iu. A. (2008). *The modern economy of Russia [Sovremennaia ekonomika Rossii].* Rostov-na-Donu, Rossiia: Feniks. (In Russian).

Li, X., Xie, Q., Daim, T., & Huang, L. (2019). Forecasting technology trends using text mining of the gaps between science and technology: The case of perovskite solar cell technology. *Technological Forecasting and Social Change, 146,* 432–449. DOI: 10.1016/j.techfore.2019.01.012

Lisauskene, M. V. (2019). Younger Siberians: life values and behavior models of the generation Z (studies of Irkutsk Region in 1991, 2013, and 2018) [Molodye sibiriaki: zhiznennye tsennosti i modeli povedeniia pokoleniia Z (opyt issledovaniia molodezhi Irkutskoi oblasti v 1991, 2013, 2018 gg.)]. *Siberian Socium, 3* (1), 46–60. (In Russian). DOI: 10.21684/2587-8484-2019-3-1-46-60

Makliuen, M. (2018). *The Gutenberg Galaxy. The formation of a printing person. [Galaktika Gutenberga. Stanovlenie cheloveka pechataiushchego].* Moskva, Rossiia: Akademicheskii proekt. (In Russian). Retrieved from https://www.iprbookshop.ru/101675.html?replacement=1

Shukhman, A. E., Belonovskaia, I. D., & Tsvetkova, K. E. (2011). Model of constant multilevel preparation of specialists for innovation branches of economy [Model' nepreryvnoi mnogourovnevoi podgotovki spetsialistov dlia innovatsionnykh otraslei ekonomiki]. *Vestnik of the Orenburg State University [Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta], 2* (121), 390–395. (In Russian).

Smirnov, V. V. (2016). Business Models Peculiarities and their Impact on Corporations' Development [Strategicheskie biznes-modeli i integral'naia strategicheskaia effektivnost']. *Intellectual Property Exchange [Birzha intellektual'noi sobstvennosti], 15* (4), 27–40. (In Russian). Retrieved from https://elibrary.ru/item.asp?id=25828060

Robertson, S. L. (2017). Colonising the future: Mega-trade deals, education services and global higher education markets. *Futures, 94,* 24–33. DOI: 10.1016/j.futures.2017.03.008

Szymkowiak, A., Melovic, B., Dabic, M., Jeganathan, K., & SinghKundi, G. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society, 65,* 101565, 1–10. DOI: 10.1016/j.techsoc.2021.101565

Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proc Natl Acad Sci USA, 115* (40), 9889–9896. DOI: 10.1073/pnas.1611612115

Vollset, S. E., Goren, E., Yuan, C. W., Cao, J., Smith, A. E., Hsiao, T., Bisignano, C., Azhar, G. S., Castro, E., Chalek, J., Dolgert, A. J., Frank, T., Fukutaki, K., Hay, S. I., Lozano, R., Mokdad, A. H., Nandakumar, V., Pierce, M., Pletcher, M., Robalik, T., Steuben, K. M., Wunrow, H. Y., Zlavog, B. S., & Murray, C. J. L. (2020). Fertility, mortality, migration, and population scenarios for 195 countries and territories from 2017 to 2100: a forecasting analysis for the Global Burden of Disease Study. *Lancet, 396,* 10258, 1285–1306. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30677-2

**УДК 373**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.05**

**М. Г. Ахметвалиева**[(1)]**,**
**Ж. М. Мергенова**[(2)]

[(1)] *Центр исследования проблем безопасности РАН, Москва, Российская Федерация.*

[(2)] *Российский университет кооперации, Энгельс, Российская Федерация.*

[(1)] *E-mail: meyserja60@mail.ru*

# Формирование у студентов ответственности в учении: возможные стратегии

***Поступила в редакцию / Received** 11.04.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised** 13.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted** 14.07.2021*

Аннотация. Статья посвящена поиску направлений создания оптимальной системы формирования у студентов ответственного отношения к учению и выстраиванию теоретической и практической траектории достижения максимальной ее эффективности. В исследовании применялись организационные, эмпирические методы: констатирующий и формирующий эксперименты, авторская анкета, направленная на установление уровня воспитанности студентов. Исследование проводилось в Поволжском кооперативном институте со студентами 1-го и 2-го курсов. Формируемые у обучающихся личностные черты, связанные с ответственным отношением к учению, оценивались самими студентами и их преподавателями. Смоделированы направляющие регуляторы становления и дальнейшего внутреннего структурирования у студентов ответственного отношения к учению. Центральная роль отводится разработке направлений (так называемых теорий) развития у студентов ответственного отношения к учению: формирование адекватной самооценки, соблюдение соответствия личной мотивации и ценностей социума, внешнего контролирования формируемых ценностей, осознание личностью собственной системы ценностей, продумывание реакций перед ситуациями выбора — оперантный анализ. Полученные результаты подтверждают практические возможности разработанных и внедренных в практику воспитания направлений развития ответственного отношения к учению. Научная

© Ахметвалиева М. Г., Мергенова Ж. М., 2021

новизна состоит в системном и конструктивном формировании ответственного отношения студентов к учению на основе смоделированных форм и методов учения в аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: система ценностей; ответственность; ответственное отношение; учебная деятельность; внеаудиторная деятельность; национальное развитие; образование.

**M. G. Akhmetvalieva**[(1)], **Zh. M. Mergenova**[(2)]

[(1)] *Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.*

[(2)] *Russian University of Cooperation, Engels, Russia.*

[(1)] *E-mail: meyserja60@mail.ru*

# Formation of students' responsibility for learning: module and directions of education of the value system

Abstract. The article is devoted to the search for directions for creating an optimal system for forming students ' responsible attitude to learning and building a theoretical and practical trajectory to achieve its maximum effectiveness. The study used organizational, empirical methods: ascertaining and forming experiments, an author's questionnaire aimed at establishing the level of education of students. The study was conducted in the Volga Cooperative Institute with students of the 1st and 2nd courses. The values formed by the students, associated with a responsible attitude to learning, were evaluated by the students themselves and their teachers. The guiding regulators of the formation and further internal structuring of students ' responsible attitude to learning are modeled. The central role is given to the development of vector guidelines for the development of students ' responsible attitude to learning: the formation of adequate self-esteem, compliance with personal motivation with the values of society, external control of the formed values, awareness of the individual's own value system, thinking through reactions to situations of choice-operant analysis. The results obtained confirm the practical possibilities of the directions of developing a responsible attitude to teaching developed and implemented in the practice of education. The scientific novelty consists in the systematic and constructive formation of a responsible attitude of students to teaching on the basis of modeled forms and methods of teaching in classroom and extracurricular activities.

Keywords: value system; responsibility; responsible attitude; educational activity; extracurricular activities; national development; education.

## Введение

Сложившаяся в последнее время система воспитания студентов, получающих профессиональное образование, не решает на качественно новом уровне задач развития у молодежи ответственности в целом и ответственного отношения к учению в частности. В настоящее время пересматриваются и переосмысливаются возможности получения образования в условиях социальной нестабильности. Образование, пожалуй, один из основных инструментов национального развития: социального, политического, экономического и технологического [Onoyase, 2018, p. 187]. Фактически общепринятым среди специалистов является мнение, что образование является ключевым показателем развития личности и что оно формирует не только компетентности в различных областях знаний, но и определенную систему ценностей.

В последние годы получило широкое распространение высшее профессиональное образование, что само по себе может рассматриваться как явление позитивное. Однако последствием этого стал и тот факт, что наметилась тенденция его — профессионального образования — обесценивания. Кривая всеобщей образованности и грамотности неумолимо стремится вниз [Куницына, 2011], и, как следствие, снизился уровень ответственного отношения студентов к учению, что негативно отражается на качестве профессионального потенциала российского государства.

Следовательно, актуальными становятся задачи выстраивания в системе высшего профессионального образования по-новому структурированных, целостных направлений воспитания обучающихся с целью формирования у них ценностей, согласованных с современными тенденциями развития общества. Это как минимум развитие личностно ориентированной и профессионально направленной мотивации, переориентирование сознания студентов на принятие ответственных решений, на эффективность выполнения учебных и общественных обязанностей [Куницына, 2011, с. 2]. А. И. Иванова поддерживает точку зрения И. С. Якиманской в том, что в профессиональном обучении необходимо выстроить «личностно-ориентированную модель обучения» [Якиманская, 2000], которая предполагает накопление субъективного опыта обучающихся в результате педагогического воздействия на процесс построения системы ответственности [Иванова, 2012, с. 254].

## Теоретические и концептуальные основы исследования

Формирование системы ценностей у молодых людей возможно среди прочего при условии конструктивного взаимодействия преподавателей и родителей, умеющих создавать ситуации выбора, в которых юноши и девушки начнут понимать свое место в социуме, осознавать свою роль как личности, находить решения в различных жизненных ситуациях, учиться быть взрослыми, способными определить меру своей ответственности за совершаемые поступки

[Бидова, 2016]. Те нравственные ценности, которые прививаются дома и в образовательном учреждении, в дальнейшем помогут молодому человеку успешно социализироваться, стать зрелой, ответственной личностью [Hidayah, 2021, p. 175]. Некоторые ученые в своих исследованиях пришли к выводу, что личность преподавателя напрямую влияет на отношение студента к академическим занятиям [Mahdiuon et al., 2010; Leephaijaroen, 2016]. Преподаватели могут оказывать значительное влияние на организационную культуру формирования у обучающихся ответственного отношения к учению, применяя инновационные методы и формы в передаче знаний [Tonich, 2021, p. 48]. Результаты исследований свидетельствуют, что те, кто обучает, должны применять целый ряд традиционных и современных обучающих когнитивно ориентированных технологий [Boyatzis & Ratti, 2009; Kopish & Marques, 2020], направленных на становление компетенций, влияющих на ценностное отношение к учению [Bird et al., 2010].

Впервые понятие «ответственность» как научную категорию в словарь потреблений учеными вводит А. Бейн. Это слово упоминается им в работе «Эмоции и воля» (1865 г.) [Бейн, 1865, с. 98]. Философы полагают, что ответственность непосредственно показывает моральный уровень личности, ее отношение к высоконравственным или низким поступкам [Андреева, 2009].

Желание постигать что-то новое, уметь ставить цели в учебной деятельности и находить инструменты для их достижения, демонстрировать творческий подход к решению учебных задач являются показателями ответственного отношения студентов к академическим занятиям. Ответственность есть интегральная составляющая зрелой личности, определяющая характер отношения молодого человека к учебной деятельности [Дормидонтов, 2020].

Развитие у обучающихся ответственного отношения к любой деятельности, направленной на познание, возможно через овладение определенными личностными компетенциями. Любая работа студента за рамками обязательных учебных занятий, разнообразная его активность в стенах учебного заведения также демонстрируют степень квалификационных характеристик и гражданских качеств, но такая активность не связана непосредственно с темами и структурой учебных планов [Иванова, 2011]. Внеаудиторная деятельность имеет ряд потенциалов — информационный, коммуникативно-организационный, компетентностный, проектировочный, интеграционный — для формирования у студентов ответственного отношения к учению. Здесь педагогам и кураторам необходимо осуществить творческий подход с использованием широкого спектра педагогических методов и средств для активизации студентов и их участия в различных научных секциях, методологических семинарах, фестивалях и студенческих конференциях, форумах и экспедициях, в индивидуальных и групповых формах научно-исследовательской и проектной работы, побуждающих к самостоятельным изысканиям [Константинова, 2009, с. 136], то есть процесс внеаудиторной деятельности должен быть построен таким образом, чтобы он позволял будущим профессионалам приобретать интегративные знания,

умения и навыки для успешной реализации их в своей будущей деятельности. Но без активного вовлечения студентов в такую работу инновационные педагогические методы и формы воспитания не дадут положительной динамики [Nebeska et al., 2020].

Цель нашего исследования состоит в определении логически оправданных путей выстраивания системы педагогической модели, в которой будет заложена идея формирования у студентов системы ценностей, центральным звеном которой будет выступать ответственное отношение к учению.

## Материалы и методы исследования

В исследовании применялись следующие методы: организационные и эмпирические методы — констатирующий и формирующий эксперименты, методы опроса (анкетирование, собеседование). Оригинальная авторская анкета позволила определить степень общей культуры, в частности воспитанности студентов. Использовался критерий средней арифметической ошибки (формула Петерса). Исследование проводилось в естественной среде в Поволжском кооперативном институте (филиале) Российского университета кооперации. Выборку испытуемых составили студенты 1–2-х курсов (всего 725 человек). Эксперимент проводился на протяжении двух лет. Студенты были организованы в группы, которые активно работали в системном поле краеведческого музея Саратовской области. Помимо экспериментальной была сформирована и контрольная группа.

## Результаты исследования

Уровень воспитанности студентов 1–2-х курсов измерялся при помощи оригинальной анкеты, в которой отражены 10 позиций — индексов воспитанности — патриотическое сознание, гражданская ответственность, тактичность, умение логично выражать мысль, стремление к знаниям, добросовестность, прилежание, целеустремленность, требовательность к себе, бережливость.

Анкетный опрос проводился два раза в год. На основании полученных данных преподаватель определял контент воспитательных мер для студентов. Составлялся плановый сценарий воспитательной работы со студентами, который содержал перечень организационных мероприятий, цели занятий, отражающие корректирующую и воспитательную специфику. Уровень сформированности личных ценностных качеств для получения более объективной картины анализировался самими студентами (т. е. осуществлялась самооценка). Кроме того, давалась обратная связь со стороны преподавателей.

Анкетирование студентов 1–2-х курсов показало следующее.

1. Оценку сформированности у себя системы ценностных качеств первокурсники дают односторонне и субъективно — считают, что многие измеряемые анкетой качества у них присутствуют и развиты на хорошем уровне.

2. Второкурсники при самооценивании так же полагают, что система ценностей у них сформирована в достаточной для социализации степени.

3. Первокурсники и второкурсники завышают при оценивании своих ценностных качеств личную заинтересованность в обучении. Выяснилось, что, обучаясь на младших курсах, студенты не осознают еще конечной цели обучения, а именно не направлены на получение стойких профессиональных знаний, а просто получают удовольствие от присутствия в стенах вуза, посещения лекций.

4. Преподаватели строго подходят к показателям системы ценностей студентов, считают, что общая культура у обучающихся далека даже от среднего уровня развития, при этом патриотическое сознание у большинства юношей и девушек оценивается ими на среднем уровне. Такая оценка объясняется преподавателями тем, что студенты много занимались в музее, классифицируя архивные документы времен Великой Отечественной войны. По их мнению, под воздействием эмоциональных переживаний в работе с подлинными документами участников ВОВ происходит перестройка сознания молодых людей.

Идея формирования ответственного отношения студентов к учению заложена в проект теорий, которые содержательно соотнесены и имеют свою траекторию достижения намеченной цели — формирование ответственности как общего ценностного качества и ответственного отношения к учению как более частной характеристики.

Согласно задачам формирующего этапа исследования были определены направления работы студентов над своей системой ценностей, а именно формирование ответственного отношения к учебной деятельности. Если занятия студентов правильно организованы, методически грамотно выстроены как в стенах вуза, так и за его пределами, то нравственные качества будут формироваться в соответствии с социальными нормами. Повышенный интерес к учению закладывается также и во внеаудиторном взаимодействии между студентами [Abuelenain et al., 2021]. В содержании направлений формирования ответственности выделены компоненты-теории: «Теории относительных оценочных норм» [Сыманюк, 2005], «Теории мотивации достижения», «Теории внешнего контроля ценностей», «Теории личностно осознанной системы ценностей», «Теории оперантного анализа решения проблем» [Сыманюк, 2005], «Педагогические теории коррекции проблем в воспитании». Идеи теорий воплощены через сумму формирующих заданий на занятиях и в свободное от учебы время, выполнение которых сначала приводит студентов к осознанию самой категории моральных качеств, которые помогают успешно социализироваться, затем к осознанию ценностей как личностной категории, которые дают молодому человеку видение собственного морального взросления.

Чтобы сформировать *адекватную самооценку,* необходима индивидуальная работа с каждым студентом; в выборе направлений формирования ценностного ряда нужно предоставить максимальную самостоятельность, которая задаст

границы личной ответственности за нарушение социальной этики и поможет пережить ощущение причастности к результатам.

Умение соблюдать *баланс в мотивации* необходимо при формировании личных ценностей постоянно соотносить их с моральными нормами социального окружения. Такой баланс складывается при поэтапном постепенном осознании правил и норм общества, на основе чего и вырабатываются собственные моральные убеждения и стратегии действия. Задача преподавателя — создание ситуации максимального проявления личности и ее развития, поддерживание позитивного нравственного опыта студентов.

*Теория внешнего контроля ценностей* определяет цели и направления разработки программы формирования собственного стиля поведения в рамках уже сложившейся системы ценностей. Необходимость отрабатывать элементы контроля ценностей диктуется постепенной трансформацией влияния на молодого человека со стороны окружения в личную внутреннюю сформированность объективного к себе отношения, переосмысливанием внешних ожиданий и внутреннего понимания себя как полноценной личности.

*Теория личностно принятой системы ценностей* предполагает осознанное построение индивидуальной системы ценностей и системы уважения мнения окружающих, их норм и правил. Ю. А. Шерковин называет систему ценностей категорией двойственной, поскольку она несет в себе посылы индивидуального и социального опыта [Шерковин, 2011, с. 137]. Между общей культурой человечества и личностной культурой отдельно взятого человека есть объединяющее единство — ценности [Гладченкова, 2001].

Правила социума и личностная система ценностей, их взаимосвязь и взаимозависимость рассматриваются *теорией оперантного анализа.* Изучая правила этой теории, студенты постигают секреты продуманных реакций перед ситуациями выбора, которые не всегда даются легко. В таких ситуациях важно избежать стереотипности, т. е. демонстрации ригидного поведения, проявления безынициативности. Постепенно приходит осознание, что необходимо найти приемлемый путь развития, определить свою социальную роль, построить свой особенный вектор самосовершенствования.

Если освоить правила названных теорий — путей развития личной системы ценностей комплексно, а не в схематичном, разорванном варианте, то достигаемые результаты будут стабильны не только в демонстрируемом поведении, но и в личностной структуре. Это осуществляется за счет постоянного личностного оценивания.

Внеаудиторные занятия по большей части проводились на территории краеведческого музея в одном из районов Саратовской области, который стал дополнительным формирующим полем гражданственности, патриотического сознания, гражданской ответственности у студентов. Студенты самостоятельно выбирали для себя занятия, сами определяли уровень сложности его выполнения. Если требовали условия выполнения задания, то изыскивались методы

и пути его выполнения: запрашивались сведения в центральных архивах, создавались карты боевого пути отдельно взятого солдата и т. п. Студенты входили в зону самостоятельного принятия решения. Поэтапно проходило «становление социальных навыков, формирование национального и гражданского сознания подрастающего поколения на основе смыслов и ценностей общей культуры» [Egorychev et al., 2019, p. 470].

После повторного анкетирования в рамках проводимого эксперимента были получены следующие результаты. Подчеркнем, что были расхождения в самооценивании уровня развития системы ценностей студентов и в оценке его со стороны преподавателей. В показателях анкетирования преподавателей по шкале «Стремление к знаниям» от первого ко второму курсу произошли изменения в сторону увеличения. Высокий уровень показателя по этой шкале среди первокурсников к концу учебного года, по оценке преподавателей (в средних показателях), вырос с 3,3 до 7,2 %. Процент же числа студентов первокурсников по показателям «низкий» и «очень низкий» уровни понизился — соответственно с 75 до 74,2 % и с 21,7 до 18,6 %. Процентный состав студентов второго курса, отнесенных по этой шкале к уровням «средний» и «низкий», увеличился с 2,8 до 5,7 % и с 69,1 до 72 % соответственно. Показатель уровня «очень низкий» у группы второго года обучения снизился с 28,1 до 22,3 %.

Также отмечены позитивные изменения по шкале «Патриотическое сознание». Показатель «высокий» уровень по окончании первого курса у студентов повысился с 30 до 76,8 %; у студентов второго курса — с 22 до 67,8 %.

Соответственно положительные изменения по этой шкале коснулись и показателей «средний», «низкий» и «очень низкий» уровни: у первокурсников они повысились с 13,7 до 20,9 %, у второкурсников — с 9,3 до 23,2 %; у первокурсников — с 76,7 до 2,3 %, с 9,6 до 3 %; у второкурсников — с 75,1 до 5,8 % и с 15,6 до 3,2 %.

Преподаватели также в своих оценках зафиксировали позитивные изменения по показателю «Стремление к знаниям»: у первокурсников и второкурсников значение «средний» уровень прогрессировало с 39,3 до 58,8 % и с 21,5 до 47,3 % соответственно. Результаты по оценке преподавателями ценности «Патриотическое сознание» также свидетельствуют о позитивном росте в процентном эквиваленте числа студентов, у которых она сформирована. У первокурсников — с 36,2 до 48,7 % к концу учебного года; у второкурсников — с 15,8 до 17,4 %.

Также отмечены расхождения во мнениях студентов и преподавателей по уровню развития ценности «Прилежание». Преподаватели придерживаются точки зрения, что «Прилежание» не развито у студентов на высоком уровне. А 80,1 % студентов первого курса и 14,8 % второкурсников уверены, что это качество у них развито на достаточно высоком уровне. Мнение педагогов диаметрально противоположно: студенты в труде безынициативны, игнорируют

выполнение трудовых задач, не доводят до завершения простые групповые обязанности, без дополнительных напоминаний не приступают к учебной работе, им интересно лишь общение по телефону и т. п. К концу учебного года мнение преподавателей по отношению к уровню развития этой ценности у студентов изменилось.

Личностные изменения и коррективы в подростковом и юношеском возрасте всегда сложно переживаются, сопровождаются тревожностью и личной неуверенностью в правильности выбранных методов совершенствования. В такие периоды очень ценна поддержка со стороны взрослых, преподавателей. В нашей системной структуре формирования ответственного отношения к учебе идеи поддержки преподавателей, оказываемой студенту, определены в педагогической теории коррекции проблем в воспитании. Преподаватель может помочь молодому человеку объективно оценить проблемы в воспитании, найти приемлемые способы сформировать ответственное отношение к учению и пр. Необходимо так смоделировать образовательный процесс, чтобы студенты принимали участие в разнообразных видах деятельности, определяющих оптимум в развитии гражданской и социальной активности. Культура, ответственность и системность определяют качество образования [Ivanova et al., 2020].

## Дискуссионные вопросы

В последние два десятилетия разработано множество программ, предполагающих осуществить позитивные изменения в системе ценностей, ориентируясь на относительные социальные нормы. По-видимому, существует необходимость построения педагогического взаимодействия со студентами с учетом индивидуальных относительных норм, личностных ценностей, которые, в свою очередь, обеспечивали бы развитие максимальной мотивации к учению и адекватной самооценки. Авторами обсуждаемой работы создана система, которая предполагает задействование внутренних ресурсов личности, ее качеств, эффективной поведенческой тактики и стратегии действия в различных сложных ситуациях, способствующих закреплению у личности результативных способов формирования ответственного отношения к учению.

## Заключение

Содержательные компоненты направлений развития (теории) ответственного отношения к учению показали свою эффективность в работе со студентами. В рамках экспериментальных мероприятий у студентов сформировалась система ценностей, включающая такие составляющие, как: ответственность, четкая гражданская позиция, самостоятельность в принятии решений,

адекватная самооценка, логичность в действиях и умозаключениях, требовательность к себе и т. п. Результаты анкетирования студентов и преподавателей свидетельствуют о положительных изменениях в системе ценностей обучающихся.

Экспериментальные данные подтверждают подход многих исследователей и авторов статьи: отдельно взятая личностная ценность у студента не может формироваться без системного подхода. Формирование ценностной системы в целом должно идти одновременно в нескольких направлениях: психическое развитие (мыслительная и эмоциональная сферы); система взглядов и убеждений; характерологическая сторона личности (прилежание, целеустремленность, стремление к знаниям, самообразование и т. д.); социальные нормы и правила (добросовестность, тактичность, сопереживание и т. д.).

**Литература**

Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению специальности «Психология». 5-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 362 с.: ил.

Бейн А. Эмоции и воля: пер. с англ. СПб.: Изд-во братьев Башинских, 1865. 364 с.

Бидова Б. Б. Специфика формирования ответственного поведения у современных студентов высших учебных заведений // Образование и воспитание. 2016. № 1 (6). С. 94–96. URL: https://moluch.ru/th/4/archive/25/621/

Гладченкова Н. Н. Культурно-информационное пространство образовательного учреждения как среда становления нравственного опыта личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2001. 23 с.

Дормидонтов Р. А. Основные пути формирования ответственности студентов вуза // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: мат-лы XI Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (26 октября – 1 ноября 2020 г.). 2020. URL: http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studenta_tradiczii,_problemyi,_perspektivyi2/sekcziya_8/osnovnyie_puti_formirovaniya_otvetstvennosti_studentov_vuza

Иванова А. И. Модель формирования ответственного отношения к обучению у студентов вуза // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2012. Т. 1. С. 253–255.

Иванова А. И. Педагогические условия формирования ответственного отношения к учению у студентов-бакалавров во внеаудиторной деятельности / Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2011. 37 с.

Константинова Н. А. Об организации воспитательной работы со студентами вузов в свете болонского процесса // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2009. № 5. С. 136–139. URL: https://applied-research.ru/ru/article/view?id=215

Куницына С. М. Развитие ответственности у студентов педагогических вузов в учебно-воспитательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 26 с.

Пуляева В. Н., Неврюев А. Н. Взаимосвязь базовых психологических потребностей, академической мотивации и отчуждения от учебы обучающихся в системе высшего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 2. С. 19–32. DOI: 10.17759/pse.2020250202

Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности: учеб.-метод. пособие: [практико-ориентированная монография] / Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт; [гл. ред. Д. И. Фельдман]. М., 2005. 248 с. URL: http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49868

Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М.: Мысль, 1973. 217 с.

Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

Abuelenain G., Farooq M., Sarr M. The Impact of Co-Curricular Activity Assessment on Male University Students' Course Performance: A Case Study of The Natural Sciences Course // International Journal of Higher Education. 2021. Vol. 10. № 4. P. 187–195. DOI:10.5430/ijhe.v10n4p187

Bird A. Defining the content domain of intercultural competence for global leaders / A. Bird et al. // Journal of Managerial Psychology. 2010. № 25 (8). P. 810–828. DOI: 10.1108/02683941011089107

Boyatzis R., Ratti F. Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence // Journal of Management Development. 2009. № 28 (9). P. 749–770. DOI: 10.1108/02621710910987647

Egorychev A. M. Spiritual and Moral Meanings and Values of the Russian Culture as a Basis for the National and Civil Consciousness Upbringing in the Russian Youth / A. M. Egorychev et al. // Journal of Social Studies Education Research. 2019. № 10 (4). P. 470–489.

Hidayah R. Students' Self-Adjustment, Self-Control, and Morality // Journal of Social Studies Education Research. 2021. № 12 (1). P. 174–193.

Ivanova D. H. The Objectives and Practical Aspects of Quality Assurance System of Higher Education / D. H. Ivanova et al. // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. № 7. P. 119–129. DOI: 10.5430/ijhe.v9n7p119

Kopish M., Marques W. Leveraging technology to promote global citizenship in teacher education in the United States and Brazil // Research in Social Sciences and Technology. 2020. № 5 (1). P. 45–69.

Leephaijaroen S. Effects of the big-five personality traits and organizational commitments on organizational citizenship behavior of support staff at Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand // Kasetsart Journal of Social Sciences. 2016. № 37 (2). P. 104–111. DOI: 10.1016/j.kjss.2015.03.002

Machebe C. H., Ifelunni C. O. Influence of Parental Socio-Economic Status on Academic Achievement of Students in Selected Schools in Nigeria: A Case Study of Enugu State // Journal of Education and Practice. 2014. № 5 (2). P. 1614–1620. DOI: 10.13189/ujer.2017.050919

Mahdiuon R., Ghahramani M., Sharif A. R. Explanation of organizational citizenship behavior with personality // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2010. № 5 (2). P. 178–184. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.069

Nebeska M. S. Enhancing the Educational Activities of Law Students as One of the Ways to Improve Efficiency and Quality of the Professional Training / M. S. Nebeska et al. // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. №. 4. P. 291–301. DOI: 10.5430/ijhe.v9n4p291

Onoyase A. Prevalence of Educational Malpractice among University Students as Perceived by Lecturers of Delta State University, Abraka // International Journal of Higher Education. 2018. Vol. 7. №. 4. P. 187–194. DOI:10.5430/ijhe.v7n4p187

Tonich. The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture // Journal of Social Studies Education Research. 2021. № 12 (1). P. 47–75. DOI: 10.1086/688169

## References

Abuelenain G., Farooq M., & Sarr M. (2021). The Impact of Co-Curricular Activity Assessment on Male University Students' Course Performance: A Case Study of The Natural Sciences Course. *International Journal of Higher Education, 10* (4), 187–195. DOI: 10.5430/ijhe.v10n4p187

Andreeva, G. M. (2009). *Social psychology: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction of the specialty «Psychology» [Sotsial'naia psikhologiia : uchebnik dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po napravleniiu s spetsial'nosti «Psikhologiia»].* Moskva, Rossiia: Aspekt Press. (In Russian).

Bein, A. (1865). *Emotions and will [Emotsii i volia: per. s angl.].* Sankt-Peterburg, Rossiia: Izd-vo brat'ev Bashinskikh. (In Russian).

Bidova, B. B. (2016). Specificity of the formation of responsible behavior in modern students of higher educational institutions [Spetsifika formirovaniia otvetstvennogo povedeniia u sovremennykh studentov vysshikh uchebnykh zavedenii]. *Education and upbringing [Obrazovanie i vospitanie], 1* (6), 94–96. (In Russian). Retrieved from https://moluch.ru/th/4/archive/25/621/

Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M. J., Oddou, G., Cerdin, J. L., & Morley, M. J. (2010). Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology, 25* (8), 810–828. DOI: 10.1108/02683941011089107

Boyatzis, R., & Ratti F. (2009). Competencies as a behavioral approach to emotional intelligence. *Journal of Management Development, 28* (9), 749–770. DOI: 10.1108/02621710910987647

Gladchenkova, N. N. (2001). *Cultural and information space of an educational institution as a medium for the formation of the moral experience of the individual [Kul'turno-informatsionnoe prostranstvo obrazovatel'nogo uchrezhdeniia kak sreda stanovleniia nravstvennogo opyta lichnosti]:* Abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / Rostovskii gos. ped. un-t. Rostov-na-Donu, Rossiia. (In Russian).

Dormidontov, R. A. (2020). The main ways of forming the responsibility of university students [Osnovnye puti formirovaniia otvetstvennosti studentov vuza]. In: *Higher school teacher: traditions, problems, prospects: Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (2020, October 26 – November 1) [Prepodavatel' vysshei shkoly: traditsii, problemy, perspektivy: mat-ly XI Vseros. nauch.-prakt. Internet-konf. (26 oktiabria – 1 noiabria 2020 g.)]*. (In Russian). Retrieved from http://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studenta_tradiczii,_problemyi,_perspektivyi2/sekcziya_8/osnovnyie_puti_formirovaniya_otvetstvennosti_studentov_vuza

Egorychev A. M., Mardakhaev L. V., Akhtyan A. G., Sizikova V. V., & Shimanovskaya Ya. (2019). Spiritual and Moral Meanings and Values of the Russian Culture as a Basis for the National and Civil Consciousness Upbringing in the Russian Youth. *Journal of Social Studies Education Research, 10* (4), 470–489.

Hidayah, R. (2021). Students' Self-Adjustment, Self-Control, and Morality. *Journal of Social Studies Education Research, 12* (1), 174–193.

Ivanova, A. I. (2012). Model of the formation of a responsible attitude to learning among university students [Model' formirovaniia otvetstvennogo otnosheniia k obucheniiu u studentov vuza]. *Vestnik KSU im. N. A. Nekrasov [Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova], 1,* 253–255. (In Russian).

Ivanova, A. I. (2011). *Pedagogical conditions for the formation of a responsible attitude to learning among undergraduate students in extracurricular activities [Pedagogicheskie usloviia formirovaniia otvetstvennogo otnosheniia k ucheniiu u studentov-bakalavrov vo vneauditornoi deiatel'nosti]* / Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy. Tula, Rossia, 2011. (In Russian).

Ivanova, D. H., Goray, O. V, Horbachova, N. I., Krukovska, I. M., & Poplavska, S. D. (2020). The Objectives and Practical Aspects of Quality Assurance System of Higher Education. *International Journal of Higher Education, 9* (7), 119–129. DOI: 10.5430/ijhe.v9n7p119

Konstantinova, N. A. (2009). On the organization of educational work with university students in the light of the Bologna process [Ob organizatsii vospitatel'noi raboty so studentami vuzov v svete bolonskogo protsessa]. *International Journal of Applied and Fundamental Research [Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanii], 5*, 136. (In Russian). Retrieved from https://applied-research.ru/ru/article/view?id=215

Kopish, M., & Marques, W. (2020). Leveraging technology to promote global citizenship in teacher education in the United States and Brazil. *Research in Social Sciences and Technology, 5* (1), 45–69.

Kunitsyna S. M. (2011). *Development of responsibility among students of pedagogical universities in the educational process [Razvitie otvetstvennosti u studentov pedagogicheskikh vuzov v uchebno-vospitatel'nom protsesse: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08]: Abstract of the Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08.* Moskva, Rossiia. (In Russian).

Leephaijaroen, S. (2016). Effects of the big-five personality traits and organizational commitments on organizational citizenship behavior of support staff at Ubon Ratchathani Rajabhat University, Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences, 37* (2), 104–111. DOI: 10.1016/j.kjss.2015.03.002

Machebe, C. H., & Ifelunni, C. O. (2014). Influence of Parental Socio-Economic Status on Academic Achievement of Students in Selected Schools in Nigeria: A Case Study of Enugu State. *Journal of Education and Practice, 5* (2), 1614–1620. DOI: 10.13189/ujer.2017.050919

Mahdiuon, R., Ghahramani, M., & Sharif, A. R. (2010). Explanation of organizational citizenship behavior with personality. *Procedia — Social and Behavioral Sciences, 5* (2), 178–184. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.07.069

Nebeska, M. S., Provorova, Ye. M., Gerasymova, E. M., Vykhovanets, Z. S., & Yepryntsev, Py. S. (2020). Enhancing the Educational Activities of Law Students as One of the Ways to Improve Efficiency and Quality of the Professional Training. *International Journal of Higher Education, 9* (4), 291–301. DOI: 10.5430/ijhe.v9n4p291

Onoyase, A. (2018). Prevalence of Educational Malpractice among University Students as Perceived by Lecturers of Delta State University, Abraka. *International Journal of Higher Education, 7* (4), 187–194. DOI: 10.5430/ijhe.v7n4p187

Pulyaeva, V. N., & Nevryuev, A. N. (2020). Interrelation of basic psychological needs, academic motivation and alienation from learning of students in the system of higher education [Vzaimosviaz' bazovykh psikhologicheskikh potrebnostei, akademicheskoi motivatsii i otchuzhdeniia ot ucheby obuchaiushchikhsia v sisteme vysshego obrazovaniia]. *Psychological science and education [Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie], 25* (2), 19–32. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2020250202

Simanyuk, E. E. (2005). *Psychological barriers of professional development of the personality [Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiia lichnosti: ucheb.-metod. posobie: [praktiko-orientirovannaia monografiia] / Rossiiskaia akademiia obrazovaniia, Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut; [gl. red. D. I. Fel'dman]]: Educational and Methodological Manual: [Practice-Oriented Monograph] / Russian Academy of Education, Moscow Psychological and Social Institute; [editor-in-chief D. I. Feldman].* Moskva, Rossiia. (In Russian). Retrieved from http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:49868

Sherkovin, Yu. A. (2011). *Psychological problems of mass information processes [Psikhologicheskie problemy massovykh informatsionnykh protsessov].* Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).

Tonich (2021). The Role of Principals' Leadership Abilities in Improving School Performance through the School Culture. *Journal of Social Studies Education Research, 12* (1), 47–75. DOI: 10.1086/688169

Yakimanskaya, I. S. (2000). *Technology of personality-oriented education [Tekhnologiia lichnostno orientirovannogo obrazovaniia].* Moskva, Rossiia: M.: Sentiabr'. (In Russian).

**УДК 371+378.046.4**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.06**

**В. К. Маркова**[1], **А. Н. Иоффе**[2], **И. А. Виноградова**[3], **Е. В. Иванова**[4], **Е. В. Маякова**[5]

[1, 2, 3, 4, 5] *Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация*

[1] *E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru*

# Апробация моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте новых форматов повышения квалификации

***Поступила в редакцию / Received*** *15.06.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *12.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *13.07.2021*

Аннотация. Статья посвящена опыту апробации моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов», ориентированной не на отдельных слушателей, а на коллективы образовательных организаций, которые заинтересованы в решении актуальных проблем посредством деятельности обучающихся сообществ педагогов. Основная цель такой программы — создание условий для организации и функционирования обучающихся сообществ педагогов в каждой школе, которая участвует в апробации разработанных нами моделей обучающихся сообществ педагогов. Подразумевается устранение противоречий между предзаданной структурой программы повышения квалификации, требованиями к ее разработке и реальным запросом коллективов образовательных организаций. Описаны теоретические и практическая модели обучающихся сообществ педагогов, которые легли в основу разработки содержания программы. Представлены этапы ее реализации: «Введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения», «Осознание своей роли в обучающемся сообществе педагогов», «Решение проблем», «Построение модели обучающегося сообщества педагогов», «Представление моделей обучающихся сообществ педагогов», — обеспечивающие постепенное движение педагогов от понимания индивидуальных смыслов деятельности к выбору значимой проблематики работы и, наконец, к разработке и практической реализации моделей обучающихся сообществ педагогов. Сделаны выводы об эффективности выбранного формата повышения квалификации педагогических коллективов, обозначены возможности использования результатов данной работы.

Ключевые слова: педагог; общеобразовательная организация; повышение квалификации; обучающееся сообщество педагогов; проблемно-ориентированное обучающееся сообщество педагогов; коммуникационное обучающееся сообщество педагогов; смешанное обучающееся сообщество педагогов.

© Маркова В. К., Иоффе А. Н., Виноградова И. А., Иванова Е. В., Маякова Е. В., 2021

**V. K. Markova[1], A. N. Ioffe[2], I. A. Vinogradova[3], E. V. Ivanova[4], E. V. Mayakova[5]**

[1, 2, 3, 4, 5] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

[1] *E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru*

# Testing of teacher learning communities models in the context of new formats of skills development

Abstract. The article is devoted to the experience of approbation of models of learning communities of teachers in the context of skill development program «Organization and mentoring support for the activities of learning communities of teachers». It is focused not only on individual teachers, but on teams of educational organizations interested in solving professional and educational problems through the activities of learning communities of teachers. The main goal of the program is to create conditions for the organization and functioning of learning communities of teachers in each school, which participates in the approbation of models of learning communities of teachers. This implies the elimination of contradictions between the predetermined structure of the skill development program, the requirements for its creation and the real demand of educational organizations. The authors described the theoretical and practical models of learning communities of teachers. These models are formed the basis for the development of the program content. There are some stages of its implementation: «Introduction to the problems of learning communities of teachers and their mentoring support», «Awareness of teachers of their role in the learning community of teachers», «Problem solving», «Building a model of learning community of teachers», «Presentation of models of learning communities of teachers». These stages ensure the gradual movement of teachers from understanding their individual meanings of the activity to the choice of significant problems of work and, finally, the development and practical implementation of models of learning communities of teachers. In conclusion it were said about the effectiveness of the selected format of professional development of teaching staff. The possibilities of using the results of this work are indicated.

Keywords: teacher; general educational organization; skills development; learning community of teachers; professional learning community; problem-oriented learning community of teachers; communication learning community of teachers; mixed learning community of teachers.

## Введение

Интерес к развитию компетенций педагогов через взаимодействие в обучающихся сообществах и достижению коллективных результатов прослеживается и в отечественных, и в зарубежных трудах [Кожевникова, 2017; Матвеева, 2020; Alhanachi et al., 2021; Chichibu & Kihara, 2013; DuFour, 2004; Ell & Major, 2019; Hord, 1997; Kwak & Kim, 2016; Mu et al., 2018; Schipper et al., 2017; Vaillant, 2019; Wang et al., 2017; Warwas & Helm, 2018; Yin & Zheng, 2018]. Опираясь на позиции исследователей, мы определяем обучающиеся сообщества педагогов как неформальные объединения педагогов, нацеленные на обмен профессиональным опытом и/или совместное решение проблем, которые возникают в их профессиональной деятельности [Иоффе и др., 2021].

В контексте системы повышения квалификации обучающиеся сообщества педагогов рассматриваются в публикациях ряда авторов [Бершадская Е. А. и Бершадский М. Е., 2018; Воронов и др., 2021; Илюшин и Азбель, 2017; Медник, 2015; Нерадовская, 2018; Соловьева, 2014; Тихомирова и Алферова, 2017], при этом чаще всего речь идет о неформальном обучении, не предполагающем сертификации [Медник, 2015; Нерадовская, 2018; Соловьева, 2014].

А. Р. Воронов и соавторы описывают опыт создания профессионального педагогического обучающегося сообщества для обмена информацией, взаимообучения, работы с актуальными проблемами в режиме «здесь и сейчас», отмечая, что привычные форматы курсов повышения квалификации не в полной мере решают такую задачу. По мнению этих авторов, учитель нуждается в непосредственном сопровождении в процессе педагогической деятельности [Воронов и др., 2021]. Е. А. Бершадская и М. Е. Бершадский также считают, что традиционная система повышения квалификации нуждается в модернизации, и обосновывают ценность развития педагогических компетенций в обучающихся сообществах [Бершадская Е. А. и Бершадский М. Е., 2018, с. 185–197].

Л. С. Илюшин и А. А. Азбель видят миссию профессиональных сообществ педагогов в «системном преодолении кризиса формального, немотивированного педагогического образования» [Илюшин и Азбель, 2017]. Цели таких сообществ разнообразны: «от профессиональной коммуникации и рефлексии до развития профессиональной идентичности и принятия новых смыслов профессии» [Илюшин и Азбель, 2017].

Отдельным ресурсом неформального повышения квалификации педагогов можно назвать сетевые сообщества [Брыксина и Тараканова, 2015; Воротникова, 2014; Громова и др., 2016; Котлярова, 2015; Круподерова, 2017; Сергеев и Соколов, 2014]. Например, А. Е. Котлярова раскрывает их возможности в поддержке непрерывного профессионального развития педагога [Котлярова, 2015]. Е. П. Круподерова пишет: «В сообществе у педагогов имеется возможность выбора индивидуальной траектории своего развития на основе

личностных потребностей с учетом того, что востребовано в условиях их образовательных организаций» [Круподерова, 2017].

Существуют и дополнительные профессиональные программы, в которых предусматривается работа с сообществами педагогов, но следует отметить, что их не так много. Одним из ярких примеров является группа программ повышения квалификации, предлагаемых Благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее» в рамках Программы по развитию личностного потенциала. Эти программы предполагают системное обучение педагогов, которые в будущем образуют профессиональные обучающиеся сообщества в своих образовательных организациях[1]. От каждой школы или детского сада проходят подготовку в среднем по 4 управленца и 11 педагогов. Работа организована по группам. Отдельная программа предусмотрена для наставников из этих образовательных организаций, которым предстоит создание, развитие и навигация профессиональных обучающихся сообществ.

Небольшое количество программ повышения квалификации, ориентированных не на отдельных слушателей, а на конкретные педагогические сообщества и команды, может быть обусловлено противоречием между достаточно жесткой структурой таких программ, требованиями к их разработке и реальным запросом коллективов образовательных организаций.

Вероятно, по этой причине во многих рассмотренных статьях сделан акцент на неформальном повышении квалификации через взаимодействие педагогов в сообществах. При таком подходе не предполагается оформления специальной программы.

Наша цель — предложить такой формат повышения квалификации, который снимал бы это противоречие. Программа повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» предназначена для коллективов образовательных организаций. С одной стороны, формулировка ее цели обусловлена требованиями к совершенствованию компетенций слушателей («Совершенствование профессиональных компетенций слушателей в области организации и наставнического сопровождения деятельности обучающихся сообществ педагогов»). С другой стороны, большое значение имеет и неформальная цель, своего рода метацель — создание условий для организации и функционирования обучающихся сообществ педагогов, потенциал которых позволит эффективнее решать актуальные проблемы школы.

Содержание предлагаемой программы повышения квалификации во многом формируется исходя из запроса слушателей. Занятия проводятся для коллектива каждой школы (20–30 педагогов), заинтересованного в создании

[1] Система подготовки педагогических кадров [Электронный ресурс] // Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее». URL: https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/sistema-podgotovki-pedagogicheskikh-kadrov/ (дата обращения: 28.05.2021).

обучающихся сообществ педагогов. В ходе обучения каждый педагогический коллектив делится на 3–4 группы для работы по выбранным направлениям/темам. Новизна программы обусловлена:

– интеграцией неформального запроса школ, активности педагогов и системы повышения квалификации;

– акцентированием внимания на решении проблем в конкретных школах с помощью обучающихся сообществ педагогов;

– выстраиванием взаимодействия с педагогами исходя из потребностей педагогических коллективов и выявленных особенностей образовательных организаций;

– разработкой и практической реализацией моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте выявленных особенностей взаимодействия и предметно-пространственной среды в конкретных школах.

В статье описан опыт апробации моделей обучающихся сообществ педагогов в контексте программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» (16 марта – 19 мая 2021 года в очно-заочной форме с использованием дистанционных образовательных технологий). Участниками апробации стали 111 педагогов из пяти московских школ.

## Методы исследования

В качестве одного из методов проведенной работы мы выделяем моделирование, которое позволило, с одной стороны, создать модели обучающихся сообществ педагогов, а с другой — разработать содержание занятий. Кроме того, накануне старта программы был проведен опрос участников образовательных отношений каждой школы с целью выявления доминирующего типа культуры образовательной организации [Иоффе, 2018], который может обусловливать специфику создаваемых обучающихся сообществ педагогов. В ходе апробации было проведено наблюдение и описание хода и результатов работы педагогов в рамках предлагаемой программы повышения квалификации. Для получения обратной связи и общей оценки эффективности программы слушателям была предложена анкета.

## Результаты исследования

В основу программы повышения квалификации были заложены теоретические модели обучающихся сообществ педагогов, описанные в ходе анализа литературы по соответствующей проблематике, и практическая модель, разработанная для непосредственной работы слушателей.

Рассмотрим эти модели более подробно.

### 1. Теоретические модели обучающихся сообществ педагогов.

Анализ отечественного и зарубежного опыта позволил выявить и описать основные характеристики проблемно-ориентированной и коммуникационной моделей обучающихся сообществ педагогов [Маркова и др., 2021]. В дальнейшем модели были уточнены, также подробно описаны потенциальные алгоритмы и условия возникновения, факторы эффективности, субъекты и объекты, принципы, подходы, направления и форматы работы обучающихся сообществ педагогов (табл. 1).

Таблица 1

**Теоретические модели обучающихся сообществ педагогов**

<table>
<tr><th rowspan="2">Характеристика теоретической модели</th><th colspan="2">Теоретическая модель</th></tr>
<tr><th>Проблемно-ориентированная</th><th>Коммуникационная</th></tr>
<tr><td>Основа для возникновения</td><td>Проблема, требующая решения</td><td>Потребность в обмене опытом</td></tr>
<tr><td>Типичные алгоритмы возникновения</td><td>Выявление проблемы – поиск решения – вовлечение в поиск других педагогов</td><td>Возникновение потребности в обмене опытом – организация событий (мероприятий) по обмену опытом – вовлечение других заинтересованных</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Условия, способствующие возникновению</td><td colspan="2">Желание объединиться и работать в команде; заинтересованность в совместной работе; общность проблем, целей и ценностей; сложившиеся традиции командной работы и взаимопомощи; взаимопонимание; комфортная атмосфера для взаимодействия; неравнодушие отдельных педагогов; стремление к саморазвитию</td></tr>
<tr><td>Наличие актуальных проблем, требующих решения</td><td>–</td></tr>
<tr><td>Факторы, способствующие эффективности</td><td colspan="2">Заинтересованность в общей деятельности, слаженная командная работа, умение слушать и уважать мнения друг друга, общность идей (интересов, целей), взаимообучение и обмен опытом, креативность, специально организованная деятельность сообщества под руководством наставника</td></tr>
<tr><td>Основные принципы</td><td colspan="2">Добровольность, открытость, неформальность, неиерархичность, общие ценности и видение, сотрудничество, коллективная ответственность, взаимообучение, практикоориентированность, рефлексия деятельности и взаимодействия</td></tr>
<tr><td>Субъекты</td><td>Педагоги, а также другие люди, которые становятся участниками деятельности по решению проблемы (обучающиеся, родители и т. д.)</td><td>Педагоги, а также другие люди, которые имеют то или иное отношение к деятельности обучающегося сообщества педагогов</td></tr>
<tr><td>Объекты</td><td colspan="2">Взаимосвязи, взаимодействия, взаимоотношения, темы и направления работы</td></tr>
</table>

| Характеристика теоретической модели | Теоретическая модель | |
|---|---|---|
| | Проблемно-ориентированная | Коммуникационная |
| Подходы к организации деятельности | Событие (мероприятие) | |
| Основные направления работы | Исследование урока (Lesson Study); педагогическая супервизия; совместное выявление и решение проблем и др. Взаимообучение как сопутствующее направление | Взаимообучение как основное направление |
| Основные форматы работы | Встречи в контексте Lesson Study; совместная разработка урока; встречи для поиска решения проблем и др. | Площадки для общения, выезды, конкурсы команд, взаимопосещения и др. |

В основе коммуникационных обучающихся сообществ педагогов в первую очередь лежит потребность участников в обмене опытом. Отсюда и разнообразие форматов: взаимопосещения, площадки для общения, выезды и т. д. Проблемно-ориентированные сообщества складываются прежде всего для решения той или иной проблемы в педагогической деятельности. Соответственно, и события (мероприятия) такого обучающегося сообщества направлены главным образом на поиск путей решения проблемы. Стоит заметить, что эти модели не исчерпывают практического разнообразия обучающихся сообществ педагогов и имеют весьма условные границы. Например, наряду с обозначенными моделями могут быть смешанные: проблемно-коммуникационные или коммуникационно-проблемные.

**2. Практическая модель обучающегося сообщества педагогов.**

Несмотря на то что представленные модели носят теоретический характер, они позволяют приблизиться к пониманию, каким может быть обучающееся сообщество педагогов в зависимости от условий, в которых оно будет функционировать. Мы полагаем, что коммуникационная модель оптимальна для организации событий по обмену педагогическим опытом, что подтверждают примеры различных площадок для общения, фестивалей и конкурсов городского, регионального, всероссийского, международного уровней и других проектов.

Проблемно-ориентированная модель, а также смешанные модели могут стать основой для создания обучающихся сообществ педагогов в отдельной школе. При таких условиях учителя смогут сконцентрироваться на решении конкретных проблем, возникающих в их профессиональной деятельности.

Для непосредственной работы со слушателями программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» была необходима практическая модель, которая будет учитывать потребности конкретных педагогических коллективов и позволит спланировать работу по выбранным ими направлениям (см. рис. 1).

**Рис. 1.** Практическая модель обучающегося сообщества педагогов (ОСП)

Важная особенность такой модели состоит в том, что задается только рамка: набор структурных элементов, таких как цель, задачи, форматы работы и т. д. Группы слушателей, то есть складывающиеся на практике обучающиеся сообщества педагогов, сами формулируют ее содержание.

Основные элементы практической модели:

1) «целеполагание»: постановка цели обучающегося сообщества педагогов, определение задач — шагов к достижению цели;

2) «проблемы/вызовы», с которыми столкнулось или сталкивается обучающееся сообщество педагогов;

3) «планируемые результаты»: продукты, которые получит, и эффекты, которых достигнет обучающееся сообщество педагогов;

4) «форматы работы»: форматы, в которых обучающееся сообщество будет функционировать (например, Lesson Study, встречи для разработки и обсуждения занятий, встречи для обсуждения и решения проблем, площадки для общения, взаимопосещения уроков и многие другие);

5) «планирование работы»: общий план работы, план встреч обучающегося сообщества педагогов;

6) «проблемные области»: то, что может затруднять работу обучающегося сообщества педагогов (точки роста, дефициты, трудности, противоречия);

7) «ценности и принципы»: то, что может объединять участников обучающегося сообщества педагогов (ценностные ориентиры, смыслы, принципы, которые разделяют все);

8) «инструменты и ресурсы»: методы, приемы, техники, используемые как в работе обучающихся сообществ педагогов в целом, так и в решении актуальных проблем в частности.

**3. Апробация моделей обучающихся сообществ педагогов.**

Как уже было отмечено, апробация моделей обучающихся сообществ педагогов проходила на базе пяти образовательных организаций города Москвы (далее — школы А, Б, В, Г, Д) через реализацию программы повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов».

В процессе работы был сделан акцент на следующих аспектах:

– введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения;

– осмысление педагогами своей роли в обучающемся сообществе педагогов;

– определение и дальнейшее обсуждение проблем профессиональной и образовательной деятельности в образовательной организации;

– выбор проблематики работы, обсуждение модели обучающегося сообщества педагогов;

– рассмотрение проблем профессиональной и образовательной деятельности в контексте модели обучающегося сообщества педагогов / с использованием потенциала обучающегося сообщества педагогов;

– обсуждение и представление моделей обучающегося сообщества педагогов в контексте реальных проблем деятельности школ;

– представление кейсов, отражающих практику реализации моделей.

Рассмотрим далее этапы занятий с педагогами.

***3.1. Этап «Введение в проблематику обучающихся сообществ педагогов и их наставнического сопровождения».***

На этом этапе занятия проводились в формате лекций с элементами дискуссии. Были рассмотрены понятия, цели и задачи, функции, характеристики, некоторые форматы работы обучающихся сообществ педагогов (например, Lesson Study, встречи для поиска решения проблем, взаимопосещения занятий и др.).

Основываясь на потребностях педагогических коллективов и предположении, что наиболее актуальными для конкретных школ могут стать проблемно-ориентированные и смешанные обучающиеся сообщества, преподаватели предложили слушателям подумать, какие проблемы, по их мнению, лучше всего решать совместно с коллегами (см. рис. 2). Подобный опрос — первый шаг к обсуждению и выбору проблем, решением которых будут заниматься обучающиеся сообщества педагогов.

Обобщая полученные на занятиях материалы, можно выделить основные группы проблем. Это проблемы, связанные:

– с образовательной деятельностью, в том числе с ее организационными и методическими аспектами, оцениванием;

– организацией событий (мероприятий), в том числе общешкольных;

– подготовкой, проведением и анализом уроков;

– коммуникацией с участниками образовательных отношений, в том числе с решением конфликтных ситуаций, работой с разными категориями

**Рис. 2.** Примеры ответов педагогов на вопрос «Какие проблемы, на ваш взгляд, лучше всего решать вместе с коллегами?»

обучающихся («трудными», неуспевающими, одаренными и др.), учебной мотивацией.

Этот этап предполагал и обсуждение ценностных оснований наставнической поддержки обучающихся сообществ педагогов, а также моделей наставничества: традиционной, реверсивной, партнерской, целевой, адаптационной, сегментированной, полипозиционной, имплицитной, ситуативной [Блинов и др., 2019; Кларин, 2016; Эсаулова, 2017]. Слушатели анализировали, какие модели наставничества могут быть эффективными для их школ. Наибольшее предпочтение было отдано адаптационной, традиционной, целевой моделям наставничества, также заинтересовали, но в меньшей степени, возможности сегментированного и партнерского наставничества.

***3.2. Этап «Осознание своей роли в обучающемся сообществе педагогов».***

На этом этапе взаимодействие было построено таким образом, что педагоги погружались в осознание своей роли в обучающихся сообществах педагогов, определяли свой потенциал, вовлекались в решение конкретных проблем, существующих в школе. Преподаватели программы повышения квалификации стали уже не трансляторами знаний, а «доверенными критиками» (trusted

inquisitors) [Thornton, 2015] и модераторами [Бычкова и др., 2020], которые организовывали и направляли обсуждения, помогали педагогам обнаружить возможности и дефициты.

Значимым моментом вхождения педагогов в обучающееся сообщество становится осознание своей роли в нем, поэтому в структуру занятий было включено упражнение «Я участник обучающегося сообщества педагогов». Педагогам было предложено ответить на ряд вопросов, которые могут помочь отрефлексировать смыслы и ценности обучающегося сообщества педагогов, свои интересы и потребности, свои возможности («Кто я в сообществе педагогов?», «Для чего мне участвовать в этом?», «Какой вопрос я хочу решить?» и т. д.). Далее педагоги имели возможность обсудить в группах свои ролевые предпочтения в обучающемся сообществе.

***3.3. Этап «Решение проблем».***

Целью этого этапа стало выявление конкретных проблем профессионального и образовательного характера и определение шагов для их решения.

Преподаватели представили результаты исследования, которое позволило выявить преобладающие типы культуры каждой школы и дать рекомендации, как учесть их специфику в работе обучающихся сообществ педагогов. Кроме того, были актуализированы представления слушателей о том, какие проблемы лучше решать вместе с коллегами (см. этап 3.1). Такой мостик к предыдущим рассуждениям позволяет создать целостную картину взаимодействия в рамках программы повышения квалификации, помогает педагогам увидеть «свое» в представленных ожиданиях, осознать изменения, которые уже произошли в понимании специфики деятельности обучающихся сообществ педагогов, а также перейти к последующим обсуждениям актуальных проблем школы.

Работа строилась также по группам: в онлайн-взаимодействии она проходила в сессионных залах Zoom с использованием доски Miro или сервиса «Google Презентации», в офлайн-взаимодействии — на флипчартах. Алгоритм был следующим:

1. Выделение пула актуальных проблем, которые необходимо решить в школе.
2. Выбор пяти наиболее актуальных проблем.
3. Определение приоритетности проблем по 5-балльной шкале (от 1 — наиболее значимая до 5 — наименее значимая).
4. Выделение одной проблемы для более глубокой разработки.

Пути решения выделенной проблемы было предложено оформить, ответив на вопросы: «Что может быть сделано для решения данной проблемы?», «Кто или что может стать лучшим ресурсом для решения проблемы?», «Какие шаги в решении проблемы вы готовы предпринять?», «Какие ресурсы имеются для решения проблемы?», «Что может помешать в решении проблемы?».

После обсуждения в группах всем участникам предоставлялась возможность внести свои предложения, обменяться идеями для решения проблем

с использованием метода сфокусированного неформального обсуждения «Мировое кафе» [Brown & Isaacs, 2005]. Далее каждая группа возвращалась к результатам своей работы, при необходимости педагоги вносили дополнения и корректировки с учетом предложений коллег и представляли свои наработки.

По окончании этапа педагогам было предложено пообщаться друг с другом в течение последующей недели и определиться с вопросами, на основе которых в дальнейшем будет выстраиваться модель обучающегося сообщества педагогов.

***3.4. Этап «Построение модели обучающегося сообщества педагогов».***

На этом этапе педагогам была предложена практическая модель обучающихся сообществ педагогов. Предзаданные структурные элементы модели (см. рис. 1) позволяют педагогам разработать общее видение обучающегося сообщества и сориентироваться в существенных аспектах совместной работы. На занятиях у каждого обучающегося сообщества была возможность перекомбинировать, дополнять, исключать отдельные составляющие модели и в итоге выстраивать свою собственную модель.

Далее педагоги выстраивали структуру модели и наполняли ее содержанием исходя из конкретных вопросов, касающихся деятельности школы. Темы, над которыми работали группы, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Темы работы групп (обучающихся сообществ педагогов)**

| Школа | Темы |
|---|---|
| **Школа А** | 1. Преемственность между уровнями общего образования.<br>2. Выстраивание системы воспитательной работы в школе.<br>3. Недостаточный уровень мотивации у обучающихся |
| **Школа Б** | 1. Выстраивание системы поддержки педагогов, недавно пришедших в школу.<br>2. Выстраивание системы взаимодействия педагогов, обучающихся и родителей.<br>3. Проектирование предметно-пространственной среды с учетом потребностей педагогов |
| **Школа В** | 1. Профессиональное выгорание.<br>2. Низкая конкретика при формулировании рабочих задач.<br>3. Преемственность между младшим, средним и старшим звеньями школы |
| **Школа Г** | 1. Модернизация образовательных программ.<br>2. Разработка новых образовательных программ.<br>3. Индивидуальная образовательная траектория обучающегося |
| **Школа Д** | 1. Ценностные разногласия участников образовательных отношений.<br>2. Мотивация обучающихся |

Задача модератора занятия на этом этапе — выводить педагогов на подробное описание, конкретизацию результатов с указанием количественных и качественных показателей для каждого.

Нужно отметить, что непосредственно на занятиях модели разрабатывались в первом приближении, модераторы направляли обсуждения и фиксировали идеи. После занятий педагогам было предложено самостоятельно доработать модель, сделать первые пробы по ее реализации и представить полученные результаты на завершающем этапе.

***3.5. Этап «Представление моделей обучающихся сообществ педагогов».***

В завершении программы повышения квалификации участники представили модели обучающихся сообществ педагогов и кейсы (презентации проделанной работы по реализации моделей в выбранных форматах (слайды PowerPoint, текст или устное выступление, проиллюстрированное фотографиями)). Педагоги рассказали, как они усовершенствовали ранее разработанные модели, что им удалось и не удалось сделать на практике. По итогам каждого выступления преподаватели предоставляли обратную связь и задавали вопросы, направленные как на уточнение модели, так и на рефлексию деятельности и планирование развития сложившегося сообщества педагогов.

Помимо уточнения модели важно было обсудить запланированную или уже реализуемую деятельность обучающегося сообщества, выяснить особенности сложившегося наставнического сопровождения (например, посредством таких вопросов, как: «Что нового появилось в вашей модели (по сравнению с той, которая была разработана на предыдущем занятии)?», «Какие преимущества/трудности работы в обучающемся сообществе педагогов вы можете назвать?», «Каким вы видите будущее обучающегося сообщества педагогов по окончании наших занятий?» и т. п.). Были затронуты и вопросы наставнической поддержки сообществ. Интересно, что в процессе непосредственной работы для обучающихся сообществ оказались актуальными партнерская и полипозиционная модели наставничества. В ряде случаев характер наставнического сопровождения был обусловлен выбранными темами работы.

После всех выступлений и обсуждений преподаватели подводили итог и отмечали, что обучающиеся сообщества уже изменили повседневные практики образовательной организации и достигли позитивных результатов совместной работы; выражали надежду, что обучающиеся сообщества так же эффективно будут работать и над другими актуальными темами. По окончании представления моделей и кейсов преподаватели предлагали желающим заполнить анкету в MS Forms.

***3.6. Обратная связь участников.***

Получена обратная связь от 61 участника. Большинство педагогов отметили, что удовлетворены программой повышения квалификации (4,72 балла из 5) и она оказалась для них интересной (4,69 баллов) и профессионально полезной (4,7 балла). Идеями по созданию и развитию обучающихся сообществ педагогов в образовательной организации готовы поделиться 45 участников (74 %), порекомендовать программу коллегам — 56 (92 %). Особенно ценным для слушателей оказалось следующее:

– совместная деятельность и общение — 42 ответа (68,9 %): «Совместное решение проблем, которые сейчас актуальны в нашей в школе», «Работа в команде единомышленников», «Работа в режиме обсуждения/дискуссии», «Живое общение», «Обмен знаниями и опытом», «Обретение общих с коллегами смыслов», «Возможность поговорить на наболевшие темы с заинтересованными людьми» и т. п.;

– новый мотивирующий опыт — 5 ответов (8,2 %): «Новый опыт и стимул к развитию», «Возможность саморазвития» и т. п.;

– самоанализ / анализ деятельности — 6 ответов (9,8 %): «Рефлексия», «Самоанализ», «Анализ до и после», «Взгляд со стороны организаторов на существующую ситуацию в нашей школе» и т. п.;

– практический результат — 3 ответа (4,9 %) — «Практические рекомендации», «Взгляд на проблему под разными углами, поиск путей решения проблемы», «Создание практического кейса»;

– атмосфера деятельности и возможности программы повышения квалификации — 5 ответов (8,2 %): «Заинтересованность всех педагогов», «Доброжелательность со стороны организаторов», «Доброжелательность на протяжении всего процесса», «Возможность сотрудничать дальше с организаторами курсов», «Возможность дальнейшей коммуникации и методической поддержки».

## Дискуссионные вопросы

С одной стороны, основываясь на результатах апробации, можно считать эффективным как общее построение программы повышения квалификации, так и предлагаемые на каждом этапе форматы работы, связанные с определением участниками их цели и роли в обучающихся сообществах педагогов, рефлексией реальных трудностей и возможностей в их преодолении, взаимодействием в процессе решения конкретных проблем. Это позволяет поддерживать субъектную позицию каждого педагога, который в ходе обучения берет на себя ответственность, планирует конкретные действия и определяет, как взаимодействовать с коллегами для достижения необходимого результата. Такой подход становится предиктором создания обучающихся сообществ педагогов и определяет их потенциал в решении проблем профессиональной и образовательной деятельности.

Тем не менее остаются дискуссионными вопросы, связанные с деятельностью сложившихся сообществ по окончании программы повышения квалификации. Будет ли эта деятельность системной? Какого рода сопровождение может потребоваться сообществу, его наставнику? На данные вопросы можно будет ответить по прошествии времени, учитывая опыт и результаты дальнейшей автономной работы обучающихся сообществ педагогов.

## Заключение

Подводя итоги, отметим: в ходе программы повышения квалификации были апробированы модели обучающихся сообществ педагогов. Теоретические модели послужили основой для ознакомления участников с понятием и основными характеристиками обучающихся сообществ. Педагоги могли проанализировать и оценить, насколько им подойдет та или иная модель, взять на заметку соответствующие форматы работы. Практическая модель, в свою очередь, позволила им детально выстроить структуру и разработать содержание деятельности обучающегося сообщества педагогов для решения конкретных проблем, существующих в их школах. Работа с моделями прошла успешно во многом благодаря тому, что преподаватели-модераторы сопровождали участников практически на каждом этапе, поддерживали их субъектную позицию, проводили рефлексию. Был сделан акцент на активности участников в решении реальных проблем образовательной и профессиональной деятельности, возникающих в их школах. Такой подход к разработке и поэтапному проведению занятий позволяет считать предложенную программу действительно новым форматом повышения квалификации.

Программа повышения квалификации была высоко оценена участниками за возможности постоянного взаимодействия в команде, практическую направленность заданий, учет потребностей образовательных организаций в целом и групп педагогов в частности. Как и планировалось, были устранены противоречия между достаточно жесткими требованиями, предъявляемыми к программам повышения квалификации, и неформальным запросом педагогических коллективов.

Описанные результаты можно использовать в рамках повышения квалификации педагогических коллективов, которые заинтересованы в организации обучающихся сообществ. Также мы рассчитываем, что они станут ориентирами для школьных управленческих команд и наставников, желающих самостоятельно, вне программ повышения квалификации, создавать обучающиеся сообщества в своих образовательных организациях. Представленные в статье подходы и алгоритмы позволят им так же поэтапно объединять педагогов в сообщества, готовые обсуждать и решать конкретные проблемы профессиональной и образовательной деятельности.

## Примечания

Статья подготовлена в рамках государственной работы «Разработка и апробация модели обучающихся сообществ педагогов» (Государственное задание Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» на 2020/2021 учебный год).

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Организация и наставническое сопровождение деятельности обучающихся сообществ педагогов» (36 ч.) утверждена в МГПУ 05.02.2021, прошла апробацию с 16.03.2021 по 19.05.2021.

**Литература**

Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. Повышение квалификации учителей школ на основе концепции профессиональных обучающихся сообществ // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании: сб. мат-лов VI Всерос. науч.-метод. интернет-конференции (Москва, 7–8 декабря 2017 г.) / под общ. ред. С. Ю. Новоселовой. М.: АПКиППРО, 2018. С. 185–197.

Блинов В. И., Есенина Е. Ю., Сергеев И. С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. 2019. № 3. С. 4–18.

Брыксина О. Ф., Тараканова Е. Н. Профессиональные сетевые сообщества как альтернатива формальной системе повышения квалификации педагогов // Актуальные задачи современной науки и образования: теоретические и прикладные аспекты: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. (г. Смоленск, 31 августа 2015 г.). Смоленск: НОВАЛЕНСО, 2015. С. 45–46.

Бычкова Л. В. Модерация: как сделать групповую работу обучающихся интересной и полезной? / Л. В. Бычкова и др. // UniverCity: Города и Университеты / под ред. С. Н. Вачковой, В. К. Обыденковой. Вып. 4. М.: Экон-Информ, 2020. С. 141–160.

Воронов А. Р. Профессиональное педагогическое обучающееся сообщество: ресурс для повышения квалификации учителя / А. Р. Воронов и др. // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2021. № 1 (2). С. 42–49. DOI: 10.51635/27129926_2021_1_42

Воротникова И. П. Создание сетевых сообществ для профессионального развития педагогов // Тенденции развития образования: что такое эффективная школа и эффективный детский сад?: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 19–20 февраля 2014 г.) / Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Московская высшая школа социальных и экономических наук. М.: Дело, 2014. С. 120–125. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30617963

Громова В. И., Пихурова А. А., Поддубная Е. В. К вопросу о роли филологических сообществ в повышении квалификации учителей-словесников и в формировании коммуникативной компетенции обучающихся // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2016. № 3 (7). С. 117–123.

Илюшин Л. С., Азбель А. А. Профессиональные сообщества и повышение квалификации учителя: актуальные вызовы и возможности // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам III Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 16 мая 2017 г.). М.: Центр русского языка и славистики, 2017. С. 131–134.

Иоффе А. Н. Использование особенностей культуры образовательной организации в управлении и создании педагогической команды при проектировании изменений // Профильная школа. 2018. Т. 6. № 1. С. 22–30. DOI: 10.12737/psh_1_2018_3

Иоффе А. Н., Бычкова Л. В., Маркова В. К. Блочно-модульный конструктор как инструмент обучающегося сообщества педагогов для проектирования образовательных событий // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 1 (61). С. 5–25. DOI: 10.15293/1812-9463.2101.01

Кларин М. В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112.

Кожевникова М. Н. Обучающееся сообщество учителей: образование перед вызовами // Человек и образование. 2017. № 6. С. 25–31.

Котлярова А. Е. Сетевые педагогические сообщества как платформа неформального образования педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 3 (24). С. 70–76.

Круподерова Е. П. Сетевое педагогическое сообщество как платформа неформального повышения квалификации учителя // Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества: сб. ст. по мат-лам Открытой Всерос. науч.-практ. интернет-конф. (г. Нижний Новгород, 1–30 апреля 2017 г.) / Мининский университет. Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, 2017. С. 88–92.

Маркова В. К., Иоффе А. Н., Бычкова Л. В. Проблемно-ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований) // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 2. DOI: 10.15862/01PDMN221

Матвеева Е. Ф. Профессиональные обучающиеся сообщества в системе непрерывного профессионального развития учителей в России и Сингапуре // Известия Восточного института. 2020. № 3 (47). С. 59–69. DOI: 10.24866/2542-1611/2020-3/59-69

Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 80–84.

Нерадовская О. Р. Неформальные профессиональные сообщества и группы повышения квалификации педагогов системы общего образования: отличительные признаки // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 2 (20). С. 76–82. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-76-82

Сергеев А. Н., Соколов М. В. Профессиональное саморазвитие педагогов в сетевых сообществах интернета // Теория и практика общественного развития. 2014. № 8. С. 70–72.

Соловьева Т. В. Неформальное повышение квалификации работников образования через ассоциации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2014. № 1 (18). С. 77–81.

Тихомирова О. В., Алферова А. Б. Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации // Образование личности. 2017. № 4. С. 71–79.

Эсаулова И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала зарубежных компаний // Стратегии бизнеса. 2017. № 6 (38). С. 8–13.

Alhanachi S., de Meijer L. A. L., Severiens S. E. Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch prevocational schools // International Journal of Educational Research. 2021. Vol. 105. Art. 101698. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101698

Brown J., Isaacs D. The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2005. 264 p.

Chichibu T., Kihara, T. How Japanese schools build a professional learning community by lesson study // International Journal for Lesson and Learning Studies. 2013. Vol. 2. Issue 1. P. 12–25.

DuFour R. What is a "Professional Learning Community?" Educational Leadership. 2004. Vol. 61. № 8. P. 6–11.

Ell F., Major K. Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 84. P. 106–117. DOI: 10.1016/j.tate.2019.05.010

Hord S. M. Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

Kwak Y. S., Kim J. Y. Features and future tasks of Korean teachers' learning communities // The Journal of Curriculum and Evaluation. 2016. № 19 (1). P. 179–198.

Mu G. M. Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality / G. M. Mu et al. // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 73. P. 24–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.006

Schipper T. Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study / T. Schipper et al. // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 68. P. 289–303. DOI: 10.1016/j.tate.2017.09.015

Thornton K. The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning // Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice / eds. C. Murphy, K. Thornton. Wellington: NZCER, 2015. P. 1–13. DOI: 10.1007/s40841-016-0052-1

Vaillant D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción // Revista Eletrônica de Educação. 2019. Vol. 13. № 1. P. 87–106. DOI: 10.14244/198271993073

Wang D. School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China / D. Wang et al. // International Journal of Educational Development. 2017. Vol. 52. P. 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.009

Warwas J., Helm C. Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 73. P. 43–55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012

Yin H., Zheng X. Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 76. P. 140–150. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.002

## References

Alhanachi, S., de Meijer, L. A. L., & Severiens, S. E. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research, 105,* art. 101698. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101698

Bershadskaya, E. A., & Bershadskiy, M. E. (2018). Training of school teachers on the basis of the concept of professional learning communities [Povyshenie kvalifikatsii uchitelei shkol na osnove kontseptsii professional'nykh obuchaiushchikhsia soobshchestv]. In: Novoselova S. Yu. (Ed.). *Professional development of teaching staff in changing education: Collection of materials of the VI All-Russian scientific and methodological Internet conference [Povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v izmeniaiushchemsia obrazovanii: sb. mat-lov VI Vseros. nauch.-metod. internet-konferentsii (Moskva, 7–8 dekabria 2017 g.) / pod obshch. red. S. Iu. Novoselovoi],* 185–197. Moskva, Rossiia: APKiPPRO [Academy for Advanced Studies and Professional Retraining of Educators]. (In Russian).

Blinov, V. I., Esenina, E. Ju., & Sergeev I. S. (2019). Mentoring in education: you need a well sharpened tool [Nastavnichestvo v obrazovanii: nuzhen khorosho zatochennyi instrument]. *Professional education and labor market [Professional'noe obrazovanie i rynok truda], 3,* 4–18. (In Russian).

Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter.* San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Bryksina, O. F., & Tarakanova, E. N. (2015). Professional network communities as an alternative to the formal system of professional development for teachers [Professional'nye setevye soobshchestva kak al'ternativa formal'noi sisteme povysheniia kvalifikatsii pedagogov]. In: *Actual tasks of modern science and education: theoretical and applied aspects: Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and practical conference [Aktual'nye zadachi sovremennoi nauki i obrazovaniia: teoreticheskie i prikladnye aspekty: sb. nauch. tr. po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Smolensk, 31 avgusta 2015 g.)],* 45–46. Smolensk, Rossiia: NOVALENSO. (In Russian).

Bychkova, L. V., Danilina, A. A., Borodkina, N. V., & Ioffe, A. N. (2020). Moderation: how to make the group work of students interesting and useful? [Moderatsiia: kak sdelat' gruppovuiu rabotu obuchaiushchikhsia interesnoi i poleznoi?]. In: Vachkova S. N., Obydenkova V. K. (Eds.). *UniverCity: Cities and Universities [UniverCity: Goroda i Universitety / pod red. S. N. Vachkovoi, V. K. Obydenkovoi], 4,* 141–160. Moskva, Rossiia: Econ-Inform. (In Russian).

Chichibu, T., & Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 2* (1), 12–25. DOI: 10.1108/20468251311290105

DuFour, R. (2004). What is a «Professional Learning Community?» *Educational Leadership, 61* (8), 6–11.

Ell, F., & Major, K. (2019). Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community. *Teaching and Teacher Education, 84,* 106–117. DOI: 10.1016/j.tate.2019.05.010

Esaulova, I. A. (2017). New mentoring models in the foreign companies practices of personnel learning and development [Novye modeli nastavnichestva v praktike obucheniia i razvitiia personala zarubezhnykh kompanii]. *Business Strategies [Strategii biznesa], 6* (38), 8–13. (In Russian).

Gromova, V. I., Pihurova, A. A., & Poddubnaya, E. V. (2016). The role of linguistic communities in the philologists' continuing professional development and in the formation of students' communicative competence [K voprosu o roli filologicheskikh soobshchestv v povyshenii kvalifikatsii uchitelei-slovesnikov i v formirovanii kommunikativnoi kompetentsii obuchaiushchikhsia]. *Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development [Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiia obrazovaniia], 3* (7), 117–123. (In Russian).

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Ilyushin, L. S., & Azbel, A. A. (2017). Professional communities and teachers' professional development: current challenges and opportunities [Professional'nye soobshchestva i povyshenie kvalifikatsii uchitelia: aktual'nye vyzovy i vozmozhnosti]. In: *Training of a teacher of the Russian language and literature in the system of higher education: problems and prospects: a collection of scientific articles based on the results of the III All-Russian scientific and practical conference [Podgotovka uchitelia russkogo iazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniia: problemy i perspektivy: sb. nauch. st. po itogam III Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 16 maia 2017 g.)],* 131–134. Moskva, Rossiia: Tsentr russkogo iazyka i slavistiki [Center for Russian Language and Slavic Studies]. (In Russian).

Ioffe, A. N. (2018). Use of culture peculiarities of educational organization in management and creation of pedagogical team in designing changes [Ispol'zovanie osobennostei kul'tury obrazovatel'noi organizatsii v upravlenii i sozdanii pedagogicheskoi komandy pri proektirovanii izmenenii]. *Profile school [Profil'naia shkola], 6* (1), 22–30. (In Russian). DOI: 10.12737/psh_1_2018_3

Ioffe, A. N., Bychkova, L. V., & Markova, V. K. (2021). Block-modular constructor as a tool of the learning community of teachers for designing educational events [Blochno-modul'nyi konstruktor kak instrument obuchaiushchegosia soobshchestva pedagogov dlia proektirovaniia obrazovatel'nykh sobytii]. *Journal of pedagogical innovations [Vestnik pedagogicheskikh innovatsii], 1* (61), 5–25. (In Russian). DOI: 10.15293/1812-9463.2101.01

Kwak, Y. S., & Kim, J. Y. (2016). Features and future tasks of Korean teachers' learning communities. *The Journal of Curriculum and Evaluation, 19* (1), 179–198. (In Korean). DOI: 10.29221/jce.2016.19.1.179

Mu, G. M., Liang, W., Lu, L., & Huang, D. (2018). Building Pedagogical Content Knowledge within Professional Learning Communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teaching and Teacher Education, 73,* 24–34. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.006

Voronov, A. R., Loginova, T. S., Oleynik, V. S., Osipova, M. A., & Pralich, B. S. (2021). Professional pedagogical learning community: resource for teacher training [Professional'noe pedagogicheskoe obuchaiushcheesia soobshchestvo: resurs

dlia povysheniia kvalifikatsii uchitelia]. *THEORIA: pedagogy, economics, law [THEORIA: pedagogika, ekonomika, pravo], 1* (2), 42–49. (In Russian). DOI: 10.516 35/27129926_2021_1_42

Vorotnikova, I. P. (2014). Creation of network communities for the professional development of teachers [Sozdanie setevykh soobshchestv dlia professional'nogo razvitiia pedagogov]. In: *Trends in the development of education. What is an effective school and an effective kindergarten?: Materials of the XI International scientific-practical conference [Tendentsii razvitiia obrazovaniia: chto takoe effektivnaia shkola i effektivnyi detskii sad?: mat-ly XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 19–20 fevralia 2014 g.) / Rossiiskaia akademiia narodnogo khoziaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente RF, Moskovskaia vysshaia shkola sotsial'nykh i ekonomicheskikh nauk],* 120–125. Moskva, Rossiia: Delo, RANEPA. (In Russian).

Klarin, M. V. (2016). Modern mentoring: the new features of the traditional practices in organizations of the XXI century [Sovremennoe nastavnichestvo: novye cherty traditsionnoi praktiki v organizatsiiakh XXI veka]. *ETAP: economic theory, analysis, practice [ ETAP: ekonomicheskaia teoriia, analiz, praktika], 5,* 92–112. (In Russian).

Kozhevnikova, M. N. (2017). Teachers' learning community: education facing the challenges [Obuchaiushcheesia soobshchestvo uchitelei: obrazovanie pered vyzovami]. *Man and Education [Chelovek i obrazovanie], 6,* 25–31. (In Russian).

Kotlyarova, A. E. (2015). The network pedagogical communities as a platform of informal education of teachers [Setevye pedagogicheskie soobshchestva kak platforma neformal'nogo obrazovaniia pedagogov]. *Scientific support of a system of advanced training [Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov], 3* (24), 70–76. (In Russian).

Krupoderova, E. P. (2017). Network education community as an informal teacher training platform [Setevoe pedagogicheskoe soobshchestvo kak platforma neformal'nogo povysheniia kvalifikatsii uchitelia] / Minin University.. In: *Teaching computer science and information technology in the context of the development of the information society: a collection of articles based on the materials of the Open All-Russian Scientific and Practical Internet Conference [Prepodavanie informatiki i informatsionnykh tekhnologii v usloviiakh razvitiia informatsionnogo obshchestva: sb. st. po mat-lam Otkrytoi Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. (g. Nizhnii Novgorod, 1–30 aprelia 2017 g.) / Mininskii universitet. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Koz'my Minina].* Nizhnii Novgorod, Rossiia: Nizhegorodskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni Koz'my Minina [Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin], 88–92. (In Russian).

Markova, V. K., Ioffe, A. N., & Bychkova, L. V. (2021). Problem-oriented and communication learning communities of teachers (based on materials from Russian and foreign research) [Problemno-orientirovannye i kommunikatsionnye obuchaiushchiesia soobshchestva pedagogov (po materialam otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanii)]. *World of Science. Pedagogy and psychology [Mir nauki. Pedagogika i psikhologiia], 2* (9). (In Russian). DOI: 10.15862/01PDMN221

Matveeva, E. F. (2020). Professional learning communities in the system of teacher continual professional development in Russia and Singapore [Professional'nye obuchaiushchiesia soobshchestva v sisteme nepreryvnogo professional'nogo razvitiia uchitelei

v Rossii i Singapure]. *Oriental Institute Journal [Izvestiia Vostochnogo instituta], 3* (47), 59–69. (In Russian). DOI: 10.24866/2542-1611/2020-3/59-69

Mednik, E. A. (2015). Professional communities and their role in the professional development of teachers [Professional'nye soobshchestva i ikh rol' v povyshenii kvalifikatsii pedagogov]. *Professional education in Russia and abroad [Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom], 2* (18), 80–84. (In Russian).

Neradovskaya, O. R. (2018). Informal professional communities and competence development groups for teachers of general education system: distinctive features [Neformal'nye professional'nye soobshchestva i gruppy povysheniia kvalifikatsii pedagogov sistemy obshchego obrazovaniia: otlichitel'nye priznaki]. *Scientific and pedagogical review [Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie], 2* (20), 76–82. (In Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2018-2-76-82

Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education, 68,* 289–303. DOI: 10.1016/j.tate.2017.09.015

Sergeev, A. N., & Sokolov, M. V. (2014). Professional self-development of teachers in the internet communities [Professional'noe samorazvitie pedagogov v setevykh soobshchestvakh interneta]. *Theory and practice of social development [Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia], 8,* 70–72. (In Russian).

Solovyova, T. V. (2014). Informal teacher professional development through Association of teachers [Neformal'noe povyshenie kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniia cherez assotsiatsii pedagogicheskikh rabotnikov]. *Scientific support of the system of advanced training of personnel [Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov], 1* (18), 77–81. (In Russian).

Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In: Murphy C., & Thornton K. (Eds.). *Mentoring in Early Childhood Education: A compilation of thinking, pedagogy and practice,* 1–13. Wellington: NZCER. DOI: 10.1007/s40841-016-0052-1

Tikhomirova, O. V., & Alferova, A. B. (2017). Professional learning community of teachers as integrated refresher training [Professional'noe obuchaiushcheesia soobshchestvo uchitelei kak vstroennoe povyshenie kvalifikatsii]. *Personality Formation [Obrazovanie lichnosti], 4,* 71–79. (In Russian).

Vaillant, D. (2019). Directors and teacher learning communities: a field under construction. *Electronic Journal of Education, 13* (1), 87–106. (In Spanish). DOI: 10.14244/198271993073

Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development, 52,* 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.10.009

Warwas, J., & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education, 73,* 43–55. DOI: 10.1016/j.tate.2018.03.012

Yin, H., & Zheng, X. (2018). Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? *Teaching and Teacher Education, 76,* 140–150. DOI: 10.1016/j.tate.2018.09.002

**УДК 378.1**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.07**

**Ю. Б. Надточий**[1, 2]**,**
**В. А. Ивашова**[3]

[1] *Университет «Синергия», Москва, Российская Федерация.*

[2] *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация.*

[3] *Ставропольский государственный аграрный университет, Ставрополь, Российская Федерация.*

[1] *E-mail: Yflnjxbq-7e@yandex.ru*

# Мотивация к профессиональной и учебной деятельности как фактор, влияющий на качество образования

***Поступила в редакцию / Received*** *10.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *09.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *10.07.2021*

Аннотация. Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что в современном обществе постоянно меняются (трансформируются) требования к качеству образования. При этом можно отметить многосторонность данных требований — требования задаются и определяются со стороны государства, со стороны учащихся, со стороны руководства образовательной организации, со стороны профессорско-преподавательского состава, со стороны работодателей и т. д. На качество образования влияет масса разнообразных факторов (внешних и внутренних), и одним из них является мотивация как педагогов (мотивация учителей, преподавателей к профессиональной деятельности), так и самих обучающихся (мотивация учеников, студентов к учебной деятельности). Таким образом, целью проведенного исследования стало изучение мотивации как фактора, влияющего на качество образования. В связи с распространением коронавируса образовательные организации были вынуждены перейти на дистанционную форму обучения, поэтому в рамках исследования были выявлены особенности мотивации как при традиционной форме обучения (офлайн), так и при новой (дистанционной) форме обучения (онлайн). В статье представлены результаты различных опросов, изучающих мнение как преподавателей, так и студентов о том, что их мотивирует к профессиональной и учебной деятельности при использовании разных форм обучения. Полученные результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод (и подтверждают существующие выводы проведенных

© Надточий Ю. Б., Ивашова В. А., 2021

ранее исследований) о том, что такой фактор как мотивация не только нуждается в пристальном внимании, но и должен постоянно изучаться как главная составляющая эффективной деятельности (профессиональной и учебной).

Ключевые слова: мотивация; качество образования; профессиональная деятельность; учебная деятельность; традиционная форма обучения; дистанционное обучение; образовательные организации высшего образования; студенты.

**Yu. B. Nadtochiy**[1, 2],
**V. A. Ivashova**[3]

[1] *Synergy University, Moscow, Russia.*

[2] *Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.*

[3] *Stavropol State Agrarian University, Stavropol, Russia.*

[1] *E-mail: Yflnjxbq-7e@yandex.ru*

# Motivation for professional and educational activities as a factor affecting the quality of education

Absrtact. The relevance of the study is due to the fact that in modern society, the requirements for the quality of education are constantly changing (transforming). Moreover, it is possible to note the versatility of these requirements — the requirements are set and determined by the state, by students, by the management of the educational organization, by the teaching staff, by interested parties (employers), etc. The quality of education is influenced by a variety of factors, and one of these factors is the motivation of both teachers (motivation for professional activity) and students themselves (motivation of students to study). Thus, the purpose of the study was to study motivation as a factor affecting the quality of education. Due to the emergence of such an unusual situation as the spread of coronavirus, educational organizations were forced to switch to distance learning, so the study revealed the features of motivation in both the traditional form of education (offline) and the new form of education (online). The article presents the results of various surveys that study the opinion of both teachers and students about what motivates them to professional and educational activities when using different forms of education and how this affects the quality of education. The results of the study allow us to conclude (and confirm the existing conclusions of previous studies) that such a factor as motivation not only needs close attention, but also should be constantly studied as the main component of effective activity (professional and educational).

Keywords: motivation; quality of education; professional activity; educational activity; traditional form of education; distance learning; educational organizations of higher education; students.

## Введение

Качество образования в настоящее время зачастую оценивается по результатам проведенных рейтингов образовательных организаций, что позволяет судить о востребованности выпускников данных организаций на рынке труда и соответствии полученного образования требованиям работодателей.

Считается, что работодатель оценивает качество подготовки выпускника по полученным компетенциям и навыкам, а также по объему дообучения на рабочем месте (которое необходимо для конкретной профессиональной деятельности) и мотивации к самообучению в процессе всего трудового пути. Данный вид мотивации (мотивация к самообучению, самообразованию) закладывается еще в период школьного обучения, а навыки самообучения необходимы студентам не только на протяжении всего периода обучения в образовательной организации, но и в будущей профессиональной деятельности.

### *Качество образования*

В настоящее время ведется много различных исследований совершенно в разных аспектах, связанных с вопросами обеспечения качества образования [Пухальский и Геращенко, 2010; Вачкова и Айгунова, 2018; Сальникова, 2020; Baklanov et al., 2020; Gritsay et al., 2021], в частности с вопросами: дифференциации образования [Brennan, 2019], возможностей дистанционного обучения [Berg & Simonson, 2016], повышения мотивации к обучению [Williams, 2011; Winter, 2017; Беляева, 2020] и др.

В большинстве работ, посвященных вопросам изучения качества, качество рассматривается как комплексное (системное) понятие, характеризующее эффективность всех сторон жизнедеятельности человека, деятельности организации, и многоаспектность категории качества не вызывает сомнений. Э. Демингом (гуру в области управления качеством) было определено, что качество нацелено на настоящие и будущие требования потребителя [Deming, Orsini & Cahill, 2012].

В последнее время на слуху такое понятие, как «качество образования». Постоянно говорится о повышении качества образования, решаются вопросы о создании специальных условий для подготовки специалистов, не только обладающих современными знаниями и умениями, но и реально их применяющих в практической деятельности.

На данный момент времени существует множество определений понятия «качество образования».

Одно из определений дано в статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки

обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы»[1].

В работах отечественных ученых рассматриваются такие понятия, как «качество образования» и «качество высшего образования» [Плаксий, 2014; Панасюк и Третьякова, 2018], качество высшего образования рассматривается в двух смыслах: 1) в широком: как соответствие требованиям и соответствующая организация образования как результата, как процесса, как образовательной системы; 2) в узком: как качество подготовки специалистов с высшим образованием[2].

Понятие «образование» принято рассматривать с трех позиций (сторон): как систему, как процесс и как результат. И качество образования с позиций соответствия полученного и получаемого образования требованиям потребителей (заинтересованных сторон) можно также рассматривать как систему, как процесс и как результат.

Качество современного образования зависит от множества разнообразных факторов (внешних и внутренних), которые постоянно меняются в зависимости от условий окружающей среды: появления новых трендов развития в экономике, в образовании, от возникновения неординарных ситуаций (пандемия коронавируса) и др. [Nadtochiy, 2019].

Одна из основных проблем обеспечения качества образования связана с тем, что у всех участников образовательного процесса, у потребителей (заинтересованных сторон) разные взгляды на содержание данного понятия, а также на его составляющие и характеристики.

### *Мотивация как один из факторов, влияющих на повышение качества образования*

Далее рассмотрим подробнее мотивацию (как студентов, так и преподавателей) как один из постоянно меняющихся в зависимости от условий и требующих постоянного поддержания на нужном уровне (так называемых нестабильных) внутренних факторов.

---

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: официальный сайт. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 30.05.2021).

[2] Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 95 с.

Известно, что качество образования зависит от одного из главных участников образовательного процесса — преподавателя, и, прежде всего, от качества его деятельности. А на качество любой деятельности (на успешность деятельности) оказывает влияние мотивация, конечно же наряду с такими факторами, как квалификация преподавателя и условия труда.

Мотивация — это сложный и многогранный фактор, который можно рассматривать с разных сторон [Тимошкина, 2009; Рудаков, 2018]. Например, мотивация к обучению может рассматриваться и как мотивация к традиционному обучению в аудиториях, и как мотивация к дистанционному обучению в режиме онлайн-занятий. Все зависит и от индивидуальных предпочтений, а также от подготовки (знаний, умений и навыков) конкретного человека (преподавателя) и его способностей и возможностей.

Однако есть и второй участник образовательного процесса — обучающийся (ученик, студент). И его мотивация к учебной деятельности тоже играет важную роль. Нельзя научить чему-то, если человек этому сопротивляется или просто не воспринимает (игнорирует) обучение.

## Методы исследования

Анализ мотивации преподавателей к профессиональной деятельности и мотивации студентов к обучению в офлайн и онлайн-форматах (в традиционной и дистанционной формах обучения) представлен по результатам данных массовых опросов (проведенных в форме онлайн-анкетирования) и результатов опросов, предоставленных Министерством науки и высшего образования Российской Федерации совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС.

В период вынужденного перехода на дистанционную форму работы интерес представляют результаты массового опроса, проведенного в 2020 году Минобрнауки России совместно с РАНХиГС (опрошено 33 987 представителей профессорско-преподавательского состава), которые показали, что такой внезапный переход на дистанционное образование, а также резкое изменение устоявшегося образа жизни (в частности, изменение сложившегося распорядка дня с привычными режимами труда и отдыха) привели к возникновению стресса и, как следствие, стали причиной негативного отношения к дистанционной форме обучения (см. рис. 1)[3].

Такое недовольство (или неприятие) преподавателей повсеместным переходом на дистанционное образование в большей степени связано не с уровнем

[3] Преподаватели высказали свое мнение о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21584&sphrase_id=185470 (дата обращения: 30.05.2021).

**Рис. 1.** Причины непринятия преподавателями работы в дистанционном формате (в % от числа опрошенных)[4]

квалификации, а с нарушением привычного уклада их жизни и необходимостью иначе рассматривать свое рабочее место, а также искать индивидуальные подходы к обучению.

В качестве основных проблем, связанных с переходом на дистанционный формат, респонденты назвали такие проблемы, как[5]: появление эмоциональных расстройств (нервных срывов) как у студентов, так и у преподавателей, рост учебной нагрузки как на преподавателей, так и на студентов, существующее ограничение в ряде направлений (прежде всего, технических, математических) на передачу знаний в дистанционном формате, снижение мотивации к обучению у студентов и др.

## Результаты исследования

Далее представлены результаты опросов, проведенных авторами на протяжении нескольких последних лет в разных образовательных организациях высшего образования.

---

[4] Преподаватели высказали свое мнение о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603 (дата обращения: 30.05.2021).

[5] Там же.

*Исследование мотивации преподавателей и студентов к офлайн- и онлайн-обучению*

Проведенный в 2020 году опрос в РТУ МИРЭА (до перехода на удаленную/дистанционную форму работы/обучения) с целью выявления факторов, мотивирующих современных студентов к учебной деятельности, к посещению занятий в университете (в опросе приняли участие 148 студентов 1–3-го курсов) [Надточий и Суров, 2020] показал, что почти половина респондентов нуждается в приобретении новых знаний, умений и навыков (ЗУНов), которые пригодятся в будущей работе (44,6 %), а четверть респондентов (25 %) указали на личный интерес и необходимость саморазвития (рис. 2). Здесь приведены обобщающие данные по опросу.

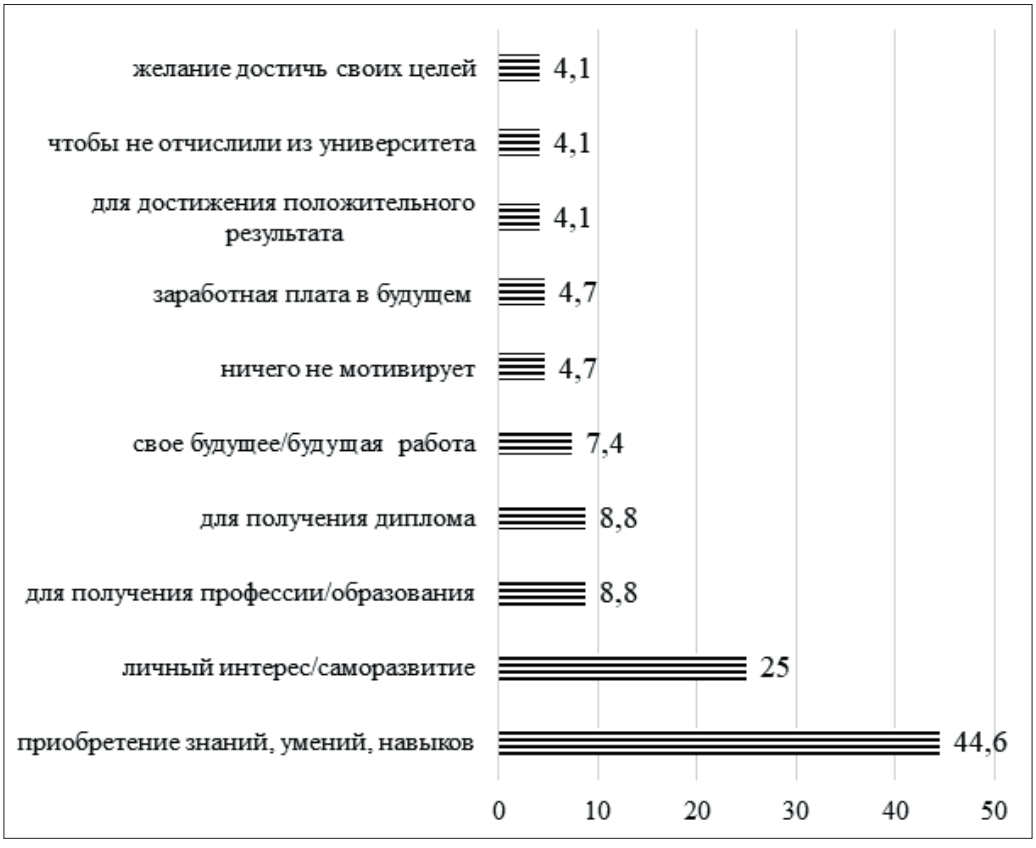


**Рис. 2.** Распределение ответов на вопрос «Что вас мотивирует к учебной деятельности?», в % от числа опрошенных

Также на первом месте стоит ответ «получение новых знаний, информации» (37,2 %), когда студенты определяли факторы, мотивирующие их к посещению занятий в университете, на втором месте (28,4 %) — «бонусы к экзаменам, получение оценки автомат на экзамене/зачете», на третьем (22,3 %)

отмечается возможность пообщаться с друзьями, одногруппниками, найти новых знакомых (рис. 3).

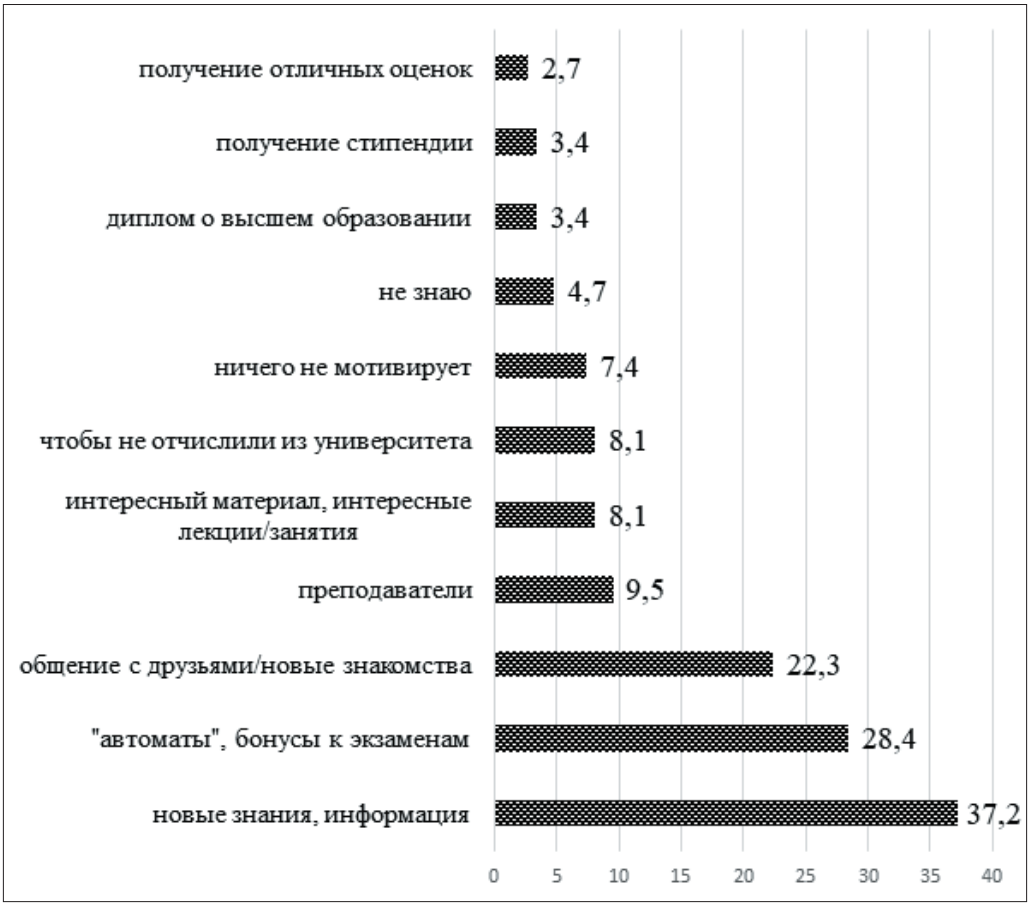


**Рис. 3.** Распределение ответов на вопрос «Что вас мотивирует к посещению занятий в университете?», в % от числа опрошенных

Таким образом, почти половина опрошенных учатся для того, чтобы получить ЗУНы, необходимые для будущей профессиональной деятельности. О зависимости заработной платы от полученного образования в будущем пока задумываются лишь 4,7 % респондентов и такой же процент из участников опроса выбрали ответ «ничего не мотивирует», а 4,1 % опрошенных мотивирует отчисление из университета: ответ «чтобы не отчислили» (см. рис. 2).

Однако неоспоримым является тот факт, что во время обучения студент работает на себя, вкладывается (инвестирует) в свои знания, умения и навыки, чтобы затем в трудовой деятельности получать за достигнутый профессиональный уровень отдачу от работодателя в виде различных мотивирующих факторов.

По результатам опроса, проведенного в 2021 году (приняли участие 317 студентов 1–4-го курсов РТУ МИРЭА, университета «Синергия» и Финуниверситета) с целью изучения мотивации к дистанционному обучению,

в том числе к онлайн-занятиям, было выявлено, что получение знаний как мотивирующий фактор отмечают 36,8 % участников опроса, а приобретение умений и навыков — 32,7 % (рис. 4).

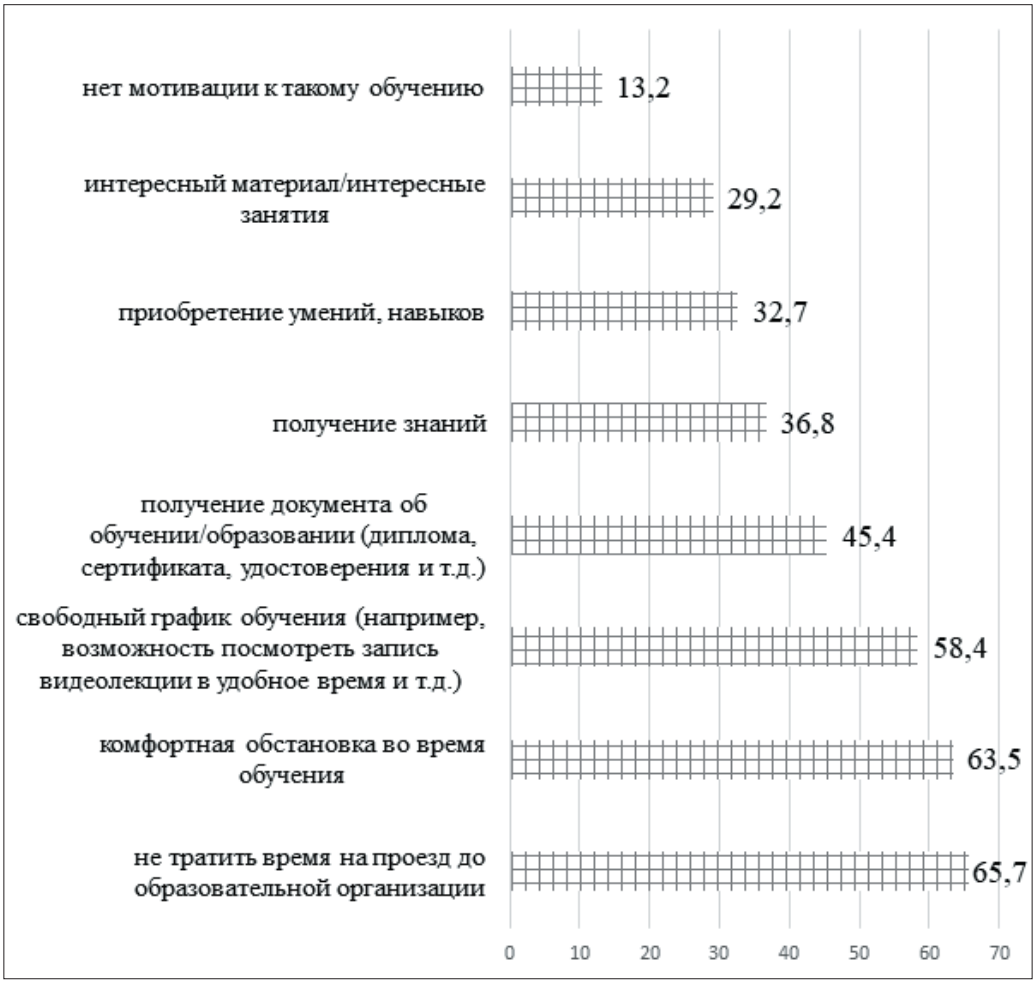


**Рис. 4.** Распределение ответов на вопрос «Что вас мотивирует к учебной деятельности в дистанционном формате обучения?» (в % от числа опрошенных)

Большинство опрошенных студентов (65,7 %) видят преимущества дистанционной формы обучения в экономии времени на проезд до места обучения, 63,5 % респондентов оценили комфортность домашней обстановки и 58,4 % опрошенным импонирует свободный график обучения. У 13,2 % студентов отсутствует мотивация к обучению в дистанционном формате (см. рис. 4).

Участниками опроса были даны интересные комментарии, например: «На мотивацию к обучению в дистанционном режиме оказывает влияние множество причин. Прежде всего, необходимо получить диплом об образовании, поскольку учеба не заканчивается, даже если переведена на дом. Это также получение новых умений и знаний, и в таких условиях их даже проще получать,

поскольку все есть под рукой. Также дистанционный режим более гибкий — не нужно сидеть в плохо оборудованных помещениях в течение полутора часов и слушать лекцию, которую точно так же можно слушать и в более удобной обстановке. Помимо этого, дистанционный режим помогает мне в плане оперативности: печатать текст мне проще и быстрее выходит, чем писать от руки, получается без непереводимых сокращений и пропусков. Также ноутбук можно размещать везде, где мне удобно».

Можно отметить, что большинство респондентов в устной беседе высказывали мнение, что отрицательно относятся к дистанционной форме учебной деятельности и отмечают больше минусов нежели плюсов этой формы обучения. И также они высказывали мнение, что самостоятельно не выбирали данную форму обучения, а вынуждены так заниматься в связи со сложившейся ситуацией в мире (пандемия коронавируса).

Про работу в удаленном формате многие также высказываются отрицательно. Но если все-таки при вынужденном переходе на удаленную работу необходимо искать плюсы, то отмечают следующие из них: в первую очередь не тратить время и денежные средства на проезд до работы (66,9 %), затем комфортная обстановка для выполнения работы (56,8 %), появилось больше свободного времени, в частности за счет меньшей траты времени на проезд до места работы (52 %), можно использовать гибкий график выполнения рабочих заданий (49,3 %). Отсутствует мотивация к выполнению рабочих обязанностей в дистанционной форме у 11,5 % опрошенных (рис. 5). В опросе 2021 года относительно изучения мотивирующих факторов к профессиональной деятельности в дистанционном формате приняли участие 149 преподавателей разных российских образовательных организаций высшего образования.

Таким образом, данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что в основном при дистанционной форме работы и обучения как преподаватели, так и студенты отмечают преимущества данной формы, состоящие в комфортной домашней обстановке и экономии денежных средств и временных ресурсов, находящихся в их распоряжении.

## Дискуссионные вопросы

Одним из основных дискуссионных вопросов является вопрос о качестве предоставляемых знаний и приобретаемых умений и навыков посредством дистанционной формы обучения. Данный вопрос требует более длительных и фундаментальных исследований.

Еще один важный вопрос, который напрямую связан с первым вопросом, — это вопрос о получаемых/приобретаемых компетенциях выпускника — будущего работника.

На основе изучения данных по результатам проведенных исследований относительно выявления мнений работодателей и выпускников [Бондаренко

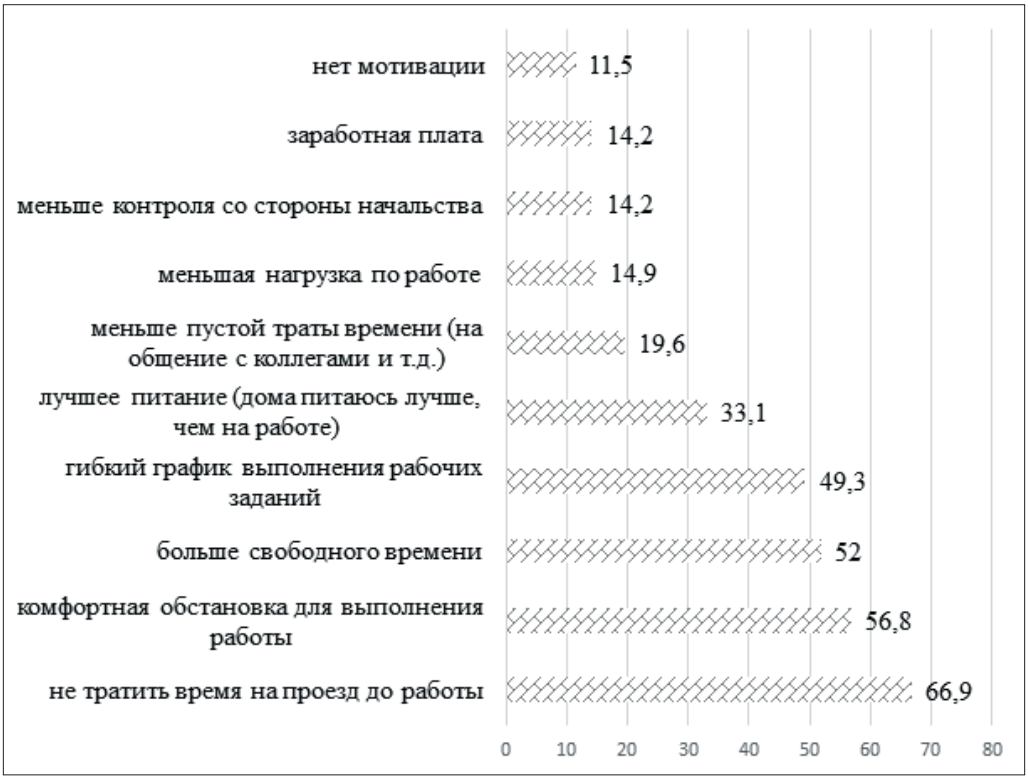


**Рис. 5.** Распределение ответов на вопрос «Что вас мотивирует к работе в удаленном (дистанционном) формате?» (в % от числа опрошенных)

и др., 2016; Рудаков, 2018][6] составлен портрет студента (выпускника), получившего качественное образование:

– ответственный, коммуникабельный, исполнительный, целеустремленный работник;

– способен к работе в определенной области;

– обладает профессиональными (техническими) навыками, относящимися к работе;

– способен работать самостоятельно;

– умеет решать возникающие в ходе работы проблемы;

– соблюдает трудовую дисциплину (график работы), выполняет поручения руководства и др.);

– обладает организаторскими навыками, умеет планировать и распределять работу;

– способен к обучению, к освоению нового;

– способен взаимодействовать/сотрудничать с людьми;

[6] Оценки не важны: работодатели рассказали, каких выпускников они ждут на работу [Электронный ресурс] // Россия — страна возможностей | Новости. URL: https://rsv.ru/news/1/1267/?mView=detail (дата обращения: 30.05.2021).

– имеет диплом о высшем образовании с отличием;
– окончил престижный вуз;
– имеет опыт работы (практиковался) по специальности;
– замотивирован к профессиональной деятельности (в частности, есть интерес к работе);
– умеет работать в команде (в группе);
– обладает определенными личными качествами и навыками;
– обладает навыками для удаленной работы.

Основные качества из этого перечня, на которые обращают внимание современные работодатели, — это способность к обучению и к освоению нового, умение работать в команде и в удаленном формате.

Многими работодателями в настоящий момент времени отмечается, что есть существенные расхождения между данным портретом идеального выпускника и реальными знаниями, умениями и навыками молодых специалистов, которые приходят на работу по окончании образовательной организации.

Также ключевым вопросом является определение набора мотивационных факторов к профессиональной и учебной деятельности с целью обеспечения обретения выпускниками описанных выше компетенций (с целью соответствия требованиям работодателей). Здесь определяющими являются такие особенности, как субъективность и индивидуальные особенности людей, и невозможно составить унифицированный перечень факторов, влияющих на мотивацию, как преподавателей, так и студентов — у каждого конкретного преподавателя и студента будет свой набор таких факторов.

В связи с определенными преимуществами и недостатками очной и дистанционной форм обучения получил развитие такой тренд современной трансформации образования, как смешанное обучение, который отчасти может решить возникшие проблемы в вопросах мотивации к одной и другой формам обучения.

В апреле 2021 года проведено еще одно мини-исследование посредством также онлайн-анкетирования [Суров, 2021]. Респондентам предлагалось ответить на один вопрос: «Какую форму обучения вы предпочитаете?» (в массовом опросе приняли участие 152 студента РТУ МИРЭА, где с начала 2021 года реализуется смешанное обучение: лекции проводятся в формате онлайн, а практические/лабораторные занятия — офлайн). Было выявлено, что на данный момент времени с небольшим перевесом (48,7 %) отдается предпочтение все же дистанционной форме обучения (рис. 6).

Это, скорее всего, происходит за счет оценки ее преимуществ, описанных выше (комфортная обстановка, экономия времени и средств на проезд и т. д.). Поэтому не удивительно, что всего 6,5 % опрошенных отдают предпочтение очной (традиционной) форме обучения.

Однако, по мнению современных исследователей, будущее признается за смешанной формой обучения, которая будет активно развиваться в ближайшее время. И исследования в области мотивации к профессиональной

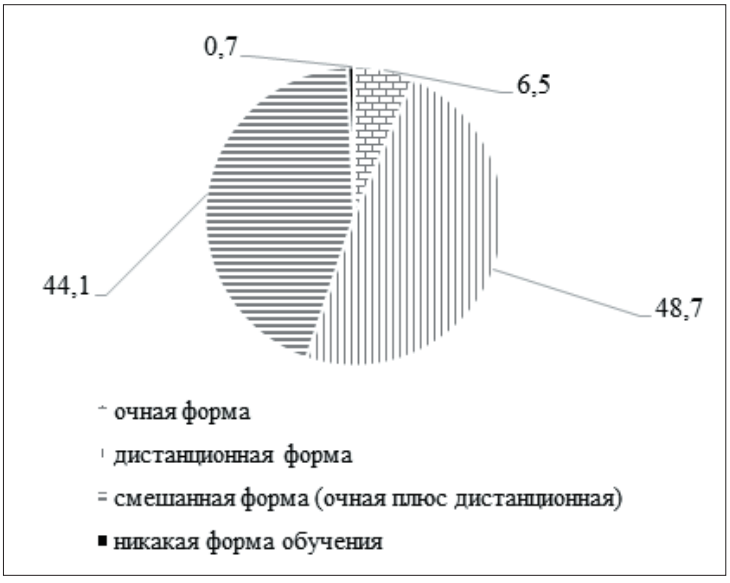


**Рис. 6.** Распределение ответов на вопрос о предпочитаемой форме обучения (в % от числа опрошенных)

и учебной деятельности уже будут проводиться с учетом реализации этой формы обучения.

## Заключение

Полученные в ходе проведенного исследования данные позволяют сделать вывод о том, что такой фактор, влияющий на качество образования, как мотивация, зависит от разных обстоятельств, например от формы работы (офлайн или онлайн) или формы обучения. У каждой формы обучения или работы есть свои преимущества и недостатки, и это также оказывает влияние на составляющие мотивации. В связи с последними трендами в образовании, в частности со стремительным развитием смешанной формы обучения, необходимо проводить мониторинг мотивационных факторов и разрабатывать соответствующие программы мотивации как для преподавателей, так и для студентов с учетом их точки зрения.

Также стоит обратить внимание на то, что при всех существующих отрицательных мнениях, сейчас мнение как студентов, так и преподавателей образовательных организаций постепенно меняется и уже больше людей склонны оценить комфорт дистанционной работы и учебы.

Как уже было отмечено ранее, качество образования зависит от совокупности разных факторов, но правильная мотивация по праву признается одним из ключевых факторов, оказывающих влияние на повышение эффективности профессиональной и учебной деятельности.

## Примечания

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситета.

### Литература

Беляева О. Г. Мотивация успеха старшеклассников с различными формами интеллектуальной недостаточности // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2020. № 2. С. 114–120. DOI: 10.25688/2076-9121.2020.52.2.11

Бондаренко Н. В., Красильникова М. Д., Лысова Т. С. Оценка общеэкономических условий на предприятиях и спроса на рабочую силу. Наем на работу выпускников основных профессиональных образовательных программ в условиях кризиса // Мониторинг экономики образования. Информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2016. № 9 (98). 48 с.

Вачкова С. Н., Айгунова О. А. Подготовка специалистов по оценке и мониторингу образовательных результатов в системе общего образования // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2018. № 1. С. 20–29.

Надточий Ю. Б., Суров Д. Н. Инновационные подходы к мотивации персонала в современных условиях // Экономические системы. 2020. Т. 13. № 4 (51). С. 74–84. DOI: 10.29030/2309-2076-2020-13-4-74-84

Панасюк В. П., Третьякова Н. В. Качество образования: инновационные тенденции и управление: монография. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 201 с.

Плаксий С. И. Высшее образование: вызовы и ответы. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2014. 604 с.

Пухальский В. А., Геращенко Е. К. Мониторинг качества подготовки специалистов // Повышение качества подготовки специалистов в МГУПИ: мат-лы 5-й Науч.-метод. конф. М., 2010. С. 77–88.

Рудаков В. Н. Мотивация работы преподавателем вуза и приверженность профессии // Информационный бюллетень серии «Мониторинг экономики образования». 2018. № 16 (82).

Рудаков В. Н. Навыки и компетенции, приобретаемые студентами во время обучения в вузе: соответствие потребностям рынка труда // Информационный бюллетень серии «Мониторинг экономики образования». 2018, № 13 (79).

Сальникова Т. С. Государственное регулирование предпринимательской деятельности в сфере образования: проблема обеспечения качества и конкурентоспособности // Экономические системы. 2020. Т. 13. № 3 (50). С. 66–69. DOI: 10.29030/2309-2076-2020-13-3-66-69

Суров Д. Н. Опыт реализации смешанного обучения в образовательной организации // Инновационные направления интеграции науки, образования и производства: сб. тезисов докладов участников II Междунар. науч.-практ. конф. (Керчь, 19–23 мая 2021 г.). Керчь: КГМТУ, 2021. С. 734–736.

Тимошкина Н. А. Система мотивации и стимулирования как одна из стратегий управления персоналом в организации // Мультикультуральная современность:

Урал – Россия – Мир: мат-лы XII Всерос. науч.-практ. конф. Гуманитарного университета: доклады: в 2 т. Т. 2. Екатеринбург, 2009. С. 722–725.

Baklanov I. Social trends for increasing satisfaction with the educational services of a modern university / I. Baklanov et al. // Quality — Access to Success. 2020. № 21 (179). P. 88–90.

Brennan A. Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice // REACH Journal of Special Needs Education in Ireland. 2019. № 32 (1). P. 11–20.

Deming W. E., Orsini J., Cahill D. D. The Essential Deming: leadership principles from the father of quality. NY, McGrow-Hill, 2012. 337 p.

Gritsay D. Labour safety culture as a value orientation in the agro-specialist's professional profile / D. Gritsay et al. // E3S Web of Conferences. 2021. № 244 (11039).

Nadtochiy Yu. B. Educational Process Quality from the Viewpoint of Future Innovators and Engineers // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2019. Vol. 10. № 4. P. 1176–1181. DOI: 10.14505//jarle.v10.4(42).17

Simonson, M., Berg, G. A. Distance learning // Encyclopedia Britannica. 2016. November 7. URL: https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Williams K., Williams C. Five key ingredients for improving motivation // Research in Higher Education Journal. 2011. № 11. P. 1–23.

Winter J. W. Performance and motivation in a middle school flipped learning course // TechTrends. 2017. № 62. P. 176–183.

**References**

Baklanov, I., Rodionova, V., Ivashova, V., Shvachkina, L., & Medvedeva, V. (2020). Social trends for increasing satisfaction with the educational services of a modern university. *Quality — Access to Success, 21* (179), 88–90.

Belyaeva, O. G. (2020). Motivation for the success of high school students with various forms of intellectual disability [Motivatsiia uspekha starsheklassnikov s razlichnymi formami intellektual'noi nedostatochnosti]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology [Vestnik MGPU. Seriia «Pedagogika i psikhologiia»], 2,* 114–120. (In Russian). DOI: 10.25688/2076-9121.2020.52.2.11

Bondarenko, N. V., Krasilnikova, M. D., & Lysova, T. S. (2016). Assessment of general economic conditions at enterprises and demand for labor. Hiring graduates of the main professional educational programs in the context of the crisis [Otsenka obshcheekonomicheskikh uslovii na predpriiatiiakh i sprosa na rabochuiu silu. Naem na rabotu vypusknikov osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm v usloviiakh krizisa]. *Monitoring the education economy. Information Bulletin [Monitoring ekonomiki obrazovaniia. Informatsionnyi biulleten']. Moskva, Rossiia: NIU VShE [Higher School of Economics],* 29 (98), 48. (In Russian).

Brennan, A. (2019). Differentiation through choice as an approach to enhance inclusive practice. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland, 32* (1), 11–20.

Deming, W. E., Orsini, J., & Cahill, D. D. (2012). T*he Essential Deming: leadership principles from the father of quality.* NY, McGrow-Hill.

Gritsay, D., Ivashova, V., Shvetsov, I., Sozaev, A., & Batov, A. (2021). Labour safety culture as a value orientation in the agro-specialist's professional profile. *E3S Web of Conferences, 244* (11039).

Nadtochiy, Yu. B. (2019). Educational Process Quality from the Viewpoint of Future Innovators and Engineers. *Journal of Advanced Research in Law and Economics, 10* (4), 1176–1181. DOI: 10.14505//jarle.v10.4(42).17

Nadtochiy, Yu. B., & Surov, D. N. (2020). Innovative approaches to personnel motivation in modern conditions [Innovatsionnye podkhody k motivatsii personala v sovremennykh usloviiakh]. *Economic systems [Ekonomicheskie sistemy], 13,* 4 (51), 74–84. (In Russian). DOI: 10.29030/2309-2076-2020-13-4-74-84

Panasyuk, V. P., & Tretyakova, N. V. (2018). *Quality of education: innovative trends and management [Kachestvo obrazovaniia: innovatsionnye tendentsii i upravlenie]:* Monograph. Ekaterinburg, Rossiia: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta [Publishing house of the Russian state prof.-ped. un-ta]. (In Russian).

Plaksiy, S. I. (2014). *Higher education: challenges and answers [Vysshee obrazovanie: vyzovy i otvety].* Moskva, Rossiia: Izd-vo Nats. in-ta biznesa [Publishing House of the National Institute of Business]. (In Russian).

Pukhalsky, V. A., Gerashchenko, E. K. (2010). *Monitoring the quality of training of specialists [Monitoring kachestva podgotovki spetsialistov]. Improving the quality of training of specialists in MGUPI: Materials of the 5th scientific and methodological conference [Povyshenie kachestva podgotovki spetsialistov v MGUPI: mat-ly 5-oi nauch.-metod. konf.].* Moskva, Rossiia. (In Russian).

Rudakov, V. N. (2018). Motivation of work as a university teacher and commitment to the profession [Motivatsiia raboty prepodavatelem vuza i priverzhennost' professii]. *Monitoring the Education Economy [Informatsionnyi biulleten' serii «Monitoring ekonomiki obrazovaniia»], 16* (82). (In Russian).

Rudakov, V. N. (2018). Skills and competencies acquired by students during their studies at the university: compliance with the needs of the labor market [Navyki i kompetentsii, priobretaemye studentami vo vremia obucheniia v vuze: sootvetstvie potrebnostiam rynka truda]. *Monitoring the economy of Education [Informatsionnyi biulleten' serii «Monitoring ekonomiki obrazovaniia»], 13* (79). (In Russian).

Salnikova, T. S. (2020). State regulation of entrepreneurial activity in the field of education: the problem of quality assurance and competitiveness [Gosudarstvennoe regulirovanie predprinimatel'skoi deiatel'nosti v sfere obrazovaniia: problema obespecheniia kachestva i konkurentosposobnosti. *Economic systems [Ekonomicheskie sistemy], 13,* 3 (50), 66–69. (In Russian). DOI: 10.29030/2309-2076-2020-13-3-66-69

Simonson, M., & Berg, G. A. (2016, November 7). Distance learning. *Encyclopedia Britannica.* Retrieved from https://www.britannica.com/topic/distance-learning

Surov, D. N. (2021). Experience of implementation of mixed learning in educational organizations [Opyt realizatsii smeshannogo obucheniia v obrazovatel'noi organizatsii]. *Innovative directions of integration of science, education and production: collection of abstracts of reports of participants of the II International Scientific and Practical Conference (Kerch, May 19–23, 2021) [Innovatsionnye napravleniia integratsii*

*nauki, obrazovaniia i proizvodstva: sb. tezisov dokladov uchastnikov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.(Kerch', 19–23 maia 2021 g.)].* Kerch': Rossiia. (In Russian).

Timoshkina, N. A. (2009). The system of motivation and stimulation as one of the strategies of personnel management in the organization [Sistema motivatsii i stimulirovaniia kak odna iz strategii upravleniia personalom v organizatsii]. *Multiculturalnaya sovremennost: Ural-Russia-Mir: Materials of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference of the Humanities University: Reports [Mul'tikul'tural'naia sovremennost': Ural – Rossiia – Mir: mat-ly XII Vseros. nauch.-prakt. konf. Gumanitarnogo universiteta: doklady: v 2 t.], 2.* Ekaterinburg, Rossiia. (In Russian).

Vachkova, S. N., Aigunova, O. A. (2018). Training of specialists in the assessment and monitoring of educational results in the system of general education [Podgotovka spetsialistov po otsenke i monitoringu obrazovatel'nykh rezul'tatov v sisteme obshchego obrazovaniia]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology [Vestnik MGPU. Seriia «Pedagogika i psikhologiia»], 1,* 20–29. (In Russian).

Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving motivation. *Research in Higher Education Journal, 11,* 1–23.

Winter, J. W. (2017). Performance and motivation in a middle school flipped learning course. *TechTrends, 62,* 176–183.

# Психология

**УДК 37.032.5**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.08**

**А. А. Ощепков**[1],
**В. И. Рерке**[2],
**В. В. Фриауф**[3]

[1, 3] *Московский инженерно-физический институт (филиал), Димитровград, Российская Федерация.*

[2] *Иркутский государственный университет, Иркутск, Российская Федерация.*

[1] *E-mail: sladkod@yandex.ru*

# Влияние педагогической технологии мотивационного развития на ценностное самоопределение студентов с высоким уровнем лидерского потенциала

***Поступила в редакцию / Received*** *29.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *18.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *19.07.2021*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью воспитания у подрастающих поколений лидерских способностей, важных для современного общества с его вызовами к личности профессионала, способного к инициативе и ответственности. Современные тенденции развития общества выражаются в переходе от традиционных систем передачи знаний к современным комплексным подходам развития личности будущего профессионала. Для решения сложных проблем современного общества требуется критическое и креативное мышление вместе со способностью совместного решения задач. Вместе с этим стоит учитывать тот факт, что деятельность человека, в частности образовательная и профессиональная, обусловлена его системой ценностей, что повышает роль ценностного подхода в рамках образовательного процесса развития профессионала. В связи с этим данная статья направлена на изучение влияния педагогических технологий на систему ценностных ориентаций молодого поколения. Ведущим в решении данной проблемы явился метод

© Ощепков А. А., Рерке В. И., Фриауф В. В., 2021

педагогического эксперимента, который позволил раскрыть динамику ценностей молодежи в условиях педагогического процесса, дополненного педагогической программой мотивационного развития. В рамках данной программы исследовались жизненные пути, значимые люди, включенные в жизненные ситуации, что позволило выявить основные ценностные конструкты, ориентирующие молодых людей в отношениях к себе, к окружающим, к обществу и миру в целом. В статье выявлено, что ориентация ценностей на достижения и социальные отношения способствуют развитию у молодых людей лидерских способностей. Представленные в статье материалы позволяют обогатить педагогический процесс, направленный на развитие инициативной и ответственной личности.

Ключевые слова: педагогические технологии; ценностные ориентации; диспозиционная концепция личности; мотивационное развитие; лидерский потенциал; молодое поколение.

**A. A. Oshchepkov**[(1)],
**V. I. Rerke**[(2)],
**V. V. Friauf**[(3)]

[(1, 3)] *Moscow engineering-physical Institute (branch), Dimitrovgrad, Russia.*

[(2)] *Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.*

[(1)] *E-mail: sladkod@yandex.ru*

## The impact of pedagogical technology of motivational development onto value self-determination of students with the high level of leader's potential

Abstract. The relevance of the study is caused by the need to cultivate in the growing generation the leader's abilities, important for modern society with its challenges to professional's personality who is able to initiative and responsibility. Modern tendencies of society development are expressed in transit from traditional systems of knowledge transfer to modern complex approaches to development of personality of future specialists. To solve complicated problems of modern society critical and creative thinking together with ability of cooperative problem solving is required. Along with this, it is worth considering the fact that human activity, in particular educational and professional, is encapsulated with its values system, that increases the role of value-based approach in the frames of educational process of professional development. With the relation to it, the given article is directed to study the impact of pedagogical conditions onto values orientations system of young generation. The leading method of the problem is pedagogical experiment, which allowed to reveal the dynamics of youth's values in the conditions of pedagogical processб augmented with the pedagogical program of motivational development. In the frameworks

of the given program the life ways, the significant people involved in the life situations of young people were studied that allowed us to reveal the main values constructs orienting young people in the relations to self, to surroundings, to society and to the world generally. In the work it is revealed, that the youth's orientation to achievements and social relations let them develop leader's abilities. The presented in the article materials allow us enrich the pedagogical process, directed to develop initiative and responsible personality.

Keywords: pedagogical technologies; values orientations; dispositional concept; motivational development; leader's potential; young generation.

## Введение

Современное общество представляет молодым людям все больше возможностей в плане жизненного самоопределения во всех сферах жизнедеятельности. Как в технических, так и в гуманитарных сферах молодежь участвует в решении множества производственных и управленческих задач, реализуя тем самым собственный профессиональный и личностный потенциал. В таких условиях неоднократно подтверждается тезис о насущной необходимости развития у подрастающего поколения лидерских качеств. В научном аспекте феномен лидерства развивается в наиболее известных личностных и ситуационных теориях, в которых проблема лидерства глубоко исследована и проанализирована как в зарубежных, так и в отечественных работах, но вместе с этим получает свое дальнейшее развитие.

В этом плане нас интересует современное состояние проблемы лидерского потенциала в современной отечественной и зарубежной науке, для чего были проанализированы текущие отечественные и зарубежные научные публикации, касающиеся феномена лидерства. В ракурсе политического лидерства М. В. Криворучко предлагает гипотезу о детерминации образа политического лидера социальными установками электората и экспериментально доказывает данную взаимосвязь [Криворучко, 2009]. В своем экспериментальном исследовании В. Г. Каменская и А. А. Кусков, а также их коллеги из Техасского университета (США) О. Минк, Р. Рождерс, К. Воткинс пришли к выводу о детерминирующем влиянии на самоопределение лидера таких факторов, как некоторые особенности физиологического строения и социальный интеллект, наличие которых у человека определяет формирование лидерских качеств [Каменская, 2016; Mink et al., 1989]. В своем исследовании Н. А. Крюкова, О. Н. Басов и Н. А. Малярова на основе анализа компетентностного подхода к подготовке молодых лидеров предлагает модель основных компетенций, развитие которых необходимо молодежному лидеру, включающих лидерство, работу в команде, коммуникативные компетенции, а также исследовательские, интеллектуальные и информационные компетенции [Крюкова и др., 2016]. Л. И. Савва в своих разработках приходит к выводу, что «воздействуя на характер и количество информации, поступающей в сознание индивида, а затем на процесс

ее переработки, субъект влияния (лидер) способствует изменению мотивации и целеполагания другого человека или группы людей, поведения, иногда и имиджа в целом» [Савва и Гасаненко, 2015]. Аналогичной позиции о влиянии информации на сознание лидера придерживаются в своей работе А. Пурвиса, Э. Роджерс и С. Бекингэм [Purvis et al., 2020]. В рамках акмеологического подхода В. В. Белов выдвигает на первый план ролевую модель лидера, которая позволяет изучать особенности жизненного пути, то есть движущие силы и условия развития личности лидера в рамках той или иной организации [Белов, 2016]. Изучение жизненного пути как детерминанты лидерства развивается в работе Д. Хенриксен из Аризонского государственного университета (США) [Henriksen, 2021]. В социологическом аспекте П. В. Шаповалова и П. Э. Атрахимович рассматривают подход А. Н. Леонтьева к изучению лидерства, где главными детерминантами выступают цели и задачи группы, определяющие, кто будет называться лидером и какой стиль лидерства будет применим [Шаповалова и Атрахимович, 2017]. И, наконец, Н. Б. Бабурова, а также М. С. Ботнер, Ю. К. Ким и В. Ли раскрывают в своих исследованиях роль стереотипов группы, определяющих выбор и поведение лидера [Бабурова, 2020; Bothner et al., 2015].

Итак, как видно из предыдущего обзора научных публикаций отечественных и зарубежных ученых, традиционно выделяются факторы лидерства такого плана, как биологические, социологические и психологические детерминанты, личностный и ситуационный компонент. Вместе с этим в современной науке все более актуальными становятся комплексные подходы, стремящиеся объединить разрозненные компоненты. В этом плане, прежде всего, стоит сказать о тенденциях современного образования, заключающихся в переходе от традиционного получения знаний в рамках образовательного процесса к развитию ключевых навыков, необходимых современному специалисту, среди которых обозначены критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация [Авдеенко и др., 2020; Care et al., 2018]. Все это обусловлено тем, что современные проблемы требуют критического осмысления, креативного подхода к их решению, которые наиболее эффективно достигаются при коммуникации его участников и в выстраивании кооперированных отношений, что повышает роль лидерских качеств участников такого инновационного процесса. Вместе с этим стоит учитывать и тот факт, что любое суждение участника такого процесса обусловлено его системой ценностей, а значит, система ценностных оснований любого члена современного общества, и особенно его лидеров, играет немаловажную роль.

В этом плане, несомненно, изучение ценностных ориентаций как интегративного компонента личности лидера может сделать определенный вклад в процессы современного инновационного развития общества. А методологической основой такого подхода может выступить диспозиционная концепция регуляции социального поведения человека В. А. Ядова, которая сочетает в себе личностные и ситуационные факторы и с позиций которой ценностные ориентации выступают ведущим диспозиционным образованием, регулирующим

как сознание, так и деятельность человека [Ядов, 2013]. Этой же методологической канве соответствует и подход А. Г. Асмолова, характеризующего современного лидера как полимотивированного специалиста, не ограничивающегося узкими рамками одной сферы, а пробующего себя в разных сферах и, соответственно, имеющего множество мотивов, среди которых ведущим становится умение рисковать [Асмолов, 2018].

Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде был проведен в предыдущем исследовании [Ощепков и др., 2020], в рамках которого доказана важность включения молодежи в специально организованную деятельность, направленную на получение лидерского опыта. Также в наших предыдущих исследованиях было выяснено влияние внедряемых педагогических технологий на систему ценностных ориентаций молодых людей и подростков в рамках образовательного процесса [Ощепков и Фриауф, 2020]. В данном же исследовании предлагается следующая гипотеза — использование проводимой с молодыми людьми педагогической технологии, направленной на изменение системы ценностей, взаимосвязано с проявлением лидерского потенциала. Данная гипотеза определила задачи нашего экспериментального исследования:

1) исследовать системы ценностных ориентаций, лидерского потенциала у студентов вуза;

2) провести экспериментальное внедрение педагогической программы, направленной на изменение систем ценностей у студентов;

3) изучить произошедшие изменения в системах ценностей в группах студентов с высоким и низким лидерским потенциалом в сравнении экспериментальной и контрольной выборок.

## Методологические основания

Базой для эмпирического исследования выступил Димитровградский инженерно-технологический институт — филиал Московского инженерно-физического института (г. Димитровград Ульяновской области). В эмпирическом исследовании приняли участие студенты четырех групп, общее количество которых составило 60 человек, при этом гендерный состав был одинаковый, а именно 30 юношей и 30 девушек в возрасте 20–22 лет. В качестве критериев для анализа основных показателей исследования выборок студентов, соответствующих поставленным задачам, выступили следующие психолого-педагогические методики. Во-первых, с целью исследования систем ценностных ориентаций молодых людей, был использован ценностный опросник Ш. Шварца [Schwartz, 2012]. Далее, в качестве критерия уровня лидерства использован показатель социометрического статуса методики социометрических измерений Я. Л. Морено [Harding, 1952]. В качестве программы ценностного

развития личности молодого человека в экспериментальном исследовании нами была использована авторская программа.

Программа ценностного развития была построена на том предположении, что благодаря развитию внутренней мотивации деятельности повышается уровень лидерства. В рамках программы проводился анализ жизненного пути молодых людей, на основе которого выявлялись личностные особенности значимых для них людей, связанных с важными событиями их жизни. Для этого был использован метод репертуарных решеток, основанный на теории личностных конструктов Дж. Келли [Ravenette, 2000; Bell, 2005], позволяющий выявлять у молодых людей их системы личностных конструктов, которые представляют наиболее значимые ориентиры в их отношениях с самим собой, с окружающими людьми и миром, которые, по сути, представляют систему ценностных ориентаций личности молодых людей. В рамках программы молодым людям на основе серии теоретических и практических занятий предлагается сыграть роли внутренне мотивированных личностей, что позволяет получить новый опыт личностного развития и повысить мотивацию к личностному росту и лидерству. В этом плане программа представляет собой педагогическую технологию, направленную на развитие мотивации к лидерству, и позволяет исследовать влияние мотивационного развития на ценностное самоопределение и взаимосвязь с лидерством [Vershinina & Ilyushkina, 2020]. Все это согласуется с социокультурной теорией ценностного самоопределения, разрабатываемой учеными из Дании В. П. Главэну и Л. Танггаард, указывающими на взаимосвязь ценностного и личностного самоопределения, выражаемого в отношениях к себе, к окружающим и к обществу [Glaveanu & Tanggaard, 2014]. Для проверки данного тезиса было предложено провести экспериментальное внедрение программы ценностного развития в студенческих группах в рамках педагогического процесса.

С целью формирования контрольной и экспериментальной групп был произведен отбор по 30 человек в каждую группу, в каждой группе было по 15 юношей и 15 девушек. Отбор проводился случайным образом среди выборки студентов. Психолого-педагогический эксперимент проводился по следующей схеме. Констатирующий эксперимент состоял в диагностике систем ценностных ориентаций и социометрического статуса у молодых людей контрольной и экспериментальной групп. На этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе проводилась серия занятий в рамках психолого-педагогической программы ценностного развития, о которой было сказано выше. На этапе контролирующего эксперимента проводилось повторное исследование систем ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом, данная схема эксперимента позволила выявить динамику ценностей и социометрического статуса по мере проведения психолого-педагогического эксперимента, выступающего как фактор педагогического влияния.

С целью анализа эмпирических данных нами был использован факторный анализ. Анализ проводился с помощью программы Статистика версия 13, был использован метод главных компонент, с дальнейшим применением процедуры вращения данных Варимакс и их нормализацией. Факторный анализ проводился с учетом гендера испытуемых.

## Результаты исследования

Указанная процедура факторного анализа позволила выявить значимые структуры взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса (как показателя лидерства) в контрольной и экспериментальной группах до проведения экспериментального внедрения психолого-педагогической программы и после проведения эксперимента, то есть после психолого-педагогического воздействия, отдельно у юношей и девушек, то есть с учетом гендера. Прежде всего, у юношей контрольной группы было выявлено три значимых фактора с индивидуальными наборами факторных весов до и после эксперимента (табл. 1).

Таблица 1

**Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной группе юношей-студентов, до и после проведения экспериментального исследования**

| Названия переменных / Ценности | Фактор 1 | | Фактор 2 | | Фактор 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до | после | до | после | до | после |
| Наслаждение | **–0,7271** | **–0,7181** | –0,3623 | –0,3578 | 0,3943 | 0,3895 |
| Достижения | –0,3176 | –0,3137 | 0,4577 | 0,4521 | **0,7481** | **0,7387** |
| Социальная власть | –0,4868 | –0,4808 | 0,4864 | 0,4804 | 0,4786 | 0,4727 |
| Самоопределение | 0,6725 | 0,6642 | 0,4541 | 0,4485 | –0,4412 | –0,4358 |
| Стимуляция | **0,7116** | **0,7028** | 0,5314 | 0,5249 | –0,2526 | –0,2495 |
| Конформизм | 0,4062 | 0,4011 | **0,8309** | **0,8206** | –0,3351 | –0,3309 |
| Поддержка традиций | 0,6287 | 0,6209 | **0,7291** | **0,7201** | 0,0065 | 0,0064 |
| Социальность | **0,7591** | **0,7498** | 0,3668 | 0,3622 | –0,2781 | –0,2747 |
| Безопасность | **0,8034** | **0,7935** | 0,4543 | 0,4487 | 0,0897 | 0,0886 |
| Зрелость | **0,7567** | **0,7473** | 0,5121 | 0,5057 | –0,0047 | –0,0047 |
| Социальная культура | **0,6999** | **0,6913** | –0,3966 | –0,3917 | –0,0436 | –0,0431 |
| Духовность | **0,8586** | **0,8481** | 0,0727 | 0,0718 | 0,1017 | 0,1004 |
| Социометрический статус | 0,3212 | 0,3172 | **–0,4394** | **–0,4341** | **0,7621** | **0,7527** |
| Вклад в общую дисперсию, **%** | **41,77** | **41,25** | **30,36** | **29,98** | **17,81** | **17,59** |

Анализ наиболее значимых факторных нагрузок позволяет выявить в сфере взаимосвязей системы ценностных ориентаций личности и социометрического

статуса юношей три устойчивых фактора, имеющих различное распределение значимостей тех или иных ценностных доменов в зависимости от социометрического статуса. Кстати, аналогичное распределение факторных весов наблюдается и у юношей экспериментальной группы до проведения эксперимента (см. табл. 3).

Первый фактор можно условно обозначить как «Система ценностных ориентаций личности юноши», объединяющий такие значимые ценности, как «стимуляция», «социальность», «безопасность», «зрелость», «социальная культура», «духовность», имеющие положительное значение, и ценность «наслаждение», имеющая отрицательное значение. Можно сказать, что такая конфигурация системы ценностей у юношей обозначает систему базовых потребностей личности, включая и безопасность, и социальные отношения, и понимание своего предназначения. Все ценности находятся на одном полюсе динамических целевых единиц и не вызывают противоречий, поэтому, кстати, ценность «наслаждение» как противоречивая мотивационная единица в данном наборе оценивается негативно. В этом плане данный набор ценностей можно обозначить как базовую систему общечеловеческих ценностей.

Второй фактор объединил такие ценности, как «конформизм» и «поддержка традиций», которые также составляют однородную систему мотивационных единиц (по С. Шварцу). При этом данный фактор также включает и значимый вес по социометрическому статусу, который в данном наборе имеет отрицательное значение. В этом смысле можно говорить о расхождении полюсов ценностей ограничительного конформизма, уважения традиций и социометрического статуса, то есть уровень лидерства выступает в противоречии с социальным конформизмом.

Третий фактор объединяет ценность «достижения» и высокий вес социометрического статуса (лидерства). Поэтому данный фактор можно обозначить как лидерство в среде молодых людей, в сознании которых оно связывается с социальным признанием, успехом, компетентностью.

Далее, у девушек контрольной группы также было выявлено три значимых фактора в системе взаимосвязей ценностей и социометрического статуса, объясняющих более 98 % дисперсии (см. табл. 2).

Анализируя систему взаимосвязей ценностных ориентаций и социометрического статуса (лидерства) в контрольной и экспериментальной группах девушек, можно выделить три значимых фактора, объединяющих наборы значимых ценностей и уровня социометрического статуса.

Первый фактор объединил ценности «наслаждение», «достижение», «самоопределение», «стимуляция», «зрелость», которые являются однополюсными личностными конструктами (по С. Шварцу), и поэтому образуют совместимую систему ценностей, которую также можно обозначить как «базовую систему ценностей», но только у девушек — здесь проявляются гендерные особенности. В этом плане у современных девушек систему базовых потребностей составляет наслаждение жизнью, социальное признание, выбор собственных

Таблица 2

**Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной группе девушек-студенток, до и после проведения экспериментального исследования**

| Названия переменных / Ценности | Фактор 1 | | Фактор 2 | | Фактор 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до | после | до | после | до | после |
| Наслаждение | **0,9001** | **0,8898** | –0,0728 | –0,0719 | –0,0542 | –0,0535 |
| Достижения | **0,7776** | **0,7681** | –0,2701 | –0,2668 | –0,2193 | –0,2166 |
| Социальная власть | 0,5761 | 0,5689 | –0,3921 | –0,3871 | 0,1319 | 0,1302 |
| Самоопределение | **0,8691** | **0,8583** | –0,0791 | –0,0781 | –0,3563 | –0,3519 |
| Стимуляция | **0,8789** | **0,8681** | –0,0825 | –0,0815 | 0,2155 | 0,2128 |
| Конформизм | –0,6521 | –0,6441 | 0,3821 | 0,3774 | –0,0236 | –0,0233 |
| Поддержка традиций | –0,3041 | –0,3002 | **0,5044** | **0,4982** | 0,4269 | 0,4217 |
| Социальность | –0,5904 | –0,5831 | 0,4169 | 0,4117 | –0,0567 | –0,0561 |
| Безопасность | 0,6882 | 0,6797 | **0,4589** | **0,4533** | 0,3891 | 0,3842 |
| Зрелость | **0,7692** | **0,7597** | 0,2319 | 0,2291 | –0,4267 | –0,4214 |
| Социальная культура | –0,6571 | –0,6489 | 0,2932 | 0,2896 | **0,4777** | **0,4717** |
| Духовность | 0,5103 | 0,5041 | 0,4503 | 0,4448 | **0,5731** | **0,5659** |
| Социометрический статус | –0,3961 | –0,3913 | **–0,4659** | **–0,4602** | **0,3832** | **0,3785** |
| Вклад в общую дисперсию, **%** | **54,03** | **53,36** | **22,04** | **21,77** | **23,41** | **23,12** |

целей и стремление к ним, чувство собственного достоинства. В общем, можно сказать, что системы базовых ценностей девушек и юношей аналогичны, но у девушек она направлена на более активное отношение к жизни.

Второй фактор объединил ценности «поддержка традиций» и «безопасность», которые сочетаются с негативным значением социометрического статуса. Направленность на уважение традиций и безопасности общества и близких людей можно обозначить как следование ценностям общества, что при этом негативно связывается в сознании с лидерством в форме негативной оценки социометрического статуса. То есть у девушек, так же как и у юношей, конформизм и лидерство определяются разными полюсами мотивационной системы.

В третьем факторе объединяются ценности «социальная культура», «духовность» и «высокий социометрический статус». Согласно данному набору факторных весов, в сознании девушек лидерство связывается со стремлением к внутренней гармонии и взаимности в отношениях, и в этом плане лидерство у девушек основано на взаимности и согласии в отношениях с окружающими людьми.

Далее, анализ факторных структур ценностных ориентаций и социометрического статуса (лидерства) у юношей экспериментальной группы был посвящен данным, полученным в результате педагогического эксперимента. В результате было выделено три основных фактора, описывающих более 98 % дисперсии (табл. 3).

Таблица 3

**Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в экспериментальной группе юношей-студентов, до и после проведения экспериментального исследования**

| Названия переменных / Ценности | Фактор 1 | | Фактор 2 | | Фактор 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до | после | до | после | до | после |
| Наслаждение | **–0,8068** | **–0,5163** | –0,4021 | 0,2947 | 0,4376 | 0,2994 |
| Достижения | –0,3524 | –0,0916 | 0,5079 | 0,2946 | **0,8299** | **0,5697** |
| Социальная власть | –0,5402 | –0,3053 | 0,5397 | –0,3175 | 0,5311 | 0,3821 |
| Самоопределение | **0,7462** | –0,4473 | 0,5038 | 0,2617 | –0,4896 | 0,3951 |
| Стимуляция | **0,7896** | –0,0758 | 0,5897 | –0,3113 | –0,2803 | 0,4822 |
| Конформизм | 0,4507 | 0,1701 | **0,9219** | **0,4593** | –0,3717 | –0,3421 |
| Поддержка традиций | 0,6976 | –0,0105 | **0,8089** | **0,5211** | 0,0072 | –0,3325 |
| Социальность | **0,8423** | –0,0338 | 0,4071 | 0,0914 | –0,3086 | –0,5941 |
| Безопасность | **0,8915** | 0,1581 | 0,5041 | –0,3611 | 0,0995 | 0,4786 |
| Зрелость | **0,8396** | **0,6144** | 0,5681 | 0,3987 | –0,0052 | 0,1608 |
| Социальная культура | **0,7767** | –0,0801 | –0,4401 | –0,1353 | –0,0484 | –0,6258 |
| Духовность | **0,9527** | **0,7256** | 0,0807 | 0,1702 | 0,1128 | –0,0335 |
| Социометрический статус | 0,3564 | **0,6325** | **–0,4876** | **0,2745** | **0,8456** | **0,3718** |
| Вклад в общую дисперсию, **%** | **46,34** | **17,61** | **33,68** | **39,05** | **19,76** | **28,83** |

Что касается каждого фактора конкретно, то можно отметить следующие значимые изменения факторных структур взаимосвязей ценностных ориентаций и социометрического статуса у юношей по результатам анализа эмпирических данных, полученных в результате педагогического эксперимента. В первом факторе при сохранении отрицательной оценки ценности наслаждения значительно повысился социометрический статус и сохранилась высокая значимость только у ценностей зрелости и духовности. Во втором факторе с высокой значимостью конформизма и поддержки традиций социометрический статус изменил свой полюс на положительный. В третьем же факторе также сохранилась высокая значимость достижений при некотором снижении уровня показателя социометрического статуса.

Дальнейший факторный анализ был посвящен взаимосвязям систем ценностных ориентаций и социометрического статуса у девушек экспериментальной группы, выявленных по результатам эмпирических данных проведенного педагогического эксперимента. Было выделено три основных фактора, описывающих 98 % дисперсии данных (см. табл. 4).

Как и в случае с юношами, стоит отметить, что системы факторов, связывающие ценности и социометрический статус (лидерство) у девушек экспериментальной группы до проведения эксперимента аналогичны системам

Таблица 4

**Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в экспериментальной группе девушек-студенток, до и после проведения экспериментального исследования**

| Названия переменных / Ценности | Фактор 1 | | Фактор 2 | | Фактор 3 | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | до | после | до | после | до | после |
| Наслаждение | **0,9996** | 0,4652 | –0,0808 | –0,4658 | –0,0602 | 0,0003 |
| Достижения | **0,8628** | **0,5501** | –0,2998 | –0,4064 | –0,2433 | –0,0518 |
| Социальная власть | 0,6392 | –0,3391 | –0,4349 | –0,4803 | 0,1463 | –0,3178 |
| Самоопределение | **0,9642** | **0,6821** | –0,0877 | –0,1316 | –0,3954 | 0,1151 |
| Стимуляция | **0,9752** | 0,4323 | –0,0916 | –0,4126 | 0,2391 | 0,2487 |
| Конформизм | –0,7235 | –0,5672 | 0,4239 | 0,3626 | –0,0261 | –0,0969 |
| Поддержка традиций | –0,3373 | 0,1179 | **0,5597** | **0,6203** | 0,4737 | 0,1393 |
| Социальность | –0,6551 | 0,1202 | 0,4625 | **0,6279** | –0,0629 | –0,0824 |
| Безопасность | **0,7636** | 0,0085 | **0,5092** | **0,6197** | 0,4316 | –0,1417 |
| Зрелость | **0,8535** | –0,2021 | 0,2573 | 0,3867 | –0,4735 | **0,4336** |
| Социальная культура | –0,7291 | **0,5175** | 0,3253 | 0,4279 | **0,5301** | 0,1697 |
| Духовность | 0,5662 | **0,5119** | 0,4997 | –0,0091 | **0,6358** | –0,3961 |
| Социометрический статус | –0,4396 | –0,2449 | **–0,5171** | **–0,3598** | **0,4252** | **0,4273** |
| Вклад в общую дисперсию, **%** | **59,95** | **50,55** | **24,46** | **19,20** | **25,97** | **19,22** |

факторов у девушек контрольной группы, выделяющих базовые ценности с активной ориентацией, конформизм и лидерство, основанное на взаимных социальных отношениях. Однако, в отличие от юношей, у девушек не наблюдается общего повышения показателя социометрического статуса. Вместе с этим по конкретным факторам наблюдаются значительные изменения в весах факторных нагрузок после проведенного педагогического эксперимента.

По первому фактору наблюдается сохранение значимости ценностей достижения и самоопределения при повышении значимости ценностей социальной культуры и духовности, что может свидетельствовать о повышении значимости осмысления собственного предназначения и взаимности в отношениях. По второму фактору, связывающему ценности поддержки традиций, безопасности и отрицательное значение показателя социометрического статуса, произошло повышение значимости социальности, что также может говорить в пользу ориентации на взаимные уважительные отношения с окружающими людьми. По третьему фактору, обозначенному у девушек как лидерство, основанное на взаимных социальных отношениях, снизилась значимость социальной культуры и духовности при значительном повышении уровня значимости ценности зрелости, что может свидетельствовать о переориентации девушек-лидеров на зрелое отношение к жизни, чувство собственного достоинства, понимание своего предназначения в жизни.

## Обсуждение результатов эксперимента

Как видно из таблицы 1, до и после эксперимента в системах взаимосвязей ценностей и социометрического статуса у молодых людей не произошло значительных изменений, то есть без оказываемого психолого-педагогического воздействия система остается стабильной, составляя три фактора — систему общечеловеческих ценностей, конформизм и лидерство. Что касается девушек, то также стоит добавить, что на протяжении экспериментального периода в контрольной группе девушек при факторном анализе систем ценностей и социометрического статуса значимых изменений в выделенных факторах не наблюдалось.

Вместе с тем стоит отметить, что, как уже было сказано выше, системы факторов у юношей контрольной и экспериментальной групп до проведения эксперимента аналогичны. В общем, выделяются факторы системы базовых общечеловеческих ценностей, конформизма и лидерства. В дополнение также стоит отметить, что у юношей, принимавших участие в педагогическом эксперименте, в целом значительно повысился социометрический статус, то есть они стали более восприниматься группой как лидеры.

В этом смысле можно сказать, что в результате педагогического эксперимента у юношей сформировался более высокий уровень лидерства и в личностном плане появилось более зрелое отношение к жизни, повысилась значимость нахождения своего предназначения в жизни при сохранении ориентированности на достижения и при переориентации на более положительное отношение к социальным ценностям. А система ценностей девушек с лидерским потенциалом переориентировалась с взаимных отношений с окружающими людьми на осмысление своего предназначения в жизни и более глубокой эмоциональной и духовной связи с окружающими.

Полученные результаты согласуются с нашим предыдущим исследованием, в котором при анализе данных педагогического эксперимента использовался статистический *t*-критерий Стьюдента [Ощепков и Фриауф, 2020]. Согласно указанному исследованию, для современных молодых людей важным является возможность самоопределения и самостоятельности. Ведущей целью обозначенного типа ценностей является самостоятельность мышления и определения способов поведения. Современная молодежь ориентирована на самостоятельность в жизни и независимость в суждениях, определение своего пути, свободный выбор. Молодежь стремится к достижениям и самореализации.

## Заключение

На фоне выделившихся в научных работах биологических, социологических и психологических факторов, а также личностного и ситуационного компонентов лидерства на современном этапе более актуальными становятся

комплексные подходы к изучению феномена лидерства. В этом плане перспективным видится изучение систем ценностных ориентаций в их взаимосвязи с уровнем проявления лидерства. Данный подход методологически может быть основан на известной концепции В. А. Ядова, где личность рассматривается как взаимосвязанная иерархически выстроенная система диспозиций, регулирующих социальное поведение человека, ценностные ориентации в системе которых занимают определяющую позицию.

Поэтому в рамках изучения лидерства в молодежной среде было предложено изучить влияние систем ценностных ориентаций молодых людей на проявление лидерского потенциала, что и было реализовано в форме эксперимента, детерминирующим фактором в котором стало применение психолого-педагогической технологии. Анализ же данных констатирующего и формирующего экспериментов позволил выявить следующие особенности систем взаимосвязей ценностных ориентаций и лидерства.

У юношей первоначально лидерство связывалось с достижениями. В результате формирующего психолого-педагогического эксперимента у юношей сформировался более высокий уровень лидерства и в личностном плане появилось более зрелое отношение к жизни, повысилась значимость нахождения своего предназначения в жизни при сохранении ориентированности на достижения и при переориентации на положительное отношение к социальным ценностям.

У девушек на начальной стадии констатирующего эксперимента лидерство связывалось со взаимными гармоничными отношениями с окружающими людьми. В результате же формирующего эксперимента система ценностей девушек с лидерским потенциалом переориентировалась с взаимных отношений с окружающими людьми на осмысление своего предназначения в жизни и на более глубокую эмоциональную и духовную связь с окружающими.

Таким образом, можно утверждать, что системы ценностных ориентаций и лидерство взаимосвязаны и взаимообусловлены. Система ценностных ориентаций лидеров направлена на социально-позитивные отношения, и в то же время изменения посредством психолого-педагогического воздействия в системах ценностей личности связаны с уровнем проявления лидерского потенциала.

## Литература

Авдеенко Н. А. Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? / Н. А. Авдеенко и др. // Образовательная политика. URL: https://edpolicy.ru/form-and-evaluate

Асмолов А. Г. Подвижный в подвижном // Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. 546 с. С. 9–28.

Бабурова Н. Б. Лидер vs жертва: формирование виктимного поведения у лидера посредством гонений // Вестник Московского государственного областного университета. 2020. № 3. С. 121–133. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44038423

Белов В. В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2016. С. 106–109. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28382690

Каменская В. Г., Кусков А. А. Конституциональные и интеллектуальные факторы самоопределения лидера в молодежной группе // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 4. № 10. С. 156–159. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27435037

Криворучко М. В. Влияние установок к ведущим политическим партиям и их лидерам на образы идеального и типичного лидеров // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2009. № 1. С. 36–47. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21545781

Крюкова Н. А., Басов О. Н., Малярова Н. А. Методологические основы подготовки молодых лидеров: компетентностный подход // Кластеры. Исследования и разработки. 2016. Т. 2. № 3 (4). С. 19–26. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27700538

Ощепков А. А., Салахова В. Б., Фриауф В. В. Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде // Образование личности. 2020. № 1–2. С. 82–87. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44221623

Ощепков А. А., Фриауф В. В. Исследование динамики системы ценностей молодежных лидеров в педагогических условиях ценностно-мотивационного развития // ‘Alma mater’ Вестник высшей школы. 2020. № 10. С. 23–27. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44166588

Ощепков А. А., Фриауф В. В. Педагогические условия формирования системы ценностей молодежи с высоким уровнем лидерского потенциала // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 31–38. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42971112

Савва Л. И., Гасаненко Е. А. Профессиональный имидж студента // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 2. С. 170–177. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23209863

Шаповалова П. В., Атрахимович П. Э. Философия лидерства в социологическом срезе: от менеджера к лидеру // Академическая наука — проблемы и достижения: мат-лы XII Междунар. науч.-практ. конф. Северный Чарльстон, США. 2017. С. 85–87. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29244301

Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37243350

Bell R. C. The repertory grid technique // International handbook of personal construct psychology, 2005. P. 95–103. DOI: 10.002/0470013370.ch9

Bothner M. S., Kim Y. K., Lee W. Primary status, complementary status, and organizational survival in the US venture capital industry // Social Science Research. 2015. V. 52. P. 588–601. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2015.03.010

Care E., Kim H., Vista A., Anderson K. Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. Brookings institution, 2018. URL: https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/

Glaveanu V. P., Tanggaard L. Creativity, identity, and representation: Towards a sociocultural theory of creative identity // New Ideas in Psychology. 2014. V. 34. P. 12–21. DOI: doi.org/10/1016/j.newideapsych.2014.02.002

Harding J. Sociometry, experimental method and the science of society: an approach to a new political orientation // Psychological Bulletin. 1952. № 49 (3). P. 283–284. DOI: 10.1037/h0049709

Henriksen D. Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives // International Journal of Educational Research Open. 2021. № 2 (2). P. 1–11. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100024

Mink O., Rogers R., Watkins K. Creative leadership: discovering paradoxes of innovation and risk // Contemporary educational psychology. 1989. V. 14. № 3. P. 228–240. DOI: 10.1016/0361-476X(89)90012-X

Purvis A. J., Rodgers H. M., Beckingham S. Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education // International Journal of Educational Research Open. 2020. № 2. P. 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100018

Ravenette T. Constructive intervention when children are presented as problems // International handbook of personal construct theory. 2005. P. 283–293. DOI: 10.1002/0470013370.ch28

Schwartz S. H. Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and social psychology. 2012. V. 103. P. 663–688. DOI: 10.1037/a0029393

Vershinina T. S., Ilyushkina M. Y. Social practices of advertising disclosure: influence of stylistic expressive means of forming value orientations. Russian Linguistic Bulletin. 2020. № 3 (23). С. 94–101. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=43945085

## References

Avdeenko, N. A., Denishcheva, L. O., Krasnoyarskaya, K. A., Mihajlova, A. M., Pinskaya, M. A., & Rydze, O. A. (2021). Skills of the XXI century: how to shape and evaluate in the lesson? [Navyki XXI veka: kak formirovat' i otsenivat' na uroke? / N. A. Avdeenko i dr.] *Obrazovatel'naya politika [Obrazovatel'naia politika].* (In Russian). URL: https://edpolicy.ru/form-and-evaluate

Asmolov, A. G. (2018). *Mobile in mobile [Podvizhnyi v podvizhnom]. In: Asmolov, A. G. (Ed.). Mobilis in Mobile: lichnost' v epohu peremen [Mobilis in mobile: lichnost' v epokhu peremen / pod obshch. red. A. G. Asmolova].* Moskva, Rossiia: IaSK, 546, 9–28. (In Russian).

Baburova, N. B. (2020). Leader vs victim: formation of victim behavior in the leader through persecution [Lider vs zhertva: formirovanie viktimnogo povedeniia u lidera posredstvom gonenii]. *Bulletin of Mscow State Regional University [Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta], 3,* 121–133. (In Russian).

Bell, R. C. (2003). The repertory grid technique. In: Fransella F. (Ed.). *International handbook of personal construct psychology,* 95–103. John Wiley & Sons Ltd. DOI: 10.1002/0470013370.ch9

Belov, V. V. (2016). Acmeological approach to study organization's leader personality [Akmeologicheskii podkhod k issledovaniiu lichnosti lidera organizatsii]. *Psychology of XXI century: Theory and Practice of Modern Psychology: Materials of XI International science-practical conference of young scientists [Psikhologiia XXI veka. Teoriia i praktika sovremennoi psikhologii: mat-ly XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh uchenykh],* 106–109. (In Russian). Sankt-Peterburg, Rossiia: Leningrad State University in the name of A. S. Pushkin [Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A. S. Pushkina].

Bothner, M. S., Kim, Y. K., & Lee, W. (2015). Primary status, complementary status, and organizational survival in the US venture capital industry. *Social Science Research, 52,* 588–601. DOI: 10.1016/j.ssresearch.2015.03.010

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st century skills. Focus on Assessment. Brookings institution, 2018. Retrieved from https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/

Glaveanu, V. P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology, 34,* 12–21. DOI: 10/1016/j.newideapsych.2014.02.002

Harding, J. (1952). Sociometry, experimental method and the science of society: An approach to a new political orientation. *Psychological Bulletin, 49* (3), 283–284. DOI: 10.1037/h0049709

Henriksen, D. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open, 2* (2), 1–11. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100024

Iadov, V. A. (2013). *Self-regulation and predicting of personality's social behavior: Dispositional Conception [Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti: dispozicionnaja koncepcija].* Moskva, Rossiia: TsSPiM. (In Russian).

Kamenskaia, V. G., & Kuskov, A. A. (2016). Constitutional and Intellectual factors of leader's self-determination in youth group [Konstitutsional'nye i intellektual'nye faktory samoopredeleniia lidera v molodezhnoi gruppe]. *Progress of modern science and education [Uspekhi sovremennoi nauki i obrazovaniia], 4,* 10, 156–159. (In Russian).

Krivoruchko, M. V. (2009). Impact of attitudes to leading political patries and to their leaders onto the shapes of ideal and typical leaders [Vliianie ustanovok k vedushchim politicheskim partiiam i ikh lideram na obrazy ideal'nogo i tipichnogo liderov]. *Herald of Omsk University. Series «Psychology» [Vestnik Omskogo universiteta. Seriia: Psikhologiia], 1,* 36–47. (In Russian).

Kriukova, N. A., Basov, O. N., & Maliarova, N. A. (2016). Methodological bases of young leaders training [Metodologicheskie osnovy podgotovki molodykh liderov: kompetentnostnyi podkhod]. *Clasters. Researche and Development [Klastery. Issledovaniia i razrabotki], 2,* 3–4, 19–26. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27700538

Mink, O., Rogers, R., & Watkins, K. (1989). Creative leadership: discovering paradoxes of innovation and risk. *Contemporary educational psychology, 14,* 3, 228–240. DOI: 10.1016/0361-476x(89)90012-x

Oshchepkov, A. A., Salakhova, V. B., & Friauf, V. V. (2020). Review of empirical studies of pedagogical conditions of preparing leaders among youth [Obzor empiricheskikh issledovanii pedagogicheskikh uslovii podgotovki liderov v molodezhnoi srede]. *Personality Formation [Obrazovanie lichnosti], 1–2,* 82–87. (In Russian).

Oshchepkov, A. A., & Friauf, V. V. (2020). Study of dynamics of value systems of youth's leaders under pedagogical conditions of value-motivational development [Issledovanie dinamiki sistemy cennostej molodezhnyh liderov v pedagogicheskih uslovijah cennostno-motivacionnogo razvitija]. *'Alma mater' Bulletin of the Higher School [Vestnik vysshej shkoly],* 10, 23–27. (In Russian).

Oshchepkov, A. A., & Friauf, V. V. (2020). Pedagogical conditions for the formation of the system of values of young people with high level of leadership potential [Pedagogicheskie uslovija formirovanija sistemy cennostej molodezhi s vysokim urovnem liderskogo potenciala]. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics [Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Pedagogika], 2,* 31–38. (In Russian).

Purvis, A. J., Rodgers, H. M., & Beckingham, S. (2020). Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education. *International Journal of Educational Research Open, 2,* 1–9. DOI: 10.1016/j.ijedro.2020.100018

Ravenette, T. (2005). Constructive intervention when children are presented as problems. *International handbook of personal construct theory,* 283–293. DOI: 10.1002/0470013370.ch28

Savva, L. I., & Gasanenko, E. A. (2015). Professional image of the student of technical university [Professional'nyj imidzh studenta]. *Bulletin of the Chelyabinsk State University [Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta], 2,* 170–177. (In Russian).

Schwartz, S. H. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and social psychology, 103,* 663–688. DOI: 10.1037/a0029393

Shapovalova, P. V., & Atrakhimovich, P. E. (2017). Philosophy of leadership in sociological section [Filosofija liderstva v sociologicheskom sreze: ot menedzhera k liderу]. *Academic science — problems and achievements: Materials of XII International scientific-practical conference [Akademicheskaja nauka — problemy i dostizhenija: mat-ly XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Severnyj Charl'ston, SShA],* 85–87. Northern Charlston, USA.

Vershinina, T. S., Ilyushkina, M. Y. (2020). Social practices of advertising disclosure: influence of stylistic expressive means of forming value orientations. *Russian Linguistic Bulletin, 3* (23), 94–101.

**УДК 372.8**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.09**

**К. С. Киктева**[(1)]**,**
**О. В. Сененко**[(2)]

[(1, 2)] *Московский городской педагогический университет,*
*Москва, Российская Федерация.*

[(1)] *E-mail: kiktevaks@mgpu.ru*

# Тематика и дизайн заданий по написанию эссе: рекомендации для разработчиков

***Поступила в редакцию / Received*** *19.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *12.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *13.07.2021*

Аннотация. В статье рассматривается эссе как актуальный вид письменной работы, используемой в целях промежуточной и итоговой аттестации, а также в рамках творческих конкурсов и вступительных испытаний. В статье представлен анализ вступительных экзаменационных эссе подростков. Цель статьи — изучить влияние тематики и дизайна заданий на тексты эссе. Анализ текстов проводится с использованием следующих критериев: простота/сложность написания эссе, актуальность/неактуальность тематики заданий для пишущих и самостоятельность/несамостоятельность (конформизм) в раскрытии темы. На основании обобщения результатов этого анализа формулируются рекомендации для разработчиков заданий по написанию эссе. Рекомендации касаются тематики эссе, формулировок заданий, использования цитат и высказываний из различных источников в формулировках заданий. В статье обосновывается, что тематика экзаменационных заданий для написания эссе должна быть приближена к опыту подростков, в то же время стоит избегать слишком традиционных и стандартных тем, при этом формулировки заданий должны быть максимально четкими и конкретными. В рекомендациях также определяется специфика использования цитат в формулировках заданий: цитата должна непосредственно подводить к проблемному вопросу, быть по возможности краткой и емкой, причем продуктивнее использовать не одну, а две цитаты, представляющие разные точки зрения.

Ключевые слова: подростки; эссе; тематика; актуальность; простота; сложность; конформизм; независимость поведения.

© Киктева К. С., Сененко О. В., 2021

**K. S. Kikteva**[(1)],
**O. V. Senenko**[(2)]

[(1, 2)] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

[(1)] *E-mail: kiktevaks@mgpu.ru*

# Topics and design of essay assignments: guidelines for developers

Abstract. The article considers an essay as a contemporary type of written work used for midterm and final academic assessment as well as at creativity competitions and entrance exams. The article presents the analysis of adolescents'entrance exam essays. The article is aimed at the study of how the topic and assignment design influence the texts of the essays. The texts have been analysed with the use of the following criteria: ease/difficulty of the topic of the assignment for those who take the exam; relevance/irrelevance of the topic to them and their independence/lack thereof (conformism). Using the consolidation of the aforementioned analysis results, recommendations for the development of such assignments are formulated. The recommendations deal with the subject matter of the essays, with task statements and with the use of quotations and comments from different sources in the task statements. It is grounded that the topics of exam assignments should be close to adolescents' experience; at the same time, too trivial and standard topics should be avoided; the task statements should be clear and specific. The recommendations also define the specifity of the use of quotations in the task statements: a quotation should lead directly to the problem question; the quotation should be, if possible, succinct; what is more, it is more productive to use not just one but two quotations representing two different points of view.

Keywords: adolescents; essays; topics; relevance; ease; difficulty; conformism; independence of behavior.

## Введение

Современная система общего образования устроена таким образом, что доминирующим жанром текстов, создаваемых подростками в рамках образовательного процесса, промежуточного и итогового контроля результатов обучения, является «эссе». Прежде всего, его доминирование обусловлено тем, что именно написание «эссе» стало обязательным элементом единого государственного экзамена (далее по тексту — ЕГЭ) по многим гуманитарным предметам, а его оценка оказалась построена на очень жестких критериях. Слово «эссе» взято нами в кавычки, потому что в образовательном контексте оно понимается специфически [Fleckenstein et al., 2020; Collins, 2021; Haines, 2021; Janusheva et al., 2021; Jo, 2021; Setiawan & Mulyadi, 2021]. Если традиционно в литературе и журналистике под эссе понимался, пожалуй, самый свободный по содержанию и форме жанр авторского текста («свободные размышления на свободную тему»), то в контексте школьного образования

XXI века эссе приобрело довольно жесткую форму и стало требовать особого, «дисциплинарного» подхода к отбору содержания. В таком эссе обязательно должны быть отражены предметные знания, приведены примеры и аргументы, подтверждающие четко выраженную точку зрения автора, строго соответствующую заданной теме, соблюдены этические нормы и т. д. [Хазраткулов, 2017; Харламенко, 2019; Шаповалов, 2017; Maharani, 2019; Livingstone, 2019; Khojakulova, 2020]. Данный вид письменной работы принято называть академическим эссе, и он активно используется в целях промежуточной и итоговой аттестации в силу того, что подлежит «объективному измерению» [Минеева, 2015]. В этом контексте особую актуальность приобретает разработка новых, как можно более адекватных и объективных средств оценивания предметных и метапредметных компетенций обучающихся, предъявляемых ими в письменных работах [Воронцова и Сененко, 2016].

С другой стороны, в последние годы проводится довольно много независимых творческих конкурсов для подростков, которые также предусматривают написание эссе по самым разным предметным областям [Исакова, 2011; Обласова, 2016]. Примером такого конкурса может послужить всероссийский чемпионат сочинений «Своими словами», организованный ведущими российскими вузами в 2021 году. Организаторы чемпионата отмечают шаблонность и формальность проверки эссе в школьной практике (речь идет об эссе, создаваемых в рамках ЕГЭ, и итоговом сочинении), которые препятствуют использованию самых интересных и полезных свойств сочинения как вида учебной работы и приводят к тому, что в школьном эссе творчества и способов самовыражения — минимум, а воспроизведения готовых формул — максимум[1]. Поэтому эссе участников чемпионата сочинений оценивались жюри по другим (отличным от школьных), более разнообразным и гибким критериям, среди которых важное место занимали оригинальность подхода, способность видеть и анализировать разные точки зрения на проблему, выполнение коммуникативной задачи, выразительность речи и т. д.

Именно творческие работы, представляемые на конкурсы такого рода, которые проводятся вне системы образования, на наш взгляд, служат материалом, позволяющим более объективно судить о результатах сегодняшнего школьного образования, поскольку результативность обучения на сегодняшний день определяется тем, могут ли учащиеся не только демонстрировать полученные знания, но и оперировать ими, а также применять их для решения новых задач [Асонова и Сененко, 2017, с. 80].

Аналогичные, альтернативные школьным, требования нередко предъявляются и к тем эссе, которые создаются подростками в рамках вступительных испытаний при поступлении в вузы, если таковые предусмотрены правилами

[1] Асонова Е. А. Встать на ноги в мире, состоящем из текстов // Своими словами. 2021 URL: https://своимисловами.рф/vstat-na-nogi-v-mire-sostoyashchem-iz-tekstov (дата обращения: 30.05.2021).

приема. В частности, при поступлении в Московский городской педагогический университет (далее по тексту — МГПУ) в рамках проекта «Новый педагогический класс» в 2020 году абитуриенты писали эссе в соответствии с предложенными заданиями, представлявшими собой небольшие цитаты или специально созданные тексты на некую тему, к которым абитуриент должен был выразить свое отношение. Задания и критерии намеренно составлялись таким образом, чтобы подростки могли по-разному отнестись к предложенной проблеме, приняв ту или другую сторону, выразить это отношение и аргументировать свою позицию. Однако опыт проведения экзамена показал, что не все задания в полной мере соответствовали поставленным задачам, а сложившиеся подходы к их разработке требуют некоторой корректировки.

## Методы исследования

Для написания рекомендаций для разработчиков экзаменационных заданий мы проанализировали эссе подростков по следующим критериям: простота/сложность написания эссе по данной теме [Ito, 2017; Oktavianti, Gusmuliana & Apriani, 2021], актуальность/неактуальность тематики кейсов для пишущих [Coleman, 2021] и самостоятельность/несамостоятельность (конформизм) [Кон, 1984; Бостанова, 2018; Барабанов и Блохина, 2020; Chierchia, Piera Pi-Sunyer & Blakemore, 2020; Wason, 2018] в раскрытии темы. При этом в анализе мы опирались в основном на те темы, по которым было написано не менее пяти эссе. Это оказались следующие темы (названия тем условны, приводим их вместе с полным текстом заданий):

- «Блокировка сайтов», 5 эссе (полный текст задания: «“У нас в школе есть вай-фай, и на уроках истории, обществознания, литературы нам разрешают пользоваться Интернетом и учат искать нужные ресурсы и оценивать их. Однако мы не всегда можем выйти на ресурсы — всплывает надпись о блокировке сайта в целях безопасности. На мой вопрос, почему так, разве нельзя нас научить распознавать опасные сайты, а не блокировать их (речь идет о сайтах сугубо учебных), ведь этот навык нам пригодится, никто не может ответить... даже учитель ОБЖ”». Сталкивались ли вы с подобной ситуацией? В чем, на ваш взгляд, заключается суть сложившегося противоречия и разрешимо ли оно?»).
- «Телефоны в школе», 6 эссе (полный текст задания: «На родительском собрании в 7-м классе возник спор. Одни родители настаивали на том, что в школу дети должны приходить без телефонов или учителя должны забирать телефоны в начале учебного дня, чтобы дети не отвлекались. Другие родители утверждали, что телефон — это средство безопасности и отбирать его не надо. Что вы думаете об использовании мобильных телефонов в школе?»).

• «Защита личных данных», 7 эссе (полный текст задания: «Мобильные средства связи и Интернет предоставляют практически неограниченные возможности общения: сегодня можно разговаривать находясь в разных точках земного шара и при этом не только слышать, но и видеть собеседника; можно обмениваться сообщениями с людьми, которых никогда не встречал вживую. При этом мы, порой сами о том не задумываясь, оставляем в Сети много личной информации — от номера телефона и электронного адреса до данных о нашем местонахождении, предпочтениях и вкусах, планах на каникулы. Как вы считаете, нужна ли защита личных данных в Интернете?»).

• «Гибель театра», 5 эссе (полный текст задания: «Когда появилось кино, а затем и телевидение, многие деятели культуры и обычные зрители предсказывали гибель театра. Но театр не умер. Поразмышляйте, в чем преимущества экранных искусств и почему они все-таки не смогли вытеснить театр»).

• «Культурный человек», 13 эссе (полный текст задания: «Представления о культуре в нашем обществе очень разные. Для одних главное — это чувство такта, они любят ссылаться на афоризм А. П. Чехова: «Хорошее воспитание не в том, что ты не прольешь соуса на скатерть, а в том, что ты не заметишь, если это сделает кто-нибудь другой». Для других культурный человек тот, кто регулярно ходит в театры, музеи, на концерты классической музыки. А как вы считаете, что наиболее важно для культурного человека и почему?»).

• «Школьная программа», 5 эссе (полный текст задания: «По мнению писателя Оскара Уайльда, «люди в своем большинстве живо интересуются всем на свете, за исключением того, что действительно стоит знать». Школьники изучают самые разные предметы, обязаны освоить все, что заложено в программе. Как вам кажется, есть ли какие-то действительно важные вещи, которые не проходят в школе, но которые обязательно нужно знать и уметь? Если бы вы могли внести изменения в школьную программу, то чему бы вы предложили научить школьников?»).

• «Доступ к культурным ценностям», 5 эссе (полный текст задания: «Каждый имеет право на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям. Каждый обязан заботиться о сохранении исторического и культурного наследия, беречь памятники истории и культуры (Статья 44 Конституции Российской Федерации, пп. 2, 3). Что вы думаете о правах и обязанностях человека, связанных с доступом к культурным ценностям и их сохранением?»).

• «Школьная форма», 8 эссе (полный текст задания: «В одном из блогов мама школьницы написала о том, что она категорически возражает против школьной формы, поскольку, по ее мнению, одинаковая одежда убивает индивидуальность детей и подростков, не позволяет им проявлять свои вкусы, выражать себя с помощью одежды. Как вы считаете, нужна ли школьная форма?»).

• «Ошибки в фанфикшен», 5 эссе (полный текст задания: «Многие произведения массовой культуры вдохновляют поклонников заниматься творчеством, например писать собственные продолжения полюбившихся книг или фильмов. Этот жанр называется фанфикшеном. Авторы фанфиков публикуют свои произведения на специальных сайтах или в соцсетях, и иногда в комментариях к ним можно увидеть указания на орфографические и грамматические ошибки. Как вы думаете, всегда ли важно писать грамотно?»).

• «Язык виртуального общения», 5 эссе (полный текст задания: «В переписке в чатах и мессенджерах часто используются сокращения («спс», «пожта»), отсутствуют знаки препинания («привет как дела»), многие слова пишутся так, как слышатся («ничо», «чёнить», «здрасте»). Как вы считаете, допустимы ли такие упрощения именно в электронной переписке или нужно всегда писать грамотно, в соответствии с нормами письменной речи?»).

• «Заимствованные слова», 6 эссе (полный текст задания: «Еще Н. С. Лесков утверждал, что новые слова иностранного происхождения вводятся в русскую печать беспрестанно и часто совсем без надобности. И сегодня не только в печати, но и практически во всех сферах жизни мы сталкиваемся с множеством заимствований, преимущественно англицизмов: от ставших уже привычными маркетинга, браузера, чата до относительно новых сторителлинга, барбершопа, смузи. Как вы считаете, чем обусловлено большое число заимствований в современном русском языке и нужны ли те или иные ограничения их использования?»).

## Результаты исследования

В первую очередь мы предприняли попытку проследить, какие задания было выполнить легко, а какие вызвали наибольшие трудности, а также какие темы оказались актуальными или неактуальными для школьников. Анализируя эссе по критерию «простота/сложность», мы обращали внимание на присутствие в тексте эссе перечисленных ниже маркеров. В скобках даны примеры проявления этих маркеров в текстах эссе.

1) недостаточное понимание темы / уход от темы (*«Каждый сам выбирает путь, у всех свое мнение, но тот факт, что культурность будет цениться и через несколько веков, отрицать нельзя»* — в эссе на тему «Культурный человек»).

2) использование клишированных оборотов, речевых штампов и стандартных, однако нерелевантных примеров (*«…это устройство предоставляет возможность осуществления множества функций, без которых повседневное существование будет являться затруднительным»*).

3) трудности в построении грамотного письменного высказывания, в том числе нарушения логики и трудности в определении понятий (*«И именно в школах и иных заведениях, в которых могут случиться непредвиденные ситуации, подобные ситуации стоят особенно остро»*).

Рассмотрим подробнее, какие маркеры сложности были выявлены в анализируемых эссе и как это соотносится с конкретными темами. Уход от темы или ее непонимание наблюдались только в эссе на следующие темы: «Блокировка сайтов», «Гибель театра», «Культурный человек», «Доступ к культурным ценностям» и «Школьная форма». При этом больше всего эссе, в которых присутствует этот маркер, относятся к темам «Гибель театра» и «Доступ к культурным ценностям». Что касается использования клише и шаблонных фраз, то их удалось избежать авторам эссе на темы «Блокировка сайтов» и «Ошибки в фанфикшен»; в эссе на все остальные темы они присутствуют, больше всего их в эссе на темы «Телефоны в школе», «Школьная программа», «Школьная форма». Трудности, связанные с грамотным построением письменного высказывания, присутствовали в эссе практически на все темы (за исключением темы «Блокировка сайтов»), при этом больше всего эссе, в которых проявляются эти трудности, написано на темы «Гибель театра», «Доступ к культурным ценностям», «Школьная программа» и «Школьная форма».

Итак, наиболее сложными для написания эссе можно считать кейсы по темам: «Телефоны в школе», «Гибель театра», «Доступ к культурным ценностям», — поскольку в наибольшем количестве эссе на эти темы (по отношению к общему количеству эссе) встречаются маркеры сложности. Вместе с тем хотя тема «Блокировка сайтов» и породила непонимание (в одном случае из пяти), но эссе на эту тему оказались наиболее грамотно написанными и наименее клишированными. Интересно отметить, что наибольшее количество эссе с клишированными и шаблонными оборотами написано на темы, касающиеся школьной жизни («Телефоны в школе» и «Школьная программа»). Что касается трудностей в построении грамотного высказывания, то они присутствуют в эссе на все темы, но больше всего этих трудностей связано с темами «Гибель театра», «Доступ к культурным ценностям» и «Школьная форма».

Анализируя эссе по критерию «актуальность/неактуальность» (темы для пишущих), мы обращали внимание на присутствие в тексте эссе перечисленных ниже маркеров. В скобках даны примеры проявления этих маркеров в текстах эссе.

1) опора на личный опыт и опыт друзей, родственников, знакомых (*«…я могу привести ситуацию из своего личного опыта. Ранее на своей страничке в одной небезызвестной социальной сети я спокойно могла оставлять свои личные фотографии. Именно этим и воспользовались одноклассники, чтобы посмеяться надо мной»*).

2) привлечение предметных и фоновых знаний, владение специальной терминологией, наличие релевантной аргументации (*«Многие люди именно благодаря фанфикам становятся известными, например писательница Анна Тодд и ее серия книг* “*После*”. *Она начинала свою карьеру с сайтов для фанфиков, а сейчас эта девушка популярна среди всех подростков, которые любят читать романы об отношениях»*).

3) предложение нескольких вариантов решения проблем, заявленных в кейсе, в том числе выступление с позиции старшего, «наставника») / неоднозначный

взгляд на проблему (*«…нет смысла забирать телефоны в начале учебного дня, так как дети все равно будут искать способы как получить свой телефон обратно, или, как избежать сдачи мобильного устройства. Для детей и подростков он выполняет прежде всего коммуникативную и развлекательную функцию, поэтому важно ограничить использование смартфонов в школе или же направить их использование на образовательный процесс»*).

4) вариативность точек зрения авторов разных эссе на одну и ту же проблему (ср. в разных эссе на тему «Школьная программа»: *«…программу для начальных классов с удовольствием изменил бы, потому что она стала невыносимой для детей. У некоторых нет времени чтобы просто прогуляться на улице»; «…нужно ввести уроки, которые приучали бы детей к нормам морали»; «Для учеников 10–11 классов можно организовать прохождение обучения в автошколе…»*).

Рассматривая проявления маркеров актуальности в эссе, можно сделать следующие основные выводы. Больше всего опирались на личный опыт авторы эссе на темы «Блокировка сайтов», «Ошибки в фанфикшен», «Школьная программа». Больше всего предметных и фоновых знаний использовано при написании эссе на темы «Школьная программа», «Ошибки в фанфикшен» и «Заимствованные слова». Неоднозначный взгляд на предложенные проблемы и вариативность их решений проявляется в основном в эссе на темы «Блокировка сайтов», «Телефоны в школе» и «Защита личных данных». Наконец, максимальная вариативность точек зрения у разных авторов представлена в эссе на темы «Школьная программа», «Ошибки в фанфикшен» и «Язык виртуального общения».

Интересно отметить, что по совокупности маркеров самым простым и в то же время актуальным оказался кейс на тему «Блокировка сайтов», а самым сложным и неактуальным — кейс на тему «Доступ к культурным ценностям».

Анализ эссе по критерию «самостоятельность/несамостоятельность раскрытия темы» показал, что некоторые задания действительно подтолкнули подростков к независимым и глубоким размышлениям, а некоторые, напротив, спровоцировали проявление конформизма и использование в качестве аргументов речевых штампов и «общих мест» современного конформистского образовательного дискурса.

На этапе предварительного анализа текстов 96 эссе подростков были выявлены некоторые речевые маркеры конформизма — слова и обороты, которые встречаются в анализируемых текстах и представляют собой клише, достаточно широко распространенные в интернет-публикациях, посвященных общему образованию и воспитанию подростков. Была также предпринята попытка определить маркеры независимого и критического мышления в анализируемых текстах. В результате удалось выявить несколько смысловых групп маркеров, которые позволили более детально и объективно анализировать тексты эссе на втором этапе исследования, посвященном анализу массива эссе на предмет

корреляции между темой (заданием) и уровнем конформизма/независимости поведения, проявленном в работах, выполненных по данной теме. На третьем этапе была предпринята попытка установить, каким образом формулировки заданий, предложенных абитуриентам, повлияли на проявление конформизма/независимости поведения в текстах работ и насколько существенным можно считать это влияние.

Прежде чем перейти к описанию маркеров конформизма/независимости поведения, которые были выявлены в работах абитуриентов, обозначим наше понимание терминов *конформизм, конформность* и *независимость поведения,* которое стало отправной точкой исследования. Оно опирается на определения, данные И. С. Коном в книге «В поисках себя: Личность и ее самосознание»: «В политическом и моральном смысле слово “конформизм” обозначает сознательное приспособленчество к господствующим вкусам и мнениям, ориентацию на то, чтобы соответствовать какому-то признанному или требуемому стандарту. Социально-психологическое понятие конформности или конформного поведения не имеет выраженного негативно-оценочного характера и обозначает такое поведение, когда в случае расхождения во мнениях между индивидом и группой индивид поддается, уступает групповому нажиму. Противоположное понятие — независимое, самостоятельное поведение, когда индивид сам вырабатывает мнение и отстаивает его перед другими» [Кон, 1984].

В ситуации написания вступительного эссе не прослеживалось реального давления группы напротив, абитуриентам, посещавшим консультации и факультативные занятия по подготовке к эссе, было заранее объявлено, что в эссе приветствуется самостоятельный и критический взгляд на проблему. Поэтому в данной статье речь идет не о конформном поведении, предполагающем изменение первоначальной позиции человека под давлением группы, а именно о конформизме — сознательном следовании мнению большинства и клишированной аргументации этого мнения, которое проявляется в текстах эссе. В противоположность ему независимое поведение в данном случае подразумевает выражение собственного, самостоятельного мнения по предложенному вопросу, пусть и одобряемого большинством, но аргументированного в тексте нешаблонно, без использования штампов, с опорой на критическое мышление, а также попытки рассмотреть проблему с разных точек зрения.

В результате предварительного анализа эссе были выявлены следующие группы маркеров конформизма:

1) акцент на долженствовании, в том числе в формате отрицания (*должны, следует, нельзя, не следовало бы* и т. п.);

2) клишированные наименования (*учебный процесс, учащиеся, администрация школы, образовательная функция, актуальная тема* и т. п.);

3) выражение негативной оценки элементов поведения, не одобряемого большинством (*плохо, опасно, навредит, ненужные вещи, неправильно, к сожалению* и т. п.).

4) выражение позитивной оценки и желательности действий, направленных на запрет и ограничение (*уберегает детей, предупреждая и запрещая во избежание неприятных ситуаций; надо уметь себя контролировать* и т. п.);

5) императивы, используемые в качестве призыва к поведению, одобряемому большинством (*стройте свою жизнь, работайте над собой, помните, будьте* и т. п.).

Маркеры независимого поведения оказалось выделить сложнее, так как самостоятельное мнение, как правило, выражается более разнообразно и без использования готовых штампов. Однако были некоторые общие признаки, присущие текстам анализируемых эссе и подчеркивающие независимое поведение, они приведены ниже.

1) акцент на возможностях, а не долженствовании (*дает возможность; можем быть тем, кем захотим; можно сравнить* и т. п.);

2) выражение мнения и отношения говорящего, в том числе вводные слова (*по моему мнению; не согласен с тем, что; я считаю; казалось бы* и т. п.);

3) выражение позитивной оценки и желательности выбора (*школьник будет сам выбирать* и т. п.);

4) аргументы в пользу разных точек зрения на проблему;

5) критическое отношение к мнению большинства.

Контент-анализ эссе на предмет корреляции между темой (заданием) и уровнем конформизма / независимости поведения, проявленном в работах, выполнялся следующим образом. В текстах эссе отмечались фрагменты, в которых присутствуют выделенные на первом этапе маркеры конформизма / независимого поведения и по преобладанию тех или иных маркеров текст оценивался либо как конформистский, либо как самостоятельный. Далее по каждой из тем (заданий) было определено соотношение конформистских и самостоятельных текстов.

Сразу отметим, что в большинстве текстов присутствовали маркеры обоих типов, однако один их них явно преобладал. Тем не менее в некоторых текстах их соотношение было практически равным, поэтому четкое отнесение этих текстов к конформистским или самостоятельным было затруднено. В таких случаях нам приходилось опираться не только на выявленные маркеры, но и на общее, более субъективное впечатление о тексте в целом.

В результате анализа было выявлено, что в 45 % проанализированных эссе доминируют маркеры конформизма, тогда как признаки независимого поведения преобладают в 55 % текстов. Что касается влияния тематики на характер эссе, соотношение конформистских и самостоятельных текстов значительно варьируется.

В первую очередь обращает на себя внимание тот факт, что некоторые задания явно провоцировали авторов эссе на демонстрацию конформизма либо способствовали проявлению признаков независимого поведения. Например, во всех пяти текстах по теме «Язык виртуального общения» явно

преобладают маркеры конформизма. В текстах, написанных по другим темам, преобладание того или иного типа маркеров проявляется не настолько сильно, но тоже довольно ощутимо. В частности, к заданиям, которые можно условно назвать конформистскими (в значении «провоцирующими проявление конформизма»), можно отнести такие задания, как «Блокировка сайтов» (в 4 текстах из 5 преобладают маркеры конформизма), «Телефоны в школе» (4 из 6), «Доступ к культурным ценностям» (3 из 5), «Ошибки в фанфикшен» (3 из 5), «Заимствованные слова» (3 из 5). И, наоборот, независимое поведение преобладает в текстах, написанных по следующим заданиям: «Культурный человек» (9 самостоятельных текстов из 13), «Защита личных данных» (6 из 7), «Гибель театра» (4 из 5), «Школьная форма» (5 из 8), «Школьная программа» (3 из 5).

Попытаемся теперь выявить некоторые общие признаки в заданиях, которые, судя по полученным результатам, способствовали проявлению конформизма в эссе учащихся.

Все задания, по которым учащиеся писали эссе, можно разделить на несколько тематических групп (здесь мы учитываем все темы, а не только те, по которым было написано пять и более эссе). К первой группе мы отнесли задания, связанные с восприятием искусства и доступом к культурным ценностям: «Гибель театра», «Устаревает ли кино», «Язык искусства», «Возрастные маркировки», «Музей как место отдыха» и «Доступ к культурным ценностям». В подавляющем большинстве эссе, написанных по этим темам, преобладают маркеры независимого поведения. Подростки проявляют готовность самостоятельно рассуждать о причинах устаревания кинофильмов, о национальных особенностях и культурных кодах в искусстве, о плюсах и минусах возрастных маркировок, а также о возможностях, которые предлагают нам музеи.

Однако одно из заданий этой группы явно выделяется своей «конформностью» — то, в котором нужно выразить свое мнение о доступе к культурным ценностям и их сохранении. Задание сформулировано в виде выдержки из Конституции Российской Федерации[2], и сам его текст содержит сразу два маркера конформизма, таких как акцент на долженствовании и клишированные наименования. Эти маркеры вполне ожидаемо переходят и в тексты учащихся, где к ним добавляются и другие маркеры, в частности выражение негативной оценки элементов поведения, неодобряемого большинством (неуважения к культурным ценностям, вандализма).

Похожая тенденция наблюдается и во второй тематической группе, которая содержит задания, связанные с представлением подростков о человеке (в том числе о культурном человеке), его внешнем виде, поведении и личностном

[2] Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 01.07.2020 № 11-ФКЗ) // Собрание законодательства РФ. 2020. 1 июля. № 31, ст. 4398.

развитии. К этой группе можно отнести задания «Внешний вид», «Школьная форма», «Культурный человек», «Полиглоты», «Школьная программа», «Чтение и жизнь» и «Как стать культурным человеком». Первые пять тем из семи перечисленных способствовали написанию в основном самостоятельных текстов, генерированию достаточно независимых высказываний. Хотя, например, задания «Внешний вид» и «Школьная форма» (в обоих затрагивается проблема внешнего вида школьников и его взаимосвязи с внутренним миром и личными качествами), на первый взгляд, должны были спровоцировать конформное поведение, так как речь идет об общепринятых школьных требованиях к учащимся. Тем не менее в обоих текстах по первой теме и 5 из 8 по второй преобладают маркеры независимого поведения, что, возможно, связано с особенностями формулировки этих заданий. В частности, вторая тема предполагала высказывание собственного мнения о том, нужна ли школьная форма. Но задание было сформулировано в виде изложения мнения противника школьной формы, которая якобы убивает индивидуальность. Эта достаточно провокационная формулировка, по-видимому, подтолкнула учащихся к более или менее самостоятельным суждениям, и хотя они были в основном в защиту школьной формы, аргументы авторов большей части эссе не были продиктованы сверху, а подчеркивали независимость их поведения.

В тематической группе, включающей в себя задания, связанные с использованием современных электронных средств связи, также наблюдается разделение. В эссе по теме «Защита личных данных» преимущественно содержатся независимые высказывания. А в эссе по темам «Блокировка сайтов» и «Телефоны в школе» явно преобладают конформистские суждения, что связано, по-видимому, с относительно частым обсуждением детьми и взрослыми этих тем в школе и дома и распространенным мнением о том, что пользование телефоном и интернет-ресурсами не в образовательных целях в школе неприемлемо.

Наконец, последняя выделенная нами тематическая группа включает в себя задания, связанные с проблемами чистоты языка и языковой грамотности. Сюда вошли четыре темы («Заимствованные слова», «Язык виртуального общения», «Ошибки в фанфикшен», «Незнакомые слова»), и все они попали в число конформистских. Авторы эссе по этим темам доказывают, зачастую прямо ссылаясь на мнения своих учителей, что писать грамотно мы должны везде и всегда, что сокращения и сленг допустимы только в переписке с друзьями и что все мы должны пользоваться словарями (можно, правда, и Интернетом) и знать значения устаревших или других малоупотребительных слов. По-видимому, в вопросах, связанных с языковой грамотностью, конформистские тенденции среди учащихся действительно очень сильны, в связи с чем данная тематика вряд ли может считаться удачной для эссе.

## Дискуссионные вопросы

Таким образом, исходя из проведенного анализа можно сформулировать следующие рекомендации для разработчиков заданий по написанию эссе.

1. Для того чтобы кейсы были посильны для написания эссе по ним и чтобы эти эссе были самобытны и оригинальны, их тематика должна быть приближена к повседневному опыту школьников, однако составление заданий со слишком часто обсуждаемой, традиционной проблематикой (например, использование телефонов в школе, ношение школьной формы) не способствует оригинальности эссе. Удачными в том плане, что написать эссе по ним оказывается посильной задачей, представляются темы, связанные с общением в Интернете; с изменениями, происходящими в языке; с современным искусством и собственным творчеством.

2. Задания целесообразно формулировать так, чтобы они содержали один четкий вопрос или четкую постановку проблемы (стоит избегать таких формулировок, как «Поразмышляйте о…» или «Что вы думаете о…»); апеллировали к личному опыту школьников (здесь уместны вопросы «Как вы считаете…?», Согласны ли вы…?»); были как можно более конкретными (например, связанными не с глобальными культурными процессами, а с конкретными явлениями культуры и повседневной жизни).

3. Задание нужно облекать в как можно более конкретную формулировку, обозначая цель написания эссе и/или его адресата (целевую аудиторию).

4. Если в формулировке задания используется цитата, она должна непосредственно подводить к проблемному вопросу. При этом цитата должна быть по возможности краткой, емкой и достаточно яркой, привлекающей внимание или вызывающей на дискуссию.

5. Для задания по цитатам продуктивнее использовать не одну, а две цитаты, представляющие две различные точки зрения на одну и ту же проблему, ориентируя пишущего эссе на выбор одной из точек зрения или рассуждения о разнообразии мнений. В качестве альтернативы (если вторую цитату подобрать не удалось) можно использовать небольшой текст, написанный самим разработчиком, в котором излагается точка зрения, противоположная той, что высказана в цитате.

6. В заданиях можно использовать провокативные, обладающие дискуссионным потенциалом высказывания школьников, их родителей или других немедийных персон относительно актуальных проблем, взятые, например, из социальных медиа, либо реальные тексты, стилизованные под высказывания такого рода.

7. Не следует использовать в заданиях цитаты из нормативных документов, поскольку они провоцируют проявление конформизма. Кроме того, неудачными с точки зрения самостоятельности раскрытия темы являются задания, требующие высказать свое мнение о том, должен ли человек писать грамотно, читать книги, быть вежливым и т. п.

## Заключение

Таким образом, в статье на основании анализа экзаменационных эссе подростков были предложены рекомендации по разработке заданий для вступительных экзаменов. В качестве направления для дальнейших исследований может быть обозначен сопоставительный анализ эссе разных лет в соответствии с обозначенными выше критериями с целью выявления того, насколько задания, разработанные с опорой на рекомендации, способствуют написанию более самостоятельных и оригинальных текстов на актуальную для подростков тематику.

## Литература

Асонова Е. А., Сененко О. В. Опыт анализа конкурсных письменных работ подростков в аспекте результативности литературного образования в основной школе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 3 (41). С. 79–89.

Барабанов Р. Е., Блохина А. А. Конформность: классические эксперименты и современное осмысление // Вестник Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института. 2020. № 3. С. 53–55.

Бостанова Л. Ш., Бостанова С. Н. Ведущая деятельность и особенности проявления конформизма в общении подростков со взрослыми и сверстниками // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61 (4). С. 266–269.

Воронцова И. В., Сененко О. В. Критерии оценивания итогового сочинения как формы предъявления метапредметных образовательных результатов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4 (38). С. 71–80.

Исакова И. Н. Литературное творчество как средство самореализации подростков // Русский язык и литература. Все для учителя! 2011. № 8 (8). С. 12–16.

Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.

Минеева И. Н. Академическое эссе: теория и практика жанра // Филологический класс. 2015. № 2 (40). С. 7–14.

Обласова Т. В. Олимпиада по литературе: подготовка высокомотивированных подростков / Т. В. Обласова и др. // От диагностики одаренности — к развитию мотивации детей. 2016. С. 22.

Хазраткулов М. Критерии оценивания эссе (сочинения) на уроках литературы // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: сб. тр. по мат-лам конф. Прага, 2017. С. 76–78.

Харламенко И. В. Критериальный подход к оцениванию эссе «Выражение мнения» // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. по мат-лам Междунар. науч.-практ. конф. Тверь, 2019. С. 227–229.

Шаповалов М. И. Эссе: возможности создания оценочного алгоритма // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: коллективная монорафия. М.: Спутник+, 2017. С. 237–242.

Chierchia G., Piera Pi-Sunyer B., Blakemore S-J. Prosocial Influence and Opportunistic Conformity in Adolescents and Young Adults // Psychological Science. 2020. № 31. P. 1585–1601. DOI: 10.1177/0956797620957625

Coleman J. The Teacher and the Teenage Brain. Routledge, 2021. 158 p. DOI: 10.4324/9781003004462

Collins P. A multi-dimensional examination of adolescent writing: considering the writer, genre and task demands / P. Collins et al. // Reading and Writing. March 2021. DOI: 10.1007/s11145-021-10140-x

Fleckenstein J. Is a Long Essay Always a Good Essay? The Effect of Text Length on Writing Assessment / J. Fleckenstein et al. // Frontiers in Psychology. 2020. 11. Art. 562462. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.562462

Haines C. Assessing essays // Assessing Students' Written Work. 2021. P. 115–137. DOI: 10.4324/9780429329593-10

Ito T. A Focus on Written Language // Trends in the Sciences. 2017. № 22. P. 1183–1187. DOI: 10.5363/tits.22.11_83

Janusheva V., Pejchinovska M., Talevski J. Towards the Criteria and Indicators for Essay Assessment // Journal Plus Education. 2021. Vol. XXVIII. 2021. № 1. P. 170–181.

Jo C. W. Short vs. Extended Adolescent Academic Writing: A Cross-Genre Analysis of Writing Skills in Written Definitions and Persuasive Essays // Journal of English for Academic Purposes. 2021. P. 101–114. DOI: 10.1016/j.jeap.2021.101014

Khojakulova N. Strategies How to Write Essays // Bulletin of Science and Practice. 2020. № 6. P. 520–528. DOI: 10.33619/2414-2948/61/66

Livingstone K. Reflective Essay on Assessment // International Research Journal of Curriculum and Pedagogy. 2019. Vol. 5 (2). P. 99–104.

Maharani A. An Argumentative Essay Scale: Its Assessment Criteria to Employ // KnE Social Sciences. 2019. Vol. 3 (10). P. 299–308. DOI: 10.18502/kss.v3i10.3911

Oktavianti D., Gusmuliana P., Apriani E. The Students' Strategies in Developing Their Ideas in Writing Essay // Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education. 2021. № 1. P. 389–406. DOI: 10.52690/jadila.v1i4.157

Setiawan A., Mulyadi D. The Portfolio Assessment to Teach Writing of Opinion Essay // Language Circle Journal of Language and Literature. 2021. № 15. P. 329–335.

Wason P. Conformity and Commitment in Writing // The Development of Children's Imaginative Writing. Routledge. 2018. P. 125–138. DOI: 10.4324/9781315150031-10

## References

Asonova, E. A., & Senenko, O. V. (2017). An Attempt of Analysis of Teenagers' Competitive Written Works in the Aspect of Efficiency of Literary Education at a Basic School [Opyt analiza konkursnyh pis'mennyh rabot podrostkov v aspekte rezul'tativnosti literaturnogo obrazovanija v osnovnoj shkole]. *MCU Journal*

*of Pedagogy and Psychology [Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija»], 3* (41), 79–89. (In Russian).

Barabanov, R. E., & Blokhina, A. A. (2020). Conformity: classical experiments and modern understanding [Konformnost': klassicheskie jeksperimenty i sovremennoe osmyslenie]. *Vestnik Moskovskogo informatsionno-tekhnologicheskogo universiteta — Moskovskogo arkhitekturno-stroitel'nogo instituta [Vestnik Moskovskogo informacionno-tehnologicheskogo universiteta — Moskovskogo arhitekturno-stroitel'nogo instituta], 3,* 53–55. (In Russian).

Bostanova, L. S., & Bostanova, S. N. (2018). Leading activity and manifestations of conformity in adolescents communication with adults and peers [Vedushhaja dejatel'nost' i osobennosti projavlenija konformizma v obshhenii podrostkov so vzroslymi i sverstnikami]. *Problems of modern pedagogical education. [Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija], 4* (61), 266–269. (In Russian).

Voroncova, I. V., & Senenko, O. V. (2016). Criteria of assessment of the final essay as a form of presentation of metasubject educational outcomes [Kriterii ocenivanija itogovogo sochinenija kak formy pred'javlenija metapredmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov]. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology [Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Serija «Pedagogika i psihologija»], 4* (38), 71–80. (In Russian).

Isakova, I. N. (2011). Literaturnoe tvorchestvo kak sredstvo samorealizatsii podrostkov [Literaturnoe tvorchestvo kak sredstvo samorealizacii podrostkov]. *Russkii iazyk i literatura [Russkij jazyk i literatura. Vse dlja uchitelja!] 8* (8), 12–16. (In Russian).

Kon, I. S. (1984). *In search of yourself: Personality and its self-consciousness. [V poiskah sebja: Lichnost' i ee samosoznanie].* Moskva, Rossiia: Politizdat. (In Russian).

Mineeva, I. N. (2015). Theory and Practice of Academic Writing [Akademicheskoe jesse: teorija i praktika zhanra]. *Philological class [Filologicheskij klass], 2* (40), 7–14. (In Russian).

Oblasova, T. V., Redina, O. V., Medvedeva, E. G., Smirnova I. R. (2016). Olympiad in literature: preparation of highly motivated adolescents [Olimpiada po literature: podgotovka vysokomotivirovannykh podrostkov]. *From the diagnosis of giftedness-to the development of children's motivation [Ot diagnostiki odarennosti — k razvitiiu motivatsii detei], 22.* (In Russian).

Khazratkulov, M. (2017). Criteria for evaluating essays (essays) in literature lessons [Kriterii otsenivaniia esse (sochineniia) na urokakh literatury] // Preparing a competitive specialist as a purpose of modern education: sb. tr. po mat-lam konf. Praga, Chekhoslavakiia, 76–78. (In Russian).

Kharlamenko, I. V. (2019). Criterial Approach to Assessment of an Opinion Essay [Kriterial'nyi podkhod k otsenivaniiu esse «Vyrazhenie mneniia»]. *Language discourse in social practice: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference [Iazykovoi diskurs v sotsial'noi praktike: sb nauch. tr. po mat-lam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.].* Tver', Rossiia, 227–229. (In Russian).

Shapovalov, M. I. (2017). Essay: the possibilities of creating an evaluation algorithm [Esse: vozmozhnosti sozdaniia otsenochnogo algoritma]. *Modern trends*

*in the development of Russian language teaching methods: Collective Monography [Sovremennye tendentsii v razvitii metodiki prepodavaniia russkogo iazyka: kollektivnaia monorafiia],* 237–242. (In Russian).

Chierchia, G. Piera Pi-Sunyer, B., & Blakemore, S-J. (2020). Prosocial Influence and Opportunistic Conformity in Adolescents and Young Adults. *Psychological Science, 31,* 1585–1601. DOI: 10.1177/0956797620957625

Coleman, J. (2021). *The Teacher and the Teenage Brain.* Routledge. DOI: 10.4324/9781003004462

Collins P., Tate T., Warschauer M., Krishnan J., & won Lee J. (2021). A multidimensional examination of adolescent writing: considering the writer, genre and task demands. *Reading and Writing,* March 2021. DOI: 10.1007/s11145-021-10140-x

Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S., & Köller, O. (2020). Is a Long Essay Always a Good Essay? The Effect of Text Length on Writing Assessment. *Frontiers in Psychology, 11,* 562462. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.562462

Haines, C. (2021). Assessing essays. In: *Assessing Students' Written Work,* 115–137. DOI: 10.4324/9780429329593-10

Ito, T. (2017). A Focus on Written Language. *Trends in the Sciences, 22,* 1183–1187. DOI: 10.5363/tits.22.11_83

Janusheva, V., Pejchinovska, M., & Talevski, J. (2021). *Towards the Criteria and Indicators for Essay Assessment. Journal Plus Education, 28* (1), 170–181.

Jo, C. W. (2021). Short vs. Extended Adolescent Academic Writing: A Cross-Genre Analysis of Writing Skills in Written Definitions and Persuasive Essays. *Journal of English for Academic Purposes,* 101–114. DOI: 10.1016/j.jeap.2021.101014

Khojakulova, N. (2020). Strategies How to Write Essays. *Bulletin of Science and Practice, 6,* 520–528. DOI: 10.33619/2414-2948/61/66

Livingstone, K. (2019). Reflective Essay on Assessment. *International Research Journal of Curriculum and Pedagogy, 5* (2), 99–104.

Maharani, A. (2019). An Argumentative Essay Scale: Its Assessment Criteria to Employ. *KnE Social Sciences, 3* (10)*,* 299–308. DOI: 10.18502/kss.v3i10.3911

Oktavianti, D., Gusmuliana, P., & Apriani, E. (2021). The Students' Strategies in Developing Their Ideas in Writing Essay. *Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education, 1,* 389–406. DOI: 10.52690/jadila.v1i4.157

Setiawan, A., & Mulyadi, D. (2021). The Portfolio Assessment to Teach Writing of Opinion Essay. *Language Circle Journal of Language and Literature, 15,* 329–335.

Wason, P. (2018). Conformity and Commitment in Writing. In: *The Development of Children's Imaginative Writing,* 125–138. DOI: 10.4324/9781315150031-10

**УДК 374.1**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.10**

**Т. В. Крупа**[(1)],
**А. А. Лебедев**[(2)],
**А. С. Обухов**[(3)]

[(1, 2)] *ГлобалЛаб,*
*Москва, Российская Федерация.*

[(3)] *Высшая школа экономики,*
*Москва, Российская Федерация.*

[(3)] *E-mail: aobuhov@hse.ru*

# Организация дополнительного образования школьников в цифровой среде: обзор исследований

***Поступила в редакцию / Received*** *27.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *09.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *10.07.2021*

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме организации дополнительного образования школьников в цифровой среде. Цель статьи — выявление основных направлений исследований педагогических, социальных и психологических аспектов организации дополнительного образования школьников в цифровых средах, освещенных в научных публикациях за последние годы. Исследование проводилось с применением поисковых систем по индексируемым базам научных публикаций на английском языке с последующим анализом по заданным параметрам. Анализировались следующие аспекты дополнительного образования школьников с использованием цифровых сред: 1 — педагогические (формы и форматы реализации дополнительного образования; технологии и типы построения обучения; применяемые цифровые инструменты; особенности построения обратной связи и оценка образовательных результатов); 2 — психологические (развитие навыков XXI века); 3 — социальные (проникновение цифровых сред в дополнительное образование; преодоление социального и экономического неравенства; особенности социальной идентификации). Показано, что проблема изучения дополнительного образования школьников в цифровой среде все еще находится на периферии внимания научного сообщества. В основном обсуждается применение цифровых сред в контексте традиционных занятий в офлайн-форме. Растущий успех онлайн-продуктов для дополнительного образования в мире и отсутствие в научных публикациях материалов по ним делает научные исследования в этой области особенно актуальными.

Ключевые слова: дополнительное образование детей и подростков; цифровая среда; педагогические, психологические и социальные аспекты; мотивация и самоэффективность.

© Крупа Т. В., Лебедев А. А., Обухов А. С., 2021

**T. V. Krupa**[(1)],
**A. A. Lebedev**[(2)],
**A. S. Obukhov**[(3)]

[(1, 2)] *GlobalLab, Moscow, Russia.*

[(3)] *Higher School of Economics, Moscow, Russia.*

[(3)] *E-mail: aobuhov@hse.ru*

# Organization of beyond the classroom education of schoolchildren in the digital environment: research overview

Abstract. The article presents a study on the problem of organizing schoolchildren's supplementary or beyond the classroom education in the digital environment. The purpose of the article is to identify the main research directions of pedagogical, social, and psychological aspects of the organization of schoolchildren's supplementary education in digital environments, considered in scientific publications in recent years. The study was conducted using search engines for indexed databases of scientific publications in English, followed by analysis according to the specified parameters. It analyzes the following aspects of supplementary education of schoolchildren using digital environments: 1 — pedagogical (forms and formats of implementation of supplementary education; technologies and types of academic setting; digital tools used; features of receiving feedback and evaluating educational results); 2 — psychological (development of skills of the XXI century); 3 — social (penetration of digital environments into supplementary education, overcoming social and economic inequality; features of social identification). It is shown that the problem of studying supplementary education of schoolchildren in the digital environment is still on the periphery of the attention of the scientific community. The application of digital environments in the context of traditional offline classes is discussed. The growing success of online products for supplementary education around the world and the lack of materials on these topics in scientific publications makes research in this area especially relevant.

Keywords: supplementary education; beyond the classroom education of children and adolescents; digital environment; pedagogical, psychological, and social aspects; motivation and self-efficacy.

## Введение

Национальный проект «Образование» ставит амбициозную цель вхождения страны в десятку ведущих стран по качеству образования. Важная задача — научное обоснование путей повышения качества образовательных результатов, особенно в области естественных наук, где достижения российских школьников сейчас в наибольшей степени отстают от ведущих стран [Пентин и др., 2018]. Важно учитывать, что не только

формальное общее образование обеспечивает существенный вклад в достижение образовательных результатов, но и «образование за стенами школы» [Поливанова и др., 2020]. В качестве ресурса для улучшения результатов школьников в области естественно-научной грамотности рассматривается дополнительное внешкольное образование [Гетман и др., 2020]. Особенный интерес представляют его дистанционные форматы. В современном образовательном контексте, спецификой которого является погружение школьников в цифровой мир, где они проводят значительную часть своего времени, возникают новые возможности для развития образовательной активности, мотивации и самоэффективности учащихся [Deci & Ryan, 2008; Асмолов, 2015; Обухов, 2019]. Возможно, что именно цифровая среда дополнительного образования, позволяющая решать проблемы и исследовательские задачи в реальных жизненных контекстах, обеспечивать доступ к качественному контенту педагогам в любом уголке страны способна стать фактором роста качества естественно-научного образования в России. Этот вопрос особенно актуализировался в период пандемии [Павлов, 2020].

В контексте российских исследований наиболее изучены вопросы по проблеме отсева и снижения мотивации слушателей онлайн-курсов (в вузовском и дополнительном профессиональном образовании) [Базанова и Соколова, 2017; Семенова и Вилкова, 2019]. Однако в российских данных нет работ, посвященных именно дополнительному образованию детей в сфере естественно-научных дисциплин в онлайн-форматах. В зарубежных исследованиях эта тематика представлена более широко [Hamm et al., 2019; Kuo, 2007].

Ключевым для нас стал вопрос: какова эффективность такого формата обучения, как онлайн-кружки в решении задачи повышения мотивации и самоэффективности учащихся? Данные имеющихся исследований относительно связи мотивации и дистанционных форматов, в том числе дополнительного образования, противоречивы. Объективный ответ на поставленный вопрос может быть получен путем проведения экспериментального исследования.

Эксперимент для поиска ответов на данные вопросы запланирован к реализации осенью 2021 года с более 1000 учащихся 7–9-х классов в Хангалакском улусе Республики Саха (Якутия) с использованием курсов дополнительного образования по физике, химии, экологии, биологии, географии и астрономии на платформе «ГлобалЛаб».

Перед реализацией экспериментального исследования мы провели аналитический обзор по данной проблеме с целью выявления основных направлений исследований педагогических, социальных и психологических аспектов организации дополнительного образования школьников в цифровых средах, освещенных в научных публикациях, входящих в индексы Scopus и/или Web of Science за последние 7 лет.

Под цифровыми средами нами понимаются любые программные продукты, цифровые платформы и сервисы, которые могут быть использованы

для организации различных видов учебной и образовательной деятельности учащихся. В связи с такой широкой трактовой этого термина в поле нашего зрения попали профессиональное программное обеспечение, открытые и закрытые социальные сети, компьютерные игры и игровые среды, видеохостинги, сервисы видеоконференций, сервисы обмена сообщениями.

## Методика исследования

В исследовании были использованы методы поиск и подбора источников по следующему общему алгоритму: 1 — поиск источников в базе данных научных публикаций Google Scholar по основным ключевым словам за период 2013–2020 годов с последующим сужением поисковых запросов уточняющими ключевыми словами; 2 — первичный анализ и отбор найденных публикаций по аннотациям; 3 — проверка отобранных публикаций для вхождения в индексы Scopus и Web of Science; 4 — более детальный анализ публикаций, прошедших проверку; 5 — выявление дополнительных источников по спискам литературы проанализированных публикаций и повторение шагов 2–4 для тех из них, которые, по нашему мнению, заслуживали внимания. На выходе шага 2 алгоритма было отобрано 25 публикаций, из которых прошли проверку по шагу 3 лишь 12. Еще три публикации были добавлены к анализу по результатам выполнения шага 5.

В ходе подготовки к работе был составлен следующий перечень основных ключевых слов, полностью или частично соответствующих понятию «дополнительное образование» в англоязычной научной литературе: after class activities; after-school groups; after school education; after school clubs; after school center; after school tutoring programs; education in non-formal settings; extended learning; extracurricular activities; informal learning; leisure center; out-of-classroom activities. При поиске к числу понятий цифровой среды мы отнесли: digital, online, web, social network, video game. В результате комбинации основных и уточняющих ключевых слов получались сужающие запросы следующего вида: after school digital activities; extracurricular activities + online; after school + video game и т. п.

*Методика анализа.* Основной фокус нашего внимания был сосредоточен на трех аспектах организации дополнительного образования: педагогическом, психологическом и социальном. Велся поиск ответов на следующие вопросы.

1. В рамках педагогического аспекта:
   Какие формы и форматы дополнительного образования используются?
   Какие технологии обучения применяются?
   Какие инструменты (цифровые среды) внедряются?
   Как осуществляется обратная связь и оценка результатов?

2. В рамках психологических аспектов:
   Каковы эффекты в области развития навыков XXI века?
3. В рамках социальных аспектов:
   Каков уровень проникновения цифровых сред в дополнительное образование?
   Как используются цифровые среды для преодоления различных видов неравенства в дополнительном образовании?
   Какие особенности социальной идентификации проявляются при применении цифровых сред в дополнительном образовании?

## Результаты исследования и их обсуждение

### *Педагогические аспекты*

***Формы и форматы.*** В ряде публикаций [Barreto et al., 2017; Davis, Fullerton, 2016; Puigcercós, 2018; Vickery, 2014] описывается применение различных цифровых сред при реализации программ дополнительного образования в формате кружков (after-school club). Форма обучения в кружках носила очный характер. Описывается работа кружка по математике для учащихся младшего школьного возраста в одной из частных школ США [Barreto et al., 2017]; работа сетей кружков по цифровым технологиям и программированию (сети Digital Media Club и Afterschool Network в США), журналистике, предметам естественно-научного цикла и искусству (инициатива Quatre Cantons в Испании), организованных на базе государственных школ [Davis, Fullerton, 2016; Puigcercós, 2018; Vickery, 2014].

В трех из четырех публикаций, описывающих применение в кружках, учебная деятельность учащихся носила частично или полностью проектный характер. В одном из описаний все проекты учащихся строились вокруг работы с цифровыми медиа [Vickery, 2014]. Проекты были как групповыми, так и индивидуальными. Основное их содержание — создание собственных короткометражных фильмов. Роль педагога в проектах ограничена и сводилась к помощи учащимся в получении инструментальных навыков. Применение этих навыков — в зоне ответственности учащихся. Похожая форма и содержание проектной работы описана и в другой публикации по созданию цифровых приложений [Davis, Fullerton, 2016].

Проектная деятельность могла быть направлена на налаживание связей между школьной программой и практическими знаниями учащихся, почерпнутыми за пределами школы [Puigcercós, 2018]. Так один из кружков был посвящен применению цифровых компетенций для решения конкретных проблем школы.

В ряде работ [Burch et al., 2016; Carissoli, Villani, 2019; Harvey et al., 2014; King, 2015; Mourgela, Pacurar, 2018] рассматриваются особенности применения

цифровых сред при организации внеклассной деятельности. Среди них есть такие, основное содержание которых — развитие навыков эмоционального интеллекта [Carissoli, Villani, 2019] или развитие различных навыков XXI века [King, 2015]. Обсуждается применение цифровых сред во внеклассной деятельности школьников в возрасте от 9 до 12 лет в Греции [Mourgela, Pacurar, 2018]. Выявляются различия в опыте обучения школьников старшей школы в цифровой среде и в традиционной форме [Harvey et al., 2014].

В некоторых работах в поле зрения попадает формат репетиторства (tutoring) [Burch et al., 2016; Huang et al., 2016], изучаются факторы, влияющие на эффективность применения различных цифровых сред при внеклассной репетиторской деятельности [Burch et al., 2016], обсуждается роль интеллектуальных репетиторских онлайн-систем в устранении пробелов при изучении математики шестиклассниками [Huang et al., 2016].

Несколько особняком стоят работы, изучающие аспекты влияния цифровых сред на работу государственных групп продленного дня Швеции (Leisure-Time Centers) [Martinez, 2019; Martinez, 2020]. Центры охватывают 84 % школьников в возрасте от 6 до 9 лет и 20 % — в возрасте от 10 до 12 лет. В данных работах описывается проблема возникновения новых вызовов, встающих в области скорее воспитания, а не образования. Тот факт, что школьники проводят огромную часть времени в таких социальных сетях, как Facebook, Instagram и YouTube, ставят перед системой продленного дня задачу по развитию связанных с этим навыков: ответственного онлайн-общения и критической цифровой грамотности.

Таким образом, можно выделить следующие основные сценарии включения цифровых сред в дополнительное образование:

а) цифровой кружок — представляет собой традиционную офлайновую форму, в которой цифровые среды применяются скорее как инструмент для получения результатов проектной деятельности. Например, результатом проекта может являться видеоролик, цифровая иллюстрация, мобильное приложение, а инструментами — Adobe Photoshop, Final Cut Pro, среда для разработки приложения. Основная роль педагога в таком сценарии — наставник, помогающий приобрести инструментальные цифровые навыки;

б) цифровой клуб — также часто является офлайновой формой деятельности, в рамках которой цифровые среды (чаще всего социальные сети и видеоигры) выступают в роли пространства, в котором учащиеся могут сформировать и развить различные новые навыки, такие как цифровое критическое мышление, общение в социальных сетях. Основная роль педагога здесь состоит в стимулировании рефлексии учащихся, постановки перед ними вопросов, заставляющих их осознавать те вызовы и проблемы, которые возникают при использовании цифровых сред;

в) онлайн-репетиторство — онлайновая форма деятельности, в рамках которой чаще всего проводятся дополнительные занятия по основным школьным предметам. Роль педагога в таком сценарии сильно зависит от режима

взаимодействия — синхронного (учащиеся одновременно получают от педагога задания и выполняют их в ходе сеансов коммуникации) и асинхронного (сеансы коммуникации с педагогом и выполнение заданий разделены во времени).

***Технологии и типы обучения.*** В части анализируемых работ применение цифровых сред при организации дополнительного образования рассматриваются в контексте определенных, часто теоретически обоснованных технологий, типов и приемов обучения и организации учебного процесса.

В работе [Burch et al., 2016] рассматривается три технологии организации учебного процесса в формате репетиторства: а) синхронное сопровождение педагогом на основе готового цифрового контента; б) преподавание через цифровое средство (уроки с применением Skype или других голосовых сервисов); в) асинхронное обучение. Перечисленные технологии различаются прежде всего степенью вовлеченности педагога: от чисто технического сопровождения до полной вовлеченности в учебный процесс.

В работе [Martinez, 2019] рассматривается практика применения цифровых сред в контексте трех стратегий взаимодействия наставника (учителя, родителя) и учащегося: а) активное взаимодействие (active mediation), в рамках которого наставники обсуждают с учащимися использование цифровых медиа, давая объяснения и подсказки, б) запретительное взаимодействие (restrictive mediation), в рамках которого наставники ограничивают и контролируют использование цифровых медиа детьми, и в) взаимодействие с совместным использованием или просмотром (co-use/co-view-ing), в рамках которого наставники используют цифровые медиа совместно с детьми. Автор исследования фиксирует применение всех трех стратегий в условиях групп продленного дня, отмечая, что наиболее распространенной из них и при этом наименее эффективной является запретительное взаимодействие. Наибольшей эффективностью обладает ограниченное применение взаимодействия с совместным использованием или просмотром (участие преподавателя в онлайн-игре, совместный просмотр видеоконтента).

В работе [Vickery, 2014] цифровая среда описана как фактор усиления неформального компонента обучения. Схожая точка зрения на применение цифровых сред представлена и в работе [Mourgela, Pacurar, 2018]. Здесь цифровая среда рассматривается как пример неструктурированного и часто самостоятельного обучения в противовес структурированному (традиционные кружки, дополнительные курсы, репетиторы).

Работы [Barreto et al., 2017; Carissoli, Villani, 2019] описывают активное применение приемов игрофикации при внедрении цифровых сред в дополнительном образовании. В работе [Barreto et al., 2017] рассматривается обучение математике с сильными элементами игрофикации с помощью инструментов среды Club Pinguine. В работе [Carissoli, Villani, 2019] также описывается, что учащиеся проводят почти все время в различных компьютерных играх. Характер деятельности носит как индивидуальный, так и групповой характер,

а переключение между играми достаточно строго направляется и контролируется педагогами.

В работах [Davis, Fullerton, 2016; King, 2015] речь идет о концепции связного обучения (connected learning [Ito et al, 2013]). В обоих работах следование основным принципам этой концепции при внедрении цифровых сред рассматривается как критерий успешности такого внедрения. В работе [Davis, Fullerton, 2016] цифровая среда, реализующая принципы связного обучения, объединяет в себе три основных контекста: а) академические предметы (academic subjects), б) личную заинтересованность (personal interests) и в) культуру межличностного взаимодействия (peer cultures). Центральную роль в связанном обучении играют новые медиа, поскольку они обеспечивают открытую сетевую связанность (openly networked). Основным средством, с помощью которого обеспечивалась сетевая связность в эксперименте, описанном в работе, являлись цифровые бейджи, публикующиеся на сайте CentralSite, и посты в блогах.

В работе [King, 2015] массовая многопользовательская игра World of Warcraft рассматривалась как цифровая платформа, выполняющая роль цифровой «песочницы», создающей прекрасные условия для реализации связного обучения. Активную роль в организации деятельности в игровой среде выполняли взрослые наставники — «спасатели» (livegruards). По мере эксперимента «спасатели» постепенно вводили приемы скаффолдинга [Wood, Bruner, Ross, 1976]. Скаффолдинг (scaffolding, «установка строительных лесов») — одна из основных технологий в конструктивисткой педагогике, заключающаяся в отказе от прямого инструктирования учащихся и создании условий для самостоятельного «построения» знания. Наиболее распространенные приемы скаффолдинга: постановка проблемы, сокращение числа способов ее решения, поддержание траектории ее решения, выделение критических моментов, снижение уровня фрустрации, демонстрация. Эти приемы имели своей целью показать учащимся, как те умения и навыки, которые они получали в игре, могут быть использованы в школе при изучении традиционных предметов.

***Инструменты.*** Социальные сети. В работе [Vickery, 2014] описано ограниченное применение социальных сетей Flickr и Tumblr в качестве источников для идей проектов учащихся. Большое внимание посвящено проблеме ограничения доступа к социальным сетям в школьном здании. Политика блокировки социальных сетей в школах оказывает негативное влияние на развитие социальной грамотности у маргинализированных учащихся.

Проблема ограничений доступа также попадает в поле зрения работы [Martinez, 2019; Martinez, 2020]. Исследователи описывают применение учащимися социальных сетей Instagram, Facebook и YouTube, на работу в которых при пребывании учащихся в группе продленного дня накладываются достаточно жесткие ограничения. В обоих работах описан интересный пример учебной симуляции — для школьников младшего возраста деятельность в социальной

сети Facebook была заменена на ее офлайновый аналог — доску, на которую учащиеся могли прикреплять свои посты и лайки.

В работе [Mourgela, Pacurar, 2018] говорится, что использование Facebook и беседы в чате выделяются исследователями в отдельные виды внеклассной деятельности.

*Десктопные приложения.* Использование в качестве цифровой среды обычных десктоп-приложений описано только в трех работах — [Vickery, 2014; Davis, Fullerton, 2016; Puigcercós, 2018]. В число таких приложений входят Adobe Photoshop, Final Cut Pro и среды разработки мобильных приложений.

*Видеоигры и игровые платформы.* Согласно работе [Barreto et al., 2017], учащиеся в кружке проводили основное время в цифровой двумерной среде Club Pinguine, в рамках которой они могли участвовать в математических играх Pufflescape и Bits and Bolts, а также заниматься неигровыми видами деятельности, направленными на создание и кастомизацию цифровых персонажей. Сходное применение игр рассмотрено в работе [Carissoli, Villani, 2019]: основное время учащиеся проводили в различных играх, которые не являются образовательными (цель обучения — развитие навыков эмоционального интеллекта).

В работах [Martinez, 2019; Martinez, 2020] в качестве одной из учебных деятельностей в группе продленного дня описано активное взаимодействие учащихся в многопользовательских онлайн-играх Minecraft и Animal Jam.

В работе [King, 2015] описывается курс дополнительного образования, выстроенный исключительно на опыте, полученном от массовой многопользовательской онлайн-игры (MMO-игра) World of Worldcraft. Игра была выбрана из-за своей популярности, она породила множество фан-клубов, в рамках которых пользователи активно пишут романы с участием героев игры, создают арт-объекты, занимаются исследованиями культуры и истории создания игры.

*Видеохостинги* — веб-приложения, позволяющие загружать и просматривать видеоролики. Крупнейшими сервисами этого типа являются YouTube и Vimeo, которые весьма скудно представлены среди инструментов, внедряющихся в дополнительном образовании. Ограниченное применение видеохостингов YouTube и Vimeo описано в работах [Vickery, 2014; Martinez, 2020], где они использовались учащимися для публикации своих работ и для «поиска вдохновения» при работе над собственными проектами.

*Блоги.* Сервисы ведения блогов — публичных журналов, в которых авторами статей являются пользователи, также скудно представлены в анализируемых работах. В работе [Davis, Fullerton, 2016] посты (статьи) в блогах закрытой специализированной сети CentralSite были формой оценки достижений. В работе [Puigcercós, 2018] написание постов в школьный блог описано как один из видов проектов, выполнявшихся учащимися в кружке, посвященном применению цифровых компетенций для решения конкретных проблем школы.

*Онлайн-среды.* В ряде работ рассматривается применение для организации дополнительного образования специализированных онлайн-сред — чаще всего веб-приложений, предназначенных для решения задач организации учебного процесса и содержащих учебный материал. К этому классу относятся, в частности, системы управления обучением (LMS), MOOC-платформы, такие системы адаптивного обучения? как ALEKS и Knewton. В работе [Harvey et al., 2014] исследуется опыт применения в основном и дополнительном обучении широкого спектра онлайн-сред без точного указания их перечня. В работе [Yalavaç, Samur, 2016] для организации внеклассной деятельности использовалось неназванное приложение из класса систем управления обучением (LMS) в сочетании с Adobe Connect. В работе [Huang et al., 2016] описано применение онлайн-среды для адаптивного обучения математике ALEKS.

***Обратная связь и оценка образовательных результатов.*** В работе [Harvey et al., 2014] выделяется ряд положительных и отрицательных с точки зрения учащихся аспектов применения цифровых сред во внешкольном образовании, расширяющем подготовку по общеобразовательным предметам. Большинство учащихся указали, что им больше всего нравятся следующие возможности, которые дает им онлайн-обучение: гибкость, самостоятельное обучение, учеба дома и работа в Сети. Среди негативных аспектов выделены отсутствие внеклассных совместных занятий (кружков), сложность онлайн-занятий, отсутствие спортивных занятий, музыки, искусства. В качестве недостатков онлайн-образования указаны отсутствие курсов специального образования, перемен для общения с друзьями.

Работа [Yalavaç, Samur, 2016] посвящена изучению восприятия учащимися и преподавателями внешкольных онлайн-курсов по четырем основным критериям: а) восприятие структуры курсов, содержания и ресурсов; б) восприятие взаимодействия учащихся; в) восприятие обратной связи, оценки; г) восприятие технологии и технической поддержки. Важным, по мнению учащихся, является привлекательность ресурсов — они должны не только соответствовать поставленным целям занятия, но и возбуждать интерес. Многие учащиеся отмечали, что ресурсы полезны для освоения тем, но «скучны и сложны для понимания». Среди факторов, повышающих интерес, особо выделяются возможность взаимодействия учащихся в онлайн-среде, наличие обратной связи от преподавателя и сокращение численности группы (в эксперименте численность групп доходила до 1000 человек). Слабая техническая поддержка предсказуемо негативно сказывается на восприятии онлайн-занятий учащимися.

В работе [Vickery, 2014] описан эффект отказа учащихся из неблагополучных семей от публикации собственных работ в крупных социальных сетях. Учащиеся охотно показывали свои работы в режиме офлайн учителям, сверстникам, исследователям, но говорили, что не перенесут критики от незнакомых людей.

В работе [Burch et al. 2016] отмечается влияние на оценку учащимися в опыте применения цифровых сред таких факторов, как расположение и степень вовлеченности педагога (тьютора), соответствие дополнительной программы школьной программе, тип контента (цифровой, нецифровой), наличие и вид оценивания. Отдельно как важные факторы влияния выделяются стоимость участия в программе и даже качество рекламных материалов.

Описание или упоминание конкретных способов оценки результатов учащихся можно встретить только в трех анализируемых работах. В работе [Huang et al., 2016] для оценки эффекта внедрения цифровой среды проводилась количественная оценка образовательных достижений школьников по стандартным тестам штата Теннесси. В работе [Barreto et al., 2017] основной формой поощрения учащихся была виртуальная валюта цифровой среды Club Pinguine — «монетки», которые можно было заработать, играя в разные образовательные игры, а тратить их нужно было на развитие виртуального персонажа. В работе [Davis, Fullerton, 2016] описывалось, что за участие в кружках учащиеся получали элективные кредиты (elective credits), которые, в свою очередь, подтверждались цифровыми бейджами, публиковавшимися на специальном сайте CentralSite. Для успешного получения кредитов каждый участник должен был также опубликовать не менее 8 блог-постов с описанием своего опыта участия в программе.

### *Психологические аспекты*

***Развитие навыков XXI века.*** Одним из важных условий успешного применения цифровых сред в дополнительном образовании авторы исследования [Davis, Fullerton, 2016] видят в том, чтобы всячески смещать режимы взаимодействия с такими средами от режима зависания в них (hang-out) к режиму ковыряния с ними (geek-out). Именно режим geek-out обеспечивает связность обучения, которое, в свою очередь, ведет к формированию навыков XXI века. Это хорошо согласуется с концепцией messing around, о которой говорилось в связи с описанием механизмов мотивации в работе [Vickery, 2014].

В работе [Vickery, 2014] описывается дихотомия инструментальных навыков и грамотности (tools skills, tools literacy) и цифровой (дизайнерской) грамотности (digital, design literacy). В противоположность навыкам владения различными программами для обработки и производства цифрового контента цифровая грамотность вслед за авторами работ [Tyner, 1998] и [Watkins, 2011] рассматривается как способность применять навыки владения инструментами при критическом мышлении, исследовании, решении проблем реального мира.

Неформальный характер кружков берется за основной фактор, обуславливающий формирование цифровой грамотности именно в условиях

дополнительного образования. Так, в работе [Barreto et al., 2017] показано, как противоречия между внешней и внутренней мотивацией проявляются при развитии навыка сотрудничества. В работах [Martinez, 2019; Martinez, 2020] представлена серия исследований, посвященных изучению роли дополнительного образования в формировании навыков ответственного онлайн-общения (частный случай навыка коммуникации) и навыка критической цифровой грамотности (частный случай критического мышления).

Опираясь на теоретическую модель эмоционального интеллекта, предложенную в работе [Mayer et al., 1997], исследователи в работах [Carissoli, Villani, 2019] сосредоточились на трех основных навыках, подобрав для каждого из них серию игры: а) оценка и выражение эмоций в отношении себя (игры Flappy Bird, And Smasher, SlenderMan, Tap the Frog); б) оценка и выражение эмоций в отношении других (игры The end of the World, Paper Please, Nanorunners, PicoPark); в) регуляция и использование эмоций (Flow, Niva, Fruit of Feather, Microtrip). В результате эксперимента зафиксировано улучшение навыка оценки и выражения эмоций в отношении себя, при этом уровни двух других навыков не изменились (предположительно, это связано с тем, что навык понимания и регуляции своих эмоций является наиболее быстро развиваемым). Зафиксировано увеличение числа случаев применения учащимися стратегии когнитивной переоценки (cognitive reappraisal).

В рамках исследования [King, 2015] были подтверждены положительные эффекты применения массовых многопользовательских игр (ММО) на развитие следующих навыков XXI века: а) осмысленное чтение, письмо и информационная грамотность; б) критическое мышление и навык решения проблем; в) вычислительная грамотность; г) креативность и инновационность мышления; д) лидерские качества; е) коллаборация и командная работа; ж) навыки владения информационно-коммуникационными технологиями. Положительное влияние на развитие этих навыков было обнаружено и в более ранних исследованиях по применению ММО в формальном образовании.

### *Социальные аспекты*

***Проникновение цифровых сред в дополнительное образование.*** В исследовании [Ivaniushina & Aleksandrov, 2015] приводятся результаты широкомасштабного обследования дополнительного образования в России, по данным которого доля учащихся, занимающихся дополнительным образованием через Интернет составляет 0,019 и 0,023 в начальной и средней школе соответственно. Сходная ситуация наблюдается в Китае: по данным исследования [Zhang & Tang, 2017], до 45 % учащихся школьного возраста в Китае принимают участие в различных формах дополнительного образования. Цифровые или удаленные формы такого образования даже не упоминаются в их числе

при том что исследователи явно описывают эти формы как желательные к внедрению в будущем. Из приведенных в работе [Mourgela & Pacurar, 2018] данных можно заключить, что в Греции доля учащихся младшего школьного возраста, использующих цифровые среды во внеклассной деятельности, если не равняется, то близка к 100 %. Доля учащихся профиля увлеченных читателей (меньше всего времени проводят в цифровых средах) составляет около 30 %, а доля учащихся профиля умеренно активных, которые демонстрируют положительное влияние их опыта в цифровых средах на образовательные результаты, составляет более 50 %. Такое расхождение результатов между Россией и Китаем, с одной стороны, и Грецией — с другой, объясняется кардинальной разницей методологического подхода. Греческие исследователи включают в свой анализ все виды неформального (неструктурированного) образования, включая общение в социальных сетях. Это методологическое расхождение ярко иллюстрирует увеличивающуюся пропасть между неформальным и дополнительным образованием и огромный потенциал задействования цифровых сред именно в контексте неформального образования.

***Преодоление социального и экономического неравенства.*** В работе [Vickery, 2014] анализируются результаты восьмимесячного эксперимента, проведенного в старшей школе города Техас, в ходе которого исследователи наблюдали за работой кружка Digital Media Club (DMC), организованного учительницей технологии. Данная школа является государственной, с большим количеством детей из преимущественно испаноговорящих социально и/или финансово неблагополучных семей. В рамках DMC учащиеся имели возможность работать над индивидуальными и групповыми проектами, используя хорошие компьютеры, дорогое программное обеспечение (Adobe Photoshop, Final Cut Pro) и надежный доступ в Интернет. Особо подчеркивается, что у некоторых детей не было дома свободного доступа в Интернет. Многие либо вовсе не имели компьютера дома, либо делили доступ к нему с другими членами семьи. Цифровой разрыв (digital gap) является причиной проблем развития цифровой грамотности. Никто из участников исследования не решился выложить свои работы в такие социальные сети, как YouTube, Flickr или Tumblr. Участники называли две основные причины своего нежелания: боязнь, что их работу украдут, и страх получить критические замечания. Учащиеся также говорили, что не в полной мере понимают, как работают права на интеллектуальную собственность.

Схожий пример представлен в работе [Davis & Fullerton, 2016], в которой также говорится о необходимости учета цифрового разрыва при внедрении цифровых сред в дополнительное образование.

В работе [Huang et al., 2016] показано, что при применении онлайн-репетиторства стирается гендерное различие в достижениях в математике афроамериканцев из школ с низким социально-экономическим статусом. В отношении белых американцев из тех же школ гендерная разница сохраняется. В школах с высоким социально-экономическим статусом учащихся гендерная

разница не так заметна. Считается, что онлайн-репетиторство может внести значительный вклад в преодоление именно гендерных различий в результатах учащихся. В частности, это связывается с доступностью круглосуточной поддержки. При офлайн-режиме учитель может игнорировать школьников с низким социальным статусом и этническими особенностями.

По результатам широкомасштабного обследования 60 школ в 8 провинциях Китая (7410 учащихся) исследователи в работе [Zhang & Tang, 2017] делают вывод о том, что более активное применение цифровых технологий в дополнительном образовании может способствовать преодолению разрыва в доступности учебных программ для учащихся, относящихся к различным социоэкономическим стратам общества. Такой эффект обусловливается тем, что цифровой формат позволяет учащимся выбирать чему, как, когда и где обучаться.

В работе [Burch et al., 2016] исследователи обращают внимание на разный уровень влияния типов цифровых сред на девочек и мальчиков, разницу в результатах по отдельным предметам (математика, решение проблем и чтение) людей с ограниченными возможностями, с родным английским и родным испанским.

***Учащиеся с ограниченными возможностями.*** В работе [Burch et al. 2016] отмечается, что учащиеся с ограниченными возможностями предпочитают обучение через цифровые средства с синхронным участием тьютора. Во внеурочной деятельности в цифровых средах они демонстрируют более активное участие по сравнению с другими группами.

***Особенности социальной идентификации.*** В работе [Davis & Fullerton, 2016] был выявлен эффект жизни в кругу (life in the circle). Вслед за исследованиями в работе [Chatman, 1999] он понимается как особый режим обмена информацией в маленьких мирах, члены которых не испытывают сложностей при общении друг с другом, но испытывают дискомфорт при нарушении информационных границ своего мира. Один и тот же индивид может принадлежать нескольким мирам и также испытывает дискомфорт от смешения информационных обменов в них. Многие учащиеся не желали публиковать свои блог-посты и бейджи где-то за пределами специализированной сети — в Twitter, YouTube и других социальных сетях общего назначения, поскольку это нарушило бы разделение между двумя мирами: мира частной жизни, веселья, общения с друзьями и мира обучения, достижений. Эффект жизни в кругу тесно связан с наличием у современных школьников, принадлежащих к поколению так называемых цифровых аборигенов (digital native), двух идентичностей: цифровой и реальной.

В работе [Barreto et al., 2017] описывается важнейшая роль, которую играет цифровая идентичность в мотивации. Цифровая идентичность может использоваться в учебной деятельности как полноценный фактор внешней мотивации. Достижения, полученные в цифровой виртуальной среде, рассматриваются

учащимися как полноценная награда за сложный и иногда даже неприятный процесс обучения.

В работе [Martinez, 2019] навык ответственного онлайн-общения описывается как способность преодолевать раздвоение цифровой и реальной идентичностей. По мнению исследователя, группы продленного дня в Швеции в недостаточной мере используют возможности дополнительного образования в этом преодолении по причине того, что самой распространенной стратегией взаимодействия с цифровыми средами в этих группах является запретительная стратегия.

В работе [Puigcercós, 2018] выявлены свидетельства достаточно четкого разграничения идентификации себя как ученика в школе и как участника виртуального общения. При этом в рамках дополнительного образования учащиеся в меньшей степени ощущают разрыв между этими двумя идентичностями.

В работе [King, 2015] отмечается чрезвычайная важность для мотивации стирания грани между идентичностью учащегося как пользователя многопользовательской онлайн-игры и как ученика школы. Это согласуется с представлением о том, что что дихотомии «игра – учеба», «виртуальность – реальность» являются во многом демотивирующими, мешающими учащимся осознать значимость своей игровой деятельности для формирования навыков XXI века.

## Заключение

Анализ научных работ по проблеме применения цифровых сред в организации дополнительного образования показывает, что данный вопрос все еще находится на периферии внимания научного сообщества. В частности, это касается полностью цифровых форм проведения занятий. В подавляющем большинстве работ описано применение цифровых сред в контексте традиционных занятий в офлайн-форме. Растущий успех онлайн-продуктов для дополнительного образования в мире и отсутствие в научных публикациях материалов по ним делает научные исследования в этой области особенно актуальными.

С точки зрения педагогических аспектов при анализе указанных работ обращает на себя внимание тот факт, что подавляющее их большинство описывает применение цифровых сред в организации дополнительного образования в его традиционных формах и форматах — кружках, внеклассных занятиях, репетиторских сеансах, группах продленного дня. Внедрение цифровых сред в дополнительное образование часто связывается с концепций связного обучения, режимами неформального, свободного и неструктурированного образования, суть которого удачно выражается метафорой geek-out и messing around. В поле зрения исследователей попадает достаточно широкий спектр цифровых инструментов. При этом повышенное внимание привлекает применение игр, игровых сред и систем онлайн-репетиторства. На оценку учащимися цифровых сред наибольшее влияние оказывает расположение и степень

вовлеченности педагога (тьютора), соответствие дополнительной программы школьной программе, привлекательность цифровых ресурсов, наличие и вид оценивания. Отдельно необходимо отметить негативное влияние на эффекты внедрения цифровых сред, оказываемое практикой запрета социальных сетей внутри школьных зданий. Среди способов оценки образовательных результатов учащихся имеются примеры использования цифровых бейджей, игровой валюты и постов в блоге.

С точки зрения психологических аспектов во многих работах отмечается особая роль и широкие возможности цифровых сред в развитии самых разных навыков XXI века. В их число входят навыки критического мышления, коллаборации и коммуникации, вдумчивого чтения, эмоционального интеллекта, решения проблем, цифровой грамотности и другие.

С точки зрения социальных аспектов внедрение цифровых сред демонстрирует ряд положительных эффектов в решении проблемы социального и экономического неравенства, в том числе за счет увеличения доступности дополнительного образования и прямого сокрытия признаков социального статуса в условиях онлайн-сред. Однако при этом необходимо учитывать наличие цифрового разрыва, оказывающего серьезное влияние на мотивацию учащихся с низким социальным статусом. Важным социальным фактором, который должен учитываться при внедрении цифровых сред, является наличие у поколения цифровых аборигенов двух идентичностей — цифровой и реальной. Особую сложность создает тот факт, что граница между этими идентичностями проходит в том числе в области цифровых инструментов: разные идентичности учащегося используют разные среды, а эффект жизни в кругу обусловливает активное сопротивление при попытках использовать инструменты одной идентичности для другой.

## Примечания / Remarks

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14190 [The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-14190].

### Литература

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html

Базанова Е. М., Соколова Е. Е. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 99–109.

Гетман А. В., Керша Ю. Д., Косарецкий С. Г. Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-

научной грамотности // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 77–87. DOI: 10.17759/pse.2020250607

Обухов А. С. Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределённости и изменчивости мира // Исследователь. 2019. № 1–2. С. 10–21.

Павлов А. В. Дополнительное образование детей в условиях пандемии: совсем немного времени для важных, но нужных выводов // ПРО ДОД. 2020. № 5. С. 5–14.

Пентин А. Ю. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA / А. Ю. Пентин и др. // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 79–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109

Поливанова К. Н. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей / К. Н. Поливанова и др. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 384 с.

Семенова Т. В., Вилкова К. А. Вклад характеристик участников массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в формирование уровня удовлетворенности обучением // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2019. № 4. С. 262–277. DOI: 10.14515/monitoring.2019.4.13

Barreto D., Vasconcelos L., Orey M. Motivation and learning engagement through playing math video games // Malaysian Journal of Learning and Instruction. 2017. Vol. 14. № 2. P. 1–21. DOI: 10.32890/mjli2017.14.2.1

Burch P., Good A., Heinrich C. Improving access to, quality, and the effectiveness of digital tutoring in K–12 education // Educational Evaluation and Policy Analysis. 2016. Vol. 38. № 1. P. 65–87. DOI: 10.3102/0162373715592706

Carissoli C., Villani D. Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program // Games for Health Journal. 2019. Vol. 8. № 6. P. 407–413. DOI: 10.1089/g4h.2018.0148

Davis K., Fullerton S. Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students // The Information Society. 2016. Vol. 32. № 2. P. 98–116. DOI: 10.1080/01972243.2016.1130498

Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. Vol. 49. P. 182–185. DOI: 10.1037/A0012801

Hamm J. M. A motivation treatment to enhance goal engagement in online learning environments: Assisting failure-prone college students with low optimism / J. M. Hamm et al. // Motivation Science. 2019. Vol. 5 (2). P. 1–45. DOI: 10.1037/mot0000107

Harvey D. From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning / D. Harvey et al.// American Journal of Distance Education. 2014. Vol. 28. № 1. P. 14–26. DOI: 10.1080/08923647.2014.868739

Hofferth S. L. Home media and children's achievement and behavior // Child development. 2010. Vol. 81. № 5. P. 1598–1619. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01494.x

Huang X. Intelligent tutoring systems work as a math gap reducer in 6th grade after-school program / X. Huang et al. // Learning and Individual Differences. 2016. Vol. 47. P. 258–265. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.01.012

Ito M. Connected learning: An agenda for research and design / M. Ito et al. // Digital Media and Learning Research Hub. 2013.

Ito M. Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media / M. Ito et al. The MIT Press, 2010. 440 p.

Ivaniushina V. A., Aleksandrov D. A. Socialization through informal education: The extracurricular activities of Russian schoolchildren // Russian Education & Society. 2015. Vol. 57. № 4. P. 189–213. DOI: 10.1080/10609393.2015.1068553

King E. M. Designing after-school learning using the massively multiplayer online role-playing game // Theory Into Practice. 2015. Vol. 54. № 2. P. 128–135. DOI: 10.1080/00405841.2015.1010844

Kuo M. J. How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? // 2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07). P. 135–142. DOI: 10.1109/DIGITEL.2007.28

Martinez C. Imagine the Person in Front of You: How Teachers Promote Responsible Online Communication in Swedish Leisure-Time Centers // Scandinavian Journal of Educational Research. 2020. P. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2020.1788140

Martinez C. Promoting critical digital literacy in the leisure-time center: views and practices among Swedish leisure-time teachers // Nordic Journal of Digital Literacy. 2019. Vol. 14. № 3–4. P. 134–146. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04

Mayer, J. D., Salovey, P. What is emotional intelligence // Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. 1997. Vol. 3. P. 31.

Mourgela V., Pacurar E. Children, Extracurricular Activities, and Digital Media: The Process of Displacement and School Performance // Journal of Educational Computing Research. 2018. Vol. 56. № 2. P. 202–225. DOI: 10.1177/0735633117707792

Puigcercós R. M. Young people's learning trajectories in the digital age // Digital Education Review. 2018. № 33. P. 39–54. DOI: 10.1344/der.2018.33.39-54

Tyner K. Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information. Routledge, 2014.

Vickery J. R. The role of after-school digital media clubs in closing participation gaps and expanding social networks // Equity & Excellence in Education. 2014. Vol. 47. № 1. P. 78–95. DOI: 10.1080/10665684.2013.866870

Watkins S. C. Digital divide: Navigating the digital edge // International Journal of Learning and Media. 2011. Vol. 3. № 2. P. 1–12.

Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of child psychology and psychiatry. 1976. Vol. 17. № 2. P. 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yalavaç G., Samur Y. Students' and Teachers' Perceptions of after School Online Course // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 15. № 1. P. 147–162. DOI: 10.13187/ejced.2016.15.147

Zhang D., Tang X. The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China // International Journal of Science Education. 2017. Vol. 39. № 10. P. 1381–1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797

## References

Asmolov, A. G. (2015). Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity [Psikhologiia sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziia]. *Psychological research [Psikhologicheskie issledovaniia], 8* (40), 1. (In Russian). Retrieved from http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html

Bazanova, E. M., & Sokolova, E. E. (2017). Massive open online course on academic writing: management of students motivation to study [Massovye onlaĭn-kursy po akademicheskomu pis'mu: upravlenie motivatsiei obucheniia studentov]. *Higher education in Russia [Vysshee obrazovanie v Rossii], 2,* 99–109. (In Russian).

Barreto, D., Vasconcelos, L., & Orey, M. (2017). Motivation and learning engagement through playing math video games. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 14* (2), 1–21. DOI: 10.32890/mjli2017.14.2.1

Burch, P., Good, A., & Heinrich, C. (2016). Improving access to, quality, and the effectiveness of digital tutoring in K–12 education. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 38* (1), 65–87. DOI: 10.3102/0162373715592706

Carissoli, C., & Villani, D. (2019). Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program. *Games for Health Journal, 8* (6), 407–413. DOI: 10.1089/g4h.2018.0148

Davis, K., & Fullerton, S. (2016). Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students. *The Information Society, 32* (2), 98–116. DOI: 10.1080/01972243.2016.1130498

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology, 49,* 182–185. DOI: 10.1037/A0012801

Getman, A. V., Kersha, Yu. D., & Kosareckij, S. G. (2020). Students' Science Motivation: A Cross-Country Analysis of the Relationship with the Science Literacy Level [Motivatsiia uchashchikhsia k izucheniiu estestvennykh nauk: mezhstranovoi analiz vzaimosviazi s urovnem estestvenno-nauchnoi gramotnosti]. *Psychological Science and Education [Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie], 25* (6), 77–87. (In Russian). DOI: 10.17759/pse.2020250607

Hamm, J. M., Perry, R. P., Chipperfield, J. G., Parker, P. C., & Heckhausen, J. (2019). A motivation treatment to enhance goal engagement in online learning environments: Assisting failure-prone college students with low optimism. *Motivation Science, 5* (2), 1–45. DOI: 10.1037/mot0000107

Harvey, D., Greer, D., Basham J., & Hu Bo (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *American Journal of Distance Education, 28* (1), 14–26. DOI: 10.1080/08923647.2014.868739

Hofferth, S. L. (2010). Home media and children's achievement and behavior. *Child development, 81* (5), 1598–1619. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01494.x

Huang, X., Craig, S. D., Xie, J., Graesser, A., & Hu, X. (2016). Intelligent tutoring systems work as a math gap reducer in 6th grade after-school program. *Learning and Individual Differences, 47,* 258–265. DOI: 10.1016/j.lindif.2016.01.012

Ito, M., Gutierrez, K. D., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design.* Digital Media and Learning Research Hub.

Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Boyd, D., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H., Lange, P., Mahendran, D., Martinez, K., Pascoe, C. J., Perkel, D., Robinson, L., Sims, C., & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media.* The MIT Press.

Ivaniushina, V. A., Aleksandrov, D. A. (2015). Socialization through informal education: The extracurricular activities of Russian schoolchildren. *Russian Education & Society, 57* (4), 189–213. DOI: 10.1080/10609393.2015.1068553

King, E. M. (2015). Designing after-school learning using the massively multiplayer online role-playing game. *Theory Into Practice, 54* (2), 128–135. DOI: 10.1080/00405841.2015.1010844

Kuo, M. J. (2007). How does an online game based learning environment promote students' intrinsic motivation for learning natural science and how does it affect their learning outcomes? In: *2007 First IEEE International Workshop on Digital Game and Intelligent Toy Enhanced Learning (DIGITEL'07),* 135–142. DOI: 10.1109/DIGITEL.2007.28

Martinez, C. (2020). Imagine the Person in Front of You: How Teachers Promote Responsible Online Communication in Swedish Leisure-Time Centers. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2020.1788140

Martinez, C. (2019). Promoting critical digital literacy in the leisure-time center: views and practices among Swedish leisure-time teachers. *Nordic Journal of Digital Literacy, 14,* 3–4, 134–146. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2019-03-04-04

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 3,* 31.

Mourgela, V., & Pacurar, E. (2018). Children, Extracurricular Activities, and Digital Media: The Process of Displacement and School Performance. *Journal of Educational Computing Research, 56* (2), 202–225. DOI: 10.1177/0735633117707792

Obukhov, A. S. (2019). Modern studies of the problem of motivation and selfregulation of a person in a situation of uncertainty and variability of the world [Sovremennye issledovaniia problemy motivatsii i samoreguliatsii cheloveka v situatsii neopredelennosti i izmenchivosti mira]. *Researcher [Issledovatel'], 1* (2), 10–21. (In Russian). Retrieved from https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38556086

Pavlov, A. V. (2020). Additional education for children in a pandemic: very little time for important but necessary conclusions [Dopolnitel'noe obrazovanie detei v usloviiakh pandemii: sovsem nemnogo vremeni dlia vazhnykh, no nuzhnykh vyvodov]. *ABOUT THE DOD [PRO DOD], 5,* 5–14. (In Russian).

Pentin, A. Yu., Kovaleva, G. S., Davydova, E. I., & Smirnova, E. S. (2018). The state of natural science education in the Russian school based on the results of international

studies TIMSS and PISA [Sostoianie estestvennonauchnogo obrazovaniia v rossiiskoi shkole po rezul'tatam mezhdunarodnykh issledovanii TIMSS i PISA]. *Education Issues [Voprosy obrazovaniia], 1,* 79–109. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-79-109

Polivanova, K. N., Bochaver, A. A. Pavlenko, K. V. & Sivak. E. V. (2020). *Education outside the school walls. How parents design children's educational space [Obrazovanie za stenami shkoly. Kak roditeli proektiruiut obrazovatel'noe prostranstvo detei].* Moskva, Rossiia: Izd. dom Vysshei shkoly ekonomiki. (In Russian).

Puigcercós, R. M. (2018). Young people's learning trajectories in the digital age. *Digital Education Review, 33,* 39–54. DOI: 10.1344/der.2018.33.39-54

Semenova, T. V., & Vilkova, K. A. (2019). Relationship between the MOOC participants' characteristics and their satisfaction with the courses [Vklad kharakteristik uchastnikov massovykh otkrytykh onlain-kursov (MOOK) v formirovanie urovnia udovletvorennosti obucheniem]. *Monitoring of public opinion: Economic and social changes [Monitoring obshchestvennogo mneniia: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny], 4,* 262–277. (In Russian). DOI: 10.14515/monitoring.2019.4.13

Tyner, K. (2014). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information.* Routledge.

Vickery, J. R. (2014). The role of after-school digital media clubs in closing participation gaps and expanding social networks. *Equity & Excellence in Education, 47* (1), 78–95. DOI: 10.1080/10665684.2013.866870

Watkins, S. C. (2011). Digital divide: Navigating the digital edge. *International Journal of Learning and Media, 3* (2), 1–12.

Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17* (2), 89–100. DOI: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Yalavaç, G., Samur, Y. (2016). Students' and Teachers' Perceptions of after School Online Course. *European Journal of Contemporary Education, 15* (1), 147–162. DOI: 10.13187/ejced.2016.15.147

Zhang, D., Tang, X. (2017). The influence of extracurricular activities on middle school students' science learning in China. *International Journal of Science Education, 39* (10), 1381–1402. DOI: 10.1080/09500693.2017.1332797

## История педагогического и психологического образования

**УДК 37.01**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.11**

**И. В. Ульянова**[1]

[1] *Московский университет МВД России им. В. Я. Кикотя, Москва, Российская Федерация.*

*E-mail: iva2958@mail.ru*

# Исторические этапы становления педагогики смысложизненных ориентаций

***Поступила в редакцию / Received** 14.01.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised** 13.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted** 14.07.2021*

Аннотация. В условиях постиндустриального общества, отягощенного проблемами глобализма, либерализма, абсолютного технократизма, культом философии постмодернизма (ризомы, сарказма), прагматизма, индивидуализма, дезинтеграцией общественных отношений, личность сталкивается с вопросами экзистенциального вакуума, фрустрации, утраты смысла жизни. Наиболее остро их переживают несовершеннолетние, не имеющие необходимого опыта, актуальных знаний для формирования навыков самоопределения, жизнетворчества, целеполагания. Анализ отечественной педагогической теории и практики, прогрессивных педагогических концепций зарубежья показывает, что именно педагогические условия образовательных организаций обладают ресурсом, способным эффективно содействовать подросткам, юношеству в выборе конструктивного жизненного пути, в осознанном формировании гуманистических смысложизненных ориентаций. Разработанное самостоятельное педагогическое направление — педагогика смысложизненных ориентаций — мобилизует усилия всех субъектов образовательной организации для сопровождения несовершеннолетних в эпоху постиндустриализма. В статье подчеркивается закономерность появления педагогики смысложизненных ориентаций в контексте развития гуманистической педагогики как научной гуманитарной области и конкретизированы ее исторические этапы, это: I. Донаучный педагогический (Античность – XVII в.). II. Научно-фрагментарный (имманентный, авторский: XVII – начало XX в.). III. Сепаратный (1917–1991 гг.). IV. Научно-системно-локальный (1991 г. – по настоящее время). Цель статьи — представить ретроспективное теоретическое обоснование базовых положений педагогики смысложизненных ориентаций. Исследование

© Ульянова И. В., 2021

проведено на основе интегративного (в совокупности — системного, целостного, аксиологического, культурологического) подхода; использованы методы компаративистского анализа, дифференциации, дедукции, обобщения. Результаты заключаются в фиксации закономерного появления и развития в лоне гуманистической педагогики самостоятельного педагогического направления, обладающего актуальными принципами организации образовательного процесса, отвечающего вызовам времени.

Ключевые слова: педагогика смысложизненных ориентаций; гуманистическая педагогика; риски постиндустриального общества; постмодернизм.

**I. V. Ulyanova**[(1)]

[(1)] *Moscow University of Russia named after V. Ya. Kikotya, Moscow, Russia.*

*E-mail: iva2958@mail.ru*

# Historical stages of the formation of pedagogy of life-meaning orientations

Abstract. In the conditions of a post-industrial society, burdened with the problems of globalism, liberalism, absolute technocratism, the cult of the philosophy of postmodernism (rhizome, sarcasm), pragmatism, individualism, the disintegration of social relations, the individual faces the issues of an existential vacuum, frustration, loss of the meaning of life. They are most acutely experienced by minors who do not have the necessary experience, relevant knowledge for the formation of self-determination skills, life creation, goal setting. The analysis of the Russian pedagogical theory and practice, progressive pedagogical concepts of foreign countries shows that it is the pedagogical conditions of educational organizations that have a resource that can effectively assist adolescents and youth in choosing a constructive life path, in the conscious formation of humanistic life orientations. The developed independent pedagogical direction-pedagogy of life-meaning orientationsmobilizes the efforts of all subjects of the educational organization to accompany minors in the era of post-industrialism. The article emphasizes the regularity of the emergence of pedagogy of life-meaning orientations in the context of the development of humanistic pedagogy as a scientific humanitarian field and specifies its historical stages, these are: I. Pre-scientific pedagogical (Antiquity – XXVII century). II. Scientific-fragmentary (immanent, author's: XVII century – the beginning of the XX century). III. Separate (1917–1991). IV. Scientific-system-local (1991 – to the present). The purpose of the article is to present a retrospective theoretical justification of the basic provisions of the pedagogy of life — meaning orientations. The study was conducted on the basis of an integrative (in the aggregate — a systematic, holistic, axiological, cultural) approach; methods of comparative analysis, differentiation, deduction, generalization was used. The results consist in fixing the natural appearance and development of an independent pedagogical direction in the bosom of humanistic pedagogy, which has relevant principles of organizing the educational process that meets the challenges of the time.

Keywords: pedagogy of life-meaning orientations; humanistic pedagogy; risks of post-industrial society; postmodernism.

## Введение

Появление любого актуального направления педагогики обусловливается теми проблемами общества, которые выступают в виде запроса общества на реализацию идей, технологий, способных в определенной мере стабилизировать образовательный процесс и общество, гармонизировать детско-взрослые отношения, развитие конкретной личности ребенка, педагога. Педагогика смысложизненных ориентаций — научное педагогическое направление [Ульянова, 2015; Ульянова, 2021], которое зародилось в конце XX – начале XXI в., когда в России произошла смена политико-экономических систем, что во многом дезориентировало общество в идейных приоритетах, обострило проблему смысложизненной неопределенности граждан [Чудновский, 2015; Чудновский, 2021]. Тогда как в психологическом контексте, утверждает А. А. Деркач, «феномен смысла жизни субстанционален: он является особым психическим образованием, имеющим свою специфику возникновения, свои этапы становления. Приобретая относительную устойчивость и эмансипированность от породивших его условий, он может существенно влиять на жизнь человека. Смысл можно рассматривать как некий “буферный механизм”, не допускающий одностороннего подчинения “внешнему” и вместе с тем препятствующий превращению человека в раба собственных потребностей и влечений» [Деркач, 1999, с. 119].

В социокультурном плане в постсоветский период страна стала представлять собой аномичное пространство, что, по Э. Дюркгейму [Дюркгейм, 1996], означает кризис ценностей, их рассогласованность, который только усиливается со временем в процессе развития капиталистического общества. «В результате этих процессов дезинтеграция одерживает верх над интеграцией. На смену традициям коллективизма и чувствам солидарности пришли отношения, основанные на идеологии и психологии индивидуализма, следствием чего стала утрата индивидом смысложизненных ориентиров» [Напсо, 2017, с. 23].

В целом вхождение России в постиндустриальный формат [Емелин, 2010; Коломыц, 2015; Хайек, 2017] привело к иррадиации в стране философии постмодернизма, в рамках которой Ж. Делёз и Ф. Гваттари предлагают интерпретировать мир как ризому (от *франц.* rhizome — корневище), — «она сделана не из единиц, а из измерений, или скорее, из подвижных направлений. У нее нет ни начала, ни конца, но всегда середина, из которой она растет» [Делёз и Гваттари, 2010, с. 37]. В этих условиях «мир стал хаосом» [Делёз и Гваттари, 2010, с. 11].

А. Панарин следующим образом характеризует мировую культуру начала XXI в.: идет движение от мира разума и детерминизма Просвещения к постмодернистскому «глобальному проекту», который «прямо направлен на то, чтобы уничтожить онтологическую и моральную волю в культуре — то, что обязывает знаки культуры соответствовать законам действительности или нравственным законам» [Панарин, 2003, с. 275].

Педагогический аспект в указанных условиях, регламентирующий развитие системы отечественного образования, соответственно представляет собой неоднозначное явление (ей навязываются манипулятивизм, культ свободы в ущерб обязанностям, абсолютизация прогрессивизма и пр.) [Завьялов, 2015]. В частности, российским законодательством актуализируется идея реализации принципов гуманистической педагогики (Национальная доктрина образования в Российской Федерации[1]; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации[2]). Тогда как в условиях глобальной цифровизации, технократизации, ультралиберализма предлагается принять филогенетическую и онтогенетическую реконструкцию общества, человека. Так, А. М. Кондаков и др. фетишизируют следующие «позитивные» приоритеты современного ученика в киберпространстве: абсолютную прогматичность, независимость, требовательность, предприимчивость [Кондаков, 2019]. Данный социокультурный дискурс провоцирует высокий уровень отклоняющегося поведения несовершеннолетних, что выражается, в частности, в «противоправных действиях, совершаемых несовершеннолетними», расширении спектра аддикций [Демидова-Петрова, 2014; Простакишина, 2019; Яковлева, 2014; Busching, Krahé, 2017; Jin et al., 2016].

В итоге выявляется необходимость реновации в современном, постиндустриальном, обществе, педагогическом пространстве гуманистических идей, концепций как жизнесберегающих, эволюционных по своей сути. Однако в подавляющем большинстве случаев, судя по научным источникам, помощь подрастающему поколению в решении смысложизненной проблематики предлагается преимущественно на уровне правового, социологического, девиантологического, психологического, психотерапевтического аспектов (в связи с этим весьма значимой сегодня является позиция А. Баттиани, Е. Лукас [Batthyany and Lukas, 2020] — продолжателей идей В. Франкла [Франкл, 1997], — отраженная в книге «Преодоление безразличия. Нахождение смысла во время перемен». В свою очередь, в отечественной педагогике выявляется значительный ресурс для организации системного смысложизненного сопровождения детей, подростничества, юношества.

В связи с вышесказанным целесообразно провести ретроспективный анализ развития гуманистической педагогики с опорой на труды Я. А. Коменского [Коменский, 1982], К. Д. Ушинского [Ушинский, 1948–1952], Р. Штейнера [Steiner, 1919], А. С. Макаренко [Макаренко, 1971], В. А. Сухомлинского [Сухомлинский, 1979–1981] и др. с центрацией на аспекте смысложизненной,

---

[1] Российской Федерации от 04.10.2000 № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Постановление Правительства Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2020. 11 октября. URL: http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html (дата обращения: 14.02.2021).

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745 (дата обращения: 14.02.2021).

рефлексивно-деятельностной, экзистенциальной проблематики в образовательной сфере, что в XXI в. отражено в трудах О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюка [О. С. Гребенюк и Т. Б. Гребенюк, 2019], М. И. Рожкова и Т. Н. Сапожниковой [Рожков и Сапожникова, 2010], И. В. Ульяновой [Ульянова, 2015; Ульянова, 2021], В. Э. Чудновского [Чудновский, 2015; Психология смысла жизни..., 2021], А. В. Шершневой [Шершнева, 2001] и др., позволяющих актуализировать значимые и эффективные ресурсы воспитания и обучения личности с гуманистической позицией.

**Цель исследования:** обосновать историческую обусловленность появления и развития педагогики смысложизненных ориентаций.

**Задачи исследования:** 1) оформить периодизацию развития педагогики смысложизненных ориентаций; 2) раскрыть педагогическую сущность каждого этапа предыстории педагогики смысложизненных ориентаций; 3) представить краткую характеристику положений педагогики смысложизненных ориентаций.

**Методологическим основанием** работы стал системно-интегративный подход, на основе которого раскрывается связь методологических уровней педагогического знания (философского, общенаучного, конкретно-научного, технологического),

**Методы исследования.** Для раскрытия содержания статьи были использованы следующие методы: сравнительно-исторический анализ педагогического наследия; синтез отдельных педагогических направлений; дедукция как движение от общих философских вопросов к частным педагогическим; индукция как возможность нахождения на основе существенных признаков явлений общего; формализация итогов последовательных рассуждений, протекающих в логической форме на основе понятий, выводов.

**Результаты исследования.** Исторически педагогическая ретроспектива этапов становления педагогики смысложизненных ориентаций выглядит, на наш взгляд, следующим образом.

I. *Донаучный педагогический этап:* Античность – XXVII в.

II. *Научно-фрагментарный (имманентный, авторский) этап:* XVII – начало XX в.

III. *Сепаратный этап* (1917–1991 гг.) как синтез научно-системного (социалистические государства) и научно-фрагментарного (капиталистические государства) этапов.

IV. *Научно-системно-локальный этап:* 1991 г. – по настоящее время. Представим обоснование выдвинутого воззрения, предварительно уточнив, что каждый период, весьма масштабный темпорально и многоплановый по содержанию, обоснованно имеет свои субэтапы, специфику отношений философии, психологии и педагогики. В данной статье обозначены максимально обобщенные исторические генерации.

*Донаучный этап* педагогики поливариантен. Вместе с тем он стал уникальной предтечей научного педагогического знания в целом и педагогики

смысложизненных ориентаций в частности, ибо уже в период Античности (конец VII в. до н. э. – V в. н. э.) философией был дан импульс моральной антиномии в подходе к смыслу жизни человека (Сократ, Платон, Аристотель и др. [Хрестоматия по философии, 2001]). Античный классический идеал человека выражен через идею калокагатии как единства «прекрасного», «хорошего» и «полезного» (для души). В ней обосновывались фундаментальные, слитые в неразрывное единство категории философии: добро, истина, красота, — были актуализированы вопросы нравственного идеала [Лосев, 1994].

Благодаря античной культуре европейская цивилизация продвигалась к идеям свободы, демократии, образования подрастающего поколения [Антология мировой философии, 1969]. Платон, размышляя о смысле жизни, подчеркивал, что это самосовершенствование человека во всех направлениях: физическом, психическом, умственном, духовном, это стремление к самосовершенствованию [Хрестоматия по философии, 2015a]. Сущность блага Аристотель определял через мораль и нравственность, самоосознание человеком себя как гражданином своей страны [Аристотель, 1978, с. 265].

В период Средневековья (конец V – начало XVII вв.) европейской религиозной мыслью утверждалась идея теоцентризма (христианства), в контексте которой развивались два направления: католическое и православное. При их очевидной субстанциальности прослеживаются общие тенденции; в частности, узурпация церковью государственной власти и укрепление сословности, абсолютизация религиозного догматизма, унификация общественной жизни с ориентацией на церковные каноны. Посредством проповедей, религиозных праздников и пр. смысл жизни человека определялся как стремление к очищению от греха, вечное покаяние, отказ от личной свободы; культивировалась этика смирения, аскезы (но при этом указывалось на то, что сам человек богоподобен; после Страшного суда тот, кто вел праведный образ жизни, будет бессмертен). Педагогическая мысль, образование данного периода было полностью подчинено церкви, носило дискриминационный характер, отличалось догматизмом, формализмом, упрощенным содержанием [Джуринский, 2020].

Формирование в эпоху Возрождения (XIV–XVII вв.) светской культуры раскрыло новый тип мировоззрения — антропоцентрический, согласно которому человек предстает как центр и высшая цель мироздания. Именно в данный период, при сохранении религиозной терпимости, развивается гуманизм — особое миропонимание, подчеркивающее индивидуальную ценность свободного человека, осознающего себя творцом собственной судьбы, культуры. Такой человек постепенно начинает восприниматься как личность (Монтень и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]). В данный период смысложизненные ориентиры человек связывает с собственным бытием, земными целями, строя жизнь не по законам Космоса, Природы, Бога, а по создаваемым им законам, особое место в данном случае приобретают идеи образования, гуманизма

в педагогике — Витторино да Фельтре и др. [Ревякина, 2015]. Однако сама педагогика еще не оформилась в качестве самостоятельного научного вектора.

*Научно-фрагментарный* (имманентный, авторский) *этап* связан с началом систематизации педагогического знания на гуманистической мировоззренческой основе. В научных трудах Я. А. Коменского (XVII в.) раскрываются просветительские идеи, которые представлены как базис гуманистической педагогики. Помимо оформления системы организации учебного процесса, учитывающего психологические закономерности освоения учениками научных знаний, формирования умений, навыков, ориентированного на их возрастные возможности и потребности, Я. А. Коменский обратился к педагогическим основам развития личности ребенка: принятия его индивидуальности в образовательном процессе, необходимости родительской, учительской заботы о подопечных. Смысл жизни человека он видел в саморазвитии, «совершенствовании человеческой природы» [Коменский, 1982; с. 384]. Научная позиция Я. А. Коменского стала вызовом апологетам церковной средневековой школы, где идеалом был управляемый, покорный ученик, не имевший возможности для творческого развития.

До начала XX в. в европейской цивилизации, в западноевропейском обществе гуманистические педагогические идеи были связаны с вопросами самоанализа ребенка (Дж. Локк [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]), его свободы выбора (Ж. Ж. Руссо [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]), определения смысла жизни как общественной полезности, патриотизма, счастья на основе связи обучения, воспитания с жизнью (Вольф, Кампе [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]), самораскрытия личности в образовательном процессе (Песталоцци, Фребель и Дистервег [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]), принятия ребенка с его индивидуальностью, жизненными перспективами (Белл, Вебер, Дьюи, Лай и др. [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]).

Педагогическая мысль в России в период XIX в. не была однозначной, однако в рамках различных течений превалировала идея гуманизации детско-взрослых отношений, благодаря чему в условиях физической, духовной свободы ребенок обретал право, в том числе, на самостоятельный поиск смысла жизни (Белинский, Писарев [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]). В статье «Вопросы жизни» Н. И. Пирогов [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 115–134], пожалуй, впервые в контексте педагогического знания напрямую актуализировал экзистенциальный запрос воспитанию: необходимо научить ребенка «быть человеком», помочь постичь ему «цели бытия» при обязательном самосовершенствовании педагога. К. Д. Ушинский подчеркнул ведущую роль «нравственного элемента в русском воспитании» [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 115–134], благодаря чему в человеке формируется нравственное

достоинство, развиваются его духовные стремления, согласованные с нравственностью общества [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 179–194]. С. С. Гогоцкий, называя педагогику «воспитательным образованием», отмечает, что она должна сосредоточиться на поиске тех средств, которые окажут содействие ребенку в саморазвитии, в его подготовке к самостоятельности, самодеятельности [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012, с. 242–294]. В трудах Д. И. Менделеева, В. П. Вахтерова, И. А. Ильина, Л. Н. Толстого и др. говорится о роли национальной культуры в процессе становления личности, гражданина [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012]. С. Т. Шацкий на уровне теории и практики доказал значение социальной среды, коллективной деятельности для самореализации ребенка [Хрестоматия по истории отечественной педагогики..., 2012].

В данный, весьма длительный временной период интерпретационное разнообразие феномена «смысл жизни» расширяется, что обусловлено появлением различных философских течений: было уточнено понятие суверенной автономной личности, способной опираться на собственные суждения (Вольтер, Кондорс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]). В свою очередь, Р. Декартом был зафиксирован новый тип человека — новоевропейского, особенность которого — способность осознавать собственную субъективность.

И. Кант раскрывал смысл жизни человека как готовность соблюдать нравственный закон, не обусловленный внешней целью, который был обозначен как «категорический императив» [Кант, 1965]; в работах Г. В. Ф. Гегеля говорится о личностной свободе как об осознании исторической необходимости, когда смысл жизни человека интерпретируется как стремление «осуществить, выполнить себя»; для Л. Фейербаха смысл жизни — это стремление к счастью на основе всеобщей любви людей друг к другу [Хрестоматия по философии, 2015b].

Представители неокантианства (Виндельбанд [Культурология..., 1995], Риккерт [Хрестоматия по философии, 2015b]) выявили решающую роль аксиосферы в развитии общества, в его возрождении. В свою очередь, Н. Гартман отметил ее синтезирующее значение: ориентируясь на нее, личность формирует себя как целостность [Хрестоматия по философии, 2015b].

Как показывает компаративистский анализ философских источников экзистенциального содержания (Кьеркегор, Камю, Сартр, Хайдеггер, Франкл, Ясперс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]), несмотря на амбивалентность многих научных позиций, философия экзистенциализма оказала беспрецедентное влияние на гуманизацию педагогики в течение XIX–XXI веков. Это связано с конкретизацией таких философско-психологических явлений, как эксклюзия человека от общества, от самого себя, утрата смысла жизни, вина, страх, одиночество, неопределенность выбора. Наряду с этим в контексте позитивного экзистенциализма утверждается значимость общения, творчества, целенаправленность, перспективы жизни.

В контексте диалектического материализма, марксизма подчеркивается социальная обусловленность личности, указывается на роль противоречий как на источник развития человека, его совершенствования (Маркс и др. [Хрестоматия по философии, 2015b]).

*Сепаратный этап* (1917–1991 гг.) отражает произошедшие в мире кардинальные изменения, когда появилось два типа собственности, общественных укладов, политических систем: капиталистической и социалистической [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]. В связи с этим фактор системного гуманистического образования (с опорой на марксизм) впервые стал приоритетным в социалистической России, Советском Союзе, в странах социалистического лагеря. Главное различие систем образования заключалась, в том числе, в степени доступности образования, его целях, содержании, структуре. В период до Второй мировой войны в капиталистических странах сохранялось сословное, коммерческое образование, несмотря на определенные демократические тенденции в массовой школе. Гуманистические принципы обучения и воспитания реализовывались как авторские, экспериментальные проекты (С. Френе [Френе, 1990]; Р. Штайнер [Steiner, 1982] и др.), что касалось и дошкольного, и общего образования (Монтессори, Дьюи [Хрестоматия по истории зарубежной педагогики, 1971]). Сущность этих принципов и их значение для отечественной педагогической мысли убедительно раскрыты в аналитических трудах Г. К. Селевко [Селевко, 1998], К. Е. Сумнительного [Сумнительный, 2013]. В то же время в советских школах решались не только учебные задачи научного уровня, но и воспитательные, — через формирование у учеников высокой нравственности, патриотизма, трудолюбия, этики и эстетики, интернационализма. Весьма значимо мнение С. Г. Новикова по поводу периода 1917–1930 гг. в СССР, названного им периодом форсированной модернизации, социального транзита, поиска новых ценностных ориентиров [Новиков, 2008]. В обществе культивировался идеал личности социоцентрического типа, согласующийся с ментальными запросами россиян. В системе образования свою эффективность доказали следующие доктрины: ясная концепция будущего, придающая деятельности созидательный смысл; ориентация повседневного поведения подрастающего поколения на высокий нравственный идеал; выдвижение идеи служения стране, человечеству; прогнозирование будущего как планирование воспитательной деятельности [Новиков, 2008]. Несмотря на частные проявления негативных ситуаций авторитарной педагогики марксистского толка (Гериле, Шульгин, Крупенина и др. [История педагогики и образования..., 2001]), что могло выражаться в поощрении соперничества, доносительства и др., в массовом порядке педагогический процесс в образовательных учреждениях разного типа отличался дружелюбием, творчеством, масштабной педагогической заботой, поддержкой, оптимизмом, ясными жизненными перспективами (Блонский, Крупская, Макаренко, Сорока-Росинский и др. [История педагогики и образования..., 2001]). Убедительная

состоятельность советской педагогики проявилась в период Великой Отечественной войны, когда вчерашние школьники, студенты демонстрировали массовый героизм на фронте, в тылу, сохраняя при этом высокий уровень гуманизма, духовности, нравственности. Тогда как в повседневной образовательной практике Германии, Италии 30-х гг. прошлого века была реализована авторитарная (расово-биологическая, классовая) педагогика [Баумлер[3]; Джентиле [Gentile, 1974] и др.], на базе которой было взращено в своей массе антигуманистическое поколение; подавляющее большинство западноевропейских стран включились в войну против СССР в качестве гитлеровских союзников, ориентируясь на наживу, жестокость.

После завершения Второй мировой войны, со второй половины XX в., когда в западноевропейском мире индустриальная фаза развития общества сменилась постиндустриальной, философия постмодернизма как пессимистическая, деструктивная стала превалировать в гуманитарном дискурсе, Уже с 50-х годов К. Хорни [Хорни, 2016], В. Франкл [Франкл, 1997], Э. Фромм [Фромм, 2010] и др. указывали на обострение психологических проблем западного человека: он переживает одиночество, отчуждается от родового, коллективного, в итоге формируется невротичная, дезадаптированная в пространстве и во времени личность, не удовлетворяющая свои базовые потребности в любви, заботе, понимании. Наряду с этим В. Франкл обосновал феномен экзистенциального вакуума как «коллективного невроза нашего времени», как «личностную форму нигилизма, ибо нигилизм есть установка на то, что бытие не имеет смысла» [Франкл, 1997]. В условиях постиндустриализма, глобализма указанные тенденции усиливаются [Коломыц, 2015; Яковлева, 2014]. Системы образования в западноевропейском (капиталистическом) мире развиваются неравномерно, сохраняя сословность, хотя значительно повышается их финансирование, совершенствуются методики обучения, обращается внимание на достижения в области психологии, содействующей развивающей, коррекционной работе с личностью [Роджерс, 1994], ее нравственного совершенствования [Kohlberg, 1981] и др. (тогда как вопросы воспитания личности, ее смысложизненных ориентаций не становятся приоритетными).

В свою очередь, в поствоенное время отечественная педагогика наряду с педагогиками социалистических государств (Болгарии, Венгрии, Чехословакии и др.) активно развивалась в гуманистическом русле, акцентируя внимание на нравственном, гражданско-патриотическом, интеллектуальном, эстетическом, трудовом, физическом воспитании [Сухомлинский, 1979–1981], на обучении как синтеза точных и гуманитарных наук, прикладной сферы. Мировое значение в данный период приобрел феномен воспитательной

[3] Баумлер А. Фрагмент из книги «Трактат по истории немецкого духа» (Берлин, 1937) [Электронный ресурс] // История пропаганды. URL: https://propagandahistory.ru/books/Dzhordzh--Mosse_Natsizm-i-kultura--Ideologiya-i-kultura-natsional-sotsializma/42 (дата обращения: 25.05.2021).

системы [Караковский и др., 1996], идеи которой были реализованы в педагогике сотрудничества [Амонашвили, 1989; Караковский и др., 1996; Ямбург, 2004 и др.]. В самом конце 80-х гг. XX в. по инициативе А. Г. Асмолова [Асмолов, 2011], И. В. Дубровиной [Дубровина и др., 1991] в отечественной системе образования дошкольного, школьного уровней началась апробация деятельности педагогов-психологов, социальных педагогов, что позволило в значительной мере актуализировать комплексное сопровождение личности, содействуя ей в интериоризации гуманистических ценностей, осознанности поведения, жизненных перспектив. Тем не менее некритичность, негибкость руководства СССР в последние десятилетия XX в. привели к экономическому дисбалансу, двойной морали в советском обществе и далее — к распаду страны, всей социалистической мировой системы, что крайне негативно сказалось и на отечественной системе образования, экстренно переводимой на рельсы постмодернизма, ультралиберализма (порождая в том числе беспрецедентный рост беспризорности, наркопотребления, правонарушений в среде несовершеннолетних, дезориентируя их в нравственных приоритетах).

*Научно-системно-локальный этап* (1991 г. – по настоящее время) для постсоветской России по своей сути является инволюционным (касаемо вектора формирования гуманистических смысложизненных ориентаций личности), как и для стран бывшего социалистического содружества, тогда как для стран изначально капиталистического пути развития этот этап остался непознанным на уровне массового образования. Сегодня в России это выражается в возвращении сословного образования, что нарушает в обществе принцип демократизма в коммерциализации дополнительного образования. В свою очередь, на первый взгляд, реализация подлинно гуманистического образования как системного, смысложизненно ориентирующего может быть воспринята на уровне скандинавских стран. Однако более глубокое изучение способов решения в них онтологических, поколенческих вопросов раскрывает тотальные антигуманистические риски, связанные с гендерной дезориентацией.

Вместе с тем в нашей стране уникальный опыт гуманистического воспитания подрастающего поколения предшествующих десятилетий и гуманистическое содержание фигурирующей законодательной базы в сфере образования, устойчивые гуманистические традиции национальной культуры позволяют направлять передовое педагогическое сообщество на организацию локальных образовательных пространств (на уровне класса / академической группы, школьной параллели / факультета, школы / образовательной организации высшего образования и пр.), где с учетом региональных особенностей в целостном педагогическом процессе будут системно реализовываться научно обоснованные воспитательные системы, содействующие воспитанникам, обучающимся в осознанном формировании гуманистических смысложизненных ориентаций.

Этому в значительной мере способствуют современные социально-философские труды современников. Так, в работах В. Г. Федотовой [Федотова, 2005],

Ф. В. Цанн-кай-си [Цанн-кай-си, 2007] и др. подчеркивается взаимообусловленность субъективного смысла жизни как цели бытия и постижения внешних отношений, мира в целом, на основе чего человек обретает силы для конструирования собственной целостности. Согласовывая субъективный и объективные миры, личность ориентируется на созидательную, творческую деятельность. Как показывает практика, значительную роль в этом играет междисциплинарный подход как устойчивый синтез педагогики, философии, психологии, культурологии. Это выражается в интеграции воспитания и обучения, приоритете в целостном педагогическом процессе вопросов онтологического, аксиологического содержания, в обязательном включении в повседневную жизнь школьников, студентов плановых социально-психологических занятий (в школе — с 1-го по 11-й класс), актуализации различных аспектов науки, культуры, права, искусства, труда. Это будет развивать их рефлексивные, эмпатийные, организаторские, креативные, коммуникативные способности (значимость которых в развитии личности, общества подчеркивали М. И. Рожков [Рожков, 2010], В. Франкл [Франкл, 1997], В. Э. Чудновский [Чудновский, 2015] и др. Наряду с этим для нас является важным понимание сущности гуманистической педагогики не только как сосредоточения на приоритете внутреннего, индивидуально-субъектного, субъективного начал, но и как готовности человека к трансценденции, выхода за пределы собственного Я ради заботы о ком-то, принятия на себя ответственности. Благодаря дерефлексии [Франкл, 1997] человек переключается с внимания к самому себе на те смыслы и ценности, которые он может воплотить в окружающем мире. В итоге крайне важный механизм рефлексии, который стимулирует развитие самосознания школьников, студентов, уравновешивается дерефлексией (отходом от чрезмерной сосредоточенности на самом себе). Очевидно, что благодаря этому, осуществляя нравственный выбор, обусловленный конкретной целью, личность сможет более ответственно принимать решения, согласовывая собственные устремления с запросами общества. В данном случае, как считают А. Асмолов и М. Гусельцева, сам образовательный процесс обретает свойство «пространства возможностей», где раскрывается «человеческий потенциал» [Asmolov and Guseltseva, 2019a], а «парадигма технологии» меняется на «парадигму ценности» [Asmolov, Guseltseva, 2019b].

Даже частично представленные характеристики постиндустриального общества говорят о тревожных тенденциях, связанных с рисками формирования подростками, юношеством гуманистических смысложизненных ориентаций. «Феномен “смысложизненные ориентации обучающихся” — личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций каузальна, трехэлементна: ценности жизни, цели жизни, ориентации. Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные) (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных

смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество-Отечество, Досуг, Природа); цели — это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации — обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я — сын (дочь), Я — ученик (ученица), Я — студент, Я — друг (подруга), Я — гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет их самостоятельную деятельность и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи» [Ульянова, 2015].

Учитывая фиксируемые экзистенциальные, социокультурные, образовательные противоречия в российском обществе конца XX – начала XXI века, нами была разработана воспитательная система смысложизненного содержания, постепенно оформившаяся в самостоятельное педагогическое направление «педагогика смысложизненных ориентаций». Ее закономерности: в постиндустриальном обществе на фоне усиления экзистенциального вакуума личности и социальных рисков обостряются проблемы образования (воспитания, обучения, развития) личности, способной к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций; образовательная система должна быть обеспечена теоретико-технологическим инструментарием, способствующим формированию смысложизненных ориентаций обучающихся, всех субъектов образовательного процесса как условию самореализации гуманно ориентированной личности, а также укреплению нравственного самосознания нации, сохранению национальной безопасности. Ведущие принципы педагогики смысложизненных ориентаций: онтологический, валеологический, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный, профилактический.

Дискуссионные вопросы, связанные с педагогикой смысложизненных ориентаций, охватывают, прежде всего, парадигмальные проблемы. В частности, в настоящее время в России, в развитых странах очевидно противостояние выявляемых в гуманистической педагогической парадигме направлений: рационально-этико-экзистенциального (подлинно гуманистического) и ультралиберального. Вместе с тем в нашей стране становится все более очевидным противостояние мнений апологетов традиционного воспитания подрастающего поколения, с одной стороны, и либерального, с другой стороны. В первом случае сохраняется идея субъект-субъектных отношений в образовательном процессе при ведущей организаторской роли педагога (наставника, старшего друга), когда в образовательных организациях обустраиваются локальные условия для личности, постигающей смысл бытия, интериоризирующей гуманистические ценности. Во втором случае — абсолютный детоцентризм нередко достигает уровня, когда педагог становится манипулируемым объектом со стороны обучающихся, их родителей, и реализует лишь образовательные услуги.

В итоге можно фиксировать проблему организации целостного образовательного пространства подлинно гуманистической направленности. Наряду с этим выявляется сложность в организации гуманистического, смысложизненного пространства для личности — сегодня оно отличается локальным характером, это могут быть семья, класс, школа, научный кружок, спортивная секция и пр. Очевидно, что чем более широки границы такого пространства, тем оно более эффективно и значимо для общества.

## Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть:

– педагогика смысложизненных ориентаций — актуальное направление гуманистической педагогической парадигмы (рационально-этико-экзистенциального направления), содействующее подрастающему поколению в гармоничном развитии, эффективной социализации, педагогам — в конструктивном сотрудничестве с подопечными, профессионально-личностном росте в традиционном социокультурном контексте;

– главным педагогическим условием организации смысложизненного пространства личности несовершеннолетнего является гуманистическая педагогическая парадигма, воспитательная система семьи, образовательной организации, социума.

## Литература

Амонашвили Ш. А. Основания педагогики сотрудничества // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 144–177.

Антология мировой философии: в 4 т. / АН СССР, Ин-т философии; Философ. наследие; редколлегия: В. В. Соколов и др. Т. 1. Ч. 1. Философия древности и средневековья. М.: Мысль, 1969.

Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978.

Асмолов А. Г. Психологи должны быть активными участниками образовательного процесса // Учительская газета. 2011. № 40.

Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2019. 410 с.

Делёз Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Кн. 2. Тысяча плато. М.; Екатеринбург: У-Фактория, Астрель, 2010. 408 с.

Демидова-Петрова Е. В. Показатели преступности несовершеннолетних и молодежи в российской Федерации // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2014. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-prestupnosti-nesovershennoletnih-i-molodezhi-v-rossiyskoy-federatsii

Деркач А. А. Проблемы смысла жизни // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 119–125.

Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др.; под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.

Дюркгейм Э. О Разделении общественного труда // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков / пер. с фр. А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1996. С. 256–309.

Джуринский А. Н. История педагогики и образования: учебник для вузов: в 2 ч. Ч. 1. С древнейших времен до XIX века. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. 398 с. (Высшее образование). URL: https://urait.ru/bcode/451983

Емелин В. А. Лабиринты постмодернизма: идентификация ускользающего смысла // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. Т. 28. № 3. 2010. С. 65–75.

Завьялов А. М. Проблемы образования в эпоху глобализации общества // KANT. 2015. № 1 (14). С. 51–52.

История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для педагогических учебных заведений / под ред. А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: Сфера, 2001. 512 с.

Кант И. Критика практического разума // Кант И. Сочинения: в 6 т. Т. 4. Ч. 1. М.: Мысль, 1965. С. 269–270, 279–280.

Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

Коломыц Д. М. Влияние постмодернизма на эволюцию мировоззрения человека в культуре начала 21 века // Вестник КазГУКИ. 2015. № 1. С. 21–24.

Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

Кондаков А. М., Костылева А. А. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 4. С. 295–307. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307

Культурология. XX век: Антология / гл. ред. и сост.: С. Я. Левит. М.: Юрист, 1995.

Лосев А. Ф. История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития. Кн. 2. М.: Искусство, 1994. 439 с.

Макаренко А. С. Собрание сочинений: в 5 т. / под общ. ред. А. Терновского. Т. 5. М.: Правда, 1971.

Напсо М. Д. Теория аномии Э. Дюркгейма и современность // Социодинамика. 2017. № 2. С. 22–30.

Новиков С. Г. Воспитание рабочей молодежи в условиях форсирования модернизации России (1917–1939-е годы): автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2008. 43 с.

Панарин А. Православная цивилизация в глобальном мире. М.: Эксмо, 2003. 544 с.

Простакишина Ю. А. Деятельность сотрудников подразделений по делам несовершеннолетних с группой подростков отклоняющегося поведения // Научное

обозрение. Педагогические науки. 2019. № 3–1. С. 105–108. URL: https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1930

Психология смысла жизни: школа В. Э. Чудновского: коллективная монография / под ред. Т. А. Поповой, Н. Л. Карповой, Г. А. Вайзер, К. В. Карпинского. М.: Смысл, 2021. 676 с.

Ревякина Н. В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. М.: Directmedia, 2015. 413 с.

Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

Рожков М. И., Сапожникова Т. Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография / Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2010. 195 с.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.

Сумнительный К. Е. Зарубежные педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века: монография. М.: Новое образование, 2013. 119 с.

Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / гл. ред.: П. Кузин; АПН СССР. М.: Педагогика, 1979–1981.

Ульянова И. В. Парадигмальная проблематика отечественной педагогики XXI в. // Pedagogika. 2021. № 3. С. 25–33.

Ульянова И. В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников: монография. М.: РосНОУ, 2015. 416 с.

Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 10 т. М.; Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1952.

Федотова В. Г. Хорошее общество. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 544 с.

Франкл В. Доктор и душа / пер. с англ. [и авт. предисл.] А. А. Бореев. СПб.: Ювента, 1997. 285 с.

Френе С. Избранные педагогические сочинения: пер. с фр. / под общ. ред. и вст. ст. Б. Л. Вульфсона. М.: Прогресс, 1990. 301 с.

Фромм Э. Иметь или быть = To Have or to Be? (1976) / пер. Э. М. Телятниковой. М.: АСТ, Астрель, 2010. 320 с.

Хайек Ф. Дорога к рабству. М.: АСТ, 2017. 320 с.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени / пер. с англ. и примечания А. И. Фета. М.: Академический проект, 2006. 207 с.

Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост.: А. И. Пискунов. М.: Просвещение, 1971. 560 с.

Хрестоматия по истории отечественной педагогики XIX – начала XX века / сост.: Л. Н. Беленчук, Е. Н. Никулина, А. В. Овчинников, Е. А. Прокофьева. М.: ИТИП РАО, ИЭТ, 2012. 564 с.

Хрестоматия по философии / под ред. Г. Л. Микиртичан, А. З. Лихтшангофа. СПб.: СпецЛит, 2015а. 415 с.

Хрестоматия по философии: учеб. пособие / отв. ред. и сост. А. А. Радугин. М.: Центр, 2001. 416 с.

Хрестоматия по философии: учеб. пособие / под ред. А. Н. Чумакова. М.: Юрайт, 2015b. 598 с.

Чудновский В. Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 5–19.

Шершнева А. С. Концептуальные основы формирования экзистенциальной сферы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Калининград, 2001. 204 с.

Цанн-кай-си Ф. В. Курс лекций. Владимир: ВГПУ, 2007. 388 с.

Яковлева Е. Л. Вектор движения: Гуманизм – посгуманизм – трансгуманизм – техногуманизм – гуманизм // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2 (7). С. 40–42.

Ямбург Е. А. Школа для всех // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. № 3. С. 9–18.

Asmolov A., Guseltseva M. Education as a space of opportunituies: from human capital to human potential // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy. 2019a. Vol. 64. № 6. P. 40–45. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.6

Asmolov A., Guseltseva M. New view on education: from the paradigm of technology to the paradigm of value// European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2019b. Vol. 64. № 5. P. 33–39.

Batthyany A., Lukas E. Logotherapie und existenzanalyse heute. Eine Standortbestimmung Verlagsanstalt. Tyrolia, Innsbruck, 2020. 410 p.

Busching R., Krahé B. The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longi-tudinal Multilevel Study, 2017.

Gentile G. Manifesto degli intellettuali fascisti agli intellettuali di tutte le Na-zioni, dai giornali italiani del 21aprile // Papa E. P. Fascismo e cultura. Padua: Marsilio, 1974. P. 187–192.

Jin F. The Roles of Family Environment, Parental Rearing Styles and Personality Traits in the Development of Delinquency in Chinese Youth Med. Dev. Delinq / F. Jin et al. // Chinese Youth. 2016. Vol. 1. № 2. P. 3–7. DOI: 10.20900/mo.20160009

Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco: Harper & Row, 1981. 441 p.

Steiner R. Mein Lebensgang 1925 Dornach, 1982. 138 p.

Steiner R. Inner Aspect of the Social Question (GA 193), 1919, p. xiv.

## References

Amonashvili, Sh. A. (1989). Foundations of cooperation pedagogy [Osnovaniia pedagogiki sotrudnichestva]. In: A. V. Petrovsky (Ed.). *New pedagogical thinking* [*Novoe pedagogicheskoe myshlenie* / pod red. A. V. Petrovskogo], 144–177. Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).

*Anthology of World Philosophy: In 4 volumes [Antologija mirovoj filosofii: v 4 t.]. Vol. 1, part 1* (1969). (Ed. V. V. Sokolov, V. F. Asmus, V. V. Bogatoe, M. A. Dynnik, Sh. F. Mamedov, I. S. Barskij & T. I. Ojzerman). Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).

*Anthology on the history of foreign pedagogy [Hrestomatija po istorii zarubezhnoj pedagogiki]* (1971). (Ed. A. I. Piskunov). Moskva, Rossija: Prosveshhenie. (In Russian).

*Anthology on the history of Russian pedagogy of the XIX – early XX century [Hrestomatija po istorii otechestvennoj pedagogiki XIX – nachala XX veka]* (2012). (Eds. L. N. Belenchuk, E. N. Nikulina, A. V. Ovchinnikov & E. A. Prokofiev. Moskva, Rossija: ITIP RAO, IJeT. (In Russian).

*Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2015a). (Eds. G. L. Mikirtichan, A. Z. Lichtshangof). Sankt-Peterburg, Rossija: SpecLit. (In Russian).

*Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2015b)*: Training manual*. (Ed. A. N. Chumakov). Moskva, Rossija: Jurajt. (In Russian).

*Anthology on philosophy [Hrestomatija po filosofii]* (2001)*: Training manual*. (Ed. A. A. Radugin). Moskva, Rossija: Centr. (In Russian).

Aristotel (1978). *Works [Sochineniia]:* In 4 volumes. Vol. 2. Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).

Asmolov, A. G. (2011). Psychologists should be active participants in the educational process [Psihologi dolzhny byt' aktivnymi uchastnikami obrazovatel'nogo processa]. *Teacher's newspaper. [Uchitel'skaja gazeta], 40.* (In Russian).

Asmolov A., & Guseltseva M. (2019a). Education as a space of opportunituies: from human capital to human potential. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 64* (6), 40–45. DOI: 10.15405/epsbs.2019.07.6

Asmolov, A., & Guseltseva, M. (2019b). New view on education: from the paradigm of technology to the paradigm of value. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 64* (5), 33–39.

Batthyany, A., & Lukas, E. (2020). Logotherapie und existenzanalyse heute. Eine Standortbestimmung Verlagsanstalt Tyrolia, Innsbruck.

Busching R., & Krahé, B. (2017). The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longi-tudinal Multilevel Study.

Chudnovsky, V. E. (2015). [The meaning of life: some results and perspectives of research [Smysl zhizni: nekotorye itogi i perspektivy issledovanija]. *Psihologicheskij zhurnal, 36* (1), 5–19. (In Russian).

*Cultural studies. XX century: An Anthology [Kul'turologija. XX vek: Antolorija]* (1995). (Ed. S. Ya. Levit). Moskva, Rossiia: Jurist. (In Russian).

Deleuze J., Guattari F. (2010). *Capitalism and schizophrenia [Kapitalizm i shizofrenija].* Book 2. A Thousand Plateaus [Tysjacha plato]. Moskva, Ekaterinburg, Rossiia: U-Faktorija, Astrel'. (In Russian).

Demidova-Petrova, E. V. (2014). Indicators of juvenile and youth delinquency in the Russian Federation [Pokazateli prestupnosti nesovershennoletnih i molodezhi v rossijskoj Federacii]. *Bulletin of the Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia [Vestnik Kazanskogo juridicheskogo instituta MVD Rossii], 3* (17), 45–52. (In Russian). Retrieved from http://cyberleninka.ru/article/n/pokazateli-prestupnosti-nesovershennoletnih-i-molodezhi-v-rossiyskoy-federatsii

Derkach, A. A. (1999). Problems of the meaning of life [Problemy smysla zhizni]. *Questions of psychology [Voprosy psihologii], 1,* 119–125. (In Russian).

Dubrovina, I. V. (ed.), Akimova, M. K., Borisova, E. M., Gutkina, Ja. I., Kozlova, V. T., Krugloe, B. S., Prihozhan, A. M., Snegireva, T. V., Tolstyh, Ja. Ja. & Jufereva, T. I. (1991). *Workbook of a school psychologist [Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa].* Moskva, Rossiia: Prosveshhenie. (In Russian).

Durkheim, E. (1996). On the division of social labor [O Razdelenii obshhestvennogo truda]. *Western European sociology of the XIX – early XX centuries [Zapadnoevropejskaja sociologija XIX – nachala XX vekov] /* Translated from French by A. B. Hoffmann, 256–309. Moskva, Rossiia: Kanon. (In Russian).

Dzhurinskij A. N. (2020). *The history of pedagogy and education [Istorija pedagogiki i obrazovanija]:* Textbook for universities: in 2 p. Part 1. From ancient times to the XIX century [S drevnejshih vremen do XIX veka]. 3rd ed., ispr. and add. Moskva, Rossiia: Yurayt. (In Russian). Retrieved from https://urait.ru/bcode/451983

Emelin, V. A. (2010). Postmodern labyrinths: identification of elusive meaning [Labirinty postmodernizma: identifikacija uskol'zajushhego smysla]. *State, religion, church in Russia and abroad [G*osudarstvo, religija, cerkov' v Rossii i za rubezhom*], 28* (3), 65–75. (In Russian).

Fedotova, V. G. (2005). *Good society [Horoshee obshhestvo].* Moskva, Rossiia: Progress-Tradicija. (In Russian).

Frankl, W. (1997). *Doctor and soul [Doktor i dusha].* (Ed. A. A. Boreev). Sankt-Peterburg, Rossija: Juventa. (In Russian).

Freine, S. (1990). *Selected pedagogical essays: Translated from French [Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: per. s fr.].* (Ed. B. L. Wolfson). Moskva, Rossiia: Progress. (In Russian).

Fromm, E. (2010). *To Have or to Be? (1976) [Imet' ili byt'?].* (Translated from German E. M. Telyatnikova). Moskva, Rossija: AST, Astrel'. (In Russian).

Gentile, G. (1974). Manifesto degli intellettuali fascisti agli intellettuali di tutte le Na-zioni, dai giornali italiani del 21aprile. In: *Papa E. P. Fascismo e cultura.* Padua: Marsilio, 187–192.

Grebenjuk, O. S. & Grebenjuk, T. B. (2019). *Pedagogika individual'nosti [Pedagogy of individuality]:* Textbook and workshop for undergraduate and graduate studies. 2-e izd., dop. Moskva, Rossiia: Jurajt. (In Russian).

Hayek, F. (2017). The road to slavery [Doroga k rabstvu]. Moskva, Rossija: AST. (In Russian).

*History of pedagogy and education. From the origin of education in primitive society to the end of the XX century [Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obshhestve do konca XX v.]* (2001): Studies Handbook for pedagogical educational institutions. 2nd ed., ispr. and add. (ed. A. I. Piskunov). Moskva, Rossiia: Sfera. (In Russian).

Horney, K. (2006). *The neurotic personality of our time [Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni].* (Translated from English A. I. Feta). Moskva, Rossija: Akademicheskij proekt. (In Russian).

Jin, F., Cheng, Z., Liu, X., Zhou, X., & Wang, G. (2016). The Roles of Family Environment, Parental Rearing Styles and Personality Traits in the Development

of Delinquency in Chinese Youth Med. Dev. Delinq. *Chinese Youth, 1* (2), 3–7. DOI: 10.20900/mo.20160009

Kant, I. (1965). Criticism of practical reason [Kritika prakticheskogo razuma]. In: *Kant I. Works: in 6 volumes. Vol. 4. Part 1 [Sochinenija: v 6 t.],* 269–270; 279–280. Moskva, Rossiia: Mysl'. (In Russian).

Karakovsky, V. A., Novikova, L. I., & Selivanova, N. L. (1996). *Upbringing? Education... Education! Theory and practice of school educational systems [Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teorija i praktika shkol'nyh vospitatel'nyh sistem].* Moskva, Rossiia: Novaja shkola. (In Russian).

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. I. The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row.

Kolomyts, D. M. (2015). The influence of postmodernism on the evolution of the human worldview in the culture of the early 21st century [Vlijanie postmodernizma na jevoljuciju mirovozzrenija cheloveka v kul'ture nachala 21 veka]. *Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts [Vestnik KazGUKI], 1,* 21–24. (In Russian).

Komensky, Ya. A. (1982). General advice on the correction of human affairs [Vseobshhij sovet ob ispravlenii del chelovecheskih]. In: *Komenskij Ja. A. Izbr. ped. soch.: v 2 t. Vol. 2.* Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).

Kondakov, A. M., & Kostyleva, A. A. (2019). Digital education: from school for all to school for each [Cifrovoe obrazovanie: ot shkoly dlja vseh k shkole dlja kazhdogo]. *RUDN Journal of Informatization in Education [Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Informatizacija obrazovanija], 16* (4), 295–307. (In Russian). DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-4-295-307

Losev, A. F. (1994). History of Ancient Aesthetics: Results of Millennial Development [Istorija antichnoj jestetiki: Itogi tysjacheletnego razvitija], book 2, 386–439. Moskva, Rossiia: Iskusstvo. (In Russian).

Makarenko, A. S. (1971). Collected works: in 5 volumes [Sobranie sochinenij: v 5 t.] (Ed. A. Ternovsky). Vol. 5. Moskva, Rossiia: Pravda. (In Russian).

Napso, M. D. (2017). E. Durkheim's theory of anomie and modernity [Teorija anomii Je. Djurkgejma i sovremennost']. *Sociodynamics [Sociodinamika], 2,* 22–30. (In Russian). DOI: 10.7256 / 2409-7144.2017.2.19456

Novikov, S. G. (2008). *Education of working youth in the conditions of forcing modernization of Russia (1917–1939-ies) [Vospitanie rabochej molodezhi v uslovijah forsirovanija modernizacii Rossii (1917–1939-e gody)]:* Abstract of the Dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Volgograd, Rossiia. (In Russian).

Panarin, A. (2003). *Orthodox civilization in the global world [Pravoslavnaja civilizacija v global'nom mire].* Moskva, Rossiia: Jeksmo. (In Russian).

Prostakishina Y. A. (2019). Activities of employees of juvenile affairs units with a group of adolescents of deviant behavior [Dejatel'nost' sotrudnikov podrazdelenij po delam nesovershennoletnih s gruppoj podrostkov otklonjajushhegosja povedenija]. *Scientific Review. Pedagogical science [Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki], 3* (1), 105–108. (In Russian).

*Psychology of the meaning of life: the school of V. E. Chudnovsky [Psihologija smysla zhizni: shkola V. Je. Chudnovskogo]:* Collective Monograph (2021). (Eds. T. A. Popova, N. L. Karpova, G. A. Weiser & K. V. Karpinsky). Moskva, Rossiia: Smysl. (In Russian).

Revyakina, N. V. (2015). *Italian humanist and teacher Vittorino da Feltre in the testimony of his students and contemporaries [Ital'janskij gumanist i pedagog Vittorino da Fel'tre v svidetel'stvah uchenikov i sovremennikov].* Moskva, Rossiia: Directmedia. (In Russian).

Rogers, C. R. (1994). *A look at psychotherapy. Becoming a man [Vzgljad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka].* (Ed. E. I. Isenina). Moskva, Rossiia: Progress, Univers. (In Russian).

Rozhkov, M. I., & Sapozhnikova, T. N. (2010). *Reflexive-activity approach to the education of the social responsibility of youth [Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod k vospitaniju social'noj otvetstvennosti molodezhi]:* Monograph. Jaroslavl', Rossiia: Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. (In Russian).

Selevko, G. K. (1998). *Modern educational technologies [Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii]:* study guide. Moskva, Rossiia: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).

Shershneva, A. S. (2001). *Conceptual foundations of the formation of the existential sphere [Konceptual'nye osnovy formirovanija jekzistencial'noj sfery]:* Dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 — General Pedagogy, History of Pedagogy and Education. Kaliningrad, Rossija. (In Russian).

Steiner, R. (1919). Inner Aspect of the Social Question (GA 193), p. xiv.

Steiner, R. (1982). Mein Lebensgang 1925 Dornach.

Suhomlinskij V. A. (1979–1981). *Selected pedagogical works: In 3 volumes [Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 3 t.].* (Eds. N. P. Kuzin; APN SSSR). Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).

Sumnitel'nyj K. E. (2013). *Foreign pedagogical systems: theoretical understanding and practice of application in domestic education in the second half of the XX century [Zarubezhnye pedagogicheskie sistemy: teoreticheskoe osmyslenie i praktika primenenija v otechestvennom obrazovanii vtoroj poloviny XX veka]:* Monograph. Moskva, Rossiia: Novoe obrazovanie. (In Russian).

Tsann-kai-si F. V. (2007). *Course of lectures [Kurs lekcij]*. Vladimir, Rossija: Volgograd State Pedagogical University. (In Russian).

Ulyanova, I. V. (2021). Paradigmatic problems of russian pedagogy of the XXI century [Paradigmal'naja problematika otechestvennoj pedagogiki XXI v.]. *Pedagogika, 3,* 25–33. (In Russian).

Ulyanova, I. V. (2015). *Modern pedagogy: educational system for the formation of humanistic life-meaning orientations of schoolchildren [Sovremennaja pedagogika: vospitatel'naja sistema formirovanija gumanisticheskih smyslozhiznennyh orientacij shkol'nikov]:* Monograph. Moskva, Rossiia: RosNOU. (In Russian).

Ushinskij, K. D. (1948–1952). *Collected Works: In 10 volumes. [Sobranie sochinenij: v 10 t.].* Moskva; Leningrad, Rossija: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russian).

Yakovleva, E. L. (2014). Motion Vector: Humanism, Posthumanism, Transhumanism-Tehnogumanizm and Humanism [Vektor dvizhenija: Gumanizm – posgumanizm – transgumanizm – tehnogumanizm – gumanizm]. *Baltic Humanitarian Journal [Baltijskij gumanitarnyj zhurnal], 2* (7), 40–42. (In Russian).

Yamburg, E. A. (2004). School for everyone [Shkola dlja vseh]. *Education and training of children with developmental disabilities [Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija], 3,* 9–18. (In Russian).

Zavyalov, A. M. (2015). Problems of education in the era of globalization of society [Problemy obrazovanija v jepohu globalizacii obshhestva]. *KANT, 1* (14), 51–52. (In Russian).

**УДК 101+378**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.12**

**М. Ю. Урбанович**[1]

[1] *Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация.*

*E-mail: margourbanovich@gmail.com*

# Особенности психической деятельности девочек-подростков, страдающих нервной анорексией

***Поступила в редакцию / Received** 20.05.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised** 19.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted** 20.07.2021*

Аннотация. В статье представлено теоретическое исследование по проблеме нервной анорексии. Целью статьи стало описание особенностей психической деятельности девочек-подростков, страдающих нервной анорексией. В качестве основного метода исследования использовался метод анализа научных литературных источников, который позволил собрать и систематизировать данные о нарушениях в мотивационно-потребностной, волевой, аффективной (эмоциональной), личностно-характерологической, коммуникативной сферах, особенностях их самосознания и гендерной идентичности. Теоретико-методологической основой статьи стали положения современной клинической психологии, а именно принципы системности, структурности, личностного подхода; теоретические положения и результаты исследований по проблеме нервной анорексии, представленные в трудах отечественных и зарубежных психиатров и психологов. Предложенный в статье материал показывает отличительные специфические нарушения в отдельных сферах психической деятельности у больных нервной анорексией. Несмотря на то что девушки, страдающие нервной анорексией, представляют собой гетерогенную группу и их невозможно отнести к определенному личностному типу, изложенные в статье материалы позволяют составить некоторый обобщенный психологический портрет больных нервной анорексией, дают представление о тех психологических проблемах, с которыми они сталкиваются в своей жизни и которые отражаются в их переживаниях, состояниях, мыслях, чувствах, поведении и являются причинами их социальной дезадаптации. Делается вывод о необходимости

© Урбанович М. Ю., 2021

всестороннего изучения психологических особенностей личности больных нервной анорексией с позиций холистического подхода.

Ключевые слова: нервная анорексия; личностные и аффективные нарушения; патологические смыслообразующие мотивы; патология волевой сферы; особенности гендерной идентичности; искаженный образ тела; социальная дезадаптация.

**M. Yu. Urbanovich**[(1)]

[(1)] *Moscow City University (MCU), Moscow, Russia.*

*E-mail: margourbanovich@gmail.com*

# Features of mental activity of adolescent girls suffering with nervous anorexia

Abstract. The article presents a theoretical study on the problem of anorexia nervosa. The purpose of the article was to describe the characteristics of the mental activity of adolescent girls suffering from anorexia nervosa. As the main research method, the method of analysis of scientific literary sources was used, which made it possible to collect and systematize data on disorders in the motivational-need, volitional, affective (emotional), personal-characterological, communicative spheres, the peculiarities of their self-awareness and gender identity. The theoretical and methodological basis of the article was the provisions of modern clinical psychology, namely the principles of consistency, structure, personal approach; theoretical positions and research results on the problem of anorexia nervosa, presented in the works of domestic and foreign psychiatrists and psychologists. The material proposed in the article shows distinctive specific disorders in certain areas of mental activity in patients with anorexia nervosa. Despite the fact that girls with anorexia nervosa are a heterogeneous group, and they cannot be attributed to a specific personality type, the materials presented in the article make it possible to draw up some generalized psychological portrait of patients with anorexia nervosa, give an idea of the psychological problems they face in their life, and which are reflected in their experiences, states, thoughts, feelings, behavior and are the reasons for their social maladjustment. It is concluded that it is necessary to comprehensively study the psychological characteristics of the personality of patients with anorexia nervosa from the standpoint of a holistic approach.

Keywords: anorexia nervosa; personality and affective disorders; pathological meaning-forming motives; pathology of the volitional sphere; features of gender identity; distorted body image; social maladjustment.

## Введение

**Актуальность темы исследования.** Нервная анорексия относится к психическим заболеваниям, связанным с расстройством приема пищи (МКБ-10, F50.0; F50.01). Пристальное внимание врачей,

психологов, педагогов, родителей к заболеванию нервной анорексией обусловлено ее тяжелыми последствиями для здоровья конкретных людей и социума в целом.

Смерть больных нервной анорексией наступает от физического истощения, нарушения обмена веществ, пневмонии, кардиомиодистрофии, злоупотребления психоактивными веществами и алкоголем, самоубийства [Лев, 2017; Онегина, 2010]. Нервная анорексия приводит к тяжелым нарушениям сомато-эндокринных процессов, репродуктивной функции и полового развития женщин, так как физическое истощение и потеря массы тела вызывают аменорею (нарушение менструального цикла), что становится причиной бесплодия женщин. Особенно пагубное влияние нервная анорексия оказывает на здоровье подростков, для которых питание играет огромную роль [Мазаева, 2012, с. 50].

Нервной анорексией страдают преимущественно девушки 11–25 лет из средних и высших социальных слоев общества. У 0,5–1,0 % подростков США диагностировались клинические признаки нервной анорексии, из них только 5 % больных являлись лицами мужского пола [Franko and Keel, 2006, p. 770–773]. Около 85 % всех случаев нервной анорексии приходится на подростковый возраст от 15 до 19 лет. В 2013 году нервная анорексия занимала третье место по частоте встречаемости среди наиболее распространенных хронических заболеваний американских женщин [Smink et al., 2012, p. 407]. В России уровень распространения нервной анорексии достигает 3,78 %. Несмотря на широкое распространение этого заболевания, уровнь знаний о нем недостаточен, непонятны его природа, причины возникновения и возможности лечения, что и обусловило выбор темы нашего теоретического исследования.

Исследование причин возникновения и методов лечения нервной анорексии носит междисциплинарный характер. Врачи, психиатры, генетики, психологи, физиологи вносят большой вклад в изучение механизмов и природы нарушений пищевого поведения у человека. В психиатрии в рамках биопсихологического подхода известна работа Д. Энджела [Engel, 1977], а также работы [Papadopoulos et al., 2009, p. 12; Лев и др., 2015, с. 43; Коган и др., 2016, с. 41–42]. В современной психиатрии нервная анорексия выделяется как самостоятельная форма психического расстройства, но может быть и синдромом других психических заболеваний, в частности шизофрении, пограничных нервно-психических расстройств, расстройств личности [Коркина и др., 1986, с. 67; Smink et al., 2012, p. 410]. Ряд авторов рассматривают нервную анорексию как самостоятельное психосоматическое заболевание, встречающееся главным образом в пубертатном возрасте [Балакирева, 2004; Артамонов, 2012]. М. В. Коркина связывает нервную анорексию с характерным для подросткового возраста симптомокомплексом — дисморфофобией-дисморфоманией [Коркина и др., 1986, с. 34–41]. Результаты работ, посвященных изучению патогенеза расстройств пищевого поведения, свидетельствуют о серьезных нарушениях функциональной активности нейромедиаторов, сходных с теми, которые отмечались и при других вариантах нехимических и химических аддикций [Коган и др., 2016, с. 50].

Проблемы нервной анорексии активно изучаются и в клинической психологии [Коркина и др., 1986, с. 6; Каданцева и Петров, 2004, с 136; Онегина, 2012, с. 5–10; Чебакова и др., 2012, с. 6; Дурнева, 2014, с. 7; Худякова, 2014 и др.]. Нервная анорексия рассматривались в многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [Холмогорова и Гаранян, 1998].

В настоящее время существует целый ряд школ, направлений, моделей и теорий возникновения, развития и лечения нервной анорексии. Многолетние исследования в этой области показали, что болезнь должна изучаться на генетическом, психофизиологическом, психиатрическом, психологическом и социальном уровнях [Мазаева, 2021, с. 51–52]. Изучение нервной анорексии предполагает анализ заболевания на нейроэндокринном, биохимическом, соматоэндокринном, биохимическом и психологическом уровнях и носит системный характер.

Исследование психологических особенностей личности больных нервной анорексией важно для своевременной диагностики и дифференциации этого заболевания, имеет большое значение для понимания ее течения, коррекции и профилактики. Исходя из направленности данной статьи, основное внимание мы уделили в ней анализу психологических особенностей девушек подросткового и юношеского возраста от 12 до 19 лет.

## Методы исследования

*Цель исследования:* описание особенностей психической деятельности девочек-подростков, страдающих нервной анорексией.

*Объект исследования:* психическая деятельность девушек, больных нервной анорексией.

*Предмет исследования:* нарушения отдельных сфер психической деятельности девушек, страдающих нервной анорексией, а именно мотивационно-потребностной, волевой, аффективной (эмоциональной), личностно-характерологической, коммуникативной, самосознания и гендерной идентичности.

*Методы исследования:* анализ научных литературных источников, систематизация данных.

*Теоретико-методологическое основание.* В работе использовались теоретические положения и результаты исследований нервной анорексии, представленные в трудах отечественных и зарубежных психиатров и психологов [Коркина и др., 1986, с. 50–78; Артамонов и др., 2012, с. 62–65; Гладышев, 2014; Лев и др., 2015, с. 48; Барыльник и др., 2016a, 2016b; Smink et al., 2012; Garcia, 2011, p. 67; Lock & Le Grange, 2015, p. 6 и др.]; биопсихосоциальная модель [Engel, 1977]; многофакторная психосоциальная модель расстройств аффективного спектра [Холмогорова и Гаранян, 1998 и др.].

## Результаты исследования

Нервная анорексия представляет собой психическое расстройство, связанное с добровольным ограничением или отказом больного от приема пищи, при этом аппетит у него сохранен, а в ряде случаев даже повышен. М. В. Коркина, М. А. Цивилько и С. В. Марилов дают историческую справку о начале изучения заболевания [Коркина, Цивилько и Марилов, 1986, с. 3–9]. Так, для обозначения болезни «нервная анорексия» [Gull, 1873] в истории психиатрии использовались различные синонимичные термины, такие как «нервная чахотка» [Morton, 1689], «сознательное голодание», «истерическая анорексия» [Lasegue, 1986], «психическая анорексия» [Юшар, 1883], «страсть к истощению» [Kylin, 1930], «навязчивое желание похудеть» [Bruch, 1973, p. 22], «пубертатное стремление к похуданию». Также в работе М. В. Коркиной, М. А. Цивилько и С. В. Марилова упоминается первый описанный в России случай нервной анорексии у 11-летней девочки, который датируется 1884 годом, его описал российский (позже — советский) педиатр А. А. Кисель [Коркина, Цивилько и Марилов, 1986, с. 7].

Отказ от пищи при нервной анорексии обусловлен наличием у больного сверхценной идеи снижения веса своего тела, которая становится смыслообразующим мотивом существования и жизнедеятельности больного и приобретает специфическую психопатологическую форму. «Парализующее ощущение неполноценности, овладевающее всеми мыслями и действиями больного» заставляет его отказываться от пищи, что приводит к крайнему истощению и даже смерти [Bruch, 1973, p. 20–25; Papadopoulos et al., 2009, p. 11; Franko & Keel, 2006, p. 770].

Как психическое заболевание, нервная анорексия относится к поведенческим синдромам, связанным с физиологическими нарушениями и физическими факторами, является одной из форм расстройства пищевого поведения, а именно расстройства приема пищи (МКБ-10, согласно классификации 10 пересмотра, F50.0). Нервная анорексия относится к психическим заболеваниям, связанным с расстройством приема пищи (МКБ-10, F50.0; F50.01). Пищевое поведение — это совокупность действий, совершаемых в процессе приема пищи, а также качественные и количественные характеристики потребляемого рациона питания.

К основным типичным признакам нервной анорексии как психического расстройства и специфического патологического пищевого поведения относятся: 1) потеря массы тела; 2) самостоятельная (добровольная со стороны больного) потеря массы тела, избегание пищи, которая «полнит»; 3) страх ожирения, страх растолстеть, ощущение собственной чрезмерной полноты; 4) эндокринное расстройство (аменорея); 5) отсутствие эпизодов переедания и компульсивного влечения к еде. Известный отечественный психиатр М. В. Коркина пишет, что психоэмоциональный симптомокомплекс больных,

страдающих нервной анорексией, включает в себя, как правило, три основных компонента: 1) навязчивую, сверхценную (или бредовую) идею собственной телесной неполноценности, 2) активную деятельность по коррекции этого недостатка (голодание, высокую физическую активность и пр.), 3) депрессию. [Коркина, 1981, с. 17].

Страх ожирения и недовольство своей фигурой приводят к тому, что больной нервной анорексией постоянно и методично совершает целый ряд действий, направленных на снижение своего веса. Он ограничивает свой рацион питания, голодает, активно применяет слабительные средства, искусственно вызывает рвоту сразу после еды, непомерно увеличивает физические нагрузки — и все для того, чтобы достичь похудения. В результате у большинства больных нервной анорексией вес тела ниже возрастной нормы на 15–20 % (до 50 %), а индекс массы тела Кветелета составляет 17,5 и ниже (недостаточная масса тела) [Коркина, 1981, с. 21].

В последние двадцать лет картина нервной анорексии несколько изменилась. Назовем основные тенденции развития этого заболевания в современном мире. Во-первых, за последние двадцать лет существенно расширилась география нервной анорексии, которая сегодня появляется в странах, где еще недавно она не встречалась. В настоящее время нервная анорексия теряет свою культурную обусловленность, выходит за этнические и социальные границы и становится заболеванием, которое диагностируется во многих странах мира. В ряде медицинских исследований говорится о «пандемии» похудения среди населения, о массовой охваченности женщин идеалами худосочной красоты. В мировых средствах массовой информации широко популяризуются нездоровые, истощенные «стандарты» внешнего облика и размеров тела. В России уровень распространения нервной анорексии достигает 3,78 % [Онегина, 2010, с. 27]. В-третьих, в мире стремительно увеличивается распространенность нервной анорексии среди мальчиков-подростков. В-четвертых, врачи и исследователи отмечают смещение возраста пика болезни с 15–19 лет на 12–14 лет. В настоящее время резко увеличивается доля нервной анорексии в патологии пубертатного возраста. И, в-пятых, в последние годы в клинике нервной анорексии все чаще встречаются случаи с атипичными проявлениями нервной анорексии (МКБ-10, F50.01) [Garcia, 2011, p. 68; Лев и др., 2015, с. 43].

Изучение индивидуально-психологических характеристик личности больных, страдающих нервной анорексией, представляет большой теоретический и практический интерес, но связано с рядом трудностей. Во-первых, врачи и психологи сталкиваются с большим разнообразием клинических проявлений этого заболевания и неопределенностью нозологической принадлежности тех или иных больных. Во-вторых, за психиатрической помощью больные обращаются, как правило, только на поздней стадии развития болезни, поэтому врачами фиксируются только острые формы заболевания. М. В. Коркина пишет, что легкие или стертые формы болезни практически не диагностируются

в лечебных учреждениях, что создает трудности в понимании причин и течения заболевания [Коркина, 1981, с 34]. В-третьих, в изучении патологии личности больных нервной анорексией сложилось большое разнообразие различных психиатрических и психологических школ и подходов, противоречиво интерпретирующих природу, источники и течение этой болезни. В-четвертых, заболевание нервной анорексией развивается, по мнению большинства авторов, на фоне уже существующих расстройств и особенностей личности человека, т. е. имеет место коморбидная патология. Ю. Б. Барыльник пишет, что коморбидная патология сопровождает до 90 % случаев заболевания нервной анорексией, среди которых 63 % характеризуются аффективными расстройствами, 52 % — расстройствами личности [Барыльник и др., 2016а, с. 380]. В-пятых, через средства массовой информации широко пропагандируются идеалы нездоровой, истощенной красоты, которые широко внедрились в массовое сознание. Сегодня в научной литературе существует даже термин «нормативная неудовлетворенность» своим телесным обликом, которая порождает в социуме моду на худобу. Современные культурные идеалы внешнего облика создают у населения спрос на медицинское, в том числе хирургическое вмешательство по улучшению своего тела в соответствии с навязываемым средствами массовой информации образцом. В итоге все эти и другие трудности не позволяют в настоящее время создать единую теорию нервной анорексии. Но большое число исследовательских научных работ говорит об интересе специалистов к этому заболеванию [Гладышев, 2014, с. 105].

Изменения личности при нервной анорексии носят системный характер. Поэтому мы последовательно рассмотрим специфические особенности мотивационно-потребностной, аффективной, волевой, коммуникативной сфер личности больных нервной анорексией, изложим типичные для этого заболевания индивидуально-психологические паттерны качеств характера и особенности самосознания.

*Нарушения в мотивационно-потребностной сфере личности девушек, страдающих нервной анорексией.* Мотивационно-потребностная сфера личности больных нервной анорексией характеризуется узкой направленностью, сфера их жизненных интересов свернута и определяется одним доминирующим мотивом. Этим мотивом является мотив похудения, мотив коррекции собственного веса. Вся жизнь больного подчиняется одной цели — борьбе со своей мнимой полнотой. Этот патологический мотив становится смыслообразующим в иерархии мотивационной сферы личности и с момента начала болезни начинает определять все поведение больного. При этом антивитальный характер похудения и голодания больным не осознается.

Исследование преморбида нервной анорексии, которое проводила М. В. Коркина, показало, что на первых этапах болезни у младших подростков (особенно имеющих отставания в физическом развитии) начинают возникать страхи и «неудовлетворенность своим телом», появляются опасения несоответствия

своей внешности общепринятым социальным стандартам [Коркина, 1981]. По мере увеличения тревожных расстройств у детей подросткового возраста формируется комплекс неполноценности и возникает навязчивое желание изменить свое тело согласно принятым в обществе образцам или своим внутренним представлениям о телесной красоте. Все эти переживания сопровождаются сильным эмоциональным напряжением. По данным многочисленных клинических исследований, нервная анорексия в подростковом возрасте сопровождается характерным для подросткового возраста дисморфофобическим симптомокомплексом, который включает в себя повышенную чувствительность и уязвимость на фоне возрастных пубертатных изменений психофизического развития, высокую критичность к самому себе и в первую очередь к своей внешности.

*Патология волевой сферы личности девушек, больных нервной анорексией.* М. С. Артемьева и А. Р. Арсеньев приводят результаты исследования патологии влечений у девушек, страдающих нервной анорексией (средний возраст девушек — 20 лет) [Артемьева и Арсеньев, 2010, с. 531–532]. Авторы делают вывод о патологии высшей волевой деятельности у больных нервной анорексией. У больных наблюдалась повышенная волевая активность в ограничении пищи (вплоть до полного отказа от пищи) и использовании различных способов похудения. Девушки изнуряли себя физическими нагрузками с целью не потолстеть. Когда потеря веса тела больных составляла 50 % и более, то у них возникало патологическое стремление к булимии. Приступы булимии имели такие существенные особенности, как высокая частота (от 3 до 12 эпизодов ежедневно), утрата контроля за приемом пищи (девушки съедали огромные порции малосъедобной пищи, которые они поглощали в неэстетических формах без стеснения перед окружающими). Мысли о еде становились навязчивыми, приемы пищи обыгрывались целыми ритуалами, однообразными и монотонными. Патологическое и непреодолимое влечение к приему любой пищи сопровождалось постоянным употреблением рвотных средств. Часто патология влечений у девушек проявлялась не только в пищевом поведении, но и в повышенной сексуальности, токсикомании, алкоголизме, злоупотреблении снотворными, слабительными, мочегонными, табакокурении, склонности к суицидам.

*Патологические особенности аффективной (эмоциональной) сферы личности девушек, больных нервной анорексией.* Изменения личности девушек, страдающих нервной анорексией, сопровождаются выраженными аффективными нарушениями [Zalar, 2011, p. 27–33; Худякова, 2014, с. 131–140]. Обычно психиатры относят нервную анорексию к расстройствам депрессивного спектра. Среди типичных психоэмоциональных состояний у больных нервной анорексией, как правило, называется депрессивный синдром, выраженная тревога, тоска, нестабильность аффекта. По данным Е. Ю. Онегиной, обследовавшей девочек-подростков с диагнозом нервной анорексии, эмоциональные нарушения в преморбиде были представлены депрессией и субдепрессией (72 %), тревогой (13 %), эйфорией (5 %), циклотимическими колебаниями

настроения (10 %) [Онегина, 2010, с. 139]. Именно эмоциональные нарушения становятся причиной обращения этих больных за психиатрической помощью.

Л. М. Лев с сотрудниками исследовала психоэмоциональные особенности девочек-подростков 13–17 лет с атипичной нервной анорексией (у пациенток не всегда наблюдались нарушения менструального цикла) [Лев и др., 2015, с. 42–50]. В эмоциональной сфере личности обследованных девочек преобладающим оказался депрессивный симптом, аффективные проявления которого были представлены тревогой, эмоциональной лабильностью, подавленностью, чувством неудовлетворенности. Преобладающее депрессивное состояние девочек негативно сказывалось на характере их контактов с окружающими. В картине индивидуально-психологических характеристик девочек преобладал сензитивно-шизоидный радикал с выраженной тревогой и раздражительностью. По данным В. В. Марилова, А. Х. Криспа, Д. И. Бен-Товима, личность девочек-подростков, страдающих нервной анорексией, отличается от их здоровых сверстниц высокой тревожностью, невротизмом, враждебностью, интрапунитивностью, дистимическими реакциями (подавленность, уныние), наличием многочисленных фобий [Марилов и др., 2000, с. 19]. Для пациенток характерно полное отсутствие осознания у себя патологических изменений. Общая картина болезни включает в себя ипохондрию, аффективную лабильность, раздражительность, нетерпимость, грубость.

Большой интерес в трактовке причин и течения нервной анорексии представляет направление, в котором исследуется связь между этой болезнью и стрессом. Представители этого направления предполагают, что начало нервной анорексии надо искать в психоэмоциональном напряжении, которое возникает у ребенка под воздействием психотравмирующих социальных факторов. Так, Е. Е. Балакирева обнаружила, что у 78 % больных нервная анорексия началась после сильных негативных переживаний, связанных с потерей близкого человека, разлукой [Балакирева, 2004]. В психотравмирующей ситуации, из которой ребенок не может выйти, сосредоточение внимания на вопросах своего тела помогает ему справиться с сильными негативными эмоциями, позволяет ему не только отвлечься от тяжелых переживаний, но и доказать самому себе способность быть активным, продуктивным, волевым. Как считает большинство авторов, причинами возникновения нервной анорексии являются стрессы, которым подвергается ребенок, воспитываясь в дисгармоничной семье. Конфликтные ситуации в семье, скандалы, алкоголизм членов семьи, отсутствие доверительных эмоциональных отношений с родителями становятся стрессом для ребенка и приводят к устойчивому психоэмоциональному перенапряжению детской психики. При наличии у ребенка наследственной и приобретенной предрасположенности дисгармоничные отношения в семье становятся факторами развития болезни [Couturier, 2010, p. 206–207; Lock and Le Grange , 2015, p. 69]. М. В. Коркина, изучая пубертатную нервную анорексию у девочек 9–11 лет, объясняет причины ее появления как действие

защитного механизма «бегства в болезнь» от невыносимой для подростка семейной ситуации [Коркина, 1981, с. 47].

Борьба с голодом и дистрофия при нервной анорексии также являются стрессом для организма, который испытывает постоянное перенапряжение, приводящее к истощению физических и душевных сил, и, как мы уже сказали, выходом для подростка в этой сложной психоэмоциональной ситуации является уход в болезнь. Так ребенок пытается защитить себя от психотравмирующих стрессовых воздействий. В болезненной фиксации на идее похудения, «коррекции недостатков своей внешности, подросток получает возможность отключиться от восприятия внешней психотравмирующей семейной ситуации, полностью переключаясь на деятельность соблюдения диет, голодания, физической активности. Больной подросток создает жесткую систему самоограничений в еде и методично, аккуратно и пунктуально следует ей. Вся жизнь ребенка теперь связана только с вопросами питания и борьбой с лишним весом.

Тема влияния дисгармоничных семейных и внесемейных отношений на появление пищевых расстройств у подростков является одной из самых популярных у психологов. Обычно в исследованиях подобного рода анализируется влияние на возникновение пищевой патологии у детей особенностей личности родителей, эмоциональное поведение членов семьи, наличие зависимостей в семье, невозможность определения семейных ролевых правил и обязанностей в семье и др. [Lojewski et al., 2013, p. 424]. Многие авторы указывают на типичные черты личности больных нервной анорексией — инфантильность, привязанность к матери, пунктуальность, аккуратность.

Шведские психиатры М. Растам и Ч. Гилберг выдвинули гипотезу о связи нервной анорексии с нарушением эмпатии, которое присутствовало у ребенка в раннем детстве из-за дисгармоничных отношений с родителями [Rastam and Gillberg, 1992; Rastam et al., 1997; Балакирева, 2004, с. 157].

Большой интерес представляет исследование связи между нарушением пищевого поведения и наличием алекситимии у больных нервной анорексией. Алекситимия присуща людям с неразвитой способностью осознавать, дифференцировать, выражать свои эмоции и говорить о своих чувствах и переживаниях. Под воздействием стрессовых факторов алекситимики склонны к тревожно-депрессивным расстройствам и нарушениям пищевого поведения [Николаева, 1991].

Состояние дезадаптации, которое характерно для подростков с нервной анорексией, порождает агрессивность и аутоагрессию в их поведении. Вопрос о связи нервной анорексии с агрессивностью поднимается в статье Ю. Ю. Худяковой. Она пишет, что в возникновении нервной анорексии большую роль играют бессознательные агрессивные импульсы [Худякова, 2014].

*Психопатологические черты характера и личности девушек, страдающих нервной анорексией.* Замкнутость в мире собственных идей и переживаний защищает ребенка от стресса, но одновременно заостряет психопатологические

черты его характера. По мере развития болезни у ребенка не только формируются навязчивости, страхи, усиливаются тревожность и депрессия, но изменяется вся личность, нарастает эгоизм, чрезмерная требовательность к другим. Среди исследователей неоднократно делались попытки составления психологического портрета больного нервной анорексией, предлагались различные типологии характера пациентов, описывались индивидуально-психологические паттерны патологических качеств подростков с нарушенным пищевым поведением. Но, несмотря на многочисленные попытки описать особенности личности больного нервной анорексией, единого списка доминирующих личностных черт, общепринятой типологии характеров внутри этой нозологической группы еще не создано [Lojewski et al., 2013; Барыльник, 2016а, с. 330; Гладышев, 2014, с. 105].

Типологию характеров больных нервной анорексией предложила М. В. Коркина [Коркина и др., 1986, с. 15–19]. Она выделила три типа преморбидных особенностей личности у больных нервной анорексией. Первый тип представлен сензитивными, тревожно-мнительными чертами характера, второй — истерическим типом личности, третий — стеничными, упорными индивидами, всегда стремящимися быть первыми и лучшими.

В качестве преморбидных черт у девочек-подростков, страдающих нервной анорексией, часто называются анакастные черты характера: перфекционизм, любовь к порядку, тревожные и истерические качества [Лев, 2015, с. 47].

К. Леонгард выделил следующий набор акцентуированных черт характера больных нервной анорексией: некоммуникабельность, замкнутость, сверхчувствительность, сверхобидчивость, подчиняемость авторитетам, отсутствие стремления к самостоятельности, эмоциональную незрелость, сверхзависимость от родителей, неадекватное преувеличение своих возможностей, чувство неполноценности, беспомощности и неуверенности в себе [Леонгард, 1981, с. 35]. Для больных характерны неадекватные представления о своих способностях, неразвитое самосознание и слабоволие; в поведении они не опираются на свои мысли, чувства, способности, исключительно послушны и зависимы.

Е. Ю. Онегина установила преморбидные особенности личности подростков с нервной анорексией, которыми были аккуратность, исполнительность, стремление к самосовершенствованию, высокий уровень притязаний, зависимость от оценок окружающих, депрессии [Онегина, 2010].

Ю. Ю. Худякова на основе анализа научных литературных источников выделила типичный набор черт характера больных нервной анорексией, на которые указывают многие авторы. Это перфекционизм, упрямство, совестливость, чистоплотность, амбициозность, чувствительность [Худякова, 2014].

Е. Е. Балакиревой на основе детального изучения личностных особенностей большого числа подростков с нервной анорексией были выделены общие типичные черты характера с отчетливо выраженной триадой расстройств [Балакирева, 2004, с. 100–112]. Это склонность к образованию сверхценных идей (идея полноты), депрессивные расстройства и различные страхи, которые

касались приема пищи и прибавки массы тела. Также Е. Е. Балакирева выделила две группы пациентов, различающихся указанным набором преобладающих в преморбиде черт личности. У больных первой группы доминировали истерические черты характера, У больных второй группы были выражены тормозимые тревожно-мнительные черты. Истерические черты включали в себя ипохондрические реакции, демонстративность, эгоцентризм, высокий уровень притязаний и высокую самооценку, повышенную ранимость, зависимость от внешних оценок, переоценку собственных возможностей. При доминировании тормозимых тревожно-мнительных черт характера у подростков отмечалась неуверенность в себе, склонность к сомнениям, навязчивым действиям, застенчивость, забитость, страхи и фобии. Отличительной особенностью личности подростков второй группы являлся выраженный перфекционизм, инфантилизм, несамостоятельность, неспособность к преодолению трудностей [Балакирева, 2004].

О. А. Гладышев на основе эмпирического исследования корреляции клинико-психологических показателей личности больных анорексией с течением и прогнозом болезни выявил два типа нервной анорексии, в которых обнаружена тесная связь между собственно аноректической симптоматикой и свойствами личности пациентов [Гладышев, 2014, с. 105]. Первый тип нервной анорексии О. А. Гладышев назвал аффективным типом, а второй — социофобическим типом. Общим для двух типов нервной анорексии стала выраженность у всех больных субдепрессивных состояний (95 % обследованных). Но у больных первого аффективного типа преобладающими являются истерические и демонстративные черты, эмоциональная неустойчивость, недостаточный самоконтроль, склонность к риску, импульсивность поведения. Подавленность и апатия у них легко сменяются недовольством и гневливостью. В общении с людьми у больных первого аффективного типа преобладают поверхностные межличностные контакты, гиперсоциальные установки, завышенные стандарты, зависимость от мнения окружающих.

У подростков второго социофобического типа нервной анорексии (по О. А. Гладышеву) преобладают психастенические признаки, проявляющиеся в частых приступах тревожности и беспокойства по всякому поводу, наличии страхов, опасений, которые сочетаются с высокой социальной ориентированностью. Больные второго типа часто переживали чувство вины, их оценка собственной внешности зависела от мнения окружающих, что на фоне низкой самооценки часто служило поводом для расстройства и депрессии. Отказ от еды они связывали с ожиданием принятия себя со стороны окружающих, чтобы те их похвалили и оценили.

*Коммуникативные нарушения у девушек, больных нервной анорексией.* М. С. Артемьева и Р. А. Сулейманов, обследовав обширную выборку девочек-подростков с нервной анорексией, сделали вывод о трудностях этой группы больных, которые им свойственны в интерперсональных отношениях, сексуально-ролевой идентификации и социальной адаптации [Артемьева,

Сулейманов, 2008, с. 634]. Обследование детей показало, что в преморбиде (до 10 лет) девочки отличались малой контактностью, у многих из них никогда не было близких друзей, их круг общения был очень узким. Причины проблем в общении со сверстниками лежат в личностных особенностях девочек, которые характеризуются обсессивно-компульсивными, аффективными и соматоморфными нарушениями. В общении со сверстниками девочки были несдержанны, агрессивны, драчливы, чрезмерно настойчивы, возбудимы. Часто они носили мальчишескую одежду и играли в мальчишеские игры. В подростковом возрасте (с 11 лет) конфликтное общение со сверстниками сменяется выраженными гиперсоциальными установками к лидерству в учебе, утрированному стремлению к первенству, порядку и чистоте. Подростки как бы компенсируют трудности в общении со сверстниками высокими достижениями в учебе. Но при высокой успеваемости трудности социальной адаптации у девочек, страдающих нервной анорексией, остаются. Отношения со сверстниками, такие важные в подростковом возрасте, у девочек не складываются из-за их повышенной самооценки, высокомерия, ранимости, обидчивости, подозрительности. Девочки оказываются в изоляции, учатся скрывать свои негативные эмоции, обиды, зависть. Интеллектуально сохранные подростки тяжело переживают свое одиночество и отвержение сверстников, и справиться с этими переживаниями им помогает уход в болезнь.

*Патология и особенности самосознания девушек, страдающих нервной анорексией.* Большой интерес в исследовании психологических особенностей больных, страдающих нервной анорексией, представляет изучение особенностей их самосознания, образа своего Я, самооценки, идентичности. Заболевание нервной анорексией характеризуется наличием у больного стойкого недовольства собственной внешностью, переживанием ее несоответствия внутренним стандартам человека. Многочисленные исследования показали, что в сознании больных образ собственного тела сильно искажен. Больной считает свою внешность дефектной, неполноценной, глубоко это переживает и прилагает все силы, чтобы ее исправить. Чувство собственной неполноценности приводит к социальной дезадаптации больного и нуждается в коррекции [Коркина, 1981, с. 22; Bruch, 1973, p. 108; Couturier et al., 2010, p. 207].

Т. Ю. Каданцева, В. Г. Петров на основе анализа специальной литературы к основным интрапсихическим факторам нервной анорексии отнесли следующие: 1) искаженный образ своего тела и неадекватное восприятие себя; 2) низкую самооценку; 3) перфекционизм как болезненное стремление делать все совершенным образом, стремление к совершенству; 4) депрессивность [Каданцева и Петров, 2004, с. 138–140].

А. Н. Дорожевец изучал особенности образа физического Я у девушек-подростков, страдающих нервной анорексией. Результаты исследования показали, что по мере развития болезни мотивационная сфера больных становится беднее, однообразнее. И если в начале болезни голодание было средством

для похудения, чтобы «быть красивой», то в дальнейшем мотив похудения становится самостоятельным и доминирующим в иерархии мотивов больного. Теперь подросток худеет не для того, чтобы исправить свой внешний вид, а с целью осуществления самой деятельности похудения. А. Н. Дорожевец пишет, что образ телесного Я у больных нервной анорексией искажен, характеризуется низкой недифференцированностью, зависимостью от внешней оценки, легкой изменчивостью под воздействием разных мотивов, эмоциональных состояний, переживаний успеха и неудачи [Дорожевец, 1986, с. 187]. Такая нестабильность образа телесного Я не позволяет сформироваться психической самоидентичности человека и препятствует выполнению регулирующей функции самосознания [Дорожевец, 1986].

М. Ю. Дурнева изучала связь образа тела и пищевого поведения у девушек подросткового возраста неклинической популяции [Дурнева, 2014, с. 34–70]. Из 183 девушек 12–24 лет 13 % могут быть отнесены к группе риска формирования нарушений пищевого поведения. Для девушек этой группы характерны такие особенности личности, как неудовлетворенность своим телом, низкая самооценка, выраженные установки о связи физической привлекательности с уровнем достижения в разных жизненных сферах, алекситимия, перфекционизм (страх ошибки и высокий уровень притязаний), трудности социальной адаптации, трудности в установлении межличностных отношений, дихотомичность убеждений, совладающая реакция на стресс по типу избегания [Дурнева, 2014].

Ю. В. Чебакова, А. В. Чусов и К. А. Дунаева провели исследование особенностей гендерной идентичности девушек, страдающих нервной анорексией [Чебакова и др., 2012, с. 1–5]. Они выдвинули гипотезу, согласно которой нарушения пищевого поведения являются следствием особого отношения больного к собственному телесному облику, своему образу тела. Авторы рассмотрели соотношение трех компонентов внутренней системы гендерной идентичности девушек, страдающих нервной анорексией, а именно: гендерный идеал (неосознаваемый образ сложившегося внутреннего идеала женственности под влиянием идентификации с матерью), гендерный стереотип (осознаваемый и желательный образ гендерной идентичности, возникший под влиянием социальных гендерных установок) и внутренний гендер (реальное состояние и переживание личностью своей гендерной идентичности). В начале исследования авторами была выдвинута гипотеза о том, что возникновение нервной анорексии связано с рассогласованием между гендерным идеалом и гендерным стереотипом, которые в норме должны быть согласованы. Несовпадение этих двух образов гендерной идентичности порождает внутриличностный конфликт, который внутренний гендер не может разрешить. Переживание состояния внутриличностного конфликта в сфере гендерной идентичности носит тяжелый и мучительный характер. Чтобы защитить себя от разрушительных внутренних конфликтных переживаний, больной неосознанно прибегает к психологическим защитным механизмам. Центр внимания и интересов личности

переносится из зоны гендерной конфликтности в сферу пищевого поведения. Так возникает навязчивая идея повышения своей внешней привлекательности за счет улучшения своего телесного облика.

Результаты проведенного эмпирического исследования подтвердили выдвинутую вначале гипотезу. Было обнаружено, что матери девушек, страдающих нервной анорексией, имеют маскулинный гендер и в результате механизмов идентификации с матерью у девушек сформировался маскулинный гендерный идеал. Но гендерный стереотип девушек смещен к феминнному полюсу. Таким образом, у девушек, страдающих нервной анорексией, выявлен внутриличностный конфликт между маскулинным гендерным идеалом и феминнным гендерным стереотипом. Конфликтное состояние гендерной идентичности не позволяет девушкам сформировать четкие представления об образе идеальной женщины, дифференцировать качества мужественности и женственности. Гендерный идеал характеризуется диффузностью образа. В результате отношения девушек с лицами противоположного пола отличаются неразвитостью и инфантильностью. Общаясь с молодыми людьми девушки ориентированы не на интимно-личностные, а на партнерско-дружеские отношения. Девушки дезадаптированы, а нервная анорексия в данном случае выступает в качестве компенсаторного и защитного механизма личности, направленного на снижение аффективной заряженности внутриличностного конфликта.

Т. Ю. Каданцева и В. Г. Петров исследовали девочек с диагнозом нервной анорексии, у 40 % которых не было отца [Каданцева и Петров, 2004, с. 138]. Интересно отметить, что в подавляющем большинстве случаев, как пишут авторы, начало болезни совпало с уходом отца из семьи. Показатели маскулинности у обследованных девочек заметно выражены, хотя внешне они стараются демонстрировать женственное поведение. Это противоречие указывает на внутренний конфликт, который проявляется между женской ролью и реальным поведением девочек (настойчивостью, жесткостью, целеустремленностью, жестокостью). В структуре личности девочек имеет место подобие инверсии сексуальных ролей. Присущая девочкам низкая самооценка, завышенный уровень притязаний и амбиций компенсируются поведением и реакциями по мужскому типу. В силу внутренних проблем девочки как бы «отказываются от женственности», они инфантильны, поведение их регрессивно. Т. Ю. Каданцева и В. Г. Петров обнаружили, что у девочек с нервной анорексией не удовлетворены аффиллиативные потребности (в любви, заботе, понимании, защищенности) и их уход в мир собственных сверхценных идей и иллюзорных представлений позволяет им укрываться от внешнего «угрожающего мира». Но защитные механизмы не справляются с выраженной тревогой, эмоциональной напряженностью, что сказывается на особенностях эмоциональной сферы девочек. Для них типично циклотимное колебание настроения, накопление аффективных реакций, неустойчивое поведение, наличие внутренней агрессивности, высокая тревожность, упрямство. Акцентуированность характера представлена лабильным,

психастеническим, истероидным, эпилептоидным типами. В профиле личности у девочек выражены такие черты характера, как эмотивность и экзальтированность.

## Дискуссионные вопросы

Возникает вопрос: что является первичным в развитии данного заболевания? Есть ли биологическая или психологическая уязвимость, способствующая развитию нервной анорексии? На сегодняшний день самыми полными и актуальными являются многофакторные модели.

## Заключение

Всестороннее изучение психологических особенностей девушек, страдающих нервной анорексией, имеет большую научную и практическую значимость для ранней диагностики заболевания, понимания течения болезни, проведения эффективного лечения, коррекции и профилактики этого заболевания. Анализ литературы показывает, что к рассмотрению данного заболевания необходимо подходить с точки зрения холистического подхода.

### Литература

Артамонов Р. Г., Глазунова Л. В., Кирнус Н. И. Нервная анорексия у детей // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2012. № 5. С. 62–65.

Артемьева М. С. Особенности патопсихологического исследования больных нервной анорексией в процессе комплексной терапии / М. С. Артемьева и др. // Вестник РУДН, серия Медицина. 2002. № 4. С. 50–52.

Артемьева М. С., Арсеньев А. Р. Патология волевой деятельности при нервной анорексии // Вестник РУДН, серия Медицина. 2010. № 4. С. 530–532.

Артемьева М. С., Сулейманов Р. А. Коммуникативные нарушения у больных нервной анорексией // Здоровье и образование в XXI веке. 2008. № 4. С. 634.

Балакирева Е. Е. Нервная анорексия у детей и подростков (клиника, диагностика, патогенез, терапия): дис. ... канд. мед. наук. М, 2004. 207 с.

Барыльник Ю. Б. Коморбидная патология у пациенток с нервной анорексией / Ю. Б. Барыльник и др. // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016a. Т. 6. № 4.

Барыльник Ю. Б. Нервная анорексия и нервная булимия: от истории к современности / Ю. Б. Барыльник и др. // Российский психиатрический журнал. 2016b. № 3. С. 36–45.

Гладышев О. А. Нервная анорексия: механизмы формирования и типология // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 1-2 (10). С. 105.

Дорожевец А. Н. Искажение образа физического Я у больных ожирением и нервной анорексией: дис. ... канд. психол. наук. М, 1986. 195 с.

Дурнева М. Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: дис. ... канд. психол. наук. М, 2014. 172 с.

Каданцева Т. Ю., Петров В. Г. Психологические особенности девочек-подростков с неврогенной анорексией // Acta Biomedica Scientifica. 2004. № 2. С. 136–143.

Коган Б. М., Артемьева М. С., Дроздов А. З. Расстройства пищевого поведения как модель для изучения патогенеза аддикций // Вопросы наркологии. 2016. № 2. С. 41−52.

Коркина М. В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте. М.: Медицина, 1981.

Коркина М. В., Цивилько М. А., Марилов С. В. Нервная анорексия. М.: Медицина, 1986.

Лев Л. М. Взаимосвязь психопатологических и нейроэндокринных расстройств при нервной анорексии у девочек-подростков с олиго-аменореей: дис. ... канд. мед. наук. Ростов-на-Дону, 2017. 166 с.

Лев Л. М. Атипичная анорексия у девочек-подростков: корреляции психических и нейроэндокринных нарушений / Л. М. Лев и др. // Журнал фундаментальной медицины и биологии. 2015. № 3. С. 42–50.

Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев, Вища школа, 1981. 392 с.

Мазаева Н. А. Нервная анорексия в подростковом возрасте // Российский психиатрический журнал. 2012. № 3. С. 45–54.

Марилов В. В, Крисп А. Х., Бен-Товим И. Д. Особенности личностного реагирования и психического состояния при нервной анорексии // Журнал неврологии и психиатрии им. Корсакова. 2000. № 2. С. 19.

Онегина Е. Ю. Клинические варианты и динамика аффективных нарушений при нервной анорексии и нервной булимии: дис. ...канд. мед. наук. М, 2010. 164 с.

Чебакова Ю. В., Чусов А. В., Дунаева К. А. Структура и особенности гендерной идентичности больных нервной анорексией // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 6.

Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Многофакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 1998. № 1. С. 94–102.

Худякова Ю. Ю. Феноменологические и эмпирические особенности агрессивности больных нервной анорексией (клинический случай) // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2014. № 10. С. 131–140.

Arcelus J. Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders a metaanalysis of 36 studies free / J. Arcelus et al. // Arch. Gen. Psychiatry. 2011. Vol. 68. № 7. P. 724–731. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.74

Bruch H. Eating disorders: obesity, anorexia nervosa and the person within. New York: Basic Books, 1973. 295 p. DOI: 10.1016/0022-3999(74)90065-8

Couturier J., Isserlin, L., Lock, O. Family-based treatment for adolescents with anorexia nervosa: a dissemination study eating disorders // The Journal of Treatment & Prevention. 2010. Vol. 18. № 3. P. 199–209. DOI: 10.1080/10640261003719443

Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science. 1977. Apr 8. Vol. 196 (4286). P. 129–136. DOI: 10.1126/science.847460

Ewan, L. A., Middleman A. B., Feldmann J. Treatment of anorexia nervosa in the context of transsexuality: a case report // Int. J. Eat. Disord. 2014. Vol. 47. № 1. P. 112–115. DOI: 10.1002/eat.22209

Franko D. L., Keel P. K. Suicidality in eating disorders: occurrence, correlates and clinical implications // Clinical psychology review. 2006. Vol. 26. № 6. P. 769–782. DOI: 10.1016/j.cpr.2006.04.001

Garcia, F. D., Delavenne H., Dechelotte P. Atypical eating disorders: a review // Nutr. Diet. (Suppl.). 2011. Vol. 3. P. 67–75. DOI: 10.2147/NDS.S10239

Gauthier C. et al. (2014). Symptoms of depression and anxiety in anorexia nervosa: Links with plasma tryptophan and serotonin metabolism / C. Gauthier et al.// Psychoneuroendocrinology. 2014. Vol. 39. P. 170–178. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2013.09.009

Lock J., Le Grange D. Treatment manual for anorexia nervosa. A Family-based approach. New York, London: The Guilford press, 2015. 281 p.

Lojewski von A, Fisher A, Abraham S. Have personality disorders been overdiagnosed among eating disorder patients? // Psychopathology. 2013. Vol. 46. № 6. P. 421–426. DOI: 10.1159/000345856

Oberdorf N. Treatment Manual For Anorexia Nervosa. A Family Based Approach. The Canadian child and adolescent psychiatry review. 2003. Vol. 12 (2). P. 50–51.

Papadopoulos F. C. Excess mortality, causes of death and prognostic factors in anorexia nervosa / F. C. Papadopoulos et al. // Br. J. Psychiatry. 2009. Vol. 194. № 1. P. 10–17. DOI: 10.1192/bjp.bp.108.054742

Rastam M. Alexithymia in anorexia nervosa: a controlled study using the 20-item Toronto Alexithymia Scale / M. Rastam et al. Acta Psychiatrica Scandinavica. 1997. Vol. 95. P. 385–388. DOI: 10.1111/j.1600-0447.1997.tb09650.x

Rastam M., Gillberg Ch. Anorexia nervosa. European Child and Adolescent Psychiatry, 1992. № 1. DOI: 10.1097/00004583-199209000-00007

Mas S. Common genetic background in anorexia nervosa and obsessive compulsive disorder: Preliminary results from an association study / S. Mas et al. // Journal of Psychiatric Research. 2013. Vol. 47. Iss. 6. P. 747–754. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2012.12.015

Smink, F. R. E., van Hoeken, D., Hoek, H. W. Epidemiology of eating disorders: incidence, prevalence and mortality rates // Curr. Psychiatry. Rep. 2012. Vol. 14. № 4. P. 406–414. DOI: 10.1007/s11920-012-0282-y

Wildes J. E. (2014). Emotion acceptance behavior therapy for anorexia nervosa: A pilot study / J. E. Wildes et al. // Int. J. Eat. Disord. 2014. Vol. 47. P. 870–873. DOI: 10.1002/eat.22241

Zalar, B., Weber, U., Sernec, K. Aggression and impulsivity with impulsive behaviours in patients with purgative anorexia and bulimia nervosa // Psychiatr. Danub. 2011. Vol. 23. № 1. P. 27–33.

## References

Arcelus J., Mitchell A. J., Wales J., & Nielsen S. (2011). Mortality rates in patients with anorexia nervosa and other eating disorders a metaanalysis of 36 studies free. *Arch. Gen. Psychiatry, 68* (7), 724–731. DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.74

Artamonov R. G., Glazunova L. V., & Kirnus N. I. (2012). Anorexia nervosa in children [Nervnaia anoreksiia u detei // Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii] // *Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics [Rossiiskii vestnik perinatologii i pediatrii], 5,* 62–65. (In Russian).

Artemieva, M. S., Brjuhin, A. E., Civil'ko, M. A., & Kareva, M. A. (2002). Psychological peculiarity of patients with anorexia nervosa [Osobennosti patopsikhologicheskogo issledovaniia bol'nykh nervnoi anoreksiei v protsesse kompleksnoi terapii]. *RUDN Journal of Medicine [Vestnik RUDN, seriia Meditsina], 4,* 50–52. (In Russian).

Artemieva, M. S., & Arseniev A. R. (2010). Disturbances of will in anorexia nervosa patients [Patologiia volevoi deiatel'nosti pri nervnoi anoreksii]. *RUDN Journal of Medicine [Vestnik RUDN, seriia Meditsina], 4,* 530–532. (In Russian).

Artemieva, M. S., & Sulejmanov, R. A. (2008). Communicative disorders in patients with anorexia nervosa [Kommunikativnye narusheniia u bol'nykh nervnoi anoreksiei] // *Health and education in the XXI century [Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke], 10* (4), 634–635. (In Russian).

Balakireva, E. E. (2004). *Anorexia nervosa in children and adolescents (clinic, diagnosis, pathogenesis, therapy) [Nervnaia anoreksiia u detei i podrostkov (klinika, diagnostika, patogenez, terapiia)]:* Dissertation of the Candidate of Medical Sciences. Moskva, Rossiia. (In Russian).

Baryl'nik, Ju. B., Filippova, N. V., Bachilo, E. V., Deeva, M. A., Guseva, M. A., & Kormilicina, A. S. (2016a). Comorbid pathology in patients with anorexia nervosa [Komorbidnaia patologiia u patsientok s nervnoi anoreksiei] // *Bulletin of Medical Internet Conferences [Biulleten' meditsinskikh Internet-konferentsii], 6* (4), 380–381. (In Russian).

Baryl'nik, Ju. B., Filippova, N. V., Deeva, M. A., & Guseva, M. A. (2016b). Anorexia nervosa and bulimia nervosa: from history to present [Nervnaia anoreksiia i nervnaia bulimiia: ot istorii k sovremennosti]. *Russian Journal of Psychiatry [Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal], 3,* 36–45. (In Russian).

Bruch, H. (1973). *Eating disorders: obesity, anorexia nervosa and the person within.* New York: Basic Books. DOI: 10.1016/0022-3999(74)90065-8

Couturier, J., Isserlin, L., & Lock, O. (2010). Family-based treatment for adolescents with anorexia nervosa: a dissemination study eating disorders. *The Journal of Treatment & Prevention, 18* (3), 199–209. DOI: 10.1080/10640261003719443

Chebakova, Yu. V., Chusov, A. V., & Dunaeva, K. A. (2012) Structure and peculiarities of gender identity in patients with anorexia nervosa [Struktura i osobennosti gendernoi identichnosti bol'nykh nervnoi anoreksiei]. *Psychological research [Psikhologicheskie issledovaniia], 5* (25), 6. (In Russian).

Holmogorova A. B., & Garanjan N. G. (1998) Multifactorial model of depressive, anxiety and somatoform disorders [Mnogofaktornaia model' depressivnykh,

trevozhnykh i somatoformnykh rasstroistv] // *Social and clinical psychiatry [Sotsial'naia i klinicheskaia psikhiatriia], 1,* 94–102. (In Russian).

Hudjakova, Ju. Ju. (2014). Phenomenological and empirical features of aggressiveness in patients with anorexia nervosa (clinical case) [Fenomenologicheskie i empiricheskie osobennosti agressivnosti bol'nykh nervnoi anoreksiei (klinicheskii sluchai)] // *Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia [Vestnik psikhiatrii i psikhologii Chuvashii], 10,* 131–140. (In Russian).

Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science, Apr 8, 196* (4286), 129–136. DOI: 10.1126/science.847460

Ewan, L. A., Middleman A. B., & Feldmann J. (2014). Treatment of anorexia nervosa in the context of transsexuality: a case report. *Int. J. Eat. Disord., 47* (1), 112–115. DOI: 10.1002/eat.22209

Franko, D. L., & Keel P. K. (2006). Suicidality in eating disorders: occurrence, correlates and clinical implications. *Clinical psychology review, 26* (6), 769–782. DOI: 10.1016/j.cpr.2006.04.001

Garcia, F. D., Delavenne H., & Dechelotte P. (2011). Atypical eating disorders: a review. *Nutr. Diet. (Suppl.), 3,* 67–75. DOI: 10.2147/NDS.S10239

Gauthier, C., Hassler, C., Mattar, L. Launay J.-M., Callebert J., Steiger H., Melchior J.-C., Falissard B., Berthoz S., Mourier-Soleillant V., Lang F., Delorme M., Pommereau X., Gerardin P., Bioulac S., Bouvard M., EVHAN Group; Godart N. (2014). Symptoms of depression and anxiety in anorexia nervosa: Links with plasma tryptophan and serotonin metabolism. *Psychoneuroendocrinology, 39,* 170–178. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2013.09.009

Gladyshev, O. A. (2015). Anorexia nervosa: mechanisms of formation and typology [Nervnaia anoreksiia: mekhanizmy formirovaniia i tipologiia] // *Eurasian Union of Scientists [Evraziiskii Soiuz Uchenykh], 1-2* (10), 29–30. (In Russian).

Dorozhevets, A. N. (1986). *Distortion of the image of the physical Self in patients with obesity and anorexia nervosa [Iskazhenie obraza fizicheskogo Ia u bol'nykh ozhireniem i nervnoi anoreksiei]:* Dissertation of the Candidate of Psychological Sciences. Moskva, Rossiia. (In Russian).

Durneva M. Yu. (2014). *Formation of attitude to the body and eating behavior in adolescent and adolescent girls [Formirovanie otnosheniia k telu i pishchevogo povedeniia u devushek podrostkovogo i iunosheskogo vozrasta]:* Dissertation of the Candidate of Psychological Sciences. Moskva, Rossiia. (In Russian).

Kadanceva, T. Ju., & Petrov, V. G. (2004). Psychological features of the girls-teenagers with anorexia nervosa [Psikhologicheskie osobennosti devochek-podrostkov s nevrogennoi anoreksiei]. *Acta Biomedica Scientifica, 1* (2), 143–144. (In Russian).

Kogan B. M., Artemyeva M. S., & Drozdov A. Z. (2016). Eating disorders as a model for studying addiction pathogenesis [Rasstroistva pishchevogo povedeniia kak model' dlia izucheniia patogeneza addiktsii]. *Journal of addiction problems [Voprosy narkologii], 2,* 41–52. (In Russian).

Korkina, M. V. (1981). *Dysmorphic mania in adolescence and youth [Dismorfomaniia v podrostkovom i iunosheskom vozraste].* Moskva, Rossiia: Meditsina. (In Russian).

Korkina, M. V., Civil'ko, M. A., & Marilov, S. V. (1986). Anorexia nervosa [Nervnaia anoreksiia]. Moskva, Rossiia: Medicina. (In Russian).

Leongard K. (1981). *Accentuated personalities [Aktsentuirovannye lichnosti].* Kiev, Ukraina: Vishcha shkola. (In Russian).

Lev L. M. (2017). *Interrelation of psychopathological and neuroendocrine disorders in anorexia nervosa in adolescent girls with oligo-amenorrhea [Vzaimosviaz' psikhopatologicheskikh i neiroendokrinnykh rasstroistv pri nervnoi anoreksii u devochek-podrostkov s oligo-amenoreei]:* Dissertation of the Candidate of Medical Sciences. Rostov-na-Donu, Rossiia. (In Russian).

Lev, L. M., Andreeva, V. O., Zaika, V. G., Andreev, A. S., & Tkachenko, N. B. (2015). Relationship neuroendocrine disorders with psychopathological symptoms of anorexia nervosa in adolescent girls with oligo-amenorrhea [Atipichnaia anoreksiia u devochek-podrostkov: korreliatsii psikhicheskikh i neiroendokrinnykh narushenii]. *Journal of Fundamental Medicine and Biology [Zhurnal fundamental'noi meditsiny i biologii], 3,* 42–50. (In Russian).

Lock J., Le Grange D. (2015). *Treatment manual for anorexia nervosa. A Family-based approach.* New York, London: The Guilford press.

Lojewski von A., Fisher A, & Abraham S. (2013) Have Personality Disorders Been Overdiagnosed among Eating Disorder Patients? *Psychopathology, 46,* 421–426. DOI: 10.1159/000345856

Marilov, V., Crisp, A. H., & Ben-Tovim D. I. (1979). Personality and mental state (P.S.E.) within anorexia nervosa [Nervnaia anoreksiia v podrostkovom vozraste]. *Journal of psychosomatic research [Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal], 23* (5), 321–325. (In Russian). DOI: 10.1016/0022-3999(79)90038-2

Mas S., Plana M. T., Castro-Fornieles J., Gassó P., Lafuente A., Moreno E., Martinez E., Milà M., & Lazaro L. (2013). Common genetic background in anorexia nervosa and obsessive compulsive disorder: Preliminary results from an association study. *Journal of Psychiatric Research, 47* (6), 747–754. DOI: 10.1016/j.jpsychires.2012.12.015

Mazaeva, N. A. (2012). Anorexia nervosa in adolescence [Nervnaia anoreksiia v podrostkovom vozraste]. *Russian Journal of Psychiatry [Rossiiskii psikhiatricheskii zhurnal], 3,* 45–53. (In Russian).

Oberdorf N. (2003). Treatment Manual For Anorexia Nervosa. A Family Based Approach. *The Canadian child and adolescent psychiatry review, 12* (2), 50–51.

Onegina E. Y. (2010). *Clinical variants and dynamics of affective disorders in anorexia nervosa and bulimia nervosa [Klinicheskie varianty i dinamika affektivnykh narushenii pri nervnoi anoreksii i nervnoi bulimii]:* Dissertation of the Candidate of Medical Sciences. Moskva, Rossiia. (In Russian).

Papadopoulos F. C., Ekbom A., Brandt L., & Ekselius L. (2009). Excess mortality, causes of death and prognostic factors in anorexia nervosa. *Br. J. Psychiatry, 194* (1), 10–17. DOI: 10.1192/bjp.bp.108.054742

Rastam M., Gillberg Ch. (1992). Anorexia nervosa. *European Child and Adolescent Psychiatry, 1.* DOI: 10.1097/00004583-199209000-00007

Rastam M., Gillberg C., Gillberg I. C, & Johansson M. (1997). Alexithymia in anorexia nervosa: a controlled study using the 20-item Toronto Alexithymia Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 95*, 385–388. DOI: 10.1111/j.1600-0447.1997.tb09650.x

Smink, F. R. E., van Hoeken, D. & Hoek, H. W. (2012) Epidemiology of Eating Disorders: Incidence, Prevalence and Mortality Rates. *Curr Psychiatry Rep, 14,* 406–414. DOI: 10.1007/s11920-012-0282-y

Wildes, J. E., Marcus, M. D., Cheng, Y., McCabe, E. B., & Gaskill, J. A. (2014), Emotion acceptance behavior therapy for anorexia nervosa: A pilot study. *Int. J. Eat. Disord., 47* (8), 870–873. DOI: 10.1002/eat.22241

Zalar, B., Weber, U., & Sernec, K. (2011). Aggression and impulsivity with impulsive behaviours in patients with purgative anorexia and bulimia nervosa. *Psychiatria Danubina, 23* (1), 27–33.

**УДК 373.31**
**DOI 10.25688/2076-9121.2021.57.3.13**

**С. В. Борисова**[(1)]

[(1)] *Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация*

*E-mail: bsv_94@mail.ru*

# Анализ склонностей и интересов современных московских младших школьников

***Поступила в редакцию / Received*** *18.06.2021*
***Поступила после рецензирования / Revised*** *18.07.2021*
***Принята к публикации / Accepted*** *19.07.2021*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования основных предпочтений современных московских младших школьников, выявленных с помощью методики оценивания степени выраженности детских интересов и склонностей в восьми сферах деятельности. Материал статьи получен путем эмпирического исследования интересов и склонностей современных московских младших школьников по методике «Палитра интересов». Цель исследования — определение степени дифференцированности интересов современных московских младших школьников, сфер деятельности, наиболее привлекательных для них, а также динамика детских интересов от первого класса к четвертому. В качестве рабочих гипотез выступали следующие предположения: интересы большинства московских младших школьников четко выражены и хорошо дифференцированы; для большинства московских младших школьников характерна концентрация интересов на определенных сферах деятельности (детей, которым интересно все, в процентном отношении мало, в пределах погрешности); у младших школьников четвертых классов ярче, чем у детей первых и вторых классов будут выражены интересы к коммуникативной сфере (выпускники начальной школы вступают в период предподросткового возраста, где социальные взаимодействия и общение постепенно выходят на первый план); есть ли различия в доминирующих интересах у московских младших школьников разного пола (мальчиков и девочек). В результате сбора данных в рамках проводимого исследования были рассчитаны результаты описательной статистики как по отдельным сферам интересов,

© Борисова С. В., 2021

так и по школам, классам и полу обучающихся. Все статистические данные представлены в виде графика «Ящик с усами», который способен отражать в сжатом виде, без потерь, большой объем данных. Научная и практическая значимости представленного материала заключаются в обширных возможностях его использования для проектирования и целенаправленного совершенствования процесса обучения в современной начальной школе, а также повышения адресности дополнительного образования. Использованная нами диагностическая методика экономична, дискриминантна и может быть применена в качестве вспомогательного инструмента для работы с младшими школьниками для коррекции содержания, форм организации, методов и средств обучения.

Ключевые слова: интересы; склонности; интересы и склонности младших школьников; диагностика интересов младших школьников; расширение круга детских интересов; сферы деятельности младших школьников.

**S. V. Borisova**[(1)]

[(1)] *Moscow City University, Moscow, Russia*

*E-mail: bsv_94@mail.ru*

# The analysis of the tendencies and interests of modern moscow schoolchildren

Abstract. The article presents the results of a study of the main preferences of modern Moscow junior schoolchildren, which were identified by means of a method of assessing the degree of expression of children's interests and tendencies in eight spheres of activity. The material of the article is obtained by empirical survey of interests and tendencies of modern Moscow junior schoolchildren according to the methodology «palette of interests». The aim of the study is to determine the degree of differentiation of the interests of modern Moscow junior schoolchildren, to determine the areas of activity most attractive to them, and to determine the dynamics of children's interests from the first to the fourth grade. The working hypotheses were as follows: the interests of the majority of Moscow junior schoolchildren are clearly expressed and well differentiated; the concentration of interests in certain areas of activity (children, who are interested in «everything», is characteristic of most Moscow junior schoolchildren, in percentage terms, in error); the interest in the communication sphere will be expressed in younger pupils of the fourth grade more clearly than in children of the first and second grades (the graduates of the primary school enter the pre-adolescent period, where social interaction and «communication» gradually take precedence); whether there are differences in the dominant interests of Moscow junior schoolchildren of different sexes (boys and girls). As a result of the data collected as part of the study, the results of descriptive statistics were calculated, both for individual fields of interest and for the schools, classes and sex of the learners. All statistics are represented in the form of a graph «box with moustache», which is able to reflect in a condensed form,

without losses, a large amount of data. The scientific and practical value of the material presented lies in its extensive potential for use in the design and purposeful improvement of the teaching process in modern primary schools, as well as in the better targeting of additional education. The diagnostic method we have used is cost-effective, discriminatory and can be used as a support tool to work with younger pupils to correct the content, forms of organization, methods and means of learning.

Keywords: interests; tendencies; interests and tendencies of younger schoolchildren; diagnostics of interests of younger schoolchildren; expansion of sphere of interests of children; sphere of activity of younger schoolchildren.

## Введение

Актуальность изучения интересов московских школьников обусловлена рядом факторов, которые напрямую связаны с проблематикой развития личности ребенка. Интерес, склонность личности к тому или иному виду деятельности является условием и залогом успешности ее выполнения. Изучение интересов и склонностей детей разных возрастов имеет давние традиции в отечественной психологической науке. Согласно Л. С. Выготскому, детский интерес следует рассматривать «как нацеленность психического аппарата ребенка на тот или другой предмет. Интерес является естественным двигателем детского поведения, верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями». [Выготский, 1991, с. 118]. В своем труде «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейн отмечает, что «интерес это — тенденция или направленность личности, заключающаяся в сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Под помыслом мы при этом разумеем сложное и неразложимое образование — направленную мысль, мысль-заботу, мысль-участие, мысль-приобщение, внутри себя содержащую и специфическую эмоциональную окрашенность» [Рубинштейн, 2000, с. 417]. Б. Г. Ананьев, изучавший проблематику интересов школьников, рассматривал интерес как основной «мотив поведения человека, который обуславливает его поступки и действия «в известных обстоятельствах жизни постольку, поскольку в поведении применяются накопленные знания и умственные способности, необходимые для решения жизненно важных задач» [Ананьев, 1959, с. 41].

Проблематика изучения интересов детей и взрослых привлекает внимание многих зарубежных ученых. Исследователями Л. Биань, С.-Дж. Лесли, А. Цимпианом, в частности, отмечаются общепринятые стереотипы, которые связывают интеллектуальные способности высокого уровня (одаренность и т. д.) с мужчинами в большей степени, чем с женщинами [Bian et al., 2017].

Эти стереотипы мешают женщинам заниматься многими видами деятельности; иными словами, женщины значительно менее представлены в тех областях, где ценят умственные способности (например, в области математики, физики и философии). К тому же в том исследовании показано, что эти стереотипы

поддерживаются детьми в возрасте 6 лет и в конечном счете влияют на их интересы. В частности, шестилетние девочки реже, чем мальчики, считают, что представители их пола «очень, очень умны». Кроме того, в возрасте 6 лет девочки начинают избегать занятий, которые, как говорят, предназначены для детей, которые «очень, очень умны». Эти выводы свидетельствуют о том, что межполовые различия в интересах и склонностях проявляются и приобретаются рано и оказывают непосредственное воздействие на интересы детей [Bian et al., 2017, p. 389–391].

Хелен Хеджес, Джой Каллен и Барбара Джордан в статье «Учебная программа для детей младшего возраста: фонды знаний как концептуальная основа интересов детей», рассматривают интересы детей, которые часто упоминаются в качестве источника разработки учебных программ. Отдельным направлением исследований является изучение интересов дошкольников. В исследованиях зарубежных ученых редко рассматривается природа детских интересов за пределами игровой среды дошкольного образовательного учреждения. В исследовании Х. Хэджес представлены выводы, сделанные в ходе качественного анализа интерпретирующего исследования, проведенного в двух дошкольных детских учреждениях в Аотеароа / Новая Зеландия. На основе наблюдений участников, взаимных мнений и документации были оценены интересы детей, отмечено участие педагогов во взаимодействии с дошкольниками в рамках учебных программ. Имеющиеся данные свидетельствуют о том, что формированию интересов детей способствовало их намерение участвовать в жизни семьи и общины [Hedges et al., 2011, p. 185–205].

В статье «Роль интереса в изучении научного текста и иллюстраций: различие между эмоциональным интересом и когнитивным интересом» авторы Ш. Ф. Харп и Р. Э. Майер из Калифорнийского университета пишут, что уроки могут быть более интересными, когда поощряется эмоциональный настрой путем добавления развлекательных текстов и иллюстраций или поощряется когнитивный интерес путем добавления сигналов для структурного понимания, таких как краткие иллюстрации с надписями [Harp & Mayer, 1997]. В первом эксперименте принимали участие обучающиеся, которые читали краткий текст и рассматривали иллюстрации о процессе разряда молнии, в результате которого было выяснено, что они хуже справлялись с сохранением важной информации и воспроизведением, если был развлекательный текст, иллюстрация или и то, и другое. Во втором эксперименте обучающиеся оценивали развлекательный текст и иллюстрации, к которым проявляли относительно высокий эмоциональный интерес и низкий когнитивный интерес, и краткие иллюстрации и тексты, к которым имели относительно низкий эмоциональный интерес и высокий когнитивный. Результаты показали преимущества когнитивного интереса по сравнению с эмоциональным, в данном случае, как считают авторы, это может помочь обучающимся/студентам усваивать более эффективно информацию. [Harp & Mayer, 1997, p. 92].

М. Эйнли в исследовании на тему: «Связь с обучением: процессы мотивации, воздействия и познания в интересах», пишет, что интерес концептуализируется как эмоциональное состояние, представляющее субъективный опыт обучения учащихся; состояние, возникающее либо из ситуационных триггеров, либо из хорошо развитого индивидуального интереса [Ainley, 2006]. Исследователь рассматривает некоторые из путей, с помощью которых спровоцированное состояние интереса может способствовать продуктивному вовлечению обучающихся в процесс обучения. Опираясь на обширную научно-исследовательскую литературу по вопросам интересов и используя собственные выводы в отношении состояния интересов, был рассмотрен вопрос о том, как интерес представляет собой интеграцию воздействия, мотивации и познания. В частности, как состояние интереса объединяет мотивацию в виде предварительных целей и интересов, фокусирует их и направляет на достижение поставленной задачи. Исследования по мониторингу последовательности задач воздействия и поведения сталкиваются с некоторыми методологическими проблемами, возникающими в связи с измерением аффективных состояний [Ainley, 2006, p. 391–405].

Как отмечают в своей статье «Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников» авторы Н. В. Иванова, В. А. Калюнина и Е. В. Минаева, в психолого-педагогической науке понимание сущности познавательного интереса не ограничивается его рассмотрением как значимого мотива учения, он трактуется как интегральное личностное образование, которое выражает субъектное отношение человека к получению новых знаний об объективной окружающей действительности [Иванова и др., 2017, с. 70].

Российский исследователь Е. В. Чиркова в статье «Формирование интересов у детей дошкольного возраста как основа инновационного развития современного общества» пишет, что понятие «интересы детей», в том числе «интересы детей дошкольного возраста», в современной образовательной практике может быть интерпретировано различным образом [Чиркова, 2017, с. 129–131]. До сегодняшнего дня еще не сложилось единого определения данного явления, что подчеркивает его многоаспектность и многогранность. Один из подходов раскрывает интересы дошкольников в качестве неотъемлемого компонента познавательной деятельности, формируемого педагогами образовательного учреждения и являющегося составной частью процесса обучения. Однако помимо желания узнавать что-то новое (то есть кроме заинтересованности) в сознании ребенка дошкольного возраста должна найти отражение необходимость деятельности (полезность, важность и так далее), которая напрямую связана с интересом [Чиркова, 2017, с. 129–131].

Статья «Особенности читательских интересов детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях с различным социокультурным статусом» в аспекте нашей темы интересна тем, что в ней излагаются результаты исследования об особенностях читательских интересов детей, показаны отличия

в отношении к процессу чтения, специфике читательского кругозора [Калабина, 2020, с. 127–134].

В статье «Учебные интересы учащихся четвертого класса как мотивационный механизм развития их познавательных способностей» основной фокус направлен на обучающихся 4-х классов школ Москвы с целью выявления ранжированного по степени интересов списка учебных предметов [Абрамова, 2019, с. 6–9].

Наряду с исследованием учебных интересов, наблюдение за проявлением интереса к исследовательской деятельности представлено в статье И. Г. Струнгиса «Динамика исследовательских интересов младших школьников через призму исследовательской деятельности». Был предложен анализ тематики исследований младших школьников в московской школе «Созвездие» [Струнгис, 2018, с. 69–71].

Не менее интересным является статья коллектива авторов из МГУ им. М. В. Ломоносова и Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В. М. Шукшина на тему «От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем». В аспекте статьи была проанализирована учебная мотивация на примере дисциплин «Русский язык» и «Математика» [Гордеева и др., 2019].

Некоторые авторы исследуют подходы к обучению и считают, что эффективное обучение может быть осуществлено только в том случае, если диагностируются предпочтения обучающегося в обучении, и после того процесс обучения адаптируется под индивидуальные качества обучающихся [Coffield et al., 2004, p. 182; Pashler et al., 2008, p. 105–119; Sternberg et al., 2008, p. 486–506].

В статье С. И. Репкиной «Познавательный интерес: понятие, структура, этапы формирования у младших школьников» отмечается, что формирование у детей младшего школьного возраста познавательного интереса становится одной из приоритетных проблем, поскольку возникающий у обучающихся интерес порождают тягу к получению новых знаний и наряду с этим желание овладеть новыми умениями и навыками [Репкина, 2018, с. 12].

Основные положения, изложенные в статье А. И. Савенкова и О. Я. Гавриловой «Гендерные особенности успешности решения задач младшими школьниками при варьировании внешних мотивационных установок», также оказали существенное влияние на формулировки выдвинутых нами гипотез [Савенков и Гаврилова, 2021].

Рассмотренные в докладе А. Н. Максаковой «Теоретический аспект влияния гендерных особенностей младших школьников на развитие мотивации в учебном процессе» гендерные различия мотивации учебной деятельности у младших школьников послужили для определения основных факторов различий в процессе обучения между девочками и мальчиками [Максакова, 2017, с. 76].

Анализ работ исследователей показывает, что интересы детей являются индикаторами склонностей к тому или иному виду деятельности и одновременно служат стимулами активности в данном направлении. Интерес есть двигатель, который приводит в движение, направляет и устанавливает внимание обучающегося. Поэтому чрезвычайно важным становится отслеживать детские интересы, следить за тем, с какой интенсивностью и в какую сторону они направлены. Конечно, интересы и склонности ребенка младшего школьного возраста еще неустойчивы и в значительной мере ситуативны, но сведения о них очень важны для решения задач образования и общего развития личности ребенка. К тому же ведущая деятельность ребенка младшего школьного возраста — учение, но круг его интересов не ограничивается одной лишь сферой учебных занятий. Уже в младшем школьном возрасте ребенок имеет широкий круг интересов и способен их дифференцировать и ранжировать.

Интересы всегда были и будут индивидуальны, в данном случае мы имеем в виду личные предпочтения каждого ребенка. Каждый ребенок отличается от своего сверстника собственным опытом, убеждениями, склонностями и способностями. В разнообразии интересов необходимо разбираться и пытаться объяснить «природу различий», чтобы эффективно учитывать это в процессе образования. Информация о доминирующих интересах каждого ребенка позволит адресно подбирать учебные материалы (тексты, задачи и др.) и поможет направлять внеучебную деятельность школьника.

В качестве рабочих гипотез выступали следующие предположения:

– интересы большинства московских младших школьников четко выражены и хорошо дифференцированы;

– для большинства московских младших школьников характерна концентрация интересов на определенных сферах деятельности (детей, которым интересно все, в процентном соотношении мало, в пределах погрешности);

– у младших школьников четвертых классов ярче, чем у детей первых и вторых классов, выражены интересы к коммуникативной сфере (выпускники начальной школы вступают в период предподросткового возраста, где социальные взаимодействия и общение постепенно выходят на первый план);

– есть различия в доминирующих интересах у московских младших школьников разного пола (мальчиков и девочек).

Наше исследование было направлено на выявление интересов современных московских школьников, в ходе него мы искали ответ на следующие вопросы:

• В какой мере дифференцированы интересы современных московских младших школьников?

• Какие сферы деятельности наиболее привлекательны для современных московских школьников младшего школьного возраста?

• Существуют ли общие закономерности в возрастных предпочтениях современных московских младших школьников?

• В какой мере характер интересов современных московских младших школьников обусловлен типом образовательного учреждения?

• Существуют ли половые различия в интересах московских детей младшего школьного возраста?

## Материалы и методы исследования

Для изучения интересов современных московских школьников нами были проведены исследования в московских общеобразовательных школах. В качестве основного инструмента была использована авторская методика А. И. Савенкова «Палитра интересов», которая ориентирована на работу с детьми младшего школьного возраста 6–10 лет [Савенков, 2021].

Одним из преимуществ данной методики является то, что она позволяет в течение короткого времени получить большой объем первичной информации о характере интересов ребенка. Это, в свою очередь, дает возможность более объективно судить о способностях, направленности и характере одаренности ребенка. Методика может быть использована как индивидуально, так и коллективно при фронтальной работе с детьми. В течение 12–15 минут можно получить результаты всех детей в классе [Савенков, 2021].

Площадками для тестирования в рамках нашего эксперимента стали:

- средняя общеобразовательная школа МГПУ («Университетская школа»);
- медико-биологическая школа «Вита»;
- школа № 1412 города Москвы.

Участниками эксперимента стали 206 младших школьников, в том числе: 15 учеников 2-го класса из «Университетской школы»; 39 учеников 2–4-го классов из медико-биологической школы «Вита»; 152 ученика 2–4-го классов из школы № 1412.

Перед детьми была поставлена задача: ответить на 40 вопросов в специальном бланке с 40 ячейками. Отвечая на вопросы экспериментатора, ребенок ставил в бланке ответов плюсы и минусы. Лист ответов включал восемь столбцов, в каждом — по пять вопросов. Для подведения итогов достаточно посчитать количество плюсов и минусов по вертикали (плюс и минус взаимно сокращаются). Там, где наибольшее число плюсов, — доминирующие интересы [Савенков, 2021].

Таким образом, мы получили числовые значения по каждой из восьми сфер интересов детей:

- «Математика и техника»;
- «Гуманитарная сфера»;
- «Информатика и компьютерная техника»;
- «Художественная деятельность»;
- «Физкультура и спорт»;

- «Коммуникативная сфера»;
- «Природа и естествознание»;
- «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию».

После первичной обработки бланков данные были внесены в таблицу MS Excel 2016 (Microsoft Corp., США), чтобы в целом проанализировать интересы обучающихся. В дальнейшем полученный объем данных в виде большой таблицы обрабатывался по основным базовым описательным статистикам по выделенным группам: сферы интересов, по школам, по классам и по полу. Для наглядного представления полученных результатов использовали график «Ящик с усами», по-другому называющийся диаграммой размаха (от *англ.* box-and-whiskers diagram or plot, box plot). Последнее необходимо было для того, чтобы оценить наглядно характер распределения ответов по выделенным группам, найти определенные закономерности в результатах в каждом конкретном случае не упуская большую часть информации, как это иногда бывает, когда оцениваются только средние значения исследуемых параметров.

Статистические вычисления были проведены с помощью программного обеспечения STATISTICA 10 (StatSoft Inc., США). Статистические гипотезы были проверены с помощью непараметрического критерия Краскела –Уоллиса (Kruskal-Wallis ANOVA) и с помощью множественного сравнительного теста Данна (Dunn's test post hoc).

Данные были также представлены для ознакомления школам в виде интерактивной сводной таблицы на основе программы MS Excel, что позволило сгруппировать их таким образом, чтобы можно было быстро находить по интерактивным фильтрам результаты индивидуальных интересов по каждому обучающемуся и представить их в виде, например, лепестковых диаграмм (см. рис. 1). Данная диаграмма представляет собой схему с восемью сферами интересов/склонностей обучающегося. Точки синего цвета указывают на количество «набранных баллов», которые складываются из подсчета плюсов и минусов. Например, у обучающегося в сфере «Математика и техника» получилось 6 баллов, точку ставят, соответственно, на цифре 6 в оси сферы интересов. Таким же образом далее проводится подсчет по всем сферам интересов. Затем эти точки соединяются и получается в итоге некая фигура, которая наглядно показывает сферы интересов и дефициты каждого ребенка. Результаты можно использовать для решения множества педагогических задач, таких как:

- диагностика степени развития интересов обучающегося на момент прохождения тестирования;
- выявление наиболее уязвимых сфер интересов для работы с ними и устранения пробелов (например, стимулировать к получению знаний по математике);
- в качестве вспомогательных инструментов для работы с обучающимися вне учебного времени (распределение их на кружки / секции / клубы по интересам).

**Рис. 1.** Лепестковая диаграмма, которая позволяет увидеть числовые значения по всем исследуемым сферам деятельности

Таким образом, в рамках исследования нами был проведен ряд работ, включавших как анализ и обработку данных, так и работу по представлению всех индивидуальных результатов в максимально компактном формате.

## Результаты исследования и обсуждение

Рассмотрим каждый раздел представленных данных описательной статистики. На рисунке 2 видно распределение баллов младших школьников внутри различных сфер интересов, в виде «ящика с усами». Участниками исследования стали 206 учеников, из них 92 мальчика и 114 девочек (для краткости изложения в дальнейшем будем это пропускать). Мы можем видеть, что размахи по минимальным и максимальным баллам («усы» с выбросами) в целом по всем сферам интересов лежат в диапазоне от 10 до 6 баллов. Следует отметить, что ответы по опроснику предполагают возможный разброс баллов от 10 до –10 баллов, но, как мы видим, большинство ответов имеют положительные баллы, близкие к средним и максимальным баллам. Тело «ящиков» составляет 50 % всех ответов школьников, верхняя грань которой представляет собой верхний квартиль (в нашем случае обозначены как $Q_2$), а нижняя грань — нижний квартиль ($Q_1$), горизонтальной линией внутри «ящика» представлена медиана (M), а крестиком — среднее значение (m). Если смотреть в целом, то размеры всех «ящиков» являются между собой сопоставимы, различаются только расположения данных «ящиков» по вертикали по баллам.

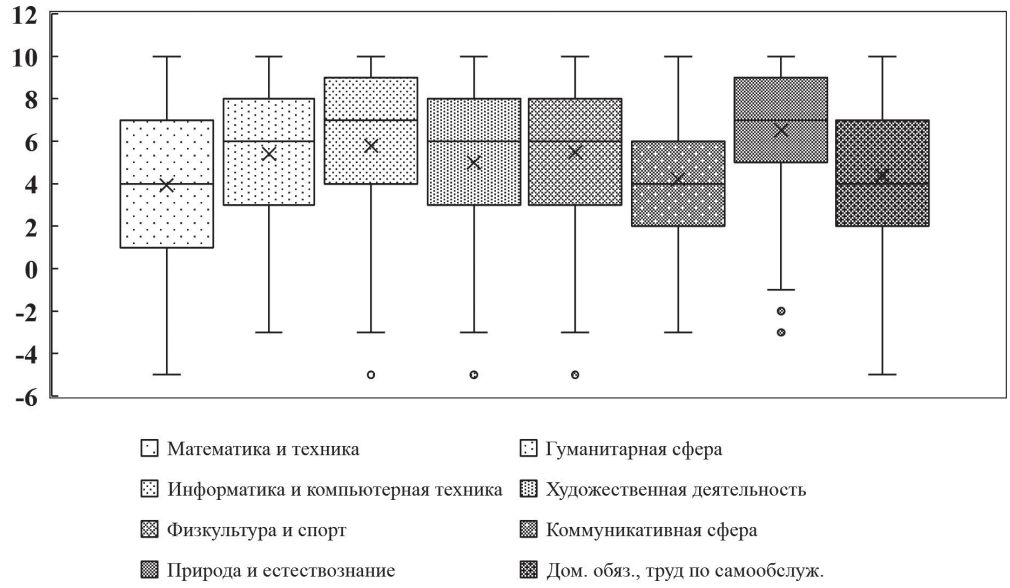


**Рис. 2.** Распределение баллов младших школьников по восьми сферам интересов в виде «ящика с усами», где верхняя грань — верхний квартиль ($Q_2$), нижняя грань — нижний квартиль ($Q_1$), горизонтальная линия внутри «ящика» — медиана (M), крестик — среднее значение (m), «усы ящика» — размах, точками представлены выбросы

Выделяются сферы с высокими баллами, которые описывают сферы «Информатика и компьютерная техника» и «Природа и естествознание», — 9 и 4, 9 и 5 баллов, тело «ящиков» соответственно, медиана у обеих сфер равна 7 баллам. Наименьшими значениями тела «ящика» представлены сферы «Математика и техника» (7 и 1 балл), а также «Коммуникативная сфера» (6 и 2 балла), также сферы «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию» (7 и 2 балла). Следует также отметить, что размер тела «ящика» сферы интересов, связанных с «Математикой и техникой», является максимальным (6 баллов), тогда как размер тела «ящика» «Коммуникативной сферы» и сферы «Природа и естествознание» равен 4 баллам и является минимальным.

Для выявления закономерности в возрастных предпочтениях обучающихся результаты представлены в виде общих баллов по классам (см. рис. 3). Всего по классам учащихся: 2-й класс — 85 учеников (из них 36 мальчиков), 3-й класс — 63 учеников (из них 28 мальчиков), 4-й класс — 58 учеников (из них 28 мальчиков). В классах размах баллов распределяется от 10 у всех сфер интересов до 0 и –5 баллов. Наименьший размах баллов у «Коммуникативной сферы» в 4-м классе (от 10 до 0 баллов), а большой размах имеет сфера «Математика и техника» (от 10 до –5 баллов) во всех классах. Во 2-м классе верхний квартиль в пяти сферах находится примерно в одинаково высоких позициях (в пределах 8–9 баллов), к тому же следует обратить внимание, что нижний квартиль сферы

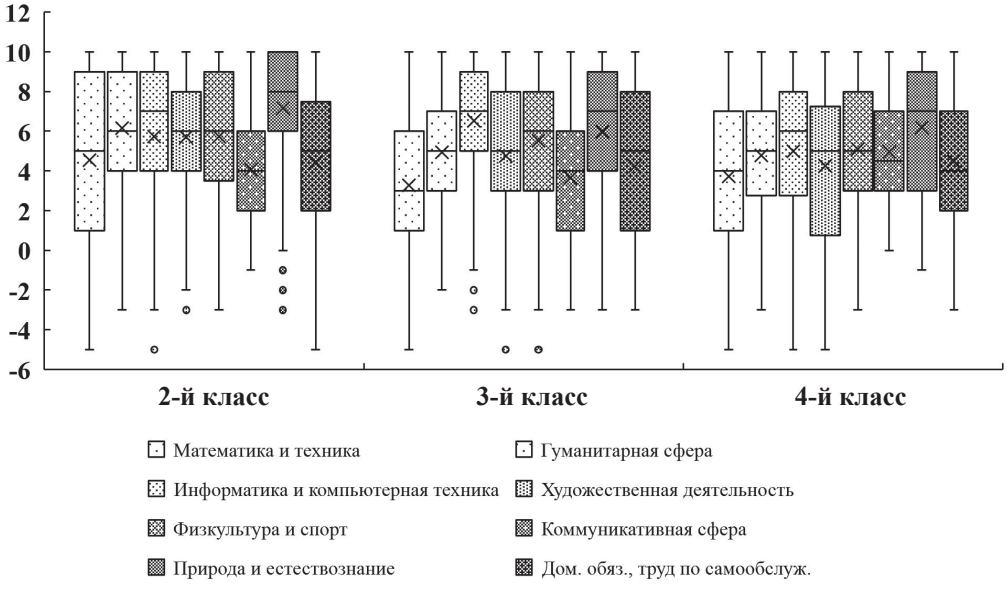


**Рис. 3.** Предпочтения в сферах по возрастному критерию участников исследования, где верхняя грань — верхний квартиль ($Q_2$), нижняя грань — нижний квартиль ($Q_1$), горизонтальная линия внутри «ящика» — медиана (M), крестик — среднее значение (m), «усы ящика» — размах, точками представлены выбросы

«Математика и техника» лежит значительно ниже остальных рассматриваемых сфер, что не позволяет включить данную сферу в «фавориты».

Второклассники проявляют больший интерес к сфере «Природа и естествознание» (верхний и нижний квартили находятся на отметках 10 и 6). Если говорить в целом про второй класс, у них все сферы интересов находятся практически на одинаковых уровнях, чего нельзя сказать про обучающихся третьих классов. Мы видим, что тела «ящика» разбросаны, наблюдаем неоднородные результаты по сферам интересов. Например, в лидерах находятся сферы «Информатика и компьютерная техника» и «Природа и естествознание». Среднее значение и медиана (внутри «ящиков») на одном уровне, что предположительно говорит о близкому к нормальному распределению баллов. В четвертом классе можно наблюдать за динамикой снижения верхних квартилей во всех сферах интересов обучающихся, и удлинению «усов» вследствие уменьшения количества выбросов, что возможно свидетельствует о процессе дифференциации интересов обучающихся и осознанном увлечении той или иной сферой деятельности. В лидерах, как и у третьих классов, у обучающихся четвертых классов находится сфера «Природа и естествознание».

Отметим, что при переходе из класса в класс степень заинтересованности той или иной сферой увеличивается, обретает индивидуальные черты, ребенок стремится к этой индивидуальности либо начинает заниматься в команде, группе интересными ему видами деятельности. К окончанию начальной школы

он представляет собой личность, которая готова развиваться и обучаться, а также работать над трудными для него задачами. При сравнении между классами выявили статистически значимые различия между сферами: «Коммуникативная сфера» ($p < 0,05$), «Природа и естествознание» ($p < 0,05$).

На рисунке 4 представлены интересы младших школьников по отдельно взятым образовательным организациям. Выборка у школы МГПУ меньше, поскольку она в рамках исследования представлена одним 2-м классом, поэтому и размах меньше. Если сравнивать школы «Вита» и № 1412, можно увидеть, что они сопоставимы по набору классов выборки. В медико-биологической школе «Вита», помимо высоких показателей по сфере «Природа и естествознание», по размаху, телу «ящика» и показателям средних значений и медианы, в числе первых находятся еще две сферы, которые не свойственны школе с уклоном на естественные науки. При этом в школе № 1412 показатели сферы «Природа и естествознание» по некоторым критериям превосходят итоги «Виты». Можно предположить, что направленность школы по отраслям наук невозможно в полной мере оценить в начальной школе. Однако в сфере «Природа и естествознание» различия не выявлены ($p = 0,38$). Статистически значимые различия удалось выявить для двух сфер: «Информатика и компьютерная техника» и «Коммуникативная сфера» ($p < 0,01$).

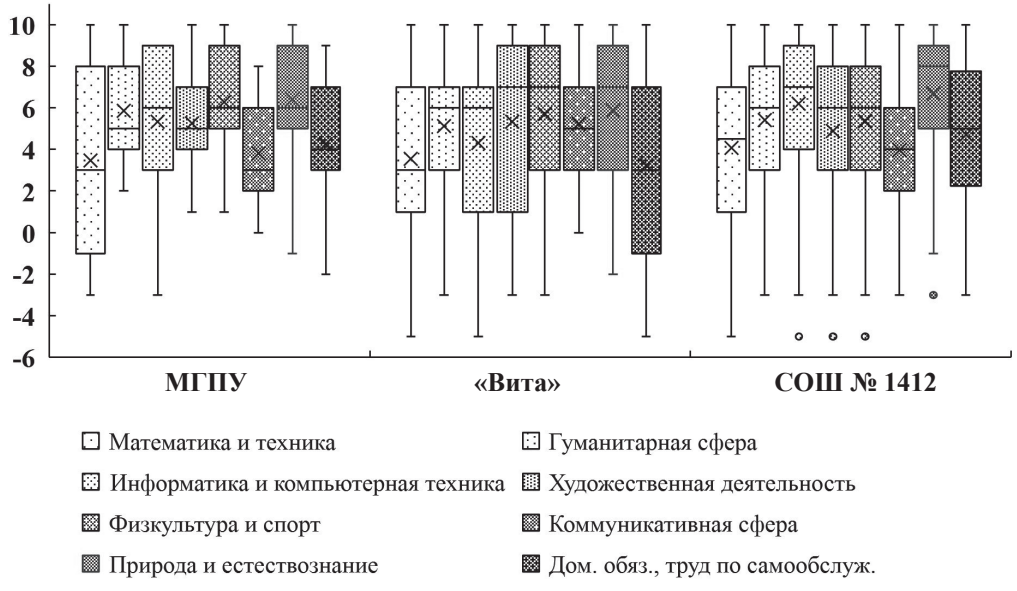


**Рис. 4.** Интересы младших школьников по отдельным образовательным организациям, где верхняя грань — верхний квартиль ($Q_2$), нижняя грань — нижний квартиль ($Q_1$), горизонтальная линия внутри «ящика» — медиана (M), крестик — среднее значение (m), «усы ящика» — размах, точками представлены выбросы

На рисунке 5 мы рассматриваем данные исходя из половых различий наших респондентов. Из участвовавших 206 учеников со 2-го по 4-й классы общее

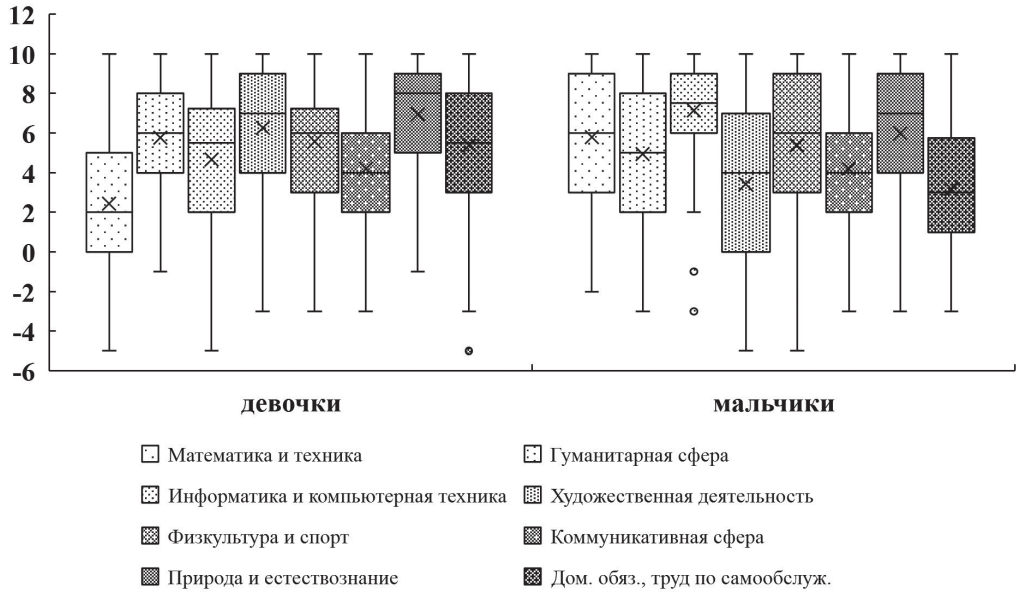


**Рис. 5.** Распределение сфер интересов младших школьников по половому признаку, где верхняя грань — верхний квартиль ($Q_2$), нижняя грань — нижний квартиль ($Q_1$), горизонтальная линия внутри «ящика» — медиана (M), крестик — среднее значение (m), усы ящика — размах, точками представлены выбросы

количество мальчиков составляет 92, при этом девочек большинство — 114. Распределение по классам девочек и мальчиков выглядит следующим образом: во 2-м классе мальчиков — 36, девочек — 49, в 3-м классе мальчиков — 28, девочек — 35, в 4-м классе мальчиков — 28, девочек — 30. Согласно данным, девочки проявляли высокую степень заинтересованности в сферах: «Природа и естествознание» (медиана 8, далее просто 8), «Художественная деятельность» (7), «Гуманитарная сфера» (6) и «Физкультура и спорт» (6). Мальчики проявляли интерес к сферам: «Информатика и компьютерная техника» (7,5), «Природа и естествознание» (7), «Математика и техника» (6) и «Физкультура и спорт» (6). Если говорить о точках соприкосновения в сферах в аспекте нашего исследования, как у мальчиков, так у девочек практически одинаковые данные по всем характеристикам принадлежат «Коммуникативной сфере», у обоих полов показатели средних значений находятся в районе 4 баллов; сфера «Физкультура и спорт» также совпадает практически по всем характеристикам, что лишний раз доказывает возрастные особенности развития ребенка.

У девочек сферы «Художественная деятельность» и «Природа и естествознание» находятся на высоких позициях, тогда как у мальчиков наибольший интерес вызывает сфера «Информатика и компьютерная техника». У девочек сфера «Математика и техника», судя по разбросу «усов» и показателям нижнего квартиля, не вызывает такого интереса, как у мальчиков. У них эта сфера

занимает лидирующие позиции по показателям верхних и нижних квартилей, медиане, средних значений и по телу «ящика».

Отдельно считаем важным отметить сферы с низкими показателями для девочек и мальчиков. Для мальчиков сферы «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию», «Художественная деятельность» вызывают наименьший интерес, тогда как для девочек наименее интересны сферы «Математика и техника» и «Коммуникативная сфера». Об этом свидетельствуют результаты математической обработки данных. Так, при уровне статистической значимости $p < 0{,}05$ в сферах «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию», «Художественная деятельность» различия доказаны ($p < 0{,}01$).

Если сопоставить полученные данные с опросом, представленным в статье М. Г. Абрамовой «Учебные интересы учащихся четвертого класса как мотивационный механизм развития их познавательных способностей», можно увидеть, что результаты практически одинаковы. Например, в нашем исследовании в распределении сфер интересов младших школьников по половому признаку так же как и в статье автора, мальчикам больше интересны такие предметы, как математика (у нас — сфера «Математика и техника»), окружающий мир (у нас — сфера «Природа и естествознание»), физкультура (у нас — сфера «Физкультура и спорт»). Для девочек из опроса интересны предметы «Литературное чтение», «Изобразительное искусство». В нашем исследовании девочки также продемонстрировали высокие результаты заинтересованности по сфере «Художественная деятельность».

Таким образом, дифференциация по половым признакам вполне уместна, если говорить о сферах интересов обучающихся младших школьников. Мальчики чаще всего интересуются точными науками, об этом свидетельствуют сравнительно высокие показатели по соответствующим сферам. Девочки больше склонны к гуманитарным наукам, при том что оба пола одинаково заинтересованы в общении и физической культуре.

## Заключение

Если судить по тенденции передвижения тела ящиков, можно предположить, что от второго класса к четвертому наблюдается общая тенденция к снижению проставляемых баллов, вследствие чего тела «ящиков» в распределениях во всех сферах в среднем снижаются, что говорит о более высокой дифференциации интересов у обучающихся 4-х классов. Тогда как во втором классе обучающимся интересно буквально все, все сферы имеют высокие баллы. Результаты по отдельным классам в сферах интересов можно разделить следующим образом: вторым классам интересны все сферы, за исключением «Коммуникативной сферы» и сферы «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию»; в третьем классе мы наблюдаем за дифференциацией интересов, тем не менее в лидерах находится сфера «Природа

и естествознание»; в четвертом классе мы наблюдаем снижение интересов по всем сферам, кроме сферы «Природа и естествознание» ($p < 0,05$).

Сравнение по различным образовательным организациям выявило, что наблюдаются различия между сферами «Информатика и компьютерная техника» и «Коммуникативная сфера» ($p < 0,01$).

В результате проведенного исследования были получены данные по сферам интересов современных школьников с помощью методики «Палитра интересов». В рамках исследования мы рассмотрели, в какой мере дифференцированы интересы современных младших школьников, и выявили, что степень дифференцированности достаточно высока. Ярко выражены проявления интересов у обучающихся к таким сферам, как: «Информатика и компьютерная техника», «Природа и естествознание». Если рассматривать результаты всех участников исследования, такие сферы, как «Математика и техника», «Домашние обязанности, труд по самообслуживанию» и «Коммуникативная сфера», недостаточно привлекают внимание современных младших школьников.

Предположение о том, что интересы большинства московских младших школьников четко выражены и хорошо дифференцированы, нашло доказательство в изучении материалов по методике «Палитра интересов». Результаты представлены на рисунке 2. Концентрация интересов младших школьников на определенных сферах деятельности объясняется особенностями возрастного развития, влиянием окружения обучающегося и другими значимыми факторами.

Обучающиеся четвертых классов начальной школы продемонстрировали ярко выраженный интерес к «Коммуникативной сфере». Это может быть связано с тем, что общение становится одной из важных сфер в жизни подрастающего ребенка.

В плане изучения сфер интересов с точки зрения половых различий было установлено, что девочки и мальчики проявляют идентичный интерес к сфере «Физкультура и спорт», при том что мальчики проявили больший интерес к сферам точных наук, девочки продемонстрировали склонности к сферам, относящимся к гуманитарным наукам.

Считаем необходимым отметить важность более масштабного исследования интересов и склонностей младших школьников в дальнейшем, поскольку именно в этом возрасте путем спонтанно и направленно формирующихся интересов и склонностей ребенка создается основа мотивационно-потребностной сферы личности, направленность ее профессиональных предпочтений.

## Литература

Абрамова М. Г. Учебные интересы учащихся четвертого класса как мотивационный механизм развития их познавательных способностей // Развитие познавательных способностей младших школьников: материалы VI Научно-практической конференции преподавателей и студентов (Москва, 6 ноября 2018 г.) / под общ. ред. Т. В. Зотовой; Московский педагогический государственный университет. М., 2019. С. 6–9.

Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Психология. 1959. Вып. 16. № 265. С. 41–60.

Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.

Гордеева Т. О. От чего зависит желание младших школьников учиться? Структура предметной мотивации школьников, обучающихся в рамках разных образовательных систем / Т. О. Гордеева и др. // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 31–40. DOI: 10.22204/2410-4639-2019-104-04-N1-N2

Иванова Н. В., Калюлина В. А., Минаева Е. В. Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников // Перспективы Науки и Образования (Международный электронный научный журнал). 2017. № 6 (30). С. 70–73.

Калабина И. А., Окаева Е. В. Особенности читательских интересов детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в семьях с различным социокультурным статусом // Комплексные исследования детства. Т. 2. № 2. С. 127–134. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-2-127-134

Максакова А. Н. Теоретический аспект влияния гендерных особенностей младших школьников на развитие мотивации в учебном процессе // Наука сегодня: фундаментальные и прикладные исследования: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Вологда, 27 сентября 2017 г.): в 2 ч. Вологда: Маркер, 2017. С. 75–77.

Репкина С. И. Познавательный интерес: понятие, структура, этапы формирования у младших школьников // Вестник Саратовского областного института развития образования. № 4 (16). 2018. С. 12–15.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 712 с. (Серия «Мастера психологии»).

Савенков А. И. Методика диагностики детских интересов для педагогов и родителей «Палитра интересов» // Известия Института педагогики и психологии образования. 2021. № 1. С. 64–68.

Струнгис И. Г. Динамика исследовательских интересов младших школьников через призму исследовательской деятельности // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: сб. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 08–10 февраля 2018 г.) / под ред. А. С. Обухова. Москва: Межрегиональное общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2018. С. 69–71.

Чиркова Е. В. Формирование интересов у детей дошкольного возраста как основа инновационного развития современного общества // Инновационное развитие Российской экономики: мат-лы X Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25–27 октября 2017 г.). М.: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2017. С. 129–131.

Ainley M. Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. № 4. P. 391–405. DOI: 10.1007/s10648-006-9033-0

Bian L., Leslie S. J., Cimpian A. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests // Science. 2017. Vol. 355. № 6323. P. 389–391. DOI: 10.1126/science.aah6524

Coffield F. Learning styles and pedagogy in post-16 learning / F. Coffield et al. Learning & Skills Research Centre. London, England, 2004. 182 p.

Harp S. F., Mayer R. E. The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest // Journal of educational psychology. 1997. Vol. 89. № 1. C. 92. DOI: 10.1037/0022-0663.89.1.92

Hedges H., Cullen J., Jordan B. Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests // Journal of Curriculum Studies. 2011. Vol. 43. № 2. C. 185–205. DOI: 10.1080/00220272.2010.511275

Pashler H. Learning Styles: Concepts and Evidence / H. Pafhler et al. // Psychological Science in the Public interest. 2008. № 3. P. 105–119. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Savenkov A. I., Gavrilova O. Ya. Gender characteristics of primary school students' success in solving tasks in the context of varying extrinsic motivational attitudes // Revista on line de politica e gestao educacional. Editorial v. 25, n. esp. 1, mar. 2021. Educação e pesquisa. P. 673–691. DOI: 10.22633/rpge.v25iesp.1.15006

Sternberg R. J., Grigorenko E. L., Zhang Li-Fang. Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment // Perspectives on Psychological Science. 2008. № 6. P. 486–506. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2008.00095.x

## References

Abramova, M. G. (2019). Educational interests of fourth grade students as a motivational mechanism for the development of their cognitive abilities [Uchebnye interesy uchashchikhsia chetvertogo klassa kak motivatsionnyi mekhanizm razvitiia ikh poznavatel'nykh sposobnostei]. In: Zotova T. V. (ed.). *Cognitive Development for Junior Schoolchildren [Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei mladshikh shkol'nikov]: Materials of the VI International Scientific and Practical Conference of Teachers and Students (Moscow, November 6, 2018),* 6–9. Moskva, Rossiia: Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet. (In Russian).

Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review, 18* (4), 391–405. DOI: 10.1007/s10648-006-9033-0

Ananyev B. G. (1959). Cognitive needs and interests [Poznavatel'nye potrebnosti i interesy]. *Scientific notes of LSU. Psychology. [Uchenye zapiski LGU. Psikhologiia], 16* (265), 41–60. (In Russian).

Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science, 355* (6323), 389–391. DOI: 10.1126/science.aah6524

Chirkova, E. V. (2017). Shaping the interests of pre-school children as a basis for the innovative development of modern society [Formirovanie interesov u detei doshkol'nogo vozrasta kak osnova innovatsionnogo razvitiia sovremennogo obshchestva]. *Innovative development of the Russian economy [Innovatsionnoe razvitie Rossiiskoi*

*ekonomiki]: Materials of the X International Scientific and Practical Conference (Moscow, October 25–27, 2017),* 129–131. Moskva, Rossiia: REU im. G. V. Plekhanova. (In Russian).

Coffield, F., Ecclestone, K., Hall, E., & Moseley, D. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review.* Learning & Skills Research Centre: London, England.

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., Sydneva, A. N., & Pshenichnuyk, D. V. (2019). What Determines the Elementary School Students' Desire to Learn? The Structure of the Subject Motivation of Students Studying within Different Education [Ot chego zavisit zhelanie mladshikh shkol'nikov uchit'sia? Struktura predmetnoi motivatsii shkol'nikov, obuchaiushchikhsia v ramkakh raznykh obrazovatel'nykh sistem]. *Russian Foundation for Basic Research Journal [Vestnik Rossiiskogo fonda fundamental'nykh issledovanii], 4,* 31–40. (In Russian). DOI: 10.22204/2410-4639-2019-104-04-N1-N2

Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional interest and cognitive interest. *Journal of educational psychology, 89* (1), 92. DOI: 10.1037/0022-0663.89.1.92

Hedges, H., Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies, 43* (2), 185–205. DOI: 10.1080/00220272

Ivanova, N. V., Kaljunina, V. A., & Minaeva, E. V. (2017). Effective tools and techniques for nurturing the cognitive interest of junior schoolchildren [Effektivnye sredstva i priemy formirovaniia poznavatel'nogo interesa u mladshikh shkol'nikov]. *Prospects of Science and Education (International Electronic Scientific Journal). [Perspektivy Nauki i Obrazovaniia (Mezhdunarodnyi elektronnyi nauchnyi zhurnal)], 6* (30), 70–73. (In Russian).

Kalabina, I. A, & Okaeva, E. V. (2020). Reading preference profiles in primary school children from different sociocultural family backgrounds [Osobennosti chitatel'skikh interesov detei mladshego shkol'nogo vozrasta, vospityvaiushchikhsia v sem'iakh s razlichnym sotsiokul'turnym statusom]. *Comprehensive research on childhood [Kompleksnye issledovaniia detstva], 2* (2). (In Russian). DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-2-127-134

Maksakova, A. N. (2017). The theoretical aspect of the influence of gender characteristics of primary schoolchildren on the development of motivation in the educational process [Teoreticheskii aspekt vliianiia gendernykh osobennostei mladshikh shkol'nikov na razvitie motivatsii v uchebnom protsesse]. In: *Science today: basic and applied research [Nauka segodnia: fundamental'nye i prikladnye issledovaniia]: Materials of the International Scientific and Practical Conference (Vologda, September 27, 2017): In 2 parts,* 75–77. Vologda, Rossiia: Marker. (In Russian).

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological science in the public interest, 9* (3), 105–119. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Repkina S. I. (2018). Learning Interest: Concept, Structure, Formative Stages in Junior School [Poznavatel'nyi interes: poniatie, struktura, etapy formirovaniia u mladshikh shkol'nikov]. *Bulletin of the Saratov Regional Institute of Education Development [Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiia obrazovaniia], 4* (16), 12–15.

Rubinstein, S. L. (2000). *Fundamentals of general psychology [Osnovy obshchei psikhologii].* Sankt-Peterburg, Rossiia: Piter. (In Russian).

Savenkov, A. I. (2021). Method of diagnostics of children's interests for teachers and parents «Palette of interests» [Metodika diagnostiki detskikh interesov dlia pedagogov i roditelei «Palitra interesov»]. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education [Izvestiia instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniia].* Retrieved from http://izvestia-ippo.ru/savenkov-a-i-metodika-diagnostiki-det/

Savenkov, A. I., & Gavrilova, O. Ya. (2021). Gender characteristics of primary school students' success in solving tasks in the context of varying extrinsic motivational attitudes. *Revista on line de politica e gestao educacional, 25* (1), 673–691. DOI:10.22633/rpge.v25iesp.1.15006

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science, 3* (6), 486–506. DOI: 10.1111/j.1745-6924.2008.00095.x

Strungis, I. G. (2018). Dynamics of research interests of younger students through the prism of research activity [Dinamika issledovatel'skikh interesov mladshikh shkol'nikov cherez prizmu issledovatel'skoi deiatel'nosti]. *Scientific and practical education, research training, STEAM education: new types of educational situations [Nauchno-prakticheskoe obrazovanie, issledovatel'skoe obuchenie, STEAM-obrazovanie: novye tipy obrazovatel'nykh situatsii]: Collection of reports of the IX International Scientific and Practical Conference (Moscow, February 08–10, 2018). (Ed. A. S. Obukhov),* 69–71. Moskva, Rossiia: Mezhregional'noe obshchestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Issledovatel'». (In Russian).

Vygotskii, L. S. (1991). *Pedagogical psychology [Pedagogicheskaia psikhologiia].* (Ed. V. V. Davidov). Moskva, Rossiia: Pedagogika. (In Russian).

# Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология», 2021, № 3 (57)

**Ахметвалиева Мейсеря Гарафовна** — кандидат педагогических наук, заведующая аспирантурой Центра исследования проблем безопасности РАН, Москва, Россия.

E-mail: meyserja60@mail.ru

ORCID: 0000-0003-1437-1489

**Белолуцкая Анастасия Кирилловна** — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.

E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

ORCID: 0000-0003-1437-1489

**Борисова Сайаана Владимировна** — аспирант департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования МГПУ, Москва, Россия.

E-mail: bsv_94@mail.ru

ORCID: 0000-0001-9782-5946

**Виноградова Ирина Анатольевна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.

E-mail: VinogradovaIA@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-3204-8100

**Глухов Павел Павлович** — младший научный сотрудник лаборатории компетентностных практик образования НИИ урбанистики и глобального образования, МГПУ; научный сотрудник научно-исследовательского сектора «Открытое образование» НИЦ социализации и персонализации образования детей, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Россия.

E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1252-8067

**Иванова Елена Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.

E-mail: IvanovaEV@mgpu.ru

ORCID: 0000-0002-4740-4235

**Ивашова Валентина Анатольевна** — доцент, кандидат социологических наук, начальник отдела мониторинга ожиданий потребителей, доцент кафедры менеджмента и управленческих технологий Ставропольского государственного аграрного университета, Ставрополь, Россия.
E-mail: vivashov@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0656-3352

**Иоффе Андрей Наумович** — доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий лабораторией развития личностного потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: IoffeAN@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4550-6641

**Киктева Ксения Сергеевна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: kiktevaks@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-8198-4934

**Комаров Роман Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь ученого совета МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: komarovrv@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7938-9917

**Криштофик Ирина Сергеевна** — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций взрослых НИИ урбанистики и глобального образования и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: krishtofikis@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-5636-8347

**Крупа Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, президент ООО «ГлобалЛаб», Москва, Россия.
E-mail: t.krupa@globallab.org
ORCID: 0000-0003-2991-305X

**Лебедев Арсений Александрович** — технический директор ООО «ГлобалЛаб», Москва, Россия.
E-mail: a.lebedev@globallab.org
ORCID: 0000-0002-0141-9693

**Маркова Валерия Кирилловна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории развития личностного потенциала в образовании НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-8218-2738

**Маякова Елизавета Владимировна** — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: MayakovaEV@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6290-2366

**Мергенова Жанна Максимовна** — преподаватель иностранных языков Поволжского кооперативного института (филиал) Российского университета кооперации, Энгельс, Россия.
E-mail: zhanna1808@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8810-7053

**Мкртчян Вардигул Аргамовна** — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: MkrtchyanVA@mgpu.ru
ORCID: 0000-0003-2210-6351

**Надточий Юлия Борисовна** — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры государственного и муниципального управления Университета «Синергия», Москва, Россия; департамент правового регулирования экономической деятельности Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.
E-mail: Yflnjxbq-7e@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-8880-4131

**Обухов Алексей Сергеевич** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий эксперт Центра общего и дополнительного образования им. А. А. Пинского Института образования НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия.
E-mail: aobuhov@hse.ru
ORCID: 0000-0001-7215-3901

**Ощепков Алексей Александрович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук Димитровградского инженерно-технологического института — филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Ульяновская обл., Димитровград, Россия.
E-mail: sladkod@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7215-3901

**Рерке Виктория Игоревна** — кандидат психологических наук, доцент Иркутского государственного университета, Иркутск, Россия.
E-mail: rerkew@mail.ru
ORCID 0000-0002-7722-8287

**Сененко Олеся Владимировна** — кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: senenkoov@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-0323-545X

**Смирнов Валерий Валерьевич** — кандидат экономических наук, доцент Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия.
E-mail: vsmirnov@fa.ru
ORCID: 0000-0002-5280-5244

**Ульянова Ирина Валентиновна** — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Московского университета МВД России им. В. Я. Кикотя, Москва, Россия.
E-mail: iva2958@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8603-0213

**Урбанович Маргарита Юрьевна** — клинический психолог, нейропсихолог, аспирант кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий Института специального образования и психологии МГПУ, Москва, Россия.
E-mail: margourbanovich@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2449-0273

**Фриауф Владимир Владимирович** — аспирант кафедры гуманитарных наук Димитровградского инженерно-технологического института — филиала Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Ульяновская область, Димитровград, Россия
E-mail: vvf-19934@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7989-3486

# AUTHORS
# of «Vestnik of Moscow City University», Series of «Pedagogy and Psychology», 2021, № 3 (57)

**Akhmetvalieva Meyserya Garafovna —** PhD in Pedagogy, Head of the Postgraduate School of the Federal State Budgetary Institution of Science Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.
E-mail: meyserja60@mail.ru
ORCID: 0000-0003-1437-1489

**Belolutskaya Anastasia Kirillovna** — PhD in Psychology, Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-8184-7411

**Borisova Sayaana Vladimirovna** — postgraduate student of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia
E-mail: bsv_94@mail.ru
ORCID: 0000-0001-9782-5946

**Glukhov Pavel Pavlovich** — researcher of the «Open education» research division at the Research Center for Children Socialization and Personalization, Federal Institute for Education Development, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; expert at the Competence Educational Practices Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: gluhovpav.pav@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1252-8067

**Friauf Vladimir Vladimirovich** — graduate student, Department of humanities sciences of Dimitrovgrad engineering-technological Institute — branch of National research nuclear university «Moscow engineering-physical Institute», Dimitrovgrad, Russia.
E-mail: vvf-19934@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7989-3486

**Ioffe Andrey Naumovich —** Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Historical Sciences, Head of the Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: IoffeAN@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4550-6641

**Ivanova Elena Vladimirovna —** PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: IvanovaEV@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-4740-4235

**Ivashova Valentina Anatolievna** — PhD in Sociology, Associate Professor, Head of the Department for Monitoring Consumer Expectations, Associate Professor of the Department of Management and Management Technologies, Stavropol State Agrarian University, Stavropol, Russia.
E-mail: vivashov@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0656-3352

**Kikteva Ksenia Sergeevna** — PhD in Pedagogy, senior researcher at the Laboratory of sociocultural educational practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: kiktevaks@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-8198-4934

**Komarov Roman Vladimirovich** — PhD in Psychology, docent, secretary of academic council, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: komarovrv@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-7938-9917

**Krishtofik Irina Sergeevna** — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Development of Adults, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: krishtofikis@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-5636-8347

**Krupa Tatyana Viktorovna** — PhD in Psychology, President of «GlobalLab», Moscow, Russia.
E-mail: t.krupa@globallab.org
ORCID: 0000-0003-2991-305X

**Lebedev Arseny Aleksandrovich** — Technical Director of «GlobalLab», Moscow, Russia.
E-mail: a.lebedev@globallab.org
ORCID: 0000-0002-0141-9693

**Markova Valeriya Kirillovna** — PhD in Pedagogy, Senior Researcher of the Laboratory of Human Potential Development in Education, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: ObydenkovaVK@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-8218-2738

**Mayakova Elizaveta Vladimirovna —** PhD in Pedagogy, Leading Researcher, Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: MayakovaEV@mgpu.ru
ORCID: 0000-0001-6290-2366

**Mergenova Zhanna Maksimovna** — Teacher of Foreign Languages of the Volga Cooperative Institute (branch) of the autonomous non-profit educational organization of Higher Education of the Centrosoyuz of the Russian Federation «Russian University of Cooperation», Engels, Russia.
E-mail: zhanna1808@mail.ru
ORCID: 0000-0001-8810-7053

**Mkrtchyan Vardigul Argamovna** — Junior researcher, Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Development of Adults, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: MkrtchyanVA@mgpu.ru
ORCID: 0000-0003-2210-6351

**Nadtochiy Yuliya Borisovna** — PhD in Sociology, Associate Professor, associate Professor of the Department of state and municipal management, Synergy University, Moscow, Russia; Department of legal regulation of economic activity, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia.
E-mail: Yflnjxbq-7e@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-8880-4131

**Obukhov Alexey Sergeevich** — PhD in Psychology, associate professor, leading expert of the Centre for General and Extracurricular Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.
E-mail: aobuhov@hse.ru
ORCID: 0000-0001-7215-3901

**Oshchepkov Aleksey Alexandrovich** — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of humanities sciences of Dimitrovgrad engineering-technological Institute — branch of National research nuclear university «Moscow engineering-physical Institute», Dimitrovgrad, Russia.
E-mail: sladkod@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-7215-3901

**Rerke Viktoriya Igorevna** — PhD in Psychology, Associate Professor of Social Pedagogics and Psychology Department of Social Pedagogy and Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.
E-mail: rerkew@mail.ru
ORCID: 0000-0002-7722-8287

**Senenko Olesya Vladimirovna** — PhD in Philology, leading researcher at the Laboratory of sociocultural educational practices, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: senenkoov@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-0323-545X

**Smirnov Valery Valerievich** — PhD in Economics, Associate professor, Faculty of Taxes, Audit and Business Analysis, KPMG Department, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Financial University Under the Government of the Russian Federation», Moscow, Russia.
E-mail: vsmirnov@fa.ru
ORCID: 0000-0002-5280-5244

**Ulyanova Irina Valentinovna** — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Federal State Educational Educational Institution of Higher Education Moscow University of Russia named after V. Ya. Kikotya, Moscow, Russia.
E-mail: iva2958@mail.ru
ORCID: 0000-0002-8603-0213

**Urbanovich Margarita Yuryevna** — clinical psychologist, neuropsychologist, postgraduate student of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: margourbanovich@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2449-0273

**Vinogradova Irina Anatol'evna** — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.
E-mail: VinogradovaIA@mgpu.ru
ORCID: 0000-0002-3204-8100

# ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться следующими требованиями:

**ТЕХНИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЬИ** (требования разработаны в соответствии с ГОСТ Р 7.0.7–2021 «Статьи в журналах и сборниках. Издательское оформление»):

◊ объем статьи — от 20 000 до 40 000 знаков с пробелами, включая рисунки, таблицы и графики, но 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. Надписи и подписи к иллюстративному материалу выполняются 12 кеглем, приводят на языке текста статьи и, повторяют на английском языке. Отдельно предоставляются рисунки в формате jpeg. Не менее 300 dpi точек на дюйм;

◊ в верхнем левом углу указывается тип статьи (обзорная; научно-теоретическая; научно-практическая; аналитическая; научно-публицистическая; научно-исследовательская);

◊ далее указывается классификационный индекс Универсальной десятичной классификации (УДК — https://teacode.com/online/udc/);

◊ далее — заглавие статьи на русском языке (выравнивание по центру, кегль шрифта 14, буквы заглавные, выделение жирным шрифтом). В конце заглавия статьи точка не ставится;

◊ имя, отчество и фамилия (полностью) авторов (выравнивание по левому краю, кегль шрифта 14, выделение жирным шрифтом, курсивом);

◊ информация о месте работы (учебы) автора(ов), электронные адреса, ORCID (Open Researcher and ContributorID — https://orcid.org) авторов указывается после имен авторов на разных строках и связывается с именами с помощью надстрочных цифровых обозначений — [1] (выравнивание по левому краю, кегль шрифта 14, выделение жирным шрифтом, курсивом).

◊ заголовки должны быть оформлены следующим образом:

– первый уровень: прямой, жирный 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.

◊ перечень затекстовых библиографических ссылок, озаглавленный ***Список источников*** (кегль шрифта 14, выравнивание по ширине страницы). Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008 «Библиографическая ссылка» и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◊ список источников 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. Последовательность источников в ***References*** должна полностью совпадать с русскоязычным списком источников.

**Важно**: данные по каждому русскоязычному источнику предоставляются с транслитерацией фамилии(й) авторов; в соответствии с оригинальным переводом метаданных статьи на английский язык (ФИО авторов и названия статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN реестре (https://portal.issn.org) на английском языке (если таковое имеется). 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 источников включаются только **научно-исследовательские работы (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 заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpu.ru).

# REQUIREMENTS TO THE ARTICLE

**Submitted in the «MCU JOURNAL OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY»**

TECHNICAL REQUIREMENTS TO ARTICLES' FORMATTING (the requirements are developed in accordance with GOST R 7.0.7-2021 «Articles in journals and collections. Publishing formatting»):

◊ the volume of an article should be from 20 000 to 40 000 characters with spaces, including figures, tables and graphs, and excluding the list of references;

◊ the margins: the right, left, top and bottom margins should be 2.5 c;

◊ the font should be 14 pt, Times New Roman;

◊ the spacing should be 1.5 cm;

◊ the indent should be 1.25 cm set automatically;

◊ citations in the text must be interconnected with the reference list by putting in the text the references in square brackets stating the corresponding information, for example: [Last name of author(s), year of publishing, p. 17], [Last name of author(s), year of publishing, p. 17–25] (please note that SURNAME of the author (authors) is indicated, without initials);

◊ figures, diagrams, tables and graphs must be created in graphic editors supporting vector and bitmap images and numbered in the article depending on the order of their appearance in the text. Since the journal is printed in one color, the use of color figures and graphs is not recommended. All images presented in the article must be referred to in the text. Inscriptions and captions to the illustrative material are made with 12 pins, are given in the language of the text of the article and are repeated in English. The images in jpeg must be submitted separately. The image resolution must be not less than 300 dpi;

◊ in the upper left corner indicate the type of article (review; scientific-theoretical; scientific-practical; analytical; scientific-journalistic; research);

◊ the title of the article in Russian (center alignment, font 14 pt, uppercase letters, semi-bold). There is no dot at the end of the article title;

◊ full name of the authors (left alignment, font size 14, bold, italics);

◊ information about the place of work (study) of the author (s), email addresses, ORCID (Open Researcher and Contributor — https://orcid.org) of the authors are indicated after the authors' names on different lines and associated with the names

using superscript numeric designations — 1 (left alignment, font size 14, bold, italics);

◊ the titles of the sections must be formatted in the following way:
  – first level: ordinary font (not italic), semi-bold, first letter upper-cased, the text following below without spacing;
  – second level: italic font, first letter upper-cased, the text following below without spacing;
  – third level: ordinary font (not italic), first letter upper-cased, the text following below without spacing;

◊ the reference list in English to the article must be titled References according to the APA style (7th edition) (https://apastyle.apa.org). The *References* section must contain all the references from the reference list in Russian regardless whether it actually contains any international literature. The sequence of authors in *References* section must completely coincide with the Russian-language reference list.

**Important:** The reference list includes only **research works (scientific articles, monographs, books),** including at least 50 % foreign (for the last 3 years (Scopus) / 5 years (Web of Science), indicating the DOI or URL of the national archive for all sources. The references **to other types of sources** (archives, legal documents, journalistic articles, reference information, textbooks, dictionaries, dissertation abstracts, etc.) must be included in the text as footnotes.

Full explanations of these are given on the journal's official website https://pedpsyjournal.mgpu.ru

Contacts for submission of the manuscript:
Deputy Editor — *Svetlana N. Vachkova* (svachkova@mgpu.ru)/

**Вестник МГПУ**
Журнал Московского городского педагогического университета
*Серия «Педагогика и психология»*
2021, № 3 (57)

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*
Переводчики:
*О. В. Анисимова, А. А. Мареева*
Техническое редактирование и верстка:
*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: 08.10.2021 г.
Формат 70 × 108 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Объем: 17,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.