

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

№ 16 (1)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2022**

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) afanasievvv@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) voroपाev1@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) kupriyanovbv@mgpu.ru
Левицкий М. Л.	доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, DBA — доктор делового администрирования, профессор, действительный член РАО, МГПУ (Москва, Россия) levitzckyl@mgpu.ru
Лучинкина А. И.	доктор психологических наук, профессор, Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова (Симферополь, Россия) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Львова А. С.	доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия) lvovaa@mgpu.ru
Нарикбаева Л. М.	доктор педагогических наук, профессор, КазНПУ им. Абая (Алматы, Казахстан) lora_mn05@mail.ru
Никитин А. А.	доктор педагогических наук, профессор, ХГИК (Хабаровск, Россия) nikitinarts2011@yandex.ru
Панов В. И.	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пи РАО (Москва, Россия) esovip@mail.ru
Приходько О. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) prihodkoog@mgpu.ru
Резаков Р. Г.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) rezakovr@mgpu.ru
Романова Е. С.	доктор педагогических наук, профессор, МГПУ (Москва, Россия) romanovaes@mgpu.ru
Рыжов А. Н.	доктор педагогических наук, профессор, МПГУ (Москва, Россия) an.ryzhov@mpgu.su
Сабина Шу-Чунь Чен	профессор департамента музыки, Университет Тайбэя (Тайвань, Китай) cscflute@go.utapei.edu.tw
Салахова В. Б.	кандидат психологических наук, доцент, Ульяновский государственный университет (Ульяновск, Россия) salakhovavb@mail.ru
Тихомирова Т. Н.	член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пи РАО (Москва, Россия) tikho@mail.ru
Ушаков Д. В.	действительный член РАН, доктор психологических наук, профессор, Институт психологии РАН (Москва, Россия) dv.ushakov@gmail.com
Шиян И. Б.	кандидат психологических наук, МГПУ (Москва, Россия) 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) wedgington@shsu.edu

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК при Министерстве науки и высшего образования 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, 2022

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:

Alexander Savenkov
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

Svetlana Vachkova
deputy editor-in-chief

Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow,
Russia)
svachkova@mgpu.ru

Ekaterina Alexandrova

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

Evgeny Alisov

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

Shalva Amonashvili

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

Vladimir Afanasiev

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

Mikhail Boguslavskij

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

Lhamtseren Bold

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

Mikhail Voropaev

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

Aleksey Dvoinin

PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
dvoinin@mgpu.ru

Natalia Desyaeva

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

Del Gobbo Giovanna

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

Natalia Zhdanovich

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

Aigul Iskakova

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

Boris Kogan

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

Иванова Е. В., Виноградова И. А., Барсукова Е. М.

Реновация школьной инфраструктуры: системный подход 10

Проблемы профессиональной подготовки

Баскаков С. В., Пешков А. В. Решение задач по повышению

качества образования с помощью функций MS Excel

в образовательных организациях МЧС России 38

Белолуцкая А. К., Мкртчян В. А., Щербакова Т. В.

Профессиональные дефициты начинающих учителей

московских школ 55

Полковникова Н. Б. Изучение готовности дошкольных

педагогов к организации и ведению межкультурного диалога 78

Шилова Н. П. Особенности временной трансспективы

студентов среднего профессионального образования:

результаты сравнительного исследования 94

Психология

Аксюткина З. А., Ченская А. В., Шабышева Ю. Е.

Метафорические ассоциативные карты «Сосуды»

в профилактике эмоционального выгорания родителей 111

Теория и практика обучения и воспитания

Луговая Т. В., Нечаев М. П. Взаимодействие обучающихся

в малых группах: организация на основе дифференцированного

подхода 134

Тёрнер Л., Эджингтон У. Д. Паулу Фрейре и применение

критической теории к программе углубленного изучения

предметов: слияние и столкновение (на английском языке) 151

История педагогического и психологического образования

- Баклашова Т. А.** Компаративный анализ моделей
партнерства «школа – вуз»: обучение на практике
будущих педагогов 162

Специальная педагогика и специальная психология

- Гусева А. Ю.** Дискуссионные вопросы развития
эгоцентрической речи у детей дошкольного возраста
с нарушением речевого развития 183

Страницы молодых ученых

- Рекешева Л. Н.** Модель использования технологии
взаимообучения в дистанционном повышении
квалификации педагогических кадров 197

- Требования к оформлению статей 212

CONTENTS

Pedagogical Education

Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., Barsukova, E. M.

Renovation of school infrastructure: a comprehensive approach 10

Problems of Professional Preparation

Baskakov, S. V., Peshkov, A. V. Solving problems to improve the quality of education using MS Excel functions in educational organizations of the ministry of emergency situations of Russia..... 38

Beloluckaja, A. K., Mkrtchjan, V. A., Shcherbakova, T. V.

Professional deficits of novice teachers in Moscow schools..... 55

Polkovnikova, N. B. Preparation of preschool education specialists for the organization and conduct of intercultural dialogue 78

Shilova, N. P. Features of the temporary perspective of students of vocational education: results of a comparative study 94

Psychology

Aksyutina, Z. A., Chenskaya, A. V., Shabysheva, Yu. E.

Metaphorical associative cards «Vessels» in the prevention of emotional burnout of parents 111

Theory and Practice of Educating and Upbringing

Lugovaia, T. V., Nechaev, M. P. Interaction of students in small groups: organization based on a differentiated approach 134

Turner, L., Edgington, W. D. Paulo Freire and Critical Theory Applied to Advanced Placement Programs: Coalescence and Collision 151

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Baklashova T. A.*** Comparative analysis of school-university partnership models: practicum of student teachers 162

Special Pedagogy and Special Psychology

- Guseva A. Yu.*** Discussion issues of egocentric speech development in preschool children with speech development disorders 183

Young Scientist's Pages

- Rekesheva L. N.*** Model of use of peer-to-peer learning technology in distance training of teachers 197

- Requirements for Style of Articles 212



Научно-практическая статья

УДК 371

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.01

РЕНОВАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

*Елена Владимировна Иванова¹ ✉, Ирина Анатольевна Виноградова²,
Екатерина Михайловна Барсукова³*

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ ivanovaem@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

² vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

³ barsukovaem@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3080-7967>

Аннотация. Очень часто реновация школьной инфраструктуры и проектирование школьного пространства носят локальный характер (разместить в учебном кабинете необходимое оборудование, добавить новые элементы декора, поменять мебель в учебном и рекреационном пространстве и т. д.) без понимания смысла и сущности необходимых изменений, что в дальнейшем не дает нужных образовательных эффектов. Прежние способы проектирования и развития образовательной среды более не отвечают требованиям времени, необходимо разрабатывать и реализовывать иные способы, базирующиеся на системном подходе к решению вопросов, на вовлечении участников образовательных отношений в создание среды, в которой наиболее полно раскрывались бы возможности педагогов и обучающихся. Системные проектно-решения позволяют выстраивать целостную стратегию изменения школьной инфраструктуры, определяющую взаимосвязанность анализа, планирования, ресурсного обеспечения необходимых изменений, что и обуславливает актуальность затронутой авторами темы статьи. В связи с этим в данной статье на примере конкретной образовательной организации рассматривается полный цикл реновации школьной инфраструктуры — от анализа ситуации и определения потенциала образовательной организации через определение и согласование целей необходимых изменений к планированию и реализации конкретных действий для получения планируемых результатов.

В данной работе ведущим методом по реновации школьной инфраструктуры являлся метод структурированного наблюдения (международная шкала SACERS). Метод опроса включал использование методики выявления визуальных предпочтений участников образовательных отношений. В работе также использовались проективные методы в формате творческих сессий, методы соучаствующего проектирования и SWOT-анализ. Экспертно оценивались все 6 зданий образовательного комплекса, в графическом опросе приняли участие 204 человека, включая педагогов, обучающихся и представителей администрации. В ходе исследования были выявлены дефициты и зоны благополучия, а также определены визуальные предпочтения стилей и интерьерных решений участников образовательного процесса. Представленные в статье материалы позволяют говорить о необходимости системных проектировочных решений для проведения реновации школьной инфраструктуры.

Ключевые слова: системные проектировочные решения, образовательная среда, реновация, шкала SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale), школьная инфраструктура, системный подход, соучаствующее проектирование

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания по теме «Разработка и апробация модели по выработке комплексных типовых решений реновации школьной инфраструктуры на основе экспертного оценивания и механизмов соучаствующего проектирования» (2020/2021 уч. г.).

Scientific and practical article

RENOVATION OF SCHOOL INFRASTRUCTURE: A COMPREHENSIVE APPROACH

*Elena V. Ivanova*¹ ✉, *Irina A. Vinogradova*², *Ekaterina M. Barsukova*³

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russia

¹ ivanovaem@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

² vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

³ barsukovaem@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3080-7967>

Abstract. Very often, the renovation of the school infrastructure and the design of the school space is of a local nature (to place the necessary equipment in the classroom, add new decor elements, change furniture in the educational and recreational space, etc.) without understanding the meaning and essence of the necessary changes, which in the future will not give the desired educational effects. The previous methods of designing and developing the educational environment no longer meet the requirements of the time, it is necessary to develop and implement other methods based on a systematic approach to solving issues, on the involvement of participants in educational relations in creating an environment in which the capabilities of teachers and students would be most fully revealed. System design solutions allow you to build a holistic strategy for changing the school infrastructure, which determines the interconnectedness of analysis, planning, resource provision of the necessary changes, which determines the relevance of the topic of the article touched upon by the authors. In this regard, this article, using the example of a specific educational organization, examines the full cycle of school infrastructure renovation

from analyzing the situation and determining the potential of an educational organization through defining and agreeing on the goals of the necessary changes to planning and implementing specific actions to obtain the planned results.

The leading method in this work on the renovation of school infrastructure was the method of structured observation (international scale SACERS). The survey method included the use of a method for identifying the visual preferences of participants in educational relations. The work also used design methods in the format of creative sessions, participatory design methods and SWOT analysis. All 6 buildings of the educational complex were expertly evaluated, 204 people took part in the graphic survey, including teachers, students and representatives of the administration. In the course of the study, deficiencies and zones of well-being were identified, as well as visual preferences for styles and interior solutions of participants in the educational process. The materials presented in the article allow us to talk about the need for system design solutions for the renovation of school infrastructure.

Keywords: system design solutions, educational environment, renovation, SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale), school infrastructure, systems approach, participatory design

Acknowledgments: the work was done on a state order «Development and testing of a model for the development of comprehensive standard solutions for the renovation of school infrastructure based on expert assessment and participatory design mechanisms» (2020/2021 school year).

Для цитирования: Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., Барсукова, Е. М. (2022). Реновация школьной инфраструктуры: системный подход. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 10–37. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.01

For citation: Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., & Barsukova, E. M. (2022). Renovation of school infrastructure: a comprehensive approach. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 10–37. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.01

Введение

Полномасштабные проекты по реновации образовательной инфраструктуры стартовали во всех регионах России, чему способствует реализация национального проекта «Образование»¹, в контексте которого предусмотрено существенное обновление образовательного комплекса страны по ряду показателей. Задействованы крупнейшие игроки образовательного рынка, начиная от компании ГК «Просвещение» и заканчивая ведущими девелоперскими компаниями, не только застраивающими города новыми микрорайонами, но и формирующие современную социальную инфраструктуру этих районов. Параллельно рассматриваются разнообразные проекты по реновации устаревшего фонда типовых зданий образовательных организаций, построенных с начала 1960-х гг.²

¹ Министерство просвещения России [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 28.09.2021).

² Руководство по реновации школьной инфраструктуры от студии Артемия Лебедева [Электронный ресурс]. URL: <https://www.artlebedev.ru/schools/> (дата обращения: 28.09.2021);

Запрос на реновацию школьной инфраструктуры все чаще поступает в органы управления образованием и образовательные институты соответствующего профиля. Школы не всегда имеют четкую картину того, как и в какой последовательности должны проходить инфраструктурные изменения: на что следует ориентироваться, как обновить и сделать современным пространство образовательной организации, какие методы и стратегии использовать в работе над проектами по школьной реновации. Системная работа с образовательными организациями позволяет выстраивать стратегии развития образовательной среды школы совместно с управленческой и школьной командами, привлекая в том числе и других участников образовательных отношений — обучающихся, родителей.

Школы чаще готовы к краткосрочным изменениям, рассчитанным на быстрый эффект, что не может быть системной работой по выстраиванию новой образовательной инфраструктуры. При проектировании образовательной среды важно понимание принципов и смыслов этих преобразований, которое помогало бы сформировать запрос на обоснованные проектировочные инфраструктурные решения. Решением сложившейся ситуации может стать разработка комплексных, масштабируемых интерьерных решений для универсальных школьных пространств, которые впоследствии будут поэтапно реализованы школой в комфортном для конкретной образовательной организации ритме. Подобные решения могут стать универсальным алгоритмом по работе с пространством и использоваться как для одного школьного комплекса, так и в масштабах городского района, округа.

Необходимость системного решения вопросов, связанных с реновацией школьной инфраструктуры, обращает нас к основным идеям системного подхода, в основе которого лежит познание взаимосвязей, взаимозависимостей, соотношений и иерархий сущностей, раскрытого в работах (Бакулина, 2011; Рыжов, 2017; Щедровицкий, 2018; Лоусон, 2016); Valentinov, Verschraegen, Van Assche, 2019; Vanderstraeten, 2019) и в более ранних исследованиях в данном направлении (Блауберг, Садовский, Юдин, 1969; Афанасьев, 1982; Щедровицкий, 2004; Bertalanffy, 1968 и др.). В работах указанных авторов раскрывается понимание о всеобщей взаимосвязи явлений, которая не может рассматриваться как сумма частей его составляющих. При этом система не может существовать изолированно, без динамического взаимодействия со средой, в результате которого возникают новые элементы системы.

Идеи системного подхода вполне согласуются с нашим пониманием развития образовательной среды как целостного комплекса взаимосвязанных элементов (организационно-методического, предметно-пространственного и социального), рациональное и гармоничное сочетание которых позволяет обеспечивать равный доступ к качественному образованию.

Опираясь на идеи системного подхода в вопросах реновации школьной инфраструктуры, мы делаем акцент на взаимосвязи и взаимозависимости элементов и этапов этого процесса с опорой на концептуальные основы развития образовательной среды в целом. Исходя из этого, проектирование и развитие образовательной среды может рассматриваться через следующий алгоритм: проведение мониторинга развития образовательной среды школы; проектирование и развитие материально-технических, информационно-методических, кадровых и психолого-педагогических условий московских школ; формирование стратегии по развитию образовательной среды; формирование управленческих и школьных команд для проектирования и развития образовательной среды (Иванова и др., 2019).

В качестве основы для формулирования основных принципов системного подхода к реновации школьной инфраструктуры можно рассматривать следующие критерии, описывающие ключевые особенности проектирования эффективных школьных зданий³:

- наличие архитектурно-педагогической концепции, учитывающей особенности внутреннего устройства здания, организацию прилегающих территорий, соответствие облику района, в котором находится школа;
- расположение, атмосфера и дизайн, предполагающие комфортность пребывания в школе, просматриваемость помещения, понятную планировку и навигацию;
- многофункциональность и гибкость, определяющие требования к объему и функциональному назначению помещений, возможность изменений в краткосрочной и долгосрочной перспективе;
- долговечность и рентабельность, которые достигаются за счет использования качественных и износостойких строительных материалов, своевременного обслуживания, экологичности и эргономичности здания школы;
- здоровье и безопасность школьного здания, что обеспечивается за счет освещения, звукоизоляции, вентиляции, наличия систем безопасности помещений и обеспечения санитарно-гигиенических условий;
- интеграция здания школы с городской средой, которая определяется следующими факторами: расположением школьной территории, транспортной доступностью, удаленностью от других учреждений, пространственной доступностью городских ресурсов.

Примеры системных проектировочных решений при реновации школьной инфраструктуры мы находим в модели процесса совместного проектирования (Луминен и др., 2018). Данная модель представляет собой процесс, включающий в себя весь комплекс проектирования, закупок, строительства и ввода в эксплуатацию здания образовательной организации в ходе совместного

³ Руководство по строительству эффективных школьных зданий в Германии [Электронный ресурс]. URL: <https://documents.vsemirnyjbank.org/ru/publication/documents-reports/document-detail/635211533070806689/Руководство-по-строительству-эффективных-школьных-зданий-в-Германии> (дата обращения: 29.08.2021).

проектирования. Совместное проектирование обеспечивает создание благоприятной образовательной среды, ориентированной на пользователя.

Модель реализуется в три этапа: общее видение и подготовка проекта, реализация, инструктаж и сбор отзывов.

Основным моментом подготовительного этапа (общее видение и подготовка проекта) становится анализ потребностей с позиции разных участников совместного проектирования. Это предполагает плотное сотрудничество между специалистами в области педагогики, архитектуры и технологии, позволяющее заложить основу для создания образовательной среды, учитывающей потребности пользователей и содействующей организации полного спектра образовательных услуг. Важно, чтобы в процессе планирования принимали участие педагоги и обучающиеся. Идея продвинутого проектирования и планирования в рамках данной модели состоит в том, что все участники ориентируются на деятельность, которая в дальнейшем будет проходить в здании школы.

Опыт реализации данной модели показывает, что сложности командной работы в процессе проектирования обусловлены следующими причинами: различными представлениями об обучении и преподавании, опытом работы и обучения в устаревших образовательных пространствах, невозможностью представить инновационное образовательное пространство, страхами и предубеждениями в отношении новых проектных решений, категоричностью мышления. Сложности процесса совместного проектирования могут быть преодолены в случае осознания общей цели, наличия общей концепции и одновременного развития различных образовательных пространств (социального, физического и виртуального). При этом риски совместного проектирования возможны не только на этапе подготовки и реализации проекта, но и в процессе ввода в эксплуатацию и осуществления образовательной деятельности. В этой связи до пользователей необходимо донести информацию об идее, функционале новых помещений и их влиянии на методику обучения.

Идеи комплексных решений в реновации школьной инфраструктуры отражены в программе «Семь шагов», разработанной В. Титце и его коллегами (Титце и др., 2018). Данная программа представляет собой семь последовательных этапов по обеспечению качества образовательной среды:

- анализ ситуации, представляющий оценку того или иного компонента качества образования;
- профиль качества образовательной организации, который позволяет выявить сильные стороны и дефициты развития. Этот этап становится отправной точкой для определения целей развития качества в образовательной организации. На данном этапе важна модерация обмена мнениями в команде и рефлексия. На основе данных профиля качества определяются направления повышения качества образования;
- профессиональная компетентность. На данном этапе предполагается работа команды над профессиональными компетенциями в рамках рассматриваемого компонента качества образования. С этой целью организуются

командные встречи, в ходе которых организуются дискуссии относительно качества образования, обобщение личного опыта, работа с профессиональной литературой, консультации экспертов, а также проводятся курсы повышения квалификации;

- определение целей развития. В. Титце предлагает при формулировании цели использовать технологию SMART (Титце и др., 2018). В рамках системного подхода важно определить, как отдельно взятый педагог участвует в достижении цели;

- согласование целей, представляющее собой средство включения идей в планы и организацию работы педагогического коллектива;

- планирование и осуществление шагов для достижения целей, предполагающее определение конкретных шагов для достижения целей;

- гарантия результата — заключительный этап, целью которого становится определение достижения цели и выход на новый уровень качества образования.

Данная программа разработана для ступени дошкольного образования, но, на наш взгляд, может с успехом реализовываться на различных уровнях образовательной системы.

Анализируя программу «От качества управления к управлению качеством» (Казакова, 2010), можно выделить основные этапы применительно к проектированию и развитию образовательной среды в целом и школьной инфраструктуры в частности: выявление проблем развития образовательной организации; формулировка проблемы; осознание причин возникновения проблемы; прогнозирование траекторий функционирования системы при решении возникшей проблемы; обоснование возможных способов решения проблем развития образовательной организации; организация деятельности коллектива по решению проблем развития; поиск социальных партнеров, обеспечивающих поддержку в решении проблем развития образовательной организации; оценка эффективности и результативности решения проблем развития образовательной организации.

Согласно этой программе, развитие образовательной среды может рассматриваться как системная модель решения проблемы: определение случая, ситуации; анализ; решение; консенсус и принятие решения; план действия; пилотная фаза; реализация (Казакова, 2010).

Анализ литературы позволил нам также выявить ряд работ, в которых раскрываются образовательные эффекты системных проективных решений относительно повышения академической успеваемости (Jeroen et al., 2017; Shmis, Ustinova, & Chugunov, 2019; Barrett et al., 2019).

Так, в работе В. Йерун, Эстер ван Орспот-Слаат, К. Кемпбелл, Х. Брокман доказывается, что обеспечение необходимых акустических условий в школьной среде поддерживает эффективное преподавание и обучение (повышение концентрации внимания, продуктивность деятельности и т. п.), создает условия психологического комфорта и благополучия (Jeroen et al., 2017).

Доказательные исследования влияния предметно-пространственного компонента образовательной среды на академические успехи представлены в работах Т. Шмиса, М. Устиновой, Д. Чугунова; П. Барретта. Согласно выводам указанных авторов, в основе проектирования школ должен быть заложен принцип «изнутри» (от класса к школе), когда каждое пространство отвечает возрастным и индивидуальным особенностям его пользователей и учитывает комплекс физических параметров (качество воздуха, освещение, температуру, структурированность и цветовое оформление пространства, наличие учебных пространств, предлагающих использование гибких практик обучения, и т. п.), определяющих комфортность и безопасность времяпрепровождения в нем (Shmis, Ustinova & Chugunov, 2019; Barrett et al., 2019).

В то же время, обращая внимание на значимость физических факторов, следует подчеркнуть системный характер влияния ряда предметно-пространственных, социальных и психодидактических параметров образовательной среды на образовательные достижения обучающихся. Так, в работе Л. Клосс, М. Махат, У. Иммс проанализированы пространства, практики образовательной деятельности и субъективный опыт студентов в различных учебных средах и доказано, как эти компоненты взаимосвязаны и комплексно влияют на опыт обучающихся (Closs, Maha, Imms, 2021).

Примерами конкретных практик системного проектирования и развития школьной инфраструктуры могут служить кейсы ряда образовательных организаций («Точка будущего», «Летово», «Новая школа»⁴ и др.), базирующиеся на комплексном подходе от идеи создания школы, разработки архитектурной, инженерной и образовательной концепции, подбора методик преподавания и практик организации учебного процесса, набора команды педагогов и до исполнения проекта. Опыт реализации данных проектов акцентирует внимание на взаимосвязи архитектуры, образовательной среды и результата, совместной деятельности различных специалистов (педагогов, архитекторов, дизайнеров и др.) для достижения поставленных целей.

Системные проектировочные решения предполагают, с одной стороны, последовательный анализ ситуации и исследование образовательной среды, изучение потребностей и запросов пользователей пространства, и с другой — определение и согласование целей изменений, планирование и реализацию конкретных действий для достижения целей, выстраивание совместной работы с участниками образовательных отношений.

В настоящей работе на примере одного из кейсов представлен опыт успешных системных инфраструктурных преобразований в ряде образовательных организаций (общеобразовательные школы) города Москвы, что позволяет

⁴ Образовательный комплекс «Точка будущего» [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80acgdf0a1ag2aob6b6a.xn--p1ai/> (дата обращения: 01.07.2021); Школы-пансиона «Летово» [Электронный ресурс]. URL: <https://letovo.ru/> (дата обращения: 01.07.2021); Сайт «Новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <https://home.n.school/> (дата обращения: 01.07.2021).

дать полное описание алгоритма проектирования образовательной среды, выделить универсальные механизмы вовлечения и эффективные форматы взаимодействия с администрацией, педагогами и обучающимися в ходе реновации школьной инфраструктуры.

Методы и методологические основания

В настоящей работе образовательная среда школы рассматривается нами как целостный комплекс взаимосвязанных элементов, которые создают возможности для взаимодействия участников образовательного процесса, организации внеурочной деятельности и дополнительного образования, учебного процесса, профессионального развития педагогов, обучения и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями и обеспечивают реализацию основных образовательных программ.

В качестве инструмента, который позволяет выявить этот комплекс взаимосвязанных характеристик в своей работе, мы использовали шкалу SACERS⁵. Методика SACERS базируется на структурированных наблюдениях и интервью с участниками образовательных отношений по следующим направлениям: пространство и меблировка; здоровье и безопасность; активная деятельность и времяпровождение; взаимодействие; учебный процесс; развитие персонала, специальные нужды. Методика адаптирована к условиям российской выборки (Ivanova, & Vinogradova, 2018).

По результатам экспертного оценивания с использованием шкалы SACERS определяются зоны благополучия и дефициты образовательной среды, рассчитываются: индекс качества образовательной среды (совокупный показатель по всем показателям шкалы SACERS); индексы качества компонентов образовательной среды (совокупные значения по отдельным шкалам), профиль качества образовательной среды (средние значения по 48 показателям, оцениваемым в диапазоне от 1 до 7 баллов) (Иванова, Виноградова и Зададаев, 2019).

Для оценки ситуации и конкретизации факторов, определяющих развитие образовательной среды, можно использовать SWOT-анализ. Это метод стратегического планирования, заключающийся в выявлении факторов внутренней (сильные и слабые стороны образовательной организации) и внешней (возможности и угрозы) среды. Для более полной отдачи от метода используется также построение вариантов действий, основанных на пересечении полей. Для этого последовательно рассматривают различные сочетания факторов внешней среды и внутренних условий организации.

Для выявления сходных и различающихся визуальных предпочтений педагогов и обучающихся школы была использована методика выявления

⁵ Environment Rating Scales Institute [Электронный ресурс]. URL: <https://ersi.info/> (дата обращения: 29.08.2021).

визуальных предпочтений участников образовательных отношений. Методика обоснована в работе А. Нелессена «Community Visioning for Place Making: A Guide to Visual Preference Surveys for Successful Urban Evolution» (Nelessen, 2021) и более поздних трансформациях методик обзоров визуальных предпочтений (Ewing, 2001; Goodspeed, & Yan, 2017; Noland et al., 2016), но была значительно доработана под нужды конкретной задачи по выявлению стилевых предпочтений именно интерьеров образовательной направленности и проводилась в формате опроса.

Опрос проводился на онлайн-платформе Microsoft Forms. Первый вопрос был посвящен роли участников в образовательном процессе (обучающийся 5–8-го класса, обучающийся 9–11-го класса, учитель начальной школы, учитель средней и старшей школы, социальный педагог, администрация). Далее участникам предлагалось оценить в формате: нравится / все равно / не нравится (9 изображений по 5 параметрам: цвет, свет, мебель, функционал и общее впечатление) (рис. 1). Пять изображений были посвящены пространствам для отдыха, четыре — учебным кабинетам.

8

Оцените УЧЕБНОЕ пространство *



	нравится	все равно	не нравится
цвет	☐	☐	☐
свет	☐	☐	☐
мебель	☐	☐	☐
функционал	☐	☐	☐
общее впечатление	☐	☐	☐

Рис. 1. Параметры оценки учебного пространства (на примере вопроса № 8)

Fig. 1. Parameters for evaluating the learning space (on example of question No. 8)

Подбор фотографий для опроса проводился по следующим критериям: все изображения должны были отличаться и однозначно определяться по цвету, освещению, меблировке, интерьерному стилю, возможностям трансформации и техническому оснащению. Например, на рисунке 2 представлены изображения учебных классов, оснащенные стационарной мебелью, а на рисунке 3 представлена свободная расстановка парт, где есть возможность трансформации

пространства. Цветовые и световые решения подбирались по наличию и отсутствию ярких и природных цветов, освещение — по равномерности и яркости.



Рис. 2. Изображения учебных пространств со стационарной мебелью

Fig. 2. Images of educational spaces with stationary furniture



Рис. 3. Изображения трансформируемых учебных пространств с мобильной мебелью

Fig. 3. Images of transformable learning spaces with mobile furniture

Опрос проводился анонимно и без ограничения участников по времени, все полученные данные анализировались количественно и с точки зрения принадлежности к одной из позиций в образовательном процессе.

В дальнейшей работе над проектом использовался метод проектирования в формате совместных очных творческих сессий. Данный метод широко используется в процессе соучаствующего проектирования промышленных продуктов и общественных пространств (Sanoff, 2010; Sanoff, 2018; Михеева, 2012; Elkins, Bivins, & Holbrook, 2009; Community Visioning Handbook, 2003; Иванова и Барсукова, 2020; Ле-ван, Филатова и Якшина, 2021). Участникам было предложено нарисовать/изложить на предварительно заготовленных распечатках с очертаниями помещений свою точку зрения на планировку и оформление оптимальных общественных пространств. Семинар проводился отдельно для каждой возрастной группы, чтобы исключить возможность давления авторитетом на младших участников. Результатами встреч являются не только картинки с возможными интерьерами, но и смысловой диалог участников в процессе создания проектов, который анализировался наблюдателями.

При обработке полученных данных использовались качественные и количественные методы (частотный анализ, методы описательной статистики).

Результаты

Собственный опыт реновации школьной инфраструктуры складывался из последовательных проб, начиная с экспертного оценивания образовательной среды с использованием шкалы SACERS и диалога с отдельными представителями школ и заканчивая системной работой, отражающей весь цикл взаимодействия и сопровождения школьных команд в этом направлении. Алгоритм работы со школьными командами представлен на рисунке 4.



Рис. 4. Ключевые моменты работы со школьными командами по развитию образовательной среды

Fig. 4. Key points of working with school teams on the development of the educational environment

Рассмотрим реализацию системного подхода в реновации школьной инфраструктуры на примере конкретного кейса работы со школой. Взаимодействие с образовательной организацией проходило в период с 2018 по 2021 г.

В настоящее время в школе функционирует шесть подразделений, на базе которых реализуются образовательные программы начального, основного

и среднего общего образования, и одиннадцать подразделений, на базе которых реализуются образовательные программы дошкольного образования. Школа — участник проектов Департамента образования и науки города Москвы: «Новый педагогический класс в московской школе», «Инженерный класс в московской школе», «IT-класс в московской школе», «Академический класс в московской школе», «Эффективная начальная школа», «Математическая вертикаль». В школе апробируется совместная образовательная программа с МГУУ Правительства Москвы «Управление мегаполисом», функционирует класс архитектуры и дизайна.

Опишем взаимодействие со школой поэтапно исходя из системного подхода, представленного на рисунке 5.



Рис. 5. Значения индекса качества компонентов образовательной среды в исследуемой школе

Fig. 5. The values of the quality index of the components of the educational environment in the studied school

Анализ ситуации и оценка потенциала образовательной среды экспертами

Процедура экспертного оценивания образовательной среды с помощью шкал SACERS была инициирована администрацией образовательной организации, заинтересованной в определении векторов дальнейшего развития школы.

Индекс качества образовательной среды составил 4,3 балла (из 7 возможных), что приближается к значениям хорошего уровня. Разброс значений, составляющих данный индекс, находится в диапазоне от 3,6 до 5,2 баллов, что свидетельствует о большой вариативности и неравенстве образовательных условий. Достаточно высокие значения индекса качества образовательной

среды достигаются за счет значений по шкалам «Взаимодействие» и «Развитие персонала» (см. рис. 5).

В ходе экспертного оценивания выявлены минимальные значения по шкалам «Активная деятельность и времяпровождение» и «Специальные нужды».

Анализ данных по отдельным показателям позволил нам выделить проблемные места и точки роста в развитии образовательной среды. Зонами благополучия в образовательной среде школы являются: шкала «Пространство и меблировка» (мебель для повседневного использования), шкала «Здоровье и безопасность» (мероприятия по безопасности, посещаемость); шкала «Взаимодействие» (все показатели, кроме коммуникации «обучающийся – учитель»); шкала «Учебный процесс» (использование социокультурного пространства города); показатели шкалы «Развитие персонала» в плане создания необходимых условий для профессионального развития педагогов.

Дефицитами образовательной среды школы являются: шкала «Пространство и меблировка» (пространство для уединения, расположение помещений); шкала «Активная деятельность и времяпрепровождение» (театрализованная деятельность, коммуникация/чтение, математика / познавательная деятельность); шкала «Учебный процесс»: (расписание и распорядок дня); шкала «Специальные нужды» (создание специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для взаимодействия во время внеурочной деятельности обучающихся с детьми с ОВЗ, стимулирование общения между обучающимися и детьми с ОВЗ).

Анализ ситуации и оценка потенциала образовательной среды педагогами

Для обеспечения объективности экспертного оценивания к диагностике следует привлекать как внешних экспертов, владеющих данной методикой, так и внутренних оценщиков в лице администрации, педагогов и родителей образовательной организации.

Диалог и совместное обсуждение

Данные исследования образовательной среды экспертами, администрацией, педагогами становятся предметом дальнейших обсуждений.

Диалог складывается по-разному: иногда наблюдается противостояние или, наоборот, конструктивный диалог. Задачей внешних экспертов становится модерирование диалога с целью выявления противоречий и единства взглядов участников образовательных отношений относительно особенностей развития образовательной среды школы.

В нашем случае совместные обсуждения экспертов и представителей администрации образовательной организации позволило прийти к общему мнению в вопросах организации предметного пространства школы и деятельности обучающихся во второй половине дня.

Разбор конкретных примеров и частных ситуаций, повлиявших на оценивание предметной среды школы в целом, еще раз продемонстрировал необходимость фиксации результатов здесь и сейчас на данный момент экспертного оценивания. Также подтвердилась необходимость согласования критериев оценивания в плане единого понимания и прочтения индикаторов всеми участниками: как внешними экспертами, так и сотрудниками образовательной организации для дальнейшего использования экспертизы как инструмента измерения условий и внутреннего развития школьной среды.

Определение целей изменений

Цель определяется на основе анализа имеющегося состояния образовательной среды в образовательной организации, ее возможностей и ресурсов.

Результаты, полученные при экспертизе образовательной среды с применением шкал SACERS, позволяют смоделировать прогнозное состояние образовательной среды организации, определить зону ближайшего развития и сформировать целевые ориентиры развития. Выявленные при оценке внутренних условий сильные и слабые стороны образовательной среды школы позволяют определить наилучшее направление изменений — генеральную линию развития (рис. 6).

Планирование изменений (дорожная карта)

Важным условием при планировании изменений является привлечение всех участников образовательной деятельности и заинтересованных лиц, прежде всего родителей и обучающихся. Вовлечение обеспечивается с помощью методов и технологий соучаствующего проектирования, которые позволяют учитывать мнения и пожелания всех заинтересованных лиц — обучающихся и их родителей, педагогов, администрации образовательной организации.

Остановимся более подробно на организации взаимодействия с участниками образовательных отношений на данном этапе. В качестве примера возьмем планирование работы по изменению предметного пространства школы (*прим.*: один из дефицитов образовательной среды) и в этом контексте более детально рассмотрим описание опыта соучаствующего проектирования в ходе реновации школьной инфраструктуры.

Администрация школы предложила проводить проектирование в формате соучастия, привлекая к процессу обучающихся разного возраста и педагогов.

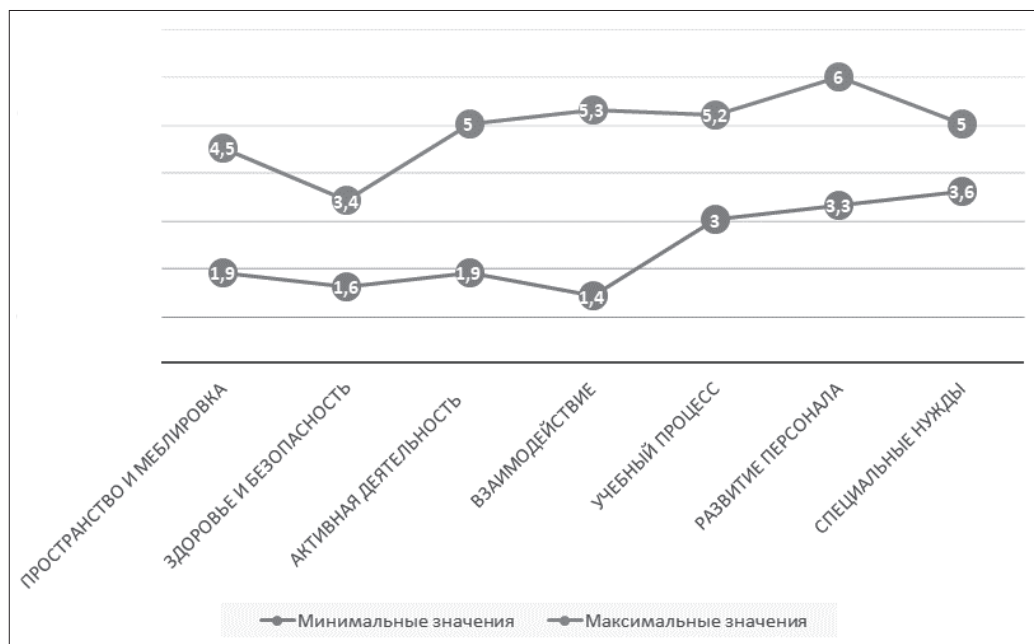


Рис. 6. Целевые ориентиры развития образовательной среды в исследованной школе
Fig. 6. Target guidelines for the development of the educational environment in the studied school

Однако во время получения технического задания команда разработчиков пришла к выводу, что администрация школы не до конца понимает и принимает особенности соучаствующего процесса. Например, еще на входе, до начала глубинного исследования и творческих сессий, представители школы пытались ограничить используемую цветовую гамму, проговорить планировки и виды отделочных материалов. Командой проектировщиков было принято решение временно приостановить процесс проектирования и провести просветительскую работу: разъяснить особенности соучастия, сослаться на зарубежный и отечественный опыт, снизить уровень тревожности ответственных лиц в школе и найти устраивающие все стороны форматы взаимодействия. Процесс шел достаточно медленно, и на принятие решения о начале соучаствующего проектирования проекта комплексных интерьерных решений ушел почти год.

На первой установочной сессии с администрацией школы были оговорены границы поведения всех участников в проекте, правила работы в школе, состав проектной команды и глубина исследовательских работ. Был запущен опрос по интерьерным и стилевым предпочтениям обучающихся и педагогов, в котором приняли участие 204 человека. Состав участников: 111 обучающихся основной школы (5–8-е классы), 44 обучающихся старшей школы (9–11-е классы), 16 учителей начальной школы, 21 учитель средней и старшей школы, 9 социальных педагогов и 3 представителя администрации.

Однозначным лидером по предпочтениям среди пространств для отдыха в категориях цвет, свет и общее впечатление как у обучающихся, так и у педагогов стала рекреация финской школы, оформленная в экостиле, с мягким зонированным освещением и каркасной мягкой мебелью более ярких, чем окружение, оттенков (рис. 7). Ее определили как понравившуюся в категории «цвет» 119 обучающихся и 41 педагог, в категории «свет» — 131 обучающийся и 35 педагогов, в категории «общее впечатление» — 113 и 30 соответственно.



Рис. 7. *Пространство рекреации финской школы — лидер среди общественных пространств по предпочтениям обучающихся и педагогов*

Fig. 7. *The leading space among public spaces according to the preferences of students and teachers*

По результатам проведенного опроса были сделаны следующие выводы о запросах и предпочтениях участников образовательных отношений:

1. **Общественные помещения.** Цветовое решение — светлое и современное, но с элементами, создающими уют. Предпочитаем натуральные цвета и материалы с небольшими, но смелыми цветовыми акцентами. Необходимо найти свой стиль, отличающий школу от других. Работая со светом и цветом, можно попробовать визуально увеличить пространство. Необходимо продумать физическое зонирование рекреаций для различных видов отдыха и смены деятельности.

2. **Учебные кабинеты.** Цветовое решение — более светлое и современное: предпочитаем белый фон с небольшими яркими акцентами. В классах важна визуальная упорядоченность, структура (внимание к местам для хранения, визуальному языку кабинета, выставочным и информационным пространствам).

При подборе мебели нужно руководствоваться в первую очередь эргономикой как самой мебели, так и всего пространства кабинета. Особый интерес участников вызывает современное оборудование, как лабораторное, так и компьютерная техника.

Для выявления запроса участников образовательных отношений относительно особенностей нового школьного пространства был проведен опрос с использованием имен прилагательных (рис. 8).



Рис. 8. Интерьерные предпочтения обучающихся (слева) и педагогов (справа)

Fig. 8. Interior preferences of students (left) and teachers (right)

Анализ ответов респондентов показал, что основной запрос педагогов относительно предметного пространства школы формулируется как: удобный, светлый, безопасный, комфортный, уютный, просторный. Обучающиеся определяли идеальное пространство как удобное, просторное, светлое и уютное, но далее возникали такие слова, как «чистый», «приятный», «спокойный», «стильный».

Результаты творческих сессий

Далее педагогическим коллективом и обучающимися школы было проведено пять очных творческих сессий, в которых приняло участие 111 человек разного возраста, играющих различные роли в образовательном процессе. Учащиеся 10-х классов и педагоги работали в малых группах, представители каждой группы рассказывали о своих проектах по завершении работы. Обучающиеся 5-х классов работали индивидуально и высказывались в процессе создания проекта, общаясь с модератором встречи (модераторы — сотрудники лаборатории образовательных инфраструктур НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ).

Результаты анализа творческих работ обучающихся и педагогов, посвященных общественным пространствам, можно обобщить следующим образом (см. рис. 9):

1. Все группы сошлись во мнении, что оформление помещений должно быть светлым, просторным и уютным. Мягкая мебель, приглушенные тона

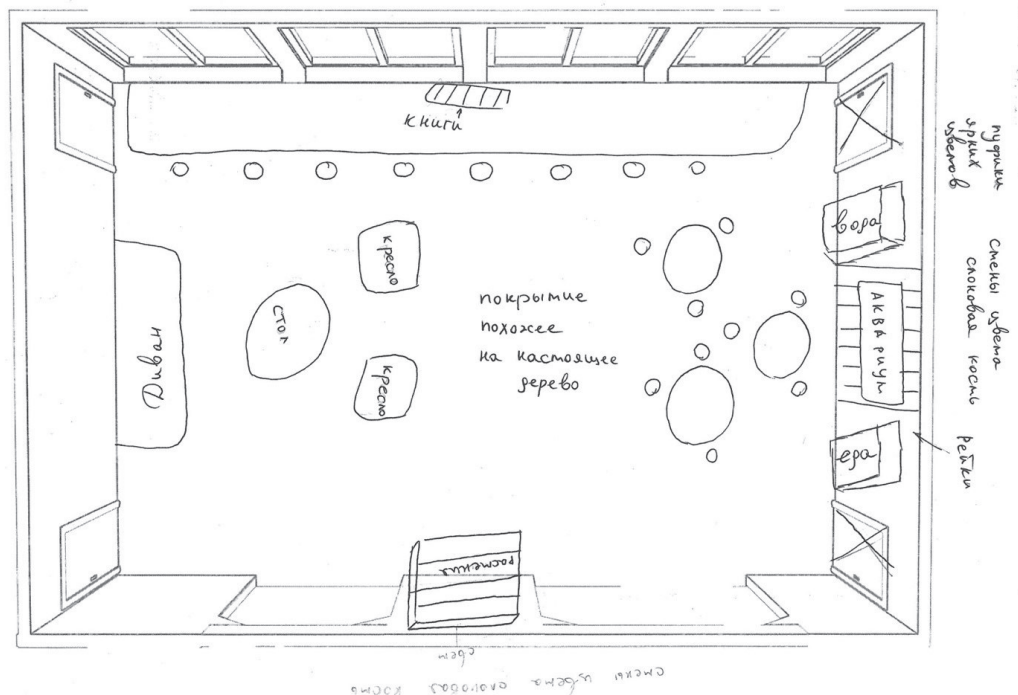


Рис. 9. Пример планировки рекреационного пространства (коллективная работа обучающихся 9-х классов школы имени Артема Боровика, г. Москва)

Fig. 9. An example of the layout of a recreational space made by students

и минимальные яркие акценты в цветах логотипа школы (красный, синий, зеленый и желтый).

2. Есть запрос на одновременное спокойное и динамичное использование помещений в противовес разделению рекреаций на активные и тихие. Ребята хотят оставаться вместе, обеспечивая разделение зон мебелью.

3. Почти все участники говорили о присутствии в интерьере живых растений, несколько человек — об аквариуме.

4. Запрос по мебелировке — многочисленные мягкие места для сидения разной высоты и формата, рабочие подоконники, мобильные и/или круглые столы для разных по численности групп. Возможно, сборно-разборные подиумы.

5. Поверхности для самовыражения: меловые, магнитные, маркерные.

6. Запрос, поступивший от обучающихся 5-х классов, — оборудованные компьютерной техникой рабочие места в рекреациях.

Результаты анализа творческих работ обучающихся и педагогов, посвященных учебным кабинетам:

1) трансформируемость пространства — раздвижные перегородки между классами (на перегородках должна быть предусмотрена возможность писать или размещать какую-либо информацию); трансформируемая, передвижная, легкая мебель, которая позволит организовывать фронтальные, групповые

и индивидуальные формы занятий, и т. д; зарядные устройства и розетки, позволяющие трансформацию медиапространства;

2) просматриваемость пространства (например, стеклянные стены классов, выходящие в коридор) и другие элементы безопасной среды;

3) места для хранения методических материалов, стеллажи в небольшом количестве;

4) подоконник как рабочая зона (столешница или места для сидения);

5) магнитно-маркерные поверхности в разных частях кабинета, элементы из войлока для размещения информации; светлые, теплые тона стен;

6) антивандальные современные отделочные решения с учетом акустического климата помещения: наливной пол светло-серого оттенка, потолки типа грильято, моющаяся покраска или панели на стенах, основа — цвет слоновой кости;

7) яркие акценты в цвете логотипа школы, которые можно использовать как интуитивную навигацию в кабинетах (на каждом этаже использовать один яркий акцент);

8) минимизация стационарного визуального языка: не использовать надписи и графические рисунки.

На основе полученной информации и требований новых санитарно-эпидемиологических требований СП 2.4. 3648-20⁶ были созданы два типовых проекта рекреаций (см. рис. 10 и 11), сводные по отделочным материалам и мебели для всех помещений общеобразовательных школ комплекса.

Проект дважды обсуждался с представителями школы, включая администрацию и педагогов, после чего было принято решение о внедрении предложенных интерьерных решений в двух пространствах рекреаций (в настоящее время проходит реализация) предложенных архитектурно-пространственных решений.

Реализация/управление

При реализации принятых решений необходимо учитывать следующие моменты: первый заключается в необходимости создания условий, стимулирующих активность, самостоятельность и инициативность всех исполнителей, включенных в реализацию принятого проекта развития; вторым важным моментом, влияющим на успешность реализации принятого решения, выступает разработка механизма получения обратной связи. Данный механизм должен обеспечивать исполнение принятого решения путем управленческого воздействия на исполнителей с помощью материальных/моральных методов мотивации и стимулирования и опережающего самоконтроля.

⁶ Роспотребнадзор. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». URL: https://www.rosпотребнадзор.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf (дата обращения: 28.09.2021).



Рис. 10. Проект типовой рекреации для старшей школы. Автор проекта — Анастасия Коробская (магистрант программы «Проектирование городских образовательных инфраструктур» МГПУ)

Fig. 10. Project of typical recreation area for the senior school. Autor project — Anastasia Korobskaya (Master's student of the program "Design of urban educational infrastructures" at MCU)



Рис. 11. Проект типовой рекреации для начальной школы. Автор проекта — Анастасия Коробская (магистрант программы «Проектирование городских образовательных инфраструктур» МГПУ)

Fig. 11. Project of typical recreation area for the primary school. Autor project — Anastasia Korobskaya (Master's student of the program "Design of urban educational infrastructures" at MCU)

Дискуссионные вопросы

Приоритетом последних лет в российской системе образования является реализация национального проекта «Образование», в рамках которого запланирована масштабная реновация образовательной инфраструктуры, связанная с капитальным ремонтом и новым строительством зданий образовательных организаций, что позволяет говорить о возникшем интересе к тематике образовательной среды и ее трансформации со стороны разных игроков рынка: от девелоперов до социологов и урбанистов, работающих с местным сообществом участников образовательных отношений. Возникает вопрос, может ли предложенный системный подход на примере конкретной школы быть частью нового процесса реновации школьной инфраструктуры и транслироваться на другие образовательные организации как отработанный алгоритм?

Кроме того, наша работа предполагала использование механизмов соучаствующего проектирования и включения участников образовательных отношений в процессы реновации школьной инфраструктуры. Результаты реализации проекта по реновации школьной инфраструктуры показали затруднения при запуске процесса соучастия, который по-разному понимается участниками образовательного процесса при сложившихся вертикальных связях внутри организации. Сформирована ли подобная культура соучастия внутри других школьных коллективов и насколько подобный подход сможет выйти за рамки формализованного? Этот этап является одним из главных ограничений проведенной работы, требующим отдельного пояснения для участников образовательного процесса перед началом реализации проекта, погружением их в философию соучастия и партиципаторного проектирования, что может стать предметом более подробного рассмотрения в следующей статье.

Еще один нюанс, который необходимо учитывать, — почти полное отсутствие со стороны образовательных организаций запроса на независимую оценку качества образовательных условий, а именно школьной инфраструктуры и образовательной среды как одного из этапов разработки программ стратегического развития школы. И даже при появлении подобного запроса будет необходим комплексный подход к подготовке подобных специалистов — экспертов образовательной среды, способных выстроить грамотную работу по реновации школьной инфраструктуры с привлечением всех участников образовательных отношений.

Результаты исследования свидетельствуют о запросе со стороны управленческих команд на изменения, которые происходят со школьным пространством в результате системной работы, проводимой внешними экспертами и готовностью иначе выстраивать работу по реновации школьной инфраструктуры, но не всегда подобная работа в образовании является системной и проходит все этапы — от исследования до реализации и получения образовательных эффектов. Главный недостаток — это временные и пространственные ограничения, в рамках которых приходится действовать образовательной организации при реновации школьной инфраструктуры.

Заключение

Системный подход к реновации школьной инфраструктуры предполагает совместную целенаправленную деятельность участников образовательных отношений (педагогов, обучающихся, родителей), специалистов и экспертов в области проектирования и развития образовательной среды от анализа ситуации и определения потенциала образовательной организации через определение и согласование целей необходимых изменений к планированию и реализации конкретных действий для получения планируемых результатов.

Представленная практика реализации системных решений базируется на опыте реновации школьной инфраструктуры образовательных организаций города Москвы и позволяет дать описание алгоритма, форм и механизмов проектирования образовательной среды.

В качестве основных этапов реновации школьной инфраструктуры следует рассматривать: анализ ситуации и оценку потенциала образовательной среды экспертами и педагогами; диалог и совместное обсуждение; определение целей и планирование изменений, реализацию принятых решений.

Эффективными инструментами реализации системного подхода в контексте школьной инфраструктуры являются: исследование образовательной среды с помощью шкал SACERS, фиксация результатов здесь и сейчас, соучаствующее проектирование, обратная связь и рефлексия.

Проектирование инфраструктурных изменений с позиции системного подхода предполагает выстраивание стратегии развития образовательной среды школы совместно с управленческой и школьной командами, привлекая в том числе обучающихся и родителей, что в перспективе может обуславливать повышение качества образования через создание эффективных инфраструктурных и содержательных решений, в которые включаются все участники образовательных отношений.

Список источников

1. Бакулина, М. С. (2011). Системный и комплексный подходы: сходство и различие. *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*, 2, 168–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-i-kompleksnyy-podhody-shodstvo-i-razlichie> (дата обращения: 30.08.2021).
2. Рыжов, Б. Н. (2017). Системная структура личности. *Системная психология и социология*, 3(23), 5–11.
3. Щедровицкий, П. Г. (2018). *Введение в философскую и педагогическую антропологию*. Москва: Российская политическая энциклопедия.
4. Лоусон, Г. (2016). Путешествие по системному ландшафту. Москва: ДМК-Пресс.
5. Valentinov, V., Verschraegen, G., & Van Assche, K. (2019). The limits of transparency: A systems theory view. *Systems Research and Behavioral Science*, 36(3). <https://doi.org/10.1002/sres.2591>
6. Vanderstraeten, R. (2019). Systems everywhere? *Systems Research and Behavioral Science*, 36(3). <https://doi.org/10.1002/sres.2596>

7. Блауберг, И. В., Садовский, В. Н., Юдин, Э. Г. (1969). Системные исследования и общая теория систем. Системные исследования. Ежегодник. Москва: Наука, 7–29. URL: <http://www.sci.aha.ru/ots/doc/sys1969.pdf> (дата обращения: 28.09.2021)
8. Афанасьев, В. Г. (1982). Моделирование как метод исследования социальных систем. Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник. Москва: Наука, 26–46. URL: https://systems-analysis.ru/assets/systems_research_1982.pdf (дата обращения: 28.09.2021).
9. Щедровицкий, Г. П. (2004). На досках. Москва: Школа культурной политики.
10. Bertalanffy, L. von. (1968). General System Theory: foundations, development, applications. New York: George Braziller. URL: https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf (дата обращения: 28.09.2021).
11. Иванова, Е. В., Виноградова, И. А., Нестерова, О. В., Маякова, Е. В. (2019). Концепция развития образовательных условий московских школ. *Современные проблемы науки и образования*, 4. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29131> (дата обращения: 28.09.2021).
12. Луминен, Х., Римпеля, М., Тарвайнен, Э. (2018). Cookbook 2.0 Рецепты современного дизайна образовательной среды. Finnish Education Group – FEG Oy.
13. Титце, В., Дитрих, И., Греннер, К., Ханиш, А., Маркс, Ю. (2018). Оценка и развитие качества дошкольного образования / под ред. С. Фирникель. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ.
14. Казакова, Е. И. (2010). От качества управления к управлению качеством. Рабочая тетрадь к дополнительной профессиональной образовательной программе повышения квалификации специалистов муниципального уровня управления образованием. СПб.: Скифия-принт.
15. Jeroen, V., Esther van Oorschot-Slaat, Campbell, C., & Brokmann, H. (2017, June 18–22). Effective Open Learning Landscapes and the Well-Being of Teachers and Students. Paper prepared for the 12th ICBEN (International Commission on Biological Effects of Noise) Congress on Noise as a Public Health Problem, Zurich. URL: http://www.icben.org/2017/ICBEN%202017%20Papers/SubjectArea04_Vugts_0408_3741.pdf
16. Shmis, T., Ustinova, M., & Chugunov, D. (2019). Learning Environments and Learning Achievement in the Russian Federation How School Infrastructure and Climate Affect Student Success. Washington: World Bank Group. <http://doi.org/10.1596/978-4648-1499-0>
17. Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus. Washington, DC: World Bank. World Bank. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30920>; <http://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8>
18. Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2021). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2>
19. Ivanova, E. V., & Vinogradova, I. A. (2018). Scales SACERS: Results of the study of the educational environment of Moscow schools. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 498–510. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.3.498>
20. Иванова Е. В., Виноградова И. А., Зададаев, С. А. (2019). Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию. *Образование и наука*, 21(7), 69–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-69-89>
21. Nelessen, A. C. (2021). Community Visioning for Place Making: A Guide to Visual Preference Surveys for Successful Urban Evolution. New York: Imprint Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108719>

22. Ewing, R. (2001). Using a Visual Preference Survey in Transit Design, 2001. *Public Works Management & Policy*, 5(4), 270–280.
23. Goodspeed, R., & Yan, X. (2017). Big Data for Regional Science. Routledge, 75–93. <http://doi.org/10.4324/9781315270838-7>
24. Noland, R. B., Weiner, M. D., Gao, D., Cook, M., & Nelessen, A. (2016). Eye-tracking technology, visual preference surveys, and urban design: preliminary evidence of an effective methodology. *Journal of Urbanism International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 98–110. <https://doi.org/10.1080/17549175.2016.1187197>
25. Sanoff, H. (2010, August 23). Democratic Design Case Studies in Urban and Small-Town Environments. North Carolina State University: VDM Verlag Dr. Müller.
26. Sanoff, H. (2018). Participatory Environmental Design. North Carolina State University: VDM Verlag Dr. Müller. URL: https://www.researchgate.net/publication/328407464_Participatory_Environmental_Design
27. Михеева, М. М. (2012). Современные методы в дизайне. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана. URL: <http://design.bmstu.ru/ru/metodichki/Bakalavriat/Sovremennyye%60e%20metody%60%20v%20dizai%60ne.pdf>
28. Elkins, L. A., Bivins, D., & Holbrook, L. (2009). Community Visioning Process: A Tool for Successful Planning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(4), 75. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905413.pdf>
29. Community Visioning Handbook. State Planning Office. URL: <https://www1.maine.gov/dacf/municipalplanning/docs/visioning.pdf>
30. Иванова, Е. В., Барсукова, Е. М. (2020). Соучаствующее проектирование образовательной инфраструктуры совместно с детьми: методы и алгоритмы социального дизайна. Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы: материалы XVII ежегодной Международной научно-практической конференции, 125–131.
31. Ле-ван, Т., Филатова, Б., Якшина, А. (2021). Как спроектировать школьный двор: соучаствующее проектирование с детьми и школьным сообществом. Идеи для руководителей. Москва: Экон-Информ.

References

1. Bakulina, M. S. (2011). Systemic and integrated approaches: similarities and differences. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva*, 2, 168–173. (In Russ.).
2. Ryzhov, B. N. (2017). The systemic structure of personality. *Sistemnaia psikhologiya i sotsiologiya*, 3(23), 5–11. (In Russ.).
3. Shchedrovitskii, P. G. (2018). Introduction to Philosophical and Pedagogical Anthropology. Moscow: Russian Political Book. (In Russ.).
4. Louson, G. (2016). A journey through the system landscape. Moscow: DMK-Press. (In Russ.).
5. Valentinov, V., Verschraegen, G., & Van Assche, K. (2019). The limits of transparency: A systems theory view. *Systems Research and Behavioral Science*, 36 (3). <https://doi.org/10.1002/sres.2591>
6. Vanderstraeten, R. (2019). Systems everywhere? *Systems Research and Behavioral Science*, 36(3). <https://doi.org/10.1002/sres.2596>
7. Blauberger, I. V., Sadovskii, V. N., & Iudin, E. G. (1969) System research and general theory of systems. *Sistemnye issledovaniia*. Ezhegodnik. Moscow: Science, 7–29. (In Russ.).

8. Afanasyev, V. G. (1982). Modeling as a method of studying social systems. *Sistemnye issledovaniia*. Ezhegodnik, 26–46. Moscow: Science (In Russ.).
9. Shchedrovitskii, G. P. (2004). On the boards. Moscow: Moscow: School of Cultural Policy. (In Russ.).
10. Bertalanffy, L. von. (1968). General System Theory: foundations, development, applications. New York: George Braziller. URL: https://monoskop.org/images/7/77/Von_Bertalanffy_Ludwig_General_System_Theory_1968.pdf (date accesses: 28.09.2021).
11. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., Nesterova, O. V., & Maiakova, E. V. (2019). The concept of the development of educational conditions of Moscow schools. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 4. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=2913>. (In Russ.).
12. Luminen, Kh., Rimpelia, M., & Tarvainen, E. (2018). Cookbook 2.0. Recipes for modern design of the educational environment. Finnish Education Group – FEG Oy. (In Russ.).
13. Tittse, V., Ditrikh, I., Grenner, K., Khanish, A., & Marks, Iu. (2018). Assessment and development of the quality of preschool education. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ. (In Russ.).
14. Kazakova, E. I. (2010). From quality management to quality management. Workbook for an additional professional educational program for advanced training of specialists at the municipal level of education management. SPb.: Scythia-print. (In Russ.).
15. Jeroen, V., Esther van Oorschoot-Slaat, Campbell, C., & Brokmann, H. (2017, June 18–22). Effective Open Learning Landscapes and the Well-Being of Teachers and Students. Paper prepared for the 12th ICBEN (International Commission on Biological Effects of Noise) Congress on Noise as a Public Health Problem, Zurich. URL.: http://www.icben.org/2017/ICBEN%202017%20Papers/SubjectArea04_Vugts_0408_3741.pdf
16. Shmis, T., Ustinova, M., & Chugunov, D. (2019). Learning Environments and Learning Achievement in the Russian Federation How School Infrastructure and Climate Affect Student Success. Washington: World Bank Group. <http://doi.org/10.1596/978-4648-1499-0>
17. Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. International Development in Focus. Washington, DC: World Bank. World Bank. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30920>; <http://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8>
18. Closs, L., Mahat, M., & Imms, W. (2021). Learning environments' influence on students' learning experience in an Australian Faculty of Business and Economics. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09361-2>
19. Ivanova, E. V., & Vinogradova, I. A. (2018). Scales SACERS: Results of the study of the educational environment of Moscow schools. *European Journal of Contemporary Education*, 7(3), 498–510. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.3.498>
20. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A., Zadadaev, S. A. (2019). Study of the educational environment of the school in the context of ensuring equal access to quality education. *Obrazovanie i nauka*, 21(7), 69–89. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-69-89>
21. Nelessen, A. C. (2021). Community Visioning for Place Making: A Guide to Visual Preference Surveys for Successful Urban Evolution. New York: Imprint Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108719>
22. Ewing, R. (2001). Using a Visual Preference Survey in Transit Design, 2001. *Public Works Management & Policy*, 5(4), 270–280.
23. Goodspeed, R., & Yan, X. (2017). Big Data for Regional Science. Routledge, 75–93. <http://doi.org/10.4324/9781315270838-7>

24. Noland, R. B., Weiner, M. D., Gao, D., Cook, M., & Nelessen, A. (2016). Eye-tracking technology, visual preference surveys, and urban design: preliminary evidence of an effective methodology. *Journal of Urbanism International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 98–110. <https://doi.org/10.1080/17549175.2016.1187197>
25. Sanoff, H. (2010, August 23). Democratic Design Case Studies in Urban and Small-Town Environments. North Carolina State University: VDM Verlag Dr. Müller.
26. Sanoff, H. (2018). Participatory Environmental Design. North Carolina State University: VDM Verlag Dr. Müller. URL: https://www.researchgate.net/publication/328407464_Participatory_Environmental_Design
27. Mikheeva, M. M. (2012). Modern methods in design. Moscow: MSTU im. N. E. Bauman. URL: <http://design.bmstu.ru/ru/metodichki/Bakalavriat/Sovremennyy%60e%20metody%60%20v%20dizai%60ne.pdf>
28. Elkins, L. A., Bivins, D., & Holbrook, L. (2009). Community Visioning Process: A Tool for Successful Planning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(4), 75. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905413.pdf>
29. Community Visioning Handbook. State Planning Office. URL.: <https://www1.maine.gov/dacf/municipalplanning/docs/visioning.pdf>
30. Ivanova, E. V., & Barsukova, E. M. (2020). Participatory design of educational infrastructure together with children: methods and algorithms of social design. Trends in Education Development: How to Plan and Implement Effective Educational Reforms. Proceedings of the XVII Annual International Scientific and Practical Conference, 125–131.
31. Le-van, T., Filatova, B., & Yakshina, A. (2021). How to design a schoolyard: participatory design with children and the school community. Ideas for leaders. Moscow: Ekon-Inform Publishing House.

Статья поступила в редакцию: 29.09.2021;
одобрена после рецензирования: 25.11.2021;
принята к публикации: 12.12.2021.

The article was submitted: 29.09.2021;
approved after reviewing: 25.11.2021;
accepted for publication: 12.12.2021.

Информация об авторах:

Елена Владимировна Иванова — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

IvanovaEV@mgpu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Ирина Анатольевна Виноградова — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

Екатерина Михайловна Барсукова — научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

barsukovaem@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3080-7967>

Information about the authors:

Elena V. Ivanova — PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Science and Global Education Studies, Moscow City University, Moscow, Russia,

IvanovaEV@mgpu.ru, <http://orcid.org/0000-0002-4740-4235>

Irina A. Vinogradova — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Science and Global Education Studies, Moscow City University, Moscow, Russia,

vinogradovaia@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3204-8100>

Ekaterina M. Barsukova — Researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures, Research Institute of Urban Science and Global Education Studies, Moscow City University, Moscow, Russia,

barsukovaem@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3080-7967>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.



Научно-исследовательская статья

УДК 378.14

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.02

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ФУНКЦИЙ MS EXCEL В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МЧС РОССИИ

Сергей Васильевич Баскаков¹ ✉, Алексей Владимирович Пешков²

¹ Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва, Россия, sv-baskakov@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1660-4322>

² Уральский институт ГПС МЧС России, Екатеринбург, Россия, alex_fd7477@mail.ru, <https://orcid.org/0000-000-7514-6344>

Аннотация. В статье рассматриваются пути реализации задач повышения качества обучения на основе принятия управленческих решений. В основе решения задач используется программное обеспечение в виде MS Excel. Авторами в статье проведен краткий анализ факторов, способствующих улучшению уровня подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования. В процесс управления обучением необходимо вносить коррективы. Авторами статьи осуществлен подробный исторический анализ по проблеме управленческой деятельности и теории принятия решений. Результаты анализа показали, что развитие отрасли управленческих наук, основа которой состоит в процессе подготовки, разработки и принятия управленческого решения и является предметом изучения основ теории управления. Также авторами статьи проведен анализ понятия системы поддержки и принятия управленческих решений, приведен пример деления системы на классы. Рассмотрен порядок постановки задачи с целью совершенствования системы подготовленности обучающихся с применением наиболее приемлемого варианта, такого как графическое представление анализа причинно-следственных связей. В статье определен порядок поиска проблем и причин снижения уровня образованности, проанализирован порядок принятия решения с целью повышения качества образования. В порядке обработки материалов исследования осуществлен анализ веса каждого фактора на основе условной

экспертной оценки, определена доля каждого фактора с накопительным итогом. Авторами статьи на основании проведенного анализа и полученных результатов сделан вывод о путях повышения качества обучения в образовательных организациях МЧС России.

Ключевые слова: качество образования, системы поддержки управления и принятия решений, оценочные таблицы, совершенствование процесса обучения

Research article

SOLVING PROBLEMS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION USING MS EXCEL FUNCTIONS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA

*Sergey V. Baskakov*¹ ✉, *Alexey V. Peshkov*²

¹ Academy of state fire service of EMERCOM of Russia, Moscow, Russia, sv-baskakov@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1660-4322>

² Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Yekaterinburg, Russia, alex_fd7477@mail.ru, <https://orcid.org/0000-000-7514-6344>

Abstract. The article considers the ways to implement the tasks of improving the quality of training based on managerial decision-making. The software in the form of MS Excel is used as the basis for solving problems. As practice shows, the concept of “quality of education” is multifaceted. The task of training is to train competent specialists. The authors of the article conducted a brief analysis of the factors contributing to the improvement of the level of training of graduates of educational institutions of higher education. It is necessary to make adjustments to the learning management process. The authors of the article carried out a detailed historical excursion on management activities and the theory of decision-making. When analyzing the sources of information, it is determined that the development of the branch of the study of management sciences, the basis of which consists in the process of preparing, developing and making managerial decisions, is to a greater extent the subject of studying the basics of management theory. A brief analysis of the concept of a support system and management decision-making is carried out, an example of dividing the system into classes is given. When conducting the study, the authors considered the procedure for setting the task in order to improve the system of training of students using the most acceptable option, such as a graphical representation of the analysis of cause-and-effect relationships. The article defines the procedure for finding problems and their causes of a decrease in the level of education, analyzes the procedure for making decisions in order to improve the quality of education. In the order of processing the research materials, the analysis of the weight of each factor was carried out, based on a conditional expert assessment, the share of each factor with a cumulative total was determined. The authors of the article, based on the analysis of the results and the data of the constructed histogram, made a corresponding conclusion about ways to improve the quality of education in educational organizations of the Ministry of Emergency Situations of Russia.

Keywords: the quality of education, management and decision-making support systems, evaluation tables, improvement of the learning process

Для цитирования: Баскаков, С. В., Пешков, А. В. (2022). Решение задач по повышению качества образования с помощью функций MS Excel в образовательных организациях МЧС России. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 38–54. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.02

For citation: Baskakov, S. V., & Peshkov, A. V. (2022). Solving problems to improve the quality of education using MS Excel functions in educational organizations of the ministry of emergency situations of Russia. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 38–54. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.02

Введение

Одной из характерных особенностей современного развития образования в России можно назвать сближение различных видов образовательных организаций, что обусловлено политическими и экономическими аспектами состояния экономического пространства. Указанная особенность позволяет сохранить систему обеспечения общего образовательного пространства, позитивные национальные традиции интеграции образовательных организаций России (Баскаков, 2020а).

Качество образования является наиболее важным и основным направлением российского образования. К главной задаче модернизации образования на современном этапе можно отнести достижение нового, современного уровня качества профессионального образования (Ard, Beasley, & Nunn-Ellison, 2017; De los Ríos-Carmenado et al., 2021; Lakshmi, & Lakshmi, 2020; Santally et al., 2020).

Качество образования — 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 (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», 2012).

Таково определение понятия «качество образования», нормативно закрепленное в правовых документах.

Как уже неоднократно отмечалось ранее, деятельность всех структурных подразделений в образовательных организациях высшего образования по подготовке специалистов сводится к их способностям удовлетворять нужды всех составляющих и организующих этапов подготовки (Баскаков, 2021).

Основной принцип оценки качества подготовки специалистов можно сформулировать как оценку качества, которая находится в прямой линейной зависимости от степени удовлетворения общественных потребностей общества.

И постепенно переходим к вопросу организации управления системой качества подготовки высшего образования.

Мероприятия по организации и управлению качеством образовательного процесса в высших учебных учреждениях наиболее целесообразно будет осуществлять через критерии определенного вида. Сложность разработки таких критериев обусловлена тем, что результаты процесса обучения и воспитания в образовательных организациях зависят от различных причин, и многие из них не поддаются выделению, контролю и оценке. Поэтому из всей совокупности выбираются те факторы, которые можно учитывать, контролировать и оценивать современными методами анализа (Баскаков, 2020b).

Таким образом мы постепенно подходим к управлению качеством образовательного процесса и принятию управленческих решений по подготовке квалифицированных специалистов в части, касающейся образовательных организаций МЧС России.

Проведем небольшой исторический экскурс по управленческой деятельности и теории принятия решений.

Организация управленческой деятельностью в общественной и государственной жизни осуществлялась на протяжении всего исторического развития общества. В обустройстве управления любых видов власти всегда лежат такие основные понятия, как объект управления (т. е. чем управляют) и субъект управления (т. е. кто управляет). Без обустройства и организации управленческой деятельности невозможно было бы создание государств, строительство и развитие городов, обеспечение национальной безопасности.

Возникновение практического управления отнесем к периоду появления различного рода организаций. При детальном рассмотрении можно заметить, что организации прошлых времен в значительной степени отличаются от существующих в настоящее время. К основным отличительным признакам организаций предыдущих поколений от современных можно отнести следующие:

- небольшое количество крупных организаций;
- также сравнительно небольшое число руководителей;
- практически полное отсутствие руководителей так называемого среднего звена;
- руководящие посты занимались по наследству (праву рождения) или захватническим путем с применением силы;
- при принятии решения преимущественно опирались на приказ или интуицию;
- ограниченное количество людей с правом принятия решения, необходимых для функционирования организации (Балдин и Воробьев, 2004).

Принятия решений в старые времена были направлены на приобретение большей власти, зарабатывание средств и прочее. Народ и правители в основном никогда не задумывались над задачей, суть которой заключалась в том, каким образом можно более эффективно реализовывать управленческий процесс, который в итоге приводит к более надежному и проверенному способу достижения поставленной цели.

Постепенная эволюция общества привела к разделению трудовых функций, при этом управленческая деятельность выделяется в отдельную сферу деятельности, что обуславливает появление такого термина, как управленческие решения.

Развитие системы теории принятия решения осуществлялось одновременно с возникновением и развитием управления организацией.

Однако исторически наука об управлении как самостоятельная дисциплина начала интенсивно развиваться лишь с начала XX в. В процессе эволюции и организации сознательной коллективной деятельности возникает необходимость в потребности принятия решений обществом более осознанно (Литвак, 2004).

Анри Файолем (1841–1925), которого можно отнести к одному из основоположников школы научного управления, были предложены основные функциональные положения в области управления. Он считал, что управлять — значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, координировать и контролировать (Файоль, 1923).

Так на основании анализа исторической литературы в области исследования теории управления возможно предположить, что развитие отрасли изучения управленческих наук, основа которой состоит в процессе подготовки, разработки и принятия управленческого решения, в большей степени и является предметом изучения основ теории управления.

В целях получения и проведения анализа качества информации для применения в системе методики подготовки принятия управленческих решений появилась возможность к количественным способам оценки добавить и методы, позволяющие провести оценку неколичественной информации (экспертное оценивание, многокритериальный анализ и пр.) (Лукичева, 2009).

Весьма огромный объем информации, который требует обработки большого количества материалов с целью подготовки и правильного выбора результата, является отличительной особенностью современной системы принятия управленческого решения.

Представление информационных сведений потребителю, их формы значительно изменились, причем за достаточно ограниченный промежуток времени.

Представляемые данные в основном формируются в электронном виде, поскольку изменяются и нуждаются в постоянном внимании. Непрерывное совершенствование инфокоммуникационных технологий позволяет получить скорейший доступ к сводным базам данных, увеличивает скорость извлечения информации, ее обработки, систематизации и структурирования сформированных документов. На основании изложенных сведений можно предположить, что для защиты информационной системы хранения баз данных требуются особые требования к улучшению систем информационной безопасности (Филинов-Чернышев, 2021).

Постепенно подходим к системе принятия управленческих решений в области обеспечения и повышения качества обучения в образовательных организациях высшего образования.

На основании анализа большого количества источников можно предположить, что к одному из видов социальных актов, который направлен на решение поставленной задачи, а также определенной ситуации, относится и управленческое решение. Возможно предположить, что результатом деятельности руководителя всех звеньев является принятие определенного управленческого решения. К основным видам деятельности руководителя любого разряда относятся подготовка и реализация мероприятий по решению поставленных задач, так как своевременность и правильность принятых указаний влияет на процедуру эффективности управления, а в нашем случае — это организация процесса обучения, направленного на повышение качества образования.

Для принятия управленческих решений все больше применяются современные, доступные, свободно распространяемые программные средства решения задач поддержки управления. К сожалению, на текущий момент отсутствует единое устоявшееся определение, что такое система поддержки управления и принятия решений (далее по тексту — СППР) (Болотова, 2020).

Для удобства предлагается из большого количества определений СППР применить следующую формулировку.

СППР — это автоматизированная интерактивная система, предназначенная для лиц, которые принимают решение (ЛПР) применять данные, знания, различные виды моделей с целью проведения анализа и принятия управленческого решения для исполнения поставленной задачи (Ларичев, 1987).

Основываясь на изучении литературных источников, считаем целесообразным и оптимальным деление СППР на классы. Например, опираясь на основные организационные принципы и по примеру основоположников данной классификации, СППР, в зависимости от трудности и сложности решаемых задач, а также областей их применения, возможно распределить на три класса (Ларичев, 1987).

К СППР первого класса, по предложенной классификации, будут относиться такие системы, функциональные возможности которых обладают наиболее широким спектром решаемых задач. Их главное предназначение — это применение в структурных подразделениях органов государственной власти высшего уровня. Как уже неоднократно говорилось, применение СППР в первую очередь это достижение максимальной эффективности. Наибольшей эффективности применяемые системы данного класса могут достичь, если с их помощью организовано планирование крупных комплексных целевых программ различного назначения, последующего распределения внутри программы ресурсов на основе оценки влияния компонентов. По схеме пользования указанный класс систем можно отнести к коллективному разряду, поскольку совершенствование баз данных, формирование и структурирование системы знаний осуществляется большим количеством экспертов, квалифицированными сотрудниками в различных областях науки и техники.

Если рассмотреть СППР второго класса, то главным их отличительным признаком от систем первого класса будет являться то, что данные системы относятся к структуре индивидуального пользования. В данном случае процесс формирования баз данных и знаний будет производиться самим пользователем. Применение систем данного класса предполагается служащими различных категорий в подразделениях на уровне предприятий крупного типа, корпораций, к которым также отнесем и интересующие нас образовательные организации высшего образования. Приоритетным направлением предназначения систем второго класса является подготовка и принятие решений управления с целью реализации управленческих оперативных задач.

Далее рассмотрим СППР третьего класса. Как и системы второго класса, их можно отнести к разряду индивидуального пользования. В качестве особенности систем указанного класса можно отметить то, что они позволяют приблизиться и приспособиться к навыкам и требованиям пользователя. Решение задач прикладного характера для проведения системного анализа в области принятия управленческих решений и есть сущность прерогативного направления деятельности систем принятия решения данного класса. Рассматриваемый класс СППР предназначен для обеспечения получения решения текущей задачи на основе информации, полученной ранее, а также на основе результатов достигнутого практического использования решений предыдущей задачи. Применение систем третьего класса преимущественно предназначено для решения задач в подразделениях и организациях обслуживающего характера (Кузнецов, 2011).

Материалы и методы

Для решения поставленных задач и принятия управленческого решения в сфере управления процессом обучения, с нашей точки зрения, наиболее интересен класс систем информационных технологий поддержки принятия решений (Decision Support System — DSS) (Таха, 2017). Можно отметить, что системы класса DSS базируются на применении решателей задач (Problem Solvers — PS), основы которых составляют пакеты прикладных программ, приспособленных для решения определенных прикладных задач.

С применением основных источников информации представим основные компоненты информационных технологий поддержки принятия решения и рассмотрим представленную общую структуру принятия решений, основанную на принципах СППР (рис. 1) (Кремер, 2002).

Как уже отмечалось ранее, система класса DSS базируется на основных процессах моделирования определенного варианта, рассматриваемого к принятию решения, его тактике и стратегии управления. В СППР DSS-модель рассматривается как инструмент прогноза и предсказания ситуации, которая может возникнуть при принятии соответствующего решения.



Рис. 1. Общая структура принятия решений с применением СППР, где: СУБД — система управления базами данных; СУБМ — система управления базами моделей

Fig. 1. General structure of decision-making using MDSS, where: DMS — database management system; MBMS — model base management system

В определении СППР приводится информация о том, что для работы необходимо использовать информационные модели в качестве инструмента для решения поставленных задач. Так, например, определение информационной модели звучит как модель, которая представляет объект, процесс или явление с набором характеристик, параметров и связей между ними (Кузнецов, 2011).

Если рассмотреть процесс классификации информационных моделей, то он довольно широк. На основании анализа различного вида источников информации предлагаем выделить наиболее популярные: словесные (вербальные) модели; диаграммы и схемы; чертежи и рисунки; математические модели.

Способы изображения какого-либо объекта в виде информационной модели, который подлежит рассмотрению в различных сферах деятельности, могут быть весьма разнообразными.

Рассмотрим в качестве примера наиболее популярную составляющую пожарной охраны — пожарную автоцистерну. Ее информационная модель может быть представлена как в виде словесного описания, так и в виде фотографий, тактико-технических характеристик, которые заносятся в сопроводительную документацию завода-изготовителя, данных в виде таблиц, справочника руководителя тушения пожара и т. д.

Далее рассмотрим модели для принятия управленческих решений в образовательной деятельности. Для разработки системы поддержки управления в образовательной организации необходимо определить и провести анализ статистических данных по нескольким основным показателям деятельности. Например, уровень подготовленности выпускников может быть условно оценен их средним баллом (хотя такая постановка вопроса требует обсуждений).

Сформулируем задачу (проблему) — снижение подготовленности обучающихся. Это и будет исследуемым объектом.

Как к наиболее приемлемому варианту обратимся к помощи графического представления анализа причинно-следственных связей, более широко известному как диаграмма Исикавы, часто применяющаяся при решении задач в области педагогики.

Построение диаграммы Исикавы возможно отнести к одному из тех инструментов, которые наиболее часто применяются с целью проведения оценки качественных показателей, в нашем случае — образовательного процесса, и способов его усовершенствования. Также данная процедура по значимости включена в список «семи инструментов контроля качества».

Структура представляет собой график, или диаграмму так называемой рыбьей кости. На основании поставленных задач со стороны потребителей образовательных услуг, в нашем случае — Главного управления МЧС России по субъекту Российской Федерации, появляется возможность проведения анализа возникающих событий и определения необходимых причинно-следственных связей факторов, влияющих на развитие событий по разрабатываемой тематике, а также предупреждения возникновения отрицательных и негативных последствий, причин их возникновения. Как и большое количество инструментов в области качества, предлагаемый способ считается превосходным средством визуализации и организации путей достижения качества, которые упрощают понимание и диагностику проблем и процессов осуществления поставленных задач.

Для определения проблем в области подготовки специалистов в области пожарной безопасности было проведено анкетирование среди руководителей территориальных подразделений противопожарной службы по вопросам качества подготовки выпускников образовательных организаций системы МЧС России.

Затем проведем групповой поиск проблем и их причин.

Выделим возможные причины данной проблемы. Далее проанализируем факторы, приведшие к возникновению той или иной причины.

Представим диаграмму в виде графика (рис. 2).

Результаты исследования

Наиболее популярной программой по обработке электронных таблиц является Microsoft Excel (сокращенно — MS Excel, или Excel). Данное программное обеспечение входит в пакеты семейства Microsoft Office, которое в обязательном порядке устанавливается во всех организациях как базовое.

Основное назначение программного продукта MS Excel — это простота обработки электронных таблиц. Также программа предназначена для решения большого круга учетно-статистических, научно-технических и прочих задач, в которых числовая, текстовая или графическая информация представлена в табличном виде.

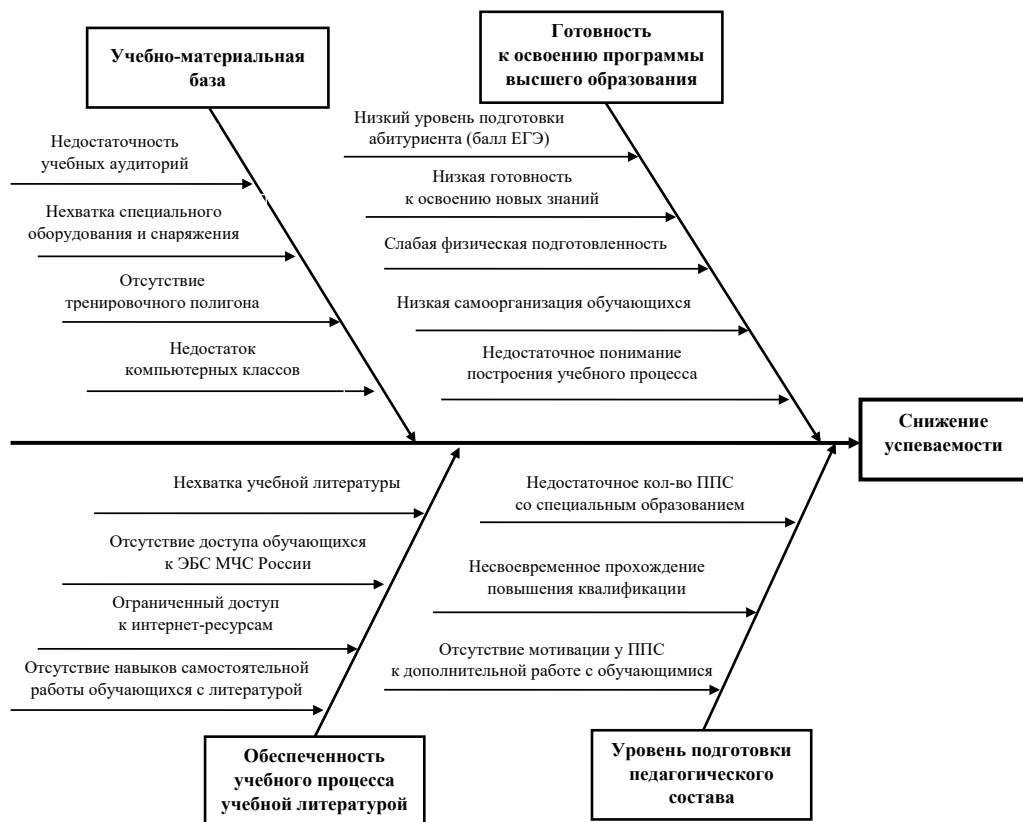


Рис. 2. Графическое представление анализа причинно-следственных связей (диаграмма Исикавы)

Fig. 2. Graphical representation of the analysis of cause-and-effect relationships (Ishikawa diagram)

Применение программного продукта и инструментов MS Excel можно обосновать следующими достоинствами:

- возможность создания и изменения таблиц произвольной структуры и ее наполнения;
- автозаполнение ячеек таблицы;
- широкий набор возможностей с целью форматирования таблиц;
- различный набор всевозможных функций для проведения расчетов и вычислений;
- возможность автоматизации построения диаграмм различного типа;
- мощные механизмы создания и обработки созданных баз данных: сортировка, фильтрация, поиск.

По диаграмме Исикавы сведем в таблицу, присвоим коды причин и проанализируем вес каждого фактора на основе условной экспертной оценки (см. табл. 1) (Коршунов, 2021). Оценка производится в баллах по отчетам работы приемной комиссии, анализа результатов опросов, проводимых в образовательной организации как обучающихся, так и педагогического и административного

Таблица 1. *Оценочная таблица причин данной проблемы***Table 1.** *Evaluation table of the causes of the problem*

Код причины	Причина	Оценка в баллах
1. Готовность к освоению программы высшего образования		
1.1	Низкий уровень подготовки абитуриента (балл ЕГЭ)	30
1.2	Низкая готовность к освоению новых знаний	15
1.3	Слабая физическая подготовленность	10
1.4	Низкая самоорганизация обучающихся	33
1.5	Недостаточное понимание построения учебного процесса	18
2. Уровень подготовки педагогического состава		
2.1	Недостаточное количество ППС со специальным образованием	5
2.2	Несвоевременное прохождение курсов повышения квалификации	3
2.3	Отсутствие мотивации у ППС к дополнительной работе с обучающимися	18
3. Учебно-материальная база		
3.1	Недостаточность учебных аудиторий	4
3.2	Нехватка специального оборудования и снаряжения	24
3.3	Отсутствие тренировочного полигона	22
3.4	Недостаток компьютерных классов	14
4. Обеспеченность учебного процесса учебной литературой		
4.1	Нехватка учебной литературы	11
4.2	Отсутствие доступа обучающихся к ЭБС МЧС России	34
4.3	Ограниченный доступ к интернет-ресурсам	28
4.4	Отсутствие навыков самостоятельной работы обучающихся с литературой	32

состава, и определяется как среднеарифметическое значение набранных баллов по каждой позиции. Перечень направлений причин отклонений определяется структурным подразделением, отвечающим за контроль качества обучения. Для каждого направления определена своя условная шкала оценивания. Источниками получения сведений являются:

- готовность к освоению программы высшего образования — отчет работы приемной комиссии, опрос педагогического состава;
- уровень подготовки педагогического состава — опрос педагогического состава и сотрудников отдела кадров;
- учебно-материальная база — опрос педагогического состава и обучающихся;
- обеспеченность учебного процесса учебной литературой — опрос педагогического состава и обучающихся.

Отсортируем значения в порядке возрастания и определим долю каждого фактора с накопительным итогом (табл. 2).

Таблица 2. Доля каждого фактора с накопительным итогом

Table 2. Share of each factor with a cumulative total

Код причины	Причина	Оценка в баллах	Доля с накопительным итогом
4.2	Отсутствие доступа обучающихся к ЭБС МЧС России	34	11,30 %
1.4	Низкая самоорганизация обучающихся	33	22,26 %
4.4	Отсутствие навыков самостоятельной работы обучающихся с литературой	32	32,89 %
1.1	Низкий уровень подготовки абитуриента (балл ЕГЭ)	30	42,86 %
4.3	Ограниченный доступ к интернет-ресурсам	28	52,16 %
3.2	Нехватка специального оборудования и снаряжения	24	60,13 %
3.3	Отсутствие тренировочного полигона	22	67,44 %
1.5	Недостаточное понимание построения учебного процесса	18	73,42 %
2.3	Отсутствие мотивации у ППС к дополнительной работе с обучающимися	18	79,40 %
1.2	Низкая готовность к освоению новых знаний	15	84,39 %
3.4	Недостаток компьютерных классов	14	89,04 %
4.1	Нехватка учебной литературы	11	92,69 %
1.3	Слабая физическая подготовленность	10	96,01 %
2.1	Недостаточное количество ППС со специальным образованием	5	97,67 %
3.1	Недостаточность учебных аудиторий	4	99,00 %
2.2	Несвоевременное прохождение курсов повышения квалификации	3	100,00 %
	Всего	301	

Доля с накопительным итогом определена с помощью математической функции MS Excel (рис. 3).

	А	В	С	Д
1	Код причины	Причина	Оценка в баллах	Доля накопительным итогом
2	4.2	Отсутствие доступа обучающихся к ЭБС МЧС России	34	11,30%
3	1.4	Низкая самоорганизация обучающихся	33	=С3/\$С\$18+D2
4	4.4	Отсутствие навыков самостоятельной работы обучающихся с литературой	32	32,89%

Рис. 3. Фрагмент таблицы с функцией расчета (\$С\$18 — итоговая сумма оценки в баллах, равна 301)

Fig. 3. Fragment of a table with a calculation function (\$C\$18 — the total score in points, equal to 301)

Рассматриваемая функция позволяет в графическом виде наглядно определить точку (пересечения причин и доли) разделения причин на условные группы:

- группа причин наибольшего влияния на снижение качества подготовки;
- группа причин, имеющих меньшую степень влияния на качество подготовки.

Использование MS Excel определено широким распространением софта, доступностью и возможностью самообучения работе с ним.

Далее изобразим полученные баллы в виде гистограммы, а долю факторов — в виде графика с маркерами (рис. 4).

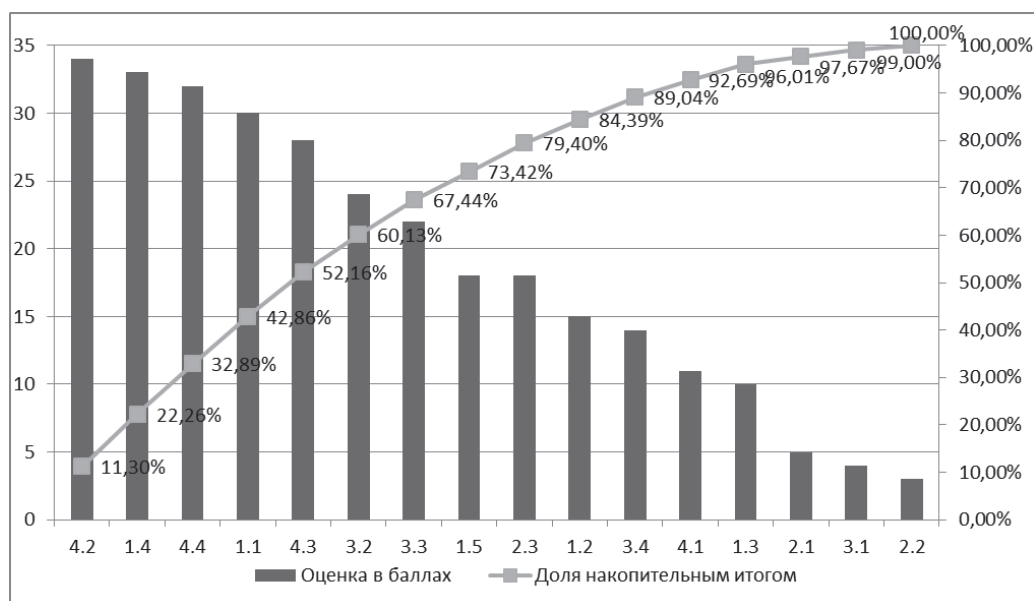


Рис. 4. Гистограмма распределения причин и доли

Fig. 4. Histogram of the distribution of causes and proportion

Дискуссионные вопросы

На основании проведенного анализа результатов и данных гистограммы можно сделать соответствующий вывод о повышении качества обучения в образовательных организациях МЧС России.

С целью решения возникшей проблемы по повышению уровня сформированности компетенций и знаний обучающихся необходимо создать условия для совершенствования первых шести факторов:

- отсутствие доступа обучающихся к ЭБС МЧС России;
- низкая самоорганизация обучающихся;
- отсутствие навыков самостоятельной работы обучающихся с литературой;

- низкий уровень подготовки абитуриента (результаты ЕГЭ);
- ограниченный доступ к интернет-ресурсам;
- нехватка специального оборудования и снаряжения;
- нехватка мест для отработки практических нормативов.

Заключение

Таким образом, основываясь на изложенных выводах, руководящему составу образовательной организации МЧС России в качестве рекомендаций для принятия и поддержки управленческих решений в области повышения качества обучения и совершенствования образовательного процесса можно предложить следующее:

- развитие системы профессионального ориентирования поступающих кандидатов среди субъектов Российской Федерации;
- организация дополнительных занятий с целью привития навыков и развития системы самостоятельной работы среди обучающихся;
- создание условий для усиления мотивации профессорско-преподавательского состава образовательной организации к проведению дополнительной работы среди обучающихся;
- создание учебно-тренировочных баз и полигонов для отработки практических навыков и умений;
- совершенствование материально-технической базы образовательной организации — дополнительное оборудование компьютерных классов, специального программного обеспечения; приобретение специальной техники, оборудования и снаряжения;
- разработка и автоматизация системы мониторинга качества подготовки в образовательных организациях МЧС России.

Список источников

1. Баскаков, С. В. (2020а). Качество образования: пути формирования качества обучения в образовательных организациях силового блока. Культура качества высшего образования в России: традиции и инновации: сборник научных трудов сотрудников Национального аккредитационного агентства в сфере образования и экспертов в области проведения государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации (стр. 51–56). Москва: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования.
2. Ard N., Beasley S., & Nunn-Ellison K. (2017). Quality education through accreditation. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(2), 85–87.
3. De los Ríos-Carmenado, I., Sastre-Merino, S., Díaz Lantada, A., Garcia-Martin, J., Nole, P., & Pérez-Martínez, J. E. (2021). Building world class universities through innovative teaching governance. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101031. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101031>

4. Lakshmi, D. V., & Lakshmi, M. S. (2020). Integrated Technological Tools for Effective Blended Learning. *2020 IEEE Bombay Section Signature Conference (IBSSC)*, 163–168. <https://doi.org/10.1109/IBSSC51096.2020.9332223>
5. Santally, M. I., Rajabalee, Y. B., Sungkur, R. K., Maudarbocus, M. I., & Greller, W. (2020). Enabling continuous improvement in online teaching and learning through e-learning capability and maturity assessment. *Business Process Management Journal*, 26(6), 1687–1707. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-11-2018-0335>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. (29 декабря 2012). Консультант-Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
7. Баскаков, С. В., Серых, Р. Н. (2021). Основные направления системы профессиональной ориентации кандидатов для пожарно-спасательных подразделений МЧС России. *Мир науки, культуры, образования*, 3(88), 10–12. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-10-12>
8. Баскаков, С. В., Зимницкий, Д. А. (2020b). Этапы формирования качества образования и качества обучения в образовательных организациях силового блока. *Экономические и гуманитарные исследования регионов*, 5, 10–15.
9. Балдин, К. В., Воробьев, С. Н. (2004). Управленческие решения: теория и технологии принятия: учебник для вузов. Москва: Проект.
10. Литвак, Б. Г. (2004). Разработка управленческого решения. Москва: Дело: Акад. нар. хоз-ва при Правительстве Рос. Федерации.
11. Файоль, А. (1923). Общее и промышленное управление. Москва: Центральный институт труда.
12. Лукичёва, Л. И., Егорычев, Д. Н. (2009). Управленческие решения. Москва: Омега-Л.
13. Филинов-Чернышев, Н. Б. (2021). Разработка и принятие управленческих решений. Москва: Юрайт. URL: <https://urait.ru/bcode/470089> (дата обращения: 08.06.2021).
14. Болотова, Л. С. (2020). Системы поддержки принятия решений. Москва: Юрайт.
15. Ларичев, О. И., Петровский, А. Б. (1987). Системы поддержки принятия решений: современное состояние и перспективы развития. *Итоги науки и техники*, 21, 131–164. Москва: ВИНТИ.
16. Кузнецов, С. М. (2011). Информационные технологии. Новосибирск: Изд-во НГТУ. URL: <https://rucont.ru/efd/205941>
17. Таха, Х. А. (2017). Введение в исследование операций. Москва: Вильямс.
18. Кремер, Н. Ш., Пушко, Б. А., Тришин, И. М., Фридман, М. Н. (2002). Исследование операций в экономике. Москва: Юнити.
19. Коршунов, И. А., Чахоян, Г. А., Тюнин, А. М., Ляховецкая, Е. Р. (2021). Современные виды консалтинга в системе управления образовательной организацией. *Образование и наука*, 23(1), 73–101. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-73-101>

References

1. Baskakov, S. V. (2020a, March). Quality of Education: Ways of Forming the Quality of Education in Educational Organizations of the Power Block. Culture of quality of higher education in Russia: traditions and innovations. Collection of scientific works of employees

of the National Accreditation Agency in the field of education and experts in the field of state accreditation of an educational institution and scientific organization (pp. 51–56). Moscow: National Accreditation Agency for Education. (In Russ.).

2. Ard, N., Beasley, S., & Nunn-Ellison, K. (2017). Quality education through accreditation. *Teaching and Learning in Nursing*, 12(2), 85–87.

3. De los Ríos-Carmenado, I., Sastre-Merino, S., Díaz Lantada, A., Garcia-Martin, J., Nole, P., & Pérez-Martínez, J. E. (2021). Building world class universities through innovative teaching governance. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101031. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101031>

4. Lakshmi, D. V., & Lakshmi, M. S. (2020). Integrated Technological Tools for Effective Blended Learning. *2020 IEEE Bombay Section Signature Conference (IBSSC)*, 163–168. <https://doi.org/10.1109/IBSSC51096.2020.9332223>

5. Santally, M. I., Rajabalee, Y. B., Sungkur, R. K., Maudarbocus, M. I., & Greller, W. (2020). Enabling continuous improvement in online teaching and learning through e-learning capability and maturity assessment. *Business Process Management Journal*, 26(6), 1687–1707. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-11-2018-0335>

6. Federal Law “On Education in the Russian Federation” No. 273-FZ. (December 29, 2012). Consultant Plus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

7. Baskakov, S. V., & Serykh, R. N. (2021). The main directions of the system of professional orientation of candidates for fire and rescue units of the Ministry of Emergency Situations of Russia. *The world of Science, Culture and Education*, 3(88), 10–12. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-10-12>

8. Baskakov, S. V., & Zimnitsky, D. A. (2020b). Stages of formation of quality of education and quality of training in educational organizations of the power block. *Economical and Humanities Researches of the Regions*, 5, 10–15. (In Russ.).

9. Baldin, K. V., & Vorobyev, S. N. (2004). Managerial decisions: theory and technologies of adoption. Moscow: Project.

10. Litvak, B. G. (2004). Development of a management solution. Moscow: Case: Acad. nar. households under the Government of Ros. Federation.

11. Fayol, A. (1923). General and industrial management. Moscow: Central Institute of Labor.

12. Lukicheva, L. I., & Egorychev D. N. (2009). Management decisions. Moscow: Omega-L

13. Filinov-Chernyshev, N. B. (2021). Development and adoption of management decisions. Moscow: Yurayt. URL: <https://urait.ru/bcode/470089> (date of access: 06.08.2021).

14. Bolotova, L. S. (2020). Decision support systems. Moscow: Yurayt.

15. Larichev, O. I., & Petrovsky, A. B. (1987). Decision support systems: current state and development prospects. *Itogi Nauki i Tekhniki*, 21, 131–164. Moscow: VINITI.

16. Kuznetsov, S. M. (2011). Information Technology. Novosibirsk: Publishing house of NSTU. URL: <https://rucont.ru/efd/205941>

17. Taha, H. A. (2017). Introduction to operations research. Moscow: Williams Publishing House.

18. Kremer, N. Sh., Pushko, B. A., Trishin, I. M., & Fridman, M. N. (2002). Operations research in economics. Moscow: Unity.

19. Korshunov, I. A., Chakhoyan, G. A., Tyunin, A. M., & Lyakhovetskaya, E. R. (2021). Modern types of consulting in the management system of an educational organization. *Education and Science*, 23(1), 73–101. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-73-101>

Статья поступила в редакцию: 11.06.2021; The article was submitted: 11.06.2021;
одобрена после рецензирования: 15.09.2021; approved after reviewing: 15.09.2021;
принята к публикации: 13.12.2021. accepted for publication: 13.12.2021.

Информация об авторах:

Сергей Васильевич Баскаков — старший научный сотрудник учебно-методического центра, Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Москва, Россия,

sv-baskakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1660-4322>

Алексей Владимирович Пешков — заместитель начальника института по учебной работе, Уральский институт ГПС МЧС России, Екатеринбург, Россия,

alex_fd7477@mail.ru, <https://orcid.org/0000-000-7514-6344>

Information about the authors:

Sergey V. Baskakov — senior researcher at the training center, Academy of state fire service of EMERCOM of Russia, Moscow, Russia,

sv-baskakov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1660-4322>

Alexey V. Peshkov — Deputy Head of the Institute for Academic Affairs, Ural Institute of GPS of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Yekaterinburg, Russia,

alex_fd7477@mail.ru, <https://orcid.org/0000-000-7514-6344>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Научно-исследовательская статья

УДК 371.123

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МОСКОВСКИХ ШКОЛ

*Анастасия Кирилловна Белолуцкая¹, Вардигул Аргамовна Мкртчян²,
Татьяна Владимировна Щербакова³ ✉*

^{1, 2, 3} Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

¹ BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

² MkrтчyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

³ SherbakovaTV@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Аннотация. Актуальность исследования профессиональных дефицитов начинающих педагогов Москвы обусловлена отсутствием универсального и эффективного мониторинга профессиональных затруднений начинающих педагогов в мегаполисе. В связи с этим данная статья направлена на: 1) анализ имеющихся исследовательских подходов периода профессиональной адаптации педагога; 2) разработку комплексной, компаративной методики исследования профессиональных дефицитов; 3) выявление представлений о профессиональных дефицитах учителей с опытом работы не более трех лет двух групп респондентов — педагогов-наставников и молодых специалистов; 4) выявление скрытых — нерефлексируемых дефицитов молодых педагогов. Ведущими методами исследования являются метод онлайн-анкетирования, который позволил выявить наиболее частотные представления о дефицитах, и метод фокус-групп, который позволил провести глубинное интервью по дискуссионным вопросам, выявленным при проведении анкетирования. Выборка исследования включала 286 педагогов московских школ: 210 молодых педагогов (средний возраст: 23 года) и 76 педагогов-наставников (средний возраст: 42 года). В статье выявлены такие дефицитарные умения молодых педагогов, как: организация групповой работы обучающихся (в том числе дискуссии) на занятиях, формирование функциональной грамотности учеников, выстраивание образовательного процесса с опорой на изменчивые интересы детей и потребности ситуации на занятиях, разрешение конфликтных ситуаций. Выявлены дефициты в отношении понимания взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету; сути и принципов ведущих образовательных технологий; самостоятельной разработки рабочих программ по преподаваемым дисциплинам. Представленные в статье материалы позволяют расширить представления о профессиональных дефицитах. Разработанная авторами методика исследования способствует более гибкому и взвешенному подходу к определению профессиональных дефицитов молодых педагогов, ее возможно применять в образовательных организациях для выявления противоречий представлений о профессиональных дефицитах разных кластеров педагогического коллектива, а также обучающихся и родительской общественности.

Ключевые слова: молодой педагог, педагог-наставник, профессиональный дефицит, профессиональная адаптация молодого педагога, выпускник педагогического вуза, исследование профессиональных дефицитов

Research article

PROFESSIONAL DEFICITS OF NOVICE TEACHERS IN MOSCOW SCHOOLS

*Anastasija K. Beloluckaja¹, Vardigul A. Mkrtchyan²,
Tatiana V. Shcherbakova³ ✉*

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russia,

¹ BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

² MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

³ ShcherbakovaTV@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Abstract. The relevance of studying the novice teachers' professional deficits in Moscow is due to the lack of a universal and effective monitoring of the professional difficulties of novice teachers in the metropolis. In this context, this article aims to: analysis of the available research approaches for the period of teacher professional adaptation; development of a comprehensive, comparative research methods of +professional deficits; identification of ideas about the teachers' professional deficits with more than three years work experience of two groups of respondents — teacher-mentors and young specialists; identification of hidden — unreflected deficiencies of young teachers. The leading research methods are the online survey method, which revealed the most frequent perceptions of deficits, and the focus group method, which allowed for in-depth interviews on discussion issues identified during the survey. The sample of the study includes 286 teachers from Moscow schools: 210 novice teachers (average age: 23 years) and 76 teacher-mentors (average age: 42 years). The article revealed such deficient skills of young teachers as: organizing group work of students (including discussions) in classes, forming functional literacy of students, building the educational process based on the changing interests of children and the needs of the situation in classes, resolving conflict situations. Deficiencies were identified in terms of understanding the relationship between the ability to organize the interaction of students with each other and maintaining discipline and interest in the subject; the essence and principles of leading educational technologies; independent development of work programs for the disciplines taught. The materials presented in the article make it possible to expand the perception of professional deficits. The research methodology developed by the authors promotes a more flexible and balanced approach to determining the professional deficits of young teachers, which can be used in educational organizations to identify contradictions in the ideas about professional deficits of different clusters of the pedagogical team, as well as students and the parent community.

Keywords: novices, prospective teacher, young teacher, mentor, professional deficit, young teacher professional adaptation, pedagogical university graduate, professional deficits research

Для цитирования: Белолуцкая, А. К., Мкртчян, В. А., Щербакова, Т. В. (2022). Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ. *Вестник МПГУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 55–77. DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

For citation: Beloluckaja, A. K., Mkrtchyan, V. A., & Shcherbakova, T. V. (2022). Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 55–77. DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.03

Введение

В современных условиях смены образовательной парадигмы и введения нового профессионального стандарта педагога компетентность начинающего учителя вызывает большую заинтересованность как профессиональной, так и широкой общественности (Чечева, 2021). В настоящее время интерес к исследованию профессиональной деятельности молодых педагогов очень высок, чаще всего это социометрические исследования (Щеткина, Захарова и Окунева, 2015; Шевелев, Кузина и Смольников, 2018) и мониторинги успешности начинающих учителей отдельных регионов страны (Хайбулаев, Салманова и Бакмаев, 2019; Жуина и Лобанова, 2020). Современные специалисты в области образования рассматривают начало работы в школе как этап личностного кризиса для начинающего педагога (Данилов, Шустова и Глебова, 2019), особый дефицитарный (Dias-Lacy, & Guirguis, 2017), адаптационный период (Глушечская и Сковородкина, 2014; Черникова, Пташко и Руденко, 2017; Стефаник, 2020), требующий специальной профессиональной поддержки (Субетто, 2006; Мачурина, 2016). Ряд исследователей рассматривают «вход в профессию» как процесс прежде всего ролевой, психологической адаптации (Лебеденко и Татарова, 2018; Овчинникова и Декман, 2020; Аминова и Цахаева, 2018).

Анализ научной и методической литературы о профессиональных дефицитах начинающих педагогов за последние десять лет показал, что отечественные исследования сосредоточены на выстраивании специальных программ адаптации (диссертационные исследования: Н. А. Чечевой, 2021; Н. Ф. Логиновой, 2019; М. С. Сотниковой, 2017; М. Б. Файн, 2020; З. В. Глебовой, 2019; О. А. Семиздраловой, 2006 и Е. Н. Цыганковой, 2019). Таким образом, подразумевается продолжение обучения выпускника педагогического вуза в системе повышения квалификации, что является косвенным свидетельством недостаточной вузовской профессиональной подготовки педагогических кадров. В этой связи при исследовании профессиональных дефицитов следует различать недостатки компетентности и временные адаптационные потребности. Современные исследователи крайне широко трактуют понятие дефицита, как недостаточную степень владения навыком: Т. В. Потемкина определяет профессиональный дефицит как «осознанный или неосознанный недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности, который препятствует реализации профессиональных действий» (Потемкина, 2018, с. 7). Согласно результатам

международного исследования TALIS 2018 года, главные дефициты молодых педагогов лежат в сфере ученической мотивации, дисциплины, работы с документацией, коммуникации с родителями и коллегами и тайм-менеджмента (TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, 2019). Исследование дефицитов может быть направлено на выявление их характеристик, степени проявления, практик преодоления, однако в настоящем исследовании акцент сделан на выявлении дефицитов, не артикулируемых педагогами напрямую. Для педагогического вуза крайне важно понимать скрытые недостатки системы подготовки будущих специалистов. Если сосредоточить внимание не на самом факте нехватки времени начинающего учителя, например, а задаться вопросом о том, почему молодой учитель не успевает выполнить на уроке все запланированное, то возможно выявить скрытые системные проблемы: недостатки мотивации, дисциплины, работы с документацией, коммуникации с родителями и коллегами, тайм-менеджмента, — являющиеся маркерами скрытых, более глубинных затруднений.

При составлении дизайна исследования был учтен опыт ряда зарубежных исследований, цель которых — выявить взаимосвязь и влияние отдельных личностных и средовых факторов на профессиональные дефициты начинающих учителей.

Так, например, анализ ситуационных навыков начинающих и опытных учителей в отношении управления классом (Stahne, & Blomeke, 2021) на основании просмотра видеосюжетов продемонстрировал, что эксперты более разносторонне интерпретируют предложенные ситуации, предлагают больше альтернативных вариантов действий, чем новички. Опытные педагоги больше внимания уделяют контексту обучения. Сравнительный характер исследования важен не только результатом, но и методикой. В проведенном нами исследовании мы также применили компаративный подход, сравнив мнения начинающих педагогов и педагогов-наставников.

Особого внимания заслуживает многоступенчатая методика выявления и оценивания профессиональных дефицитов в логике исследования в действии (action research). Американско-китайское исследование (Chen et al., 2021), начавшееся в Китае в 2010 году, предполагает выявление влияния ученических оценок учителей на рост профессионализма. Ученики систематически оценивали педагогов по 15 критериям, таким как: создание климата в классе, качество отношений между учителем и учеником, профессионализм учителя, индивидуальный подход к ученику, содействие его самостоятельному обучению, развитие навыков и привычек ученика, научение планированию и формулированию целей, эффективность преподавания. Далее результаты опросов учеников представляются учителям, в рамках глубинных интервью учителя ищут причины невысоких показателей, и такая процедура повторяется периодически. В результате систематической рефлексии у многих педагогов наблюдался рост профессионализма. При этом были выявлены следующие

факторы, вызывающие проблемы: самоуверенность, замкнутость и неспособность измениться по мере развития школы и учеников; низкая самооценка педагогов; недостаточный вклад в работу; авторитарный стиль общения с учениками, ориентированный на контроль; низкий уровень профессиональных способностей и невысокая квалификация; жизненные и семейные факторы; корысть и формализм; низкая способность к обучению и рефлексии, а также неспособность сбалансировать профессиональные задачи.

Немецкие исследователи рассматривают:

1) значение характера педагогической практики для эффективности работы молодого учителя (Wolf et al., 2021). В данной работе выявлено, что если в процессе обучения студента педагогическая практика носила максимально практический характер, то выпускники быстро погружаются в разные сферы школьной жизни, например общаются с родителями, присматривают за учениками на переменах, а не концентрируются исключительно на объяснении предмета на уроке;

2) влияние когнитивных и мотивационно-эмоциональных характеристик на профессиональное благополучие будущих учителей (Holzberger et al., 2021). В результате опроса были составлены три профиля начинающего педагога по уровню предметной подготовки и образу мышления и сопоставлены их представления о благополучии педагога. В результате исследования было выявлено, что ряд молодых специалистов нуждается в специальной мотивационной подготовке в вузе;

3) влияние самооценки молодого учителя на уровень успеваемости учеников (Daumiller et al., 2021).

Высокий уровень развития навыков критического мышления и самооценки благоприятно сказывается на качестве преподавания молодых педагогов, доказывает исследование специалистов из Танзании (Kavenuke, Kinyota, & Joel, 2020).

Проанализировав научно-методические подходы и результаты актуальных исследований профессиональных дефицитов молодых педагогов, можно отметить, что далеко не все диагностические данные в отношении дефицитарности возможно интерпретировать однозначно, крайне важным представляется выявить не только декларативные, но неосознанные (скрытые) дефициты, исходя из чего и выстроено настоящее исследование.

Методологические основания исследования

Традиционными методами выявления профессиональных дефицитов педагога являются мониторинг показателей успеваемости обучающихся по предмету и анкетирование, в котором респондент выражает мнение о своих затруднениях. С нашей точки зрения, такой подход имеет ряд ограничений, связанных

с тем, что: а) результаты детей обычно отражают влияние совокупности факторов, и компетенция учителя-предметника — лишь один из них; б) анализ ответов, где респонденты сами описывают то, в чем они испытывают затруднения, может давать лишь частичное представление о реальной картине недостатков профессиональной подготовки. Собственные профессиональные дефициты могут быть не очевидны для учителя. При проведении данного исследования под термином «профессиональные дефициты» подразумеваются затруднения педагога в понимании, осознании и применении отдельных профессиональных единиц (педагогических теорий, образовательных технологий, методик и т. д.). В настоящем исследовании дизайн выстроен таким образом, чтобы: а) получить информацию из нескольких источников; б) анализировались скорее сочетания ответов респондентов на вопросы, некоторые из которых являются проверочными для других.

Исследование проводилось среди двух групп респондентов — молодые педагоги Москвы (стаж работы до 3 лет) и педагоги-наставники (опытные учителя со стажем от пяти лет, занятые в сфере внутришкольного наставничества). Работа проводилась в два этапа: анкетирование и фокус-группы.

Анкетирование проводилось письменно и носило анонимный характер. Фокус-группы проводились с помощью платформы Zoom.

Цель исследования — выявить профессиональные дефициты, характерные для молодых педагогов Москвы.

Задачи исследования:

- 1) выявить представления молодых педагогов Москвы о методических дефицитах и профессиональной коммуникации;
- 2) сравнить представления о профессиональных дефицитах молодых педагогов у респондентов различных категорий — наставников и начинающих учителей;
- 3) на основании перекрестного анализа ответов из разных разделов анкет выявить те недостатки профессиональной подготовки начинающих учителей, которые ими самими не рефлексировались как дефицитарные.

Сведения о выборке исследования. В исследовании приняли участие 286 человек: 210 молодых педагогов московских школ (средний возраст: 23 года) и 76 педагогов-наставников (средний возраст: 42 года). Из опрошенных начинающих учителей 62 % являются выпускниками МГПУ, остальные — выпускниками МПГУ, МГППУ, МГОУ и ряда других вузов. Конкретную школу для работы по принципу близости к месту проживания выбрали 57 % из них, 37 % респондентов совмещают работу с обучением в магистратуре. Около 80 % опрошенных молодых специалистов отметили, что имеют педагогическую нагрузку от 18 до 35 часов в неделю.

Результаты исследования были представлены в феврале 2021 года на XVII Международной научно-практической конференции «Тенденции развития образования: глобальные вызовы и неравные возможности» (О профессиональных

дефицитах молодых педагогов столичных школ, 2021). Практическое применение результатов исследования возможно и в дальнейшем при обновлении содержания методических дисциплин образовательных программ педагогического профиля подготовки, а также в процессе адаптации молодых педагогов.

Результаты исследования

В результате исследования был выявлен ряд позиций, связанных с осуществлением профессиональной деятельности, многие из которых самими молодыми педагогами не осознаются как дефицитарные, но перекрестный анализ разных частей опросника позволяет нам отметить их в качестве проблемных.

1. Умение организовывать групповую работу, в том числе дискуссии.

В ходе анкетирования 62 % начинающих педагогов отметили, что никогда или крайне редко организуют дискуссию на занятии таким образом, чтобы дети имели возможность обсуждать содержание предмета друг с другом более 20 минут. Временной интервал 20 минут обусловлен тем, что реплики и ситуативные обсуждения на занятиях возникают часто, однако если педагог отводит на дискуссию более половины урока, это говорит о запланированном действии. Помимо этого, дискуссия предполагает работу с проблемными, неоднозначными вопросами и оттачивание умения формулировать и аргументировать позиции, что требует длительных временных интервалов и систематической практики. По результатам опроса мы видим, что больше половины молодых учителей практически не прибегают к дискуссионной работе и лишь 9 % из них говорят, что работают таким образом несколько раз в неделю. 63 % наставников также указывают на то, что молодые учителя плохо подготовлены к организации дискуссионной работы («попытки бывают, но часто проваливаются»).

При интерпретации полученных данных необходимо учитывать, что недостаток систематической дискуссионной работы на уроках связан именно с дефицитом соответствующих компетенций: отвечая на вопрос: «Организация каких форм обучения вызывает у вас наибольшее затруднение?», 47 % респондентов (молодых педагогов) поставили на первое место организацию групповой работы обучающихся, а наименьшие затруднения вызывает фронтальная форма проведения урока (только 15 % молодых педагогов отмечают ее как сложную). Это же подтверждается и через опрос наставников: 40 % опытных педагогов полагают, что групповая работа оказывается наиболее сложной для недавних выпускников педагогического вуза; 35 % опрошенных считают, что самое сложное — это индивидуальная работа; 13 % — что парная работа; 11 % — что фронтальная.

Отвечая на открытый вопрос: «Как Вы думаете, почему возникают затруднения с организацией данных форм обучения?», чаще всего начинающие педагоги связывают свои трудности с особенностями детского коллектива

или отдельных учеников: «Дети с разным уровнем знаний, способностей и ответственностью»; «Во время групповой работы половина учащихся активно работают над предложенным им заданием, а другая половина протирает штаны»; «Изначальная характеристика детского коллектива: много лидеров, неготовность мириться с чужим мнением, активное доказывание своей точки зрения»; «Групповая работа предполагает определенный уровень ответственности и самостоятельности учащихся, чтобы их работа была продуктивной и результативной, но это не всегда так»; «Дети не умеют общаться, договариваться и сотрудничать. Каждая групповая работа заканчивается конфликтами того или иного рода» и т. д. Из 66 респондентов, прокомментировавших проблемы с организацией групповой формы работы, 27 (41 %) видят причину в индивидуальных особенностях учеников (низком уровне познавательной активности и интеллектуального развития, плохом воспитании), 10 (15 %) — в нехватке времени на уроке, 8 (12 %) — в проблеме с дисциплиной, 5 (8 %) видят причину в плохой вузовской подготовке: «недостаточно практических занятий в институте по организации различных форм обучения», и только 16 (24 %) — в нехватке опыта и умения самого педагога, то есть осознают профессиональный дефицит.

На фокус-группу молодых педагогов был вынесен вопрос о причинах затруднений с организацией групповой и дискуссионной работы. Подавляющее большинство участников фокус-группы видят причину в:

- 1) неумении формулировать проблемные задания и вопросы, активизирующие дискуссию;
- 2) сложности сформулировать вопросы для содержательной дискуссии, особенно если ученики имеют слабую фактологическую подготовку;
- 3) затруднении в модерации дискуссии: даже если складывается ситуация, когда ученики аргументированно высказываются, непонятно, что делать после первого раунда обмена мнениями. Отсутствует умение так разработать задание и вести обсуждение, чтобы в дискуссии смоделировать становление предметных или межпредметных понятий;
- 4) неумение разделить учеников на эффективные группы с учетом психологического климата в классе.

В качестве других причин были названы трудозатратность разработки групповых заданий, необходимость применения индивидуального подхода, отсутствие запроса со стороны работодателя.

Педагоги-наставники на фокус-группе отметили, что причина дефицита кроется в непонимании логики разворачивания предметного содержания. Для проведения дискуссии педагог должен уметь разложить содержание урока на составляющие (этапы, теория, факты, примеры, мнения и оценки), а в процессе дискуссионного обсуждения для учителя важно уметь не просто задавать правильные вопросы, но удерживать предметную логику так, чтобы в любой момент подвести обсуждение к предметно значимому выводу, проявить

так называемую уверенную гибкость. Отсутствие понимания обесценивает дискуссию, делает ее действием ради самого действия, лишает предметного значения.

2. Понимание взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету.

При ответе на вопрос: «Что именно вызывает затруднения при работе с классом?», требующем ранжирования по десяти позициям (табл. 1), подавляющее большинство молодых педагогов на первые два места поставили такие профессиональные умения, как «Поддержание дисциплины» (27 %) и «Формирование долгосрочного интереса к предмету у учеников» (25 %), акцентировав таким образом внимание на мотивации обучающихся. При этом позицию «Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия» 33 % опрошенных поставили на последнее место, то есть они считают, что это не вызывает затруднения.

Таблица 1. Ответы молодых педагогов на вопрос о затруднениях при работе с классом
Table 1. Novices teachers' answers about classmanagement difficulties

Укажите, что именно вызывает затруднения при работе с классом (молодые специалисты)	Рейтинг (в процентах)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Поддержание дисциплины	27,6	11,9	14,6	8,6	7	5,9	9,7	5,9	3,8	4,9
Формирование долгосрочного интереса к предмету у учеников	12,4	24,9	10,8	11,9	13	10,3	4,3	4,3	5,9	2,2
Достижение высокого уровня знаний по предмету	11,4	10,8	11,9	9,7	11,9	8,6	17,3	9,2	4,9	4,3
Постановка учебной задачи	13,5	11,4	9,7	9,7	9,7	8,6	5,9	12,4	11,9	7
Подбор заданий для разных форм обучения (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной)	8,6	4,9	10,3	19,5	13	10,8	13,5	6,5	5,9	7
Обеспечение включенности учеников на уроке	7,6	11,4	16,2	9,7	7,6	6,5	7,6	5,4	19,5	8,6
Формирование умения применять знания на практике	3,8	5,4	9,7	12,4	15,7	15,1	14,1	11,4	7,6	4,9
Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия	6,5	9,7	9,2	7	8,6	9,2	4,3	4,9	7	33,5
Объективное оценивание (оценивать так, чтобы отражались реальные результаты учеников)	7,6	7	3,8	3,2	6,5	7,6	8,1	21,1	18,4	16,8
Контроль качества выполнения заданий	1,1	2,7	3,8	8,1	7	17,3	15,1	18,9	15,1	10,8

Совокупность указанных данных дает основание предположить, что в профессиональном сознании педагога эти аспекты слабо связаны друг с другом, хотя организация взаимодействия учеников в деятельностной модели

преподавания является ключом к решению вопросов мотивации и дисциплины. Обсуждение данного вопроса на фокус-группе показало, что молодые педагоги все еще понимают под успешным такой урок, во время которого им удалось удержать на себе внимание класса все 45 минут и погасить проблемы с дисциплиной за счет дисциплинарного регулирования или, например, элементов геймификации. Ответы наставников аналогичны: «Поддержание дисциплины» оказалось на первой позиции у 29 %, а «Организация взаимодействия учеников друг с другом во время занятия» — на последней позиции у 38 % опрошенных.

Таким образом, мы можем отметить, что организация взаимодействия учеников друг с другом, во-первых, применяется молодыми учителями крайне редко и вызывает затруднения, а во-вторых, не осознается как ключ к решению проблем с мотивацией, поддержанию долгосрочного интереса к предмету и, соответственно, дисциплины.

3. Понимание сути и принципов образовательных технологий.

Молодым педагогам было предложено выразить отношение к ведущим образовательным технологиям по шкале: «Ничего об этом не знаю»; «Не владею и не нуждаюсь»; «Не владею, но хочу научиться»; «Не владею, но учусь»; «Владею, но не применяю»; «Владею, применяю» (перечень представлен в таблице 2). Данный вопрос не ставит перед собой цель — выявить истинную степень владения технологиями, так как сделать это путем анкетирования затруднительно, скорее речь идет об определении особенностей рефлексивных представлений учителей. При интерпретации результатов учитывается субъективность и склонность к завышению степени владения, поэтому обратим внимание на показатели категории «не владею».

Таблица 2. Ответы молодых педагогов на вопрос о степени владения и отношении к образовательным технологиям

Table 2. Novices teachers' answers about the proficiency and attitude to educational technologies

Образовательные технологии \ Степень владения	Результат в процентах					
	Ничего об этом не знаю	Не владею и не нуждаюсь	Не владею, но хочу научиться	Не владею, но учусь	Владею, но не применяю	Владею, применяю
1. Дифференцированное обучение	5	0,6	11,1	12,2	19,4	51,7
2. Развитие критического мышления	1,1	0	8,9	11,7	12,8	65,6
3. Проблемное обучение	2,2	1,1	8,3	13,3	14,4	60,6
4. Формирующее оценивание	10	0	14,4	19,4	14,4	41,7

Образовательные технологии \ Степень владения	Результат в процентах					
	Ничего об этом не знаю	Не владею и не нуждаюсь	Не владею, но хочу научиться	Не владею, но учусь	Владею, но не применяю	Владею, применяю
5. Построение индивидуальной образовательной траектории	2,8	3,3	14,4	16,1	19,4	43,9
6. Развивающее обучение по Л. В. Занкову	27,8	3,3	25,6	8,3	23,9	11,1
7. Развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову	20,6	3,9	20,6	5,6	25,6	23,9
8. Опорные конспекты В. Ф. Шаталова	26,1	6,7	27,8	9,4	17,6	12,2
9. Перевернутый класс	18,3	5	21,7	8,3	26,7	20
10. Организация образовательных событий	11,7	3,3	12,8	8,9	18,3	45
11. Театральная педагогика	12,2	14,4	18,3	6,7	24,4	23,9
12. Квесты	1,7	3,3	9,4	7,2	33,9	44,4
13. Case study	12,8	3,9	16,1	7,8	23,3	36,1
14. Игропрактика	3,9	2,8	9,4	8,3	13,9	61,7
15. Портфолио	3,3	5	11,1	5,6	43,3	31,7
16. ТРИЗ	27,8	5	24,4	12,2	18,3	12,2
17. Интеллект-карты	13,9	5	15,6	6,7	25,6	33,3

Театральная педагогика стала антилидером среди всех образовательных технологий: 14,4 % респондентов высказали нежелание погружаться в это направление, ответив: «Не владею и не нуждаюсь», а 24,4 % респондентов ответили, что владеют технологией, но не применяют ее. В целом же молодые педагоги открыты новому знанию. Так, самыми «неизвестными» из семнадцати представленных образовательных технологий для начинающих учителей оказались четыре, о которых ничего не знают более 1/5 всех опрошенных: технология развивающего обучения по Л. В. Занкову (1960) и технологии ТРИЗ (по 27,8 %); опорные конспекты В. Ф. Шаталова (1989) — 26,1 %; развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову (1966) — 20,6 %. Однако в отношении этих технологий мы видим и самые высокие показатели в графе «Не владею, но хочу научиться»: опорные конспекты В. Ф. Шаталова (1989) — 27,8 %, развивающее

обучения по Л. В. Занкову (1960) — 25,6 %, технологии ТРИЗ (Садыкова, 2019) — 24,4 %, развивающее обучение по Д. Б. Эльконину – В. В. Давыдову (1966) — 20,6 %.

Наибольший интерес представляют результаты по самым применяемым технологиям. Более половины респондентов отметили, что владеют и применяют на практике такие образовательные технологии, как: развитие критического мышления — 65,6 %; игропрактики — 61,7 %; проблемное обучение — 60,6 %; дифференцированное обучение — 51,7 %. Однако данные показатели вызывают сомнения, так как применение данных технологий невозможно без активного внедрения групповой работы, дискуссионных форматов и детского взаимодействия, то есть тех умений, которые явно западают у начинающих педагогов, по их собственным утверждениям. По результатам опроса невозможно сделать вывод о реальной степени владения образовательными технологиями, но, несомненно, это свидетельствует об ошибочном понимании сути данных технологий. Этот вывод приходится сделать и при интерпретации высоких оценок владения умениями организации образовательных событий — 45 %, квест-технологий — 44,4 %, построения индивидуальной образовательной траектории — 43,9 % и формирующего оценивания — 41,7 %.

Педагоги-наставники считают начинающих педагогов методически подготовленными, о чем свидетельствуют схожие мнения о степени владения образовательными технологиями. Принципиальные различия отмечаются только в отношении квест-технологий и игропрактик, здесь наставники склонны более высоко оценивать умения молодежи — в 52,6 % и 56,6 % соответственно, что свидетельствует о восприятии данных подходов как инновационных и технологичных, а следовательно, более доступных молодому поколению.

4. Развитие функциональной грамотности обучающихся.

При ответе на вопросы о приоритетах профессионального развития в ближайшей перспективе (рис. 1), самыми непопулярными как у молодых специалистов, так и у наставников является умение разрабатывать задания, в которых ученики должны самостоятельно искать информацию в тексте (об этом заявили 18 % опрошенных педагогов-наставников и 26 % молодых учителей), а также умение разрабатывать задания, в которых ученики должны анализировать несколько разных текстов, чтобы ответить на проблемный вопрос — 19 % и 18 % соответственно. Умения именно с такими формулировками были специально включены в опросник, чтобы оценить отношение респондентов к развитию читательской грамотности, уровень которой является важнейшим показателем качества образования страны в рамках международных сопоставительных PISA и PIRLS. Молодые педагоги и наставники не считают развитие данных умений приоритетным, что позволяет сделать вывод о недостаточном понимании важности умения работать с формированием функциональной грамотности разных типов.



Рис. 1. Ответы на вопрос: «Какие из перечисленных умений вы считаете необходимым развивать в себе (молодых специалистов) прежде всего в ближайший год работы?» Сравнительная диаграмма ответов наставников и молодых специалистов (%)

Fig. 1. Answers to the question: «Which of the listed skills do you consider necessary to develop in yourself (novices teachers), first of all, in the next year of work?» Comparative chart of the answers of mentors and novices teachers (%)

5. Ситуативное реагирование: умение выстраивать образовательный процесс с опорой на изменчивые детские интересы и потребности ситуации, складывающейся на конкретном занятии.

Одним из важнейших навыков, которые необходимо развивать в самое ближайшее время, по мнению наставников, является умение гибко корректировать ход занятия в зависимости от ситуации на уроке (реакции детей, внешних факторов, появления новых информационных поводов и т. д.), это отметили 68 % наставников. Только 37 % молодых педагогов обращают на это внимание. Отвечая на вопрос о ведущих навыках, требующих развития, начинающие и опытные педагоги не расходятся во мнениях: респонденты считают необходимым развивать умение подбирать задания и строить урок таким образом, чтобы все ученики в классе усвоили материал (такого мнения придерживаются 71 % наставников и 68 % молодых педагогов). Эти цифры говорят о консервативности профессиональных представлений, по-прежнему отражающих стремление к передаче знания (пассивная педагогическая модель), а не к развитию критических или креативных умений, индивидуализации образовательной траектории или дифференцированному обучению.

6. Самостоятельная разработка рабочих программ по преподаваемым дисциплинам.

При ответе на вопрос о разработке рабочих программ 16 % молодых педагогов признались, что позаимствовали их у коллег, 7 % — составили на основании шаблона МЭШ, 56 % — отметили, что программу коллег «слегка

переработали под себя» (скорее всего, речь идет о техническом обновлении), и только 22 % молодых педагогов заявили, что разработали программы самостоятельно. Педагоги-наставники оказались более критичны в оценке этого вопроса: 36 % из них отметили, что их рабочие программы позаимствованы у коллег, 9 % — указали внешние источники заимствования, такие как МЭШ, Интернет, школьные методические ресурсы, и только 7 % педагогов-наставников заявили о самостоятельности программных разработок. Определяя перспективы профессионального развития (рис. 2), только 22 % респондентов из числа начинающих учителей считают необходимым развивать умение разрабатывать самостоятельно рабочую программу по предмету, а из числа педагогов-наставников — 29 %. Таким образом, как упоминалось выше, о самостоятельной разработке рабочих программ задумывается не более 22 % молодых учителей. Эту тенденцию подтверждают ответы на вопрос о главных умениях, которые молодым педагогам пришлось спешно осваивать в первый год работы в школе: только 11 % респондентов упомянули о создании рабочих программ; 84 % молодых педагогов отметили, что планируют уроки, но могут ситуативно перестроиться, многое изменить по ходу занятия, если того требует ситуация. Сама по себе данная цифра должна свидетельствовать о профессиональной гибкости, однако в свете ситуации с рабочими программами скорее говорит о слабом внимании к системному планированию.

7. Умение распознавать и разрешать конфликты.

Подавляющее большинство молодых педагогов отмечают, что не имеют сложностей в общении с коллегами (82 %), учениками (85 %) и родительской общественностью (76 %). Педагоги-наставники видят ситуацию не столь позитивной: только 68 % из них считают, что сложностей в общении с коллегами не возникает, 63 % не видят конфликтов с учениками и лишь 33 % склонны не замечать проблем в общении с родительской общественностью. Причину конфликтов респонденты склонны видеть в партнере по коммуникации, называя в основном внешние причины: предвзятое отношение к молодежи, конфликт поколений, люди старой закалки, личная неприязнь, особенности учеников, пубертатный период, плохое воспитание, недоверием к молодым со стороны родителей и их скандальность.

Скорее всего, громкие конфликты у молодых педагогов действительно редки, так как большинство воспринимает споры и столкновения мнений как то, чего необходимо всеми силами избегать. Это подтверждают и ответы на вопрос: «Что, по вашему мнению, может помочь сгладить или разрешить конфликт?» — общим и для начинающих и опытных педагогов является представление об эффективном разрешении конфликтов путем привлечения медиатора и применения специальных коммуникативных техник. Примечательно, что 47 % молодых педагогов, оказавшихся в конфликте с коллегами, считают, что эту ситуацию не стоит никак разрешать — просто не обращать на нее внимание, а 21 % из них считают, что конфликтную ситуацию уже невозможно исправить. Суммарно 68 % молодых педагогов придерживаются тактики замалчивания проблемы, и только 21 % — стоят на деятельностной позиции и видят

выход в «более добросовестном отношении к свои обязанностям», то есть считают, что они сами должны стать лучше, и тогда конфликт будет исчерпан. При обсуждении вопроса о путях выхода из конфликтных ситуаций на фокус-группах был озвучен дефицит специальной подготовки будущих учителей к целенаправленной работе с родительской общественностью: специальных дисциплин по данной проблеме почти нет, а в общих курсах конфликтологии, психологии и педагогики эта тема упоминается вскользь, практические занятия по ней отсутствуют, во время педагогической практики тема не затрагивается.

Стремление молодых специалистов избежать или подавить конфликт подтверждают и ответы на вопрос о коммуникативных навыках, требующих развития. Диаграмма на рисунке 2 отчетливо демонстрирует, что самыми востребованными у молодых специалистов являются навыки по отстаиванию своей позиции: 56 % из них чувствуют необходимость научиться психологически преодолевать конфликты, 52 % — научиться отвечать отказом на просьбы, 49 % — отстаивать свои интересы и нейтрализовать манипуляции. Представленные данные скорее говорят о наличии скрытых конфликтов, а не о благоприятном психологическом климате в образовательных организациях. Ситуация достаточно напряженная и конфликтогенная, организационная культура современной школы воспринимает конфликт как негативный маркер, показатель некомпетентности, слабости, педагог, у которого возникают конфликты, воспринимается профессиональной общественностью негативно, чего и стараются избежать начинающие учителя. Навыки, помогающие управлять конфликтами, в большинстве случаев остаются невостребованными.



Рис. 2. Сравнительная диаграмма ответов наставников и молодых специалистов на вопрос о коммуникативных навыках (%)

Fig. 2. Comparative diagram of the answers of mentors and novices teachers to the question of communication skills (%)

Дискуссионные вопросы

Данное исследование носило анонимный и добровольный характер, начинающие педагоги не фиксировали в ответах номер и название школы, где они работают, что делает невозможным провести корреляцию ответов респондентов двух категорий. С другой стороны, педагоги-наставники, наоборот, отмечали, в каких школах они работают, что также неоднозначно сказывается на результатах, наставникам выгодно было представить ситуацию в школе в благожелательном свете, так как в их непосредственные обязанности входит работа с начинающими коллегами. Возникает исследовательский вопрос о том, как необходимо выстраивать процесс компаративной оценки.

Применение традиционных техник опросов об уровне удовлетворенности имеет ряд ограничений, выраженное мнение скорее отражает уровень и особенности профессиональной рефлексии молодых педагогов, чем сами дефициты.

Проведенное исследование доказало, что отмеченные молодыми педагогами недостатки образовательной среды школы или компетентности самих педагогов не является свидетельством дефицита, ситуативное восприятие недостатков крайне изменчиво, для выявления дефицитов необходимо разрабатывать методику исследования, которая позволит проследить изменение мнения о профессиональной компетентности, возможен ретроспективный анализ.

Исследование выявило необходимость провести систематизацию профессиональных дефицитов молодых педагогов, уделяя особое внимание реальным, скрытым и мнимым дефицитам, а также систематизацию условий преодоления дефицитарности.

В результате проведенного исследования представляется возможным вынести на обсуждение следующий дискуссионный вопрос: «Являются ли выявленные скрытые дефициты таковыми только для молодых педагогов?». В будущем можно провести компаративное исследование других групп педагогов на предмет обнаружения данных дефицитов. Перспективу такого рода анализа подтверждает исследование австралийских и американских исследователей 2020 года «Влияет ли стаж учителей на качество преподавания?» (Graham et al., 2020).

Заключение

Традиционные дефициты молодых педагогов, связанные с адаптацией на рабочем месте, нехваткой времени, дисциплиной и мотивацией учеников, установления коммуникации с коллегами и родительской общественностью, заполнением документации, находят подтверждение в проведенном исследовании, однако следует уточнить, что большинство участников исследования считают ситуацию с адаптацией начинающего учителя на рабочем месте

крайне благоприятной. Дефициты дисциплины и мотивации учеников следует воспринимать как маркеры скрытых дефицитов понимания взаимосвязи между умением организовать взаимодействие обучающихся друг с другом и поддержанием дисциплины и интереса к предмету. Коммуникационные дефициты носят также более глубокий характер — неумение распознать конфликт, стремление игнорировать, замалчивать и избегать их. Исследование выявило ряд скрытых дефицитов, которые необходимо учитывать школьной администрации в программах адаптации начинающих педагогов, а именно дефицит самостоятельной разработки рабочих программ по преподаваемым дисциплинам и дефицит ситуативного реагирования учителя на уроке. Для педагогических вузов крайне важно включить в профессиональную подготовку образовательные единицы по развитию функциональной грамотности, организации групповой работы, в том числе ученических дискуссий, а также по ознакомлению с технологиями развития критического мышления, проблемного и дифференцированного обучения.

Список источников

1. Чечева, Н. А. (2021). Мониторинг профессиональных компетенций учителя в условиях изменения парадигмы образования: диссертация кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
2. Щеткина, И. А., Захарова, Е. Ю., Окунева, Н. И. (2015). Отношение молодых педагогов к профессии учителя: социологический анализ. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*, 4(63), 191–197.
3. Шевелёв, А. Н., Кузина, Н. Н., Смольников, В. Ю. (2018). Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности. *Человек и образование*, 4(57), 196–201.
4. Хайбулаев, М. Х., Салманова, Д. А., Бакмаев, А. Ш. (2019). Мониторинг профессиональной деятельности молодого учителя в Республике Дагестан. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2(27), 209–211. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0048>
5. Жуина, Д. В., Лобанова, Н. А. (2020). Особенности адаптации молодых педагогов к профессии (на примере Республики Мордовия). *Международный научно-исследовательский журнал*, 6–2(96), 152–154.
6. Данилов, С. В., Шустова, Л. П., Глебова, З. В. (2019). Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса: монография. Чебоксары: Среда.
7. Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
8. Глушечская, Н. В., Сковородкина, И. З. (2014). К проблеме адаптации к профессиональной среде выпускников педагогических направлений федерального университета. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки*, 18(37), 90–97.

9. Черникова, Е. Г., Пташко, Т. Г., Руденко, А. В. (2017). Адаптация и профессиональное развитие молодых педагогов общеобразовательных организаций (по материалам общероссийского социологического исследования). *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 7, 114–122.
10. Стефаник, Ю. В. (2020). Проблемы социально-профессиональной адаптации молодых педагогов в организациях дополнительного образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 68(4), 197–200.
11. Субетто, А. И. (2006). Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
12. Мачурина, Т. Н. (2016). Алгоритм работы школьного психолога с молодым педагогом: адаптация к школе и гармонизация профессиональной коммуникации. *Народное образование*, 7–8(1458), 105–107.
13. Лебеденко, О. А., Татарова, М. Н. (2018). Психолого-педагогическая поддержка профессиональной адаптации молодых педагогов. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4(32), 133–138.
14. Овчинникова, Л. А., Декман, И. Е. (2020). Психолого-педагогическое сопровождение процесса адаптации молодого педагога к условиям профессиональной деятельности. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2(31), 354–357. <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0086>.
15. Аминова, Д. К., Цахаева, А. А. (2018). Методический арсенал исследования социально-психологической адаптации педагога к новым условиям ФГОС. *International Journal of Medicine and Psychology*, 1(4), 42–48.
16. Логинова, Н. Ф. (2019). Становление психолого-педагогической компетентности молодого педагога с использованием потенциала региональной системы образования: диссертация кандидата педагогических наук. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Амосова.
17. Сотникова, М. С. (2017). Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: диссертация кандидата педагогических наук. Москва: Московский педагогический государственный университет.
18. Файн, М. Б. (2020). Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории: диссертация кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону: Дагестанский государственный педагогический университет.
19. Глебова, З. В. (2019). Комплексное сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога в условиях университетского комплекса: диссертация кандидата педагогических наук. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова.
20. Семиздралова, О. А. (2006). Профилактика эмоционального выгорания на ранних этапах профессионализации учителя: диссертация кандидата психологических наук. Москва: Московский психолого-социальный институт.
21. Цыганкова, Е. Н. (2019). Ситуационный подход к управлению конфликтами в школьном социуме: диссертация кандидата социологических наук. Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
22. Потемкина, Т. В. (2018). Проблемы выявления профессиональных дефицитов учителей при проектировании программ повышения качества образования. *Источник*, 1, 6–8.

23. OECD, (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
24. Stahnke, R., & Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
25. Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010>
26. Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., & Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>
27. Holzberger, D., Maurer, Ch., Kunina-Habicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational- affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
28. Daumiller, M., Janke, St., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>
29. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
30. Rubach, Ch., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools — Development and validation of an instrument to measure teachers' basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
31. О профессиональных дефицитах молодых педагогов столичных школ. Официальный сайт МГПУ. URL: <https://www.mgpu.ru/o-professionalnyh-defitsitah-molodyh-pedagogov-stolichnyh-shkol> (дата обращения: 23.07.2021).
32. Занков, Л. В. (1960). Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва: Учпедгиз.
33. Шаталов, В. Ф., Шейман, В. М., Хаит, А. М. (1989). Опорные конспекты по кинематике и динамике: книга для учителя: из опыта работы. Москва: Просвещение.
34. Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. (1966). Возрастные возможности усвоения знаний: (младшие классы школы). Москва: Просвещение.
35. Садыкова, Г. (2018). ТРИЗ-педагогика: универсальный конструктор (алгоритм) ТРИЗ-занятий. Москва: Галактика.
36. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon K., & Pianta R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>

References

1. Checheva, N. A. (2021). Monitoring of Teacher's Professional Competences in the Conditions of Changing the Educational Paradigm: Thesis of a Candidate of Pedagogical Sciences. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen. (In Russ.).

2. Shchetkina, I. A., Zakharova, E. Yu., & Okuneva, N. I. (2015). The attitude of young teachers to the teaching profession: a sociological analysis. *Scientific Notes of the Transbaikal State University*, 4(63), 191–197. (In Russ.).
3. Shevelev, A. N., Kuzina, N. N., & Smolnikov, V. Yu. (2018). Socio-pedagogical research of young teachers: problems, characteristics and readiness for professional activity. *Man and Education*, 4(57), 196–201. (In Russ.).
4. Khaibulaev, M. Kh., Salmanova, D. A., & Bakmaev, A. Sh. (2019). Monitoring of the professional activity of a young teacher in the Republic of Dagestan. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 2(27), 209–211. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0802-0048>
5. Zhuina, D. V., & Lobanova, N. A. (2020). Features of the adaptation of young teachers to the profession (on the example of the Republic of Mordovia). *International Research Journal*, 6–2(96), 152–154. (In Russ.).
6. Danilov, S. V., Shustova, L. P., & Glebova, Z. V. (2019). Theory and practice of supporting the professional and personal development of a young teacher in a university complex: a monograph. Cheboksary: Wednesday. (In Russ.).
7. Dias-Lacy, S.L., & Guirguis, R.V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
8. Glushchevskaya, N. V., & Skovorodkina, I. Z. (2014). To the problem of adaptation to the professional environment of graduates of the pedagogical directions of the federal university. *Bulletin of the Vladimir State University. Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Series: Pedagogical and psychological sciences*, 18(37), 90–97. (In Russ.).
9. Chernikova, E. G., Ptashko, T. G., & Rudenko, A. V. (2017). Adaptation and professional development of young teachers of educational organizations (based on the materials of the all-Russian sociological study. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University*, 7, 114–122. (In Russ.).
10. Stefanik, Y. V. (2020). Problems of social and professional adaptation of young teachers in organizations of additional education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 68(4), 197–200. (In Russ.).
11. Subetto, A. I. (2006). Qualimetry of man and education: genesis, formation, development, problems and prospects. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training. (In Russ.).
12. Machurina, T. N. (2016). Algorithm for the work of a school psychologist with a young teacher: adaptation to school and harmonization of professional communication. *Public Education*, 7–8(1458), 105–107. (In Russ.).
13. Lebedenko, O. A., & Tatarova, M. N. (2018). Psychological and pedagogical support for the professional adaptation of young teachers. *Vocational education in Russia and abroad*, 4(32), 133–138. (In Russ.).
14. Ovchinnikova, L. A., & Dekman, I. E. (2020). Psychological and pedagogical support of the process of adaptation of a young teacher to the conditions of professional activity. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 2(31), 354–357. (In Russ.). <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0086>
15. Aminova, D. K., & Tsakhaeva, A. A. (2018). Methodological arsenal of the study of the socio-psychological adaptation of the teacher to the new conditions of the Federal

State Educational Standard. *International Journal of Medicine and Psychology*, 1(4), 42–48. (In Russ.).

16. Loginova, N. F. (2019). The formation of the psychological and pedagogical competence of a young teacher using the potential of the regional education system: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Amosov. (In Russ.).

17. Sotnikova, M. S. (2017). Psychological and pedagogical support of professional adaptation of young teachers in an innovative educational environment: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Moscow: Moscow State Pedagogical University. (In Russ.).

18. Fine, M. B. (2020). Preparation of a young teacher in the system of additional professional education for the formation of an individual professional trajectory: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Rostov-on-Don: Dagestan State Pedagogical University. (In Russ.).

19. Glebova, Z. V. (2019). Comprehensive support of the professional activity of a young teacher in the conditions of a university complex: dissertation of a candidate of pedagogical sciences. Ulyanovsk: Ulyanovsk State Pedagogical University. I. N. Ulyanova. (In Russ.).

20. Semizdralova, O. A. (2006). Prevention of emotional burnout in the early stages of teacher professionalization: dissertation of a candidate of psychological sciences. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute. (In Russ.).

21. Tsygankova, E. N. (2019). Situational approach to conflict management in school society: dissertation of a candidate of sociological sciences. Belgorod: Belgorod State National Research University. (In Russ.).

22. Potemkina, T. V. (2018). Problems of identifying professional deficits of teachers in the design of programs to improve the quality of education. *Source*, 1, 6–8. (In Russ.).

23. OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

24. Stahnke, R., & Blomeke, S. (2021). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>

25. Chen, H., Li, M., Ni, X., Zheng, Q., & Li, L. (2021). Teacher effectiveness and teacher growth from student ratings: An action research of school-based teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101010>

26. Wolf, A. G., Auerswald, S., Seinsche, A., Saul, I., Klocke, H. (2021). German student teachers' decision process of becoming a teacher: The relationship among career exploration and decision-making self-efficacy, teacher motivation and early field experience. *Teaching and Teacher Education*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103350>

27. Holzberger, D., Maurer, Ch., Kunina-Habe nicht, O., & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational- affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>

28. Daumiller, M., Janke, St., Hein, J., Rinas, R., Dickh, O., & Dresel, M. (2021). Do teachers' achievement goals and self-efficacy beliefs matter for students' learning experiences? Evidence from two studies on perceived teaching quality and emotional experiences. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101458>

29. Kavenuke, P. S., Kinyota, M. K., & Joel, J. (2020). The critical thinking skills of prospective teachers: Investigating their systematicity, self-confidence and scepticism. *Thinking Skills and Creativity*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100677>
30. Rubach, Ch., & Lazarides, R. (2021). Addressing 21st-century digital skills in schools – Development and validation of an instrument to measure teachers’ basic ICT competence beliefs. *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106636>
31. On the professional deficits of young teachers in the capital’s schools. Official site of MGPU. URL: <https://www.mgpu.ru/o-professionalnyh-defitsitah-molodyh-pedagogov-stolichnyh-shkol> (accessed: 23.07.2021). (In Russ.)
32. Zankov, L. V. (1960). Visibility and activation of students in learning. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.).
33. Shatalov, V. F., Sheiman, V. M., & Khait, A. M. (1989). Reference notes on kinematics and dynamics: a teacher’s book: from work experience. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
34. Elkonin, D. B., & Davydov, V. V. (1966). Age opportunities for learning: (junior grades of the school). Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
35. Sadykova, G. (2018). TRIZ pedagogy: a universal constructor (algorithm) for TRIZ classes. Moscow: Galaxy. (In Russ.).
36. Graham, L. J., White, S. L. J., Cologon, K., & Pianta, R. C. (2020). Do teachers’ years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and Teacher Education*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103190>

Статья поступила в редакцию: 04.09.2021;
одобрена после рецензирования: 24.11.2021;
принята к публикации: 15.12.2021.

The article was submitted: 04.09.2021;
approved after reviewing: 24.11.2021;
accepted for publication: 15.12.2021.

Информация об авторах:

Анастасия Кирилловна Белолуцкая — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Вардигул Аргамовна Мкртчян — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

Татьяна Владимировна Щербакова — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

SherbakovaTV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Information about the authors:

Anastasija K. Beloluckaja — PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, BeloluckayaAK@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Vardigul A. Mkrtchyan — Junior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, MkrtchyanVA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

Tatiana V. Shcherbakova — PhD in History, Senior Research Fellow at the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ShcherbakovaTV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Научно-исследовательская статья

УДК 378

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.04

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ И ВЕДЕНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

Наталья Борисовна Полковникова

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
polkovnikovanb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9068-6522>

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения дошкольных педагогов профессиональным компетенциям организации и ведения межкультурного диалога с детьми и их семьями в детских садах Москвы. Обосновывается актуальность проблемы, которая отражает потребности маленьких горожан, посещающих детские сады, и педагогов, работающих в дошкольных образовательных организациях города. Представлен анализ современных отечественных и зарубежных исследований по обучению детей дошкольного возраста ведению межкультурного диалога, организации межкультурной коммуникации воспитателями дошкольных групп, формированию у студентов вузов компетенций, необходимых для работы в поликультурной среде в процессе профессионального обучения. Описываются и интерпретируются результаты исследования, проведенного с целью изучения потребностей воспитателей московских детских садов в специальных компетенциях по организации и ведению межкультурного диалога. В эмпирической работе использовался метод анкетирования. Результаты исследования позволили констатировать, что дошкольные педагоги Москвы работают в гетерогенной этнической среде. У воспитателей выражена собственная этническая принадлежность, и в профессиональной деятельности они могут сравнивать себя с представителями другого этноса, происходит противопоставление: свой – чужой по отношению к воспитанникам и их родителям. В детских садах Москвы дети мигрантов и их семьи имеют сложности в коммуникации, связанные с культурными и языковыми различиями, что ведет к социальной изоляции детей в дошкольных группах. В исследовании сделан вывод о том, что дошкольные педагоги осознают собственные образовательные дефициты, отсутствие специальных знаний и умений для организации и ведения межкультурного диалога в профессиональной деятельности. Выявлен запрос на специальное обучение таким компетенциям в университете. Намечен путь решения поставленной проблемы в ходе выстраивания педагогической системы формирования компетенций межкультурной коммуникации у дошкольных педагогов в рамках специально организованного модуля.

Ключевые слова: мегаполис, межкультурный диалог, поликультурное образование, профессиональная подготовка, педагог дошкольного образования, этнические культуры

Research article

PREPARATION OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR THE ORGANIZATION AND CONDUCT OF INTERCULTURAL DIALOGUE

Natalia B. Polkovnikova

Moscow City University, Moscow, Russia,
polkovnikovanb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9068-6522>

Abstract. The article depicts the subject of professional education for early childhood education teachers in the field of organization and execution of cross-cultural relationships among children and their families in Moscow area schools and kindergartens. The article also shows the request for such education based on current needs of the young citizens attending schools and kindergartens; and teachers working in the city education system. The article analyses published domestic and international studies describing research on multicultural early childhood education, organization of multicultural communications by the educators, as well as teacher's professional education to raise their competencies in working in the polycultural environments. The authors discuss the research to study and reveal the teachers' needs in obtaining and maintaining specialized professional skills how to organize and conduct multicultural communications. Experimental part of the research gives the actual data that researchers collected by using questioners. Results show that, in Moscow metropolis, early education teachers work in multifaceted multicultural environments. Each teacher, however, has own well-defined ethnic self-identity. In professional life, this self-identity presents itself when the teachers are comparing themselves with people of any other ethnos, then opposing counterpart may be seen to be a friend or an antagonist. In Moscow pre-schools and kindergartens, migrant families, children, and adults, have challenges in communicating with others due to cultural differences and the language proficiency. Failures to communicate lead to social isolation of the children. The research made obvious that teachers are aware of the deficiencies in specialized education, such as shortage of specialized competencies, to be able to effectively organize and conduct the cross-cultural communications in professional activities. Research found that specialized university level education to raise such competencies is needed and widely requested by the teachers. Moreover, research outlines the plan to resolve the issue by creating the education program for the educators to obtain knowledge and skills for professionally conducting multicultural communications.

Keywords: metropolis, multicultural dialogue, polyculture education, professional training, preschool teacher, ethnic cultures

Для цитирования: Полковникова, Н. Б. (2022). Изучение готовности дошкольных педагогов к организации и ведению межкультурного диалога. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 78–93. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.04

For citation: Polkovnikova, N. B. (2022). Preparation of preschool education specialists for the organization and conduct of intercultural dialogue. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 78–93. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.04

Введение

Включение людей в межкультурный диалог, в общение с представителями разных культур — насущная потребность современного гражданского общества (Бондырева, 2021). Как показывает мировой опыт, сегодня это вопрос биологического и социального выживания в мультикультурной среде. Межкультурный диалог предполагает использование его участниками специальных компетенций, знаний о других культурах и навыков общения с людьми разных культур (Paul-Binyamin, & Haj-Yehia, 2019; Martorana, Rania, & Lagomarsino, 2021; Virgona, & Kashima, 2021).

Первичными представлениями об особенностях разных этнических культур и способами этичного взаимодействия с их представителями сегодня необходимо обладать каждому человеку (Бондырева, 2020). Особенно остро эта потребность возникает у жителей мегаполисов, например, таких как Москва. У них взаимодействие с представителями других культур начинается в раннем детстве. Поэтому маленьких детей, живущих в мегаполисе, необходимо начинать обучать нормам и правилам ведения межкультурного диалога, развивать их навыки социального взаимодействия с разными людьми (Пархимович и Савенкова, 2018).

В зарубежных странах накоплен большой опыт по обучению детей дошкольного возраста ведению межкультурного диалога и по организации межкультурной коммуникации дошкольными педагогами (Arvola, Lastikka, & Reunamo, 2017; Harju-Luukkainen, Amakye, & Cederberg, 2019). По нашему мнению, наиболее значимыми современными исследованиями в этой области являются следующие:

- изучение педагогики в кросс-культурном контексте и сравнительного образования на международном уровне (S. Niyozov, 2016);
- междисциплинарные исследования образования в поликультурном обществе, которые включают различные направления, среди которых — изучение воспитания в семьях этнического большинства и этнических меньшинств (Ekmekci et al., 2016);
- описание миграции и мобильности детства и исследования о стратегиях педагогической поддержки общения детей 3–6-летнего возраста для овладения обучением в многоязычных детских садах (Harju-Luukkainen, Amakye, & Cederberg, 2019);
- анализ и описание профессиональной подготовки дошкольных педагогов для работы в мультикультурном детском саду (С. Ueffing и Н. К. Harju-Luukkainen, 2019);
- анализ развития мультикультурного дошкольного образования в финском контексте профессора М. Оджала (Ojala, 2010);
- разработка педагогических подходов к развитию и обучению дошкольников разных этносов, к взаимодействию с их семьями для включения детей в финское дошкольное образование (Lastikka, Lipponen, 2016).

В перечисленных выше исследованиях описано, что, несмотря на большие культурные различия, значительное количество мигрантов успешно адаптируется в зарубежных странах. Культурная адаптация мигрантов осуществляется в процессе обыденной жизни: для взрослых — на работе, для детей — в образовании. Доказано, что успешной адаптации детей мигрантов помогает специальная работа педагогов дошкольного образования с семьями детей и с самими детьми в детских садах и центрах для мигрантов.

Россия только сейчас начинает сталкиваться с миграционными проблемами, которые уже успешно решены некоторыми зарубежными странами в последние десятилетия. Интеграцию мигрантов в российское общество нельзя осуществить без выстраивания педагогической системы обучения межкультурному диалогу. Такая система состоит из коммуникации на разных уровнях: специалистов сферы образования с детьми, с их семьями (Вачков, Вачкова и Воропаев, 2019), с коллегами разных этнических культур (Ниёзов и др., 2020). Для эффективной организации и ведения межкультурного диалога в образовательной сфере требуется специальная подготовка кадров, в первую очередь дошкольного уровня образования.

Методологические основания

Московский городской педагогический университет — это самый крупный региональный вуз, который обучает педагогов дошкольного образования с 1995 года (Агранат, 2020; Айгунова и др., 2017; Любченко, Ганичева и Каитов, 2019; Савенков и др., 2018; Barannikov et al., 2020; Polkovnikova, 2021). За 25 лет по профилю «Дошкольное образование» реализованы программы бакалавриата, специалитета и магистратуры, которые включают отдельные разделы и темы, связанные с народной педагогикой и этнопсихологией, воспитанием патриотических и гражданских чувств дошкольников, развитием у детей этнотолерантности. В то же время сегодня обучение педагогов для детских садов Московского региона требует формирования пула педагогических компетенций по организации и ведению межкультурного диалога в профессиональной деятельности. Эти компетенции в области межкультурной коммуникации востребованы обществом, городом и государством. Они включают знания об этнических особенностях, народной ментальности и культуре общения с представителями разных этнических групп, их учет в ходе ежедневной работы дошкольного педагога.

В последние годы от педагогов детских садов Москвы все чаще звучит запрос на изучение технологий организации и ведения межкультурного диалога с дошкольниками и их семьями, коллегами, представителями разных этнических культур. Проведенное нами пилотажное исследование (Полковникова, 2016; Polkovnikova, Osipenko, & Lesin, 2020; Polkovnikova, Osipenko, & Lesin, 2021) подтвердило, что московскими дошкольными работниками востребованы специальные знания и умения по работе с детьми и семьями

мигрантов из Средней, Центральной, Юго-Восточной Азии, закавказских и других зарубежных регионов.

На педагогической практике в детских садах преподаватели и студенты университета видят, что необходимо интегрировать детей мигрантов в общий образовательный процесс, помогать включаться в совместную деятельность с другими детьми и дошкольными педагогами. Это нужно для адаптации и аккультурации детей мигрантов, для обучения детей коренного населения способам взаимодействия с детьми других этнических групп, для подготовки детей мигрантов к обучению в школе. Наше пилотажное исследование (Лесин, Осипенко и Полковникова, 2019) отвечало на вопрос, обладают ли сегодня специальными профессиональными компетенциями в этой области дошкольные педагоги детских садов Москвы.

В Институте педагогики и психологии образования МГПУ нами было проведено исследование актуального состояния компетенций дошкольных педагогов по организации и ведению межкультурного диалога в ходе профессиональной деятельности. Методология исследования опиралась на культурно-историческую концепцию развития психики. Были реализованы деятельностный и личностно ориентированный подходы.

Цель исследования состояла в изучении, анализе и обобщении данных о потребности работающих педагогов московских детских садов в специальных компетенциях по организации и ведению межкультурного диалога. Задачами исследования были:

- 1) дать характеристику этнической среде, в которой работают московские дошкольные педагоги;
- 2) определить осознание дошкольными педагогами изменений в профессиональной деятельности в связи с динамикой этнического состава воспитанников детских садов Москвы;
- 3) выявить понимание потребности в специальных знаниях и навыках организации и ведения межкультурного диалога у педагогов московских детских садов;
- 4) обозначить особенности межкультурной коммуникации субъектов образовательного процесса (педагогов, дошкольников, родителей) в детских садах мегаполиса.

Каждая задача исследования была направлена на достижение конкретного результата, который выражался в получении статистических данных и их интерпретации.

Была выдвинута гипотеза о том, что если дошкольные педагоги работают в этнически гетерогенной среде, то они испытывают дефициты профессиональных знаний и умений по организации и ведению межкультурного диалога в детских садах Москвы. Испытуемыми были 106 студентов бакалавриата педагогического направления дошкольного профиля очно-заочной и заочной форм обучения. Все испытуемые были с колледжным педагогическим образованием, имели опыт работы в детских садах Москвы. Выборку составляли

женщины в возрасте 23–48 лет, в ходе исследования испытуемые не дифференцировались по возрастным группам.

Поскольку объектом исследования были представления дошкольных педагогов, процедура эмпирического исследования осуществлялась с помощью анкетирования. Разработка анкеты проводилась на основе принципов: 1) учета психологических особенностей опрашиваемых, их профессиональной компетентности в проведении опросов, понимания респондентами ожидаемых исследователем ответов; 2) учета профессионального опыта опрашиваемых, ориентировка на их практический опыт работы с детьми разных народов в условиях многонационального мегаполиса; 3) чередования вопросов (частного и общего характера, закрытых и открытых); 4) динамики сложности вопросов (сложность вопросов нарастала к середине анкеты и снижалась к завершению); 5) возможности не давать ответ на вопрос при желании; 6) анонимности. Обследование испытуемых проводилось подгруппами по 10–12 человек в аудиториях университета. Время заполнения анкет было для всех одинаково, составляло 50 минут. Статистический сбор и обработка данных выполнялись с помощью программы MS Excel.

Результаты

Для решения первой задачи исследования: дать характеристику этнической среде, в которой работают московские дошкольные педагоги, в анкете были заданы следующие открытые вопросы: «Есть ли в группе, где вы работаете, дети разных народов? Если да, то каких?», «В группах, где вы когда-либо работали прежде, всегда были дети разных народов? Если да, то каких?» Обобщенные количественные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения высказываний московских дошкольных педагогов об этнической характеристике среды группы детского сада

Table 1. The results of studying the statements of Moscow preschool teachers about the ethnic characteristics of the environment of the kindergarten group

Этническая характеристика среды группы детского сада в настоящее время	Этнически гомогенная среда группы детского сада	2 %
	Этнически гетерогенная среда группы детского сада	97 %
	Затруднились охарактеризовать этническую среду группы детского сада	1 %
Этническая характеристика среды группы детского сада до настоящего времени	Этнически гомогенная среда группы детского сада	7 %
	Этнически гетерогенная среда группы детского сада	93 %
	Затруднились охарактеризовать этническую среду группы детского сада	—

Полученные количественные данные позволяют утверждать, что респонденты характеризуют среду дошкольных групп московских детских садов как этнически гетерогенную. В исследовании не ставилась задача узнать, какие этносы в детских садах Москвы представлены статистически более или менее значимо. Поэтому данные о количественном соотношении дошкольников разных этносов не собирались. Полученные нами эмпирические данные показывают, что этнический состав контингента московских детских садов менялся. Согласно ответам дошкольных педагогов, сегодня детские сады Москвы посещает больше детей этносов Средней Азии, преимущественно таджики, киргизы и узбеки. В меньшей степени представлены этносы Закавказья, среди них чаще называли азербайджанцев и армян. Ответы дошкольных педагогов о прошлом опыте работы с детьми разных этносов в детских садах Москвы говорят о другом соотношении. Прежде в детских садах Москвы было больше детей этносов Закавказья: азербайджанцев и армян, меньше детей этносов Средней Азии: таджиков, узбеков, киргизов.

Для решения второй задачи исследования — определить осознание дошкольными педагогами изменений в профессиональной деятельности в связи с динамикой этнического состава воспитанников детских садов Москвы — в анкете были заданы следующие вопросы. Закрытый вопрос: «Можно ли утверждать, что в вашей работе произошли изменения в связи с тем, что группу посещают дети разных этносов?». Открытый вопрос: «Если да, что изменилось в вашей работе?».

Нами были получены следующие количественные и качественные результаты. Все 100 % респондентов сказали, что в их работе произошли изменения, связанные с гетерогенным этническим составом дошкольных групп. Ответы дошкольных педагогов о характере этих изменений объединены в диаграмме на рисунке 1.

Из диаграммы на рисунке 1 видно, что, согласно ответам дошкольных педагогов, изменения в их работе связаны со сложностями в выполнении профессиональных обязанностей и затруднениями в коммуникации с детьми-мигрантами.

Для решения третьей задачи — выявить понимание потребности в специальных знаниях и навыках организации и ведения межкультурного диалога — педагогам московских детских садов в анкете были заданы следующие закрытые вопросы: «Нужны ли вам специальные знания и навыки для работы с детьми разных этносов?», «Если да, то как вы хотели бы получить эти знания?».

Выбор испытуемыми вариантов ответов, предложенных в анкете, распределился следующим образом: 83 % испытуемых ответили, что специальные знания и навыки для работы с детьми разных этносов им очень нужны, 16 % — выбрали ответ «нужны», 1 % дошкольных педагогов затруднились ответить на вопрос, ответ «не нужны» не выбрал никто.

Количественные результаты ответов на вопрос, как дошкольные педагоги хотели бы получить специальные знания и навыки для работы с детьми разных этносов, отражены на рисунке 2.



Рис. 1. Качественный анализ осознания дошкольными педагогами изменений в профессиональной деятельности в связи с динамикой этнического состава дошкольников Москвы

Fig. 1. Qualitative analysis of the awareness of preschool teachers of changes in professional activity in connection with the dynamics of the ethnic composition of preschoolers in the Moscow

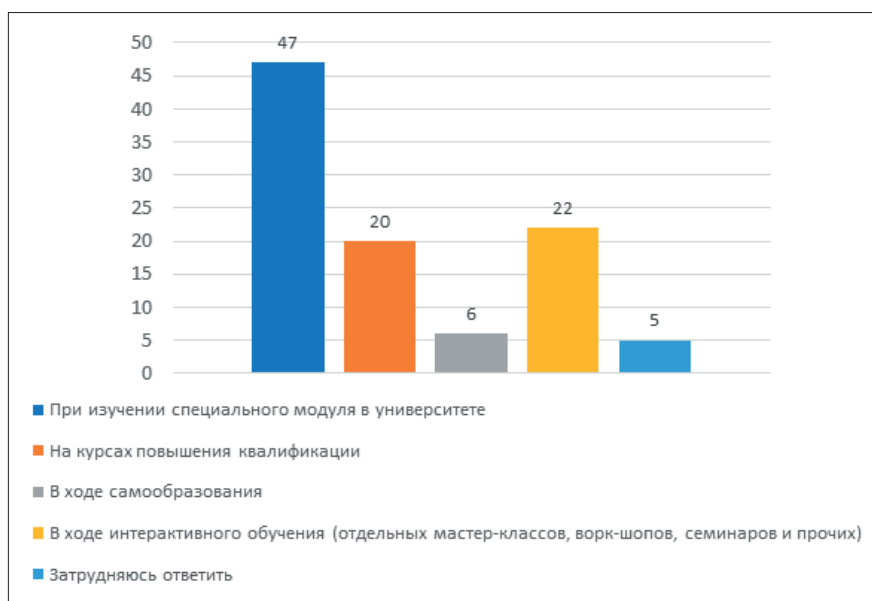


Рис. 2. Количественный анализ ответов на вопрос, как дошкольные педагоги хотели бы получить специальные знания и навыки для работы с детьми разных этносов

Fig. 2. Quantitative analysis of answers to the question of how preschool teachers would like to acquire special knowledge and skills to work with children of different ethnic groups

Таким образом, практически все респонденты высказали запрос на специальное обучение умениям и навыкам организации и ведения межкультурного диалога в профессиональной деятельности. Преимущественным выбором способов обучения было изучение дисциплин специального модуля в университете. Выбор дошкольными педагогами интерактивного обучения, то есть участия в отдельных ворк-шопах, семинарах, а также на курсах повышения квалификации оказался почти вдвое меньше. Обучение путем самообразования было выбрано незначительным количеством респондентов.

Для решения четвертой задачи — обозначить особенности межкультурной коммуникации дошкольных педагогов, дошкольников и их родителей в детских садах московского мегаполиса — в анкете были заданы следующие открытые вопросы: Вы осознаете свою этническую принадлежность и этнокультурные различия с дошкольниками других этносов и их родителями в своей работе? В чем это выражается? Комфортно ли детям-мигрантам в детском сообществе дошкольной группы, где вы работаете? Почему вы так думаете? Есть ли особенности общения с семьями детей-мигрантов в вашей работе? В чем они состоят? Знаете ли вы, к каким этносам принадлежат дети дошкольной группы, в которой вы работаете? Знаете ли вы о культуре, быте и традициях воспитания детей этих этносов?

Дискуссионные вопросы

Количественный и качественный анализ ответов испытуемых позволил выявить следующее. Этническая самоидентификация осознается дошкольными педагогами в ситуациях работы с детьми и родителями, которые, во-первых, не говорят или очень плохо говорят по-русски; во-вторых, имеют существенные отличия во внешнем облике, связанные с расовой принадлежностью (например, монголоидный тип лица, цвет кожи) или костюмом (например, головные уборы мужчин и женщин мусульман). В других случаях, по ответам респондентов, они не осознают свою этническую принадлежность, не задумываются о ней в работе. Дошкольные педагоги отмечали, что осознание ими этнической самоидентичности выражалось в сравнении себя с представителем другого этноса (дошкольником или его родителем) и фиксировании различий; выделении в группе дошкольников, сходных со своей этнической принадлежностью.

В ответах дошкольные педагоги утверждали, что дети-мигранты чаще испытывают дискомфорт, нежели комфортно чувствуют себя в детском сообществе дошкольной группы. Респонденты отмечали, что это обусловлено трудностями в вербальной коммуникации, так как значительная часть детей-мигрантов и их родителей практически не говорят или очень плохо говорят по-русски. Среди ответов респондентов часто звучало утверждение, что

в их прежнем опыте работы с детьми разных этносов таких ситуаций практически не было. Все дети-мигранты и их родители за редким исключением хорошо говорили по-русски.

Среди особенностей общения с семьями детей-мигрантов дошкольные педагоги чаще всего называли: уважительное отношение родителей дошкольников к педагогу, нацеленность родителей на контакт с дошкольными педагогами, стремление понять и выполнить рекомендации педагога, поддержать его инициативы и пожелания, связанные с уходом и образованием детей-мигрантов.

Из ответов испытуемых было ясно, что им известно об этнической принадлежности детей в дошкольной группе. В то же время никто из дошкольных педагогов не ответил утвердительно на вопрос, знают ли они о культуре, быте и традициях воспитания детей этих этносов.

Анализ и интерпретация полученных результатов позволяют констатировать, что сегодня дошкольные педагоги Москвы работают в гетерогенной этнической среде. В работе с детьми-мигрантами и их семьями у дошкольных педагогов выражена собственная этническая принадлежность. В ходе профессиональной деятельности педагогов происходит сравнение себя и представителей другого этноса, противопоставление: свой – чужой по отношению к детям дошкольной группы и их родителям. В детских садах Москвы дети-мигранты и их семьи имеют сложности коммуникации, связанные с культурными и языковыми различиями, что ведет к социальной изоляции детей в дошкольных группах. Родители детей-мигрантов нацелены на взаимодействие с педагогами в вопросах ухода и образования дошкольников. Дошкольные педагоги осознают собственные образовательные дефициты, говорят, что у них нет специальных знаний и умений для организации и ведения межкультурного диалога в профессиональной деятельности.

Заключение

Таким образом, специальная подготовка будущих педагогов дошкольного образования к организации и ведению межкультурного диалога в профессиональной деятельности является острой проблемой современного высшего образования. Ее решение позволит качественно улучшить образовательный процесс в Московском городском педагогическом университете. Этого можно добиться путем выстраивания системы образования с помощью объединения и координации мультикультурных знаний из отдельных учебных дисциплин в единый модуль. Он поможет обучению дошкольных педагогов организации и ведению межкультурного диалога в детских садах Москвы. Проведенное исследование доказало, что это актуальный запрос студентов, работающих в московских детских садах. Он нуждается в незамедлительном отклике от университета.

Сегодня необходимо специальное обучение дошкольных педагогов межкультурной коммуникации, особенно с детьми-мигрантами, и работе с их семьями. Такое обучение должно реализовываться на основе построения педагогической системы в образовательном процессе Московского городского педагогического университета — лидера в обучении педагогических кадров столицы. Педагогические концепции и технологии ведения межкультурного диалога сделают профессиональное обучение дошкольных работников Москвы эффективнее. В будущем это позволит дошкольным педагогам успешно работать и избегать профессиональных ошибок в работе с детьми и их родителями в этнически гетерогенной среде московских детских садов. Изучение и использование этнокультурных знаний ускорит прогресс педагогической науки и практики в московском дошкольном образовании. Раннее обучение детей навыкам межкультурного диалога откроет дополнительные перспективы развития гражданского общества на основе принципов гуманизма и диалога культур.

Список источников

1. Бондырева, С. К. (2021). Этническое самоопределение и особенности его проявления и осуществления в современном мире. *Мир психологии*, 1–2(105), 203–209. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46300156_96074807.pdf (дата обращения: 24.09.2021).
2. Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>
3. Martorana, F., Rania, N., & Lagomarsino, F. (2021). Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.003>
4. Virgona, A., & Kashima, E. S. (2021). Diversity ideologies and flourishing: An Australian study comparing polyculturalism, multiculturalism, and colorblindness. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 236–251. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.02.002>
5. Бондырева, С. К. (2020). Роль пространства и среды в формировании культурных традиций этноса и его историческом развитии. *Мир психологии*, 2(102), 212–216. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44495253_63647286.pdf (дата обращения: 24.09.2021).
6. Пархимович, З. В., Савенкова, Т. Д. (2018). Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребёнка средствами игровой и художественной деятельности. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(44), 107–120. URL: <https://vestnik.mgpu.ru/index2.php?param=GtLf3uGi> (дата обращения: 17.09.2021).
7. Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538–2548. URL: https://www.researchgate.net/publication/320852745_Increasing_Immigrant_Children's_Participation_in_the_Finnish_Early_Childhood_Education_Context (дата обращения: 20.09.2021).

8. Harju-Luukkainen, H. K., Desmond, A., & Cederberg, L. (2019). Instructional Practices in Early Swedish Immersion in Finland Nordic Families, Children and Early Childhood Education, 119–138. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/instructional-practices-in-early-swedish-immersion-in-finland> (дата обращения: 23.09.2021).

9. Niyozov, S. (2016). Pedagogy in cross-cultural context. Insights from Central Asia and developing world, revisited. In K. Bichmore, R. Hayhoe, R. Reed, C. Manion and K. Mundy (Eds.) *Comparative education for teachers: An introductory textbook on comparative and international education* (pp. 88–118). Toronto & New York: Canada Scholars Press.

10. Ekmekci, H., Malda, M., Yagmur, S., Van Ijzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). The discrepancy between sensitivity beliefs and sensitive parenting behaviors of ethnic majority and ethnic minority mothers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(1), 60–67. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2016-01736-007> (дата обращения: 23.09.2021).

11. Harju-Luukkainen, H. K. (2019). Migration and Mobility in Childhood (Finland) Bloomsbury Education and Childhood Studies. URL: <https://www.becs-bloomsbury.com/article?docid=b-9781474209441&tocid=b-9781474209441-013> (дата обращения: 13.09.2021).

12. Ueffing, C., & Harju-Luukkainen, H. K. (2019). Developing ECEC professionals for multicultural environments in Germany: A European approach Teachers' and Families' Perspectives in Early Childhood Education and Care Early Childhood Education in the 21st Century Vol. II, 1st Edition, 84–95. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/developing-ecec-professionals-for-multicultural-environments-in-g> (дата обращения: 13.09.2021).

13. Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *ICEP International Journal of Child Care and Education Policy* 4, 13–22. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13>

14. Lastikka, A-L., & Lipponen, L. (30 Oct, 2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/immigrant-parents-perspectives-on-early-childhood-education-and-c> (дата обращения: 03.09.2021).

15. Вачков, И. В., Вачкова, С. Н., Воропаев М. В. (2019). Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 19–31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38245425_88175637.pdf (дата обращения: 24.09.2021).

16. Ниёзов, С., Ржевская, А., Осипенко, Л. Е., Полковникова, Н. Б. (2020). Воспитание толерантности дошкольников как основы межкультурного диалога. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, в 2 частях (С. 107–112). Москва: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования». URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42664204> (дата обращения: 20.09.2021).

17. Агранат, Д. Л. (2020). Образование и город: Складывающиеся новые тенденции и изменения образовательных программ (опыт Московского городского педагогического университета). *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(52), 8–13. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.01>

18. Айгунова, О. А., Вачкова, С. Н., Реморенко, И. М., Семёнов, А. Л., Тимонова, Е. Н. (2017). Оценка профессиональной деятельности учителя в соответствии с профессиональным стандартом педагога. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(40), 8–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29308327> (дата обращения: 15.09.2021).
19. Любченко, О. А., Ганичева, А. Н., Каитов, А. П. (2019). Инновационный контент электронной коворкинговой среды: от теории к практике. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 2(48), 39–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2019.48.2.03>
20. Савенков, А. И., Любченко, О. А., Львова, А. С., Воропаев, М. В., Никитина, Э. К., Поставнев, В. М., Алисов, Е. А., Добротин, Д. Ю., Каитов, А. П. (2018). Подготовка педагогов в условиях модульной организации образовательного процесса магистратуры. М.: Известия ИППО. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/Podgotovka-pedagogov-.pdf> (дата обращения: 08.09.2021).
21. Barannikov, K. A., Lesin, S. M., Vachkova, S. N., Suleimanov, R. S., & Kupriyanov, R. B. (2020). Application of educational data analysis methods in the evaluation of lesson scenarios in the Moscow electronic school. *Revista Inclusiones*, 7(3–3), 1–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43143873> (дата обращения: 12.09.2021).
22. Polkovnikova, N. (2021). Analysis of the motivational features of the choice of the teaching profession by students. Education and City: Education and Quality of Living in the City, The Third Annual International Symposium, Moscow. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44833343_26260812.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
23. Полковникова, Н. Б. (2016). Педагогическая полифункциональность народной сказки. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 4(44), 39–46. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28995294_30305154.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
24. Polkovnikova, N. B., Osipenko, L. E., & Lesin, S. M. (2020). Training Pre-school Specialists for Organization and Realization of Intercultural Dialogue. European Proceedings of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings. London, 732–740. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10043/12269/article_10043_12269_pdf_100.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
25. Polkovnikova, N. B., Osipenko, L. E., & Lesin, S. M. (2021). Folklore Tale for Young Children Precuring a Polyculture Textbook. TSNI 2021: Focus on Students' National Identity. Moscow, 699–709. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46539894_84134042.pdf (дата обращения: 14.09.2021).
26. Лесин, С. М., Осипенко, Л. Е., Полковникова, Н. Б. (2019). Технологии включения детей в межкультурный диалог при реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. *Мир образования – образование в мире*, 4, 225–229. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44443506_45898873.pdf (дата обращения: 14.09.2021).

References

1. Bondyрева, S. K. (2021). Ethnic self-determination and features of its manifestation and implementation in the modern world. *World of psychology*, 1–2(105), 203–209. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46300156_96074807.pdf (date of accesses: 24.09.2021). (In Russ.).
2. Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual

identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249–259. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.021>

3. Martorana, F., Rania, N., & Lagomarsino, F. (2021). Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 92–103.

4. Virgona, A., & Kashima, E. S. (2021) Diversity ideologies and flourishing: An Australian study comparing polyculturalism, multiculturalism, and colorblindness. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 236–251.

5. Bondyрева, S. K. (2020). The role of space and environment in the formation of cultural traditions of an ethnos and its historical development. *World of psychology*, 2(102), 212–216. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44495253_63647286.pdf (date of accesses: 24.09.2021). (In Russ.).

6. Parkhimovich, Z. V., & Savenkova T. D. (2018). Methods for the development of emotional intelligence and social competence of a child by means of play and artistic activity. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(44), 107–120. URL: <https://vestnik.mgpu.ru/index2.php?param=GtLf3uGi> (date of accesses: 17.09.2021). (In Russ.).

7. Arvola, O., Lastikka, A-L., & Reunamo, J. (2017). Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 20(3), 2538–2548.

8. Harju-Luukkainen, H. K., Amakye, D., & Cederberg, L. (2019) Instructional Practices in Early Swedish Immersion in Finland Nordic Families. *Children and Early Childhood Education*, 119–138. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/instructional-practices-in-early-swedish-immersion-in-finland> (date of accesses: 23.09.2021).

9. Niyozov, S. (2016). Pedagogy in cross-cultural context. Insights from Central Asia and developing world, revisited. In K. Bichmore, R. Hayhoe, R. Reed, C. Manion and K. Mundy (Eds.). *Comparative education for teachers: An introductory textbook on comparative and international education* (pp. 88–118). Toronto & New York: Canada Scholars Press.

10. Ekmekci, H., Malda, M., Yagmur, S., Van IJendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Mesman, J. (2016). The discrepancy between sensitivity beliefs and sensitive parenting behaviors of ethnic majority and ethnic minority mothers. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(1), 60–67. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2016-01736-007> (date of accesses: 23.09.2021).

11. Harju-Luukkainen, H. K. (2019). Migration and Mobility in Childhood (Finland) Bloomsbury Education and Childhood Studies. URL: <https://www.becs-bloomsbury.com/article?docid=b-9781474209441&tocid=b-9781474209441-013> (date of accesses: 13.09.2021).

12. Ueffing, C., & Harju-Luukkainen, H. K. (2019). Developing ECEC professionals for multicultural environments in Germany: A European approach Teachers' and Families' Perspectives in Early Childhood Education and Care Early Childhood Education in the 21st Century Vol. II, 1st Edition, 84–95. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/developing-ecec-professionals-for-multicultural-environments-in-g> (date of accesses: 13.09.2021).

13. Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. *ICEP International Journal of Child Care and Education Policy* 4, 13–22. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13>

14. Lastikka, A-L., & Lipponen, L. (30 Oct, 2016). Immigrant Parents' Perspectives on Early Childhood Education and Care Practices in the Finnish Multicultural Context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75–94. URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/immigrant-parents-perspectives-on-early-childhood-education-and-c> (date of accesses: 03.09.2021).
15. Vachkov, I. V., Vachkova, S. N., & Voropaev, M. V. (2019). Parents' perceptions of the quality of education of children in a metropolis and their attitudes towards parental control. *Psychological Science and Education*, 24(3), 19–31. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38245425_88175637.pdf (date of accesses: 24.09.2021). (In Russ.).
16. Niyozov, S., Rzhetskaya, A., Osipenko, L. Ye., & Polkovnikova, N. B. (2020). Education of tolerance of preschoolers as the basis of intercultural dialogue. *Horizons and risks of education development in the context of systemic changes and digitalization. Collection of scientific papers of the XII International Scientific and Practical Conference in 2 parts (pp. 107–112). Moscow: Non-profit partnership "International Academy of Sciences of Pedagogical Education"*. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42664204> (date of accesses: 20.09.2021). (In Russ.).
17. Agranat, D. L. (2020). Education and the city: Emerging new trends and changes in educational programs (the experience of the Moscow City University). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(52), 8–13. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2020.52.2.01> (In Russ.).
18. Aigunova, O. A., Vachkova, S. N., Remorenko, I. M., Semenov, A. L., & Timonova, E. N. (2017). Evaluation of professional activity of a teacher in accordance with the professional standard of the teacher. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(40), 8–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29308327> (date of accesses: 20.09.2021). (In Russ.).
19. Lyubchenko, O. A., Ganicheva, A. N., & Kaitov, A. P. (2019). Innovative electronic content co-working environment: from theory to practice. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2(48), 39–58. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2019.48.2.03> (In Russ.).
20. Savenkov, A. I., Lyubchenko, O. A., Lvova, A. S., Voropaev, M. V., Nikitina, E. K., Postavnev, V. M., Alisov, E. A., Dobrotin, D. Yu., & Kaitov, A. P. (2018). Training of teachers in the modular organization of the educational process of the magistracy. Study guide. Moscow: Izvestia IPPO. (In Russ.).
21. Barannikov, K. A., Lesin, S. M., Vachkova, S. N., Suleimanov, R. S., & Kupriyanov, R. B. (2020). Application of educational data analysis methods in the evaluation of lesson scenarios in the Moscow electronic school. *Revista Inclusiones*, 7(3–3), 1–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43143873> (date of accesses: 12.09.2021).
22. Polkovnikova, N. (2021). Analysis of the motivational features of the choice of the teaching profession by students. Education and City: Education and Quality of Living in the City, The Third Annual International Symposium, Moscow. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44833343_26260812.pdf (date of accesses: 14.09.2021).
23. Polkovnikova, N. B. (2016). Pedagogicheskaya polifunkcional'nost' narodnoj skazki (Pedagogical polyfunctionality of a folk tale). *New in psychological and pedagogical research*, 4(44), 39–46. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_28995294_30305154.pdf (date of accesses: 14.09.2021). (In Russ.).
24. Polkovnikova, N. B., Osipenko L. E., & Lesin S. M. (2020). Training Preschool Specialists for Organization and Realization of Intercultural Dialogue. *European Proceedings*

of Social and Behavioral Sciences. Conference proceedings. London, 732–740. URL: https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10043/12269/article_10043_12269_pdf_100.pdf (date of accesses: 14.09.2021).

25. Polkovnikova, N. B., Osipenko, L. E., & Lesin, S. M. (2021). Folklore Tale for Young Children Precuring a Polyculture Textbook. TSNI 2021: Focus on Students' National Identity. Moscow, 699–709. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46539894_84134042.pdf (date of accesses: 14.09.2021).

26. Lesin, S. M., Osipenko, L. E., & Polkovnikova, N. B. (2019). Technologies for the inclusion of children in intercultural dialogue in the implementation of the federal state educational standard of preschool education. *World of education – education in the world, 4*, 225–229. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_44443506_45898873.pdf (date of accesses: 14.09.2021). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 20.09.2021;
одобрена после рецензирования: 16.11.2021;
принята к публикации: 09.12.2021.

The article was submitted: 20.09.2021;
approved after reviewing: 16.11.2021;
accepted for publication: 09.12.2021.

Информация об авторе:

Полковникова Наталья Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
polkovnikovanb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9068-6522>

Information about the author:

Natalya B. Polkovnikova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russia,
polkovnikovanb@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9068-6522>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.

Научно-исследовательская статья

УДК 159.922.8

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.05

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ТРАНССПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Наталья Петровна Шилова

Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Москва, Россия,
npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования временной трансспективы в зависимости от получаемого образования. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена сложностями с распределением времени собственной жизни в юношеском возрасте. Гипотеза исследования заключалась в том, что временная трансспектива студентов среднего профессионального образования отличается по временному, содержательному и связующему критерию от временной трансспективы юношей и девушек, получающих образование в школе или вузе. Выборку исследования составили 1343 юноши и девушки от 14 до 21 года, в том числе 462 школьника, 454 учащихся СПО и 427 студентов вузов. Для проведения исследования применялись проективные методики: «Прошлое, настоящее, будущее» и Life Line. Результаты исследования показали, что во временной трансспективе студентов среднего профессионального образования, так же как и у других юношей и девушек, преобладают события, направленные на учебу и профессию. В то же время студентов среднего профессионального образования отличают следующие содержательные критерии временной трансспективы: важность материальных ценностей и отсутствие саморазвития в прошлом; важность развлечений и общения в настоящем; отсутствие стремления к поиску себя в будущем. Представленные в статье материалы позволяют сделать вывод, что система среднего профессионального образования задает особый вектор в формировании временной трансспективы жизни в юношеском возрасте. Полученные результаты указывают на необходимость проведения специальной психологической работы по формированию осознанности в построении своей жизни юношами и девушками.

Ключевые слова: юношеский возраст, жизненные события, временная трансспектива, среднее профессиональное образование

Research article

FEATURES OF THE TEMPORARY PERSPECTIVE OF STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION: RESULTS OF A COMPARATIVE STUDY

Natalia P. Shilova

Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,
npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Abstract. The contribution presents the results of comparative research features analysis of the time perspective, depending on the education received. The relevance of the study of this problem is due to the difficulties with the distribution of the time of one's own life in adolescence. The hypothesis of the study was that the temporary trans perspective of students of vocational education differs in terms of time, content and binding criteria from the temporary trans perspective of boys and girls receiving education at school and university. The results of the research are based on questioning of 1343 boys and girls 14–21 years old, 462 students among them study at school, 454 — are students of vocational education, and 427 are undergraduate students. We were used projective techniques: “Past, present and future” and “Life Line” in this research. The hypothesis of the study was that the time perspective of students of the secondary school system is characterized by an imbalance in contrast to boys and girls who receive a different education. The results of the research showed that in the time perspective of students of vocational education, as well as in other respondents, events aimed at study and profession predominate. At the same time, students of vocational education are distinguished by the following meaningful criteria of the time perspective: the importance of material values and the lack of self-development in the past; the importance of entertainment and communication in the present; the lack of desire to find oneself in the future. The materials presented in the article allow us to conclude that the system of secondary vocational education sets a special vector in the formation of a temporary perspective of life in adolescence. The results of research indicate the need for special psychological work on the formation of awareness in the construction of their lives by boys and girls.

Keywords: youthful age, life events, temporary perspective, vocational education

Для цитирования: Шилова, Н. П. (2022). Особенности временной транспективы студентов среднего профессионального образования: результаты сравнительного исследования. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 94–110. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.05

For citation: Shilova, N. P. (2022). Features of the temporary perspective of students of vocational education: results of a comparative study. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 94–110. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.05

Введение

В стратегических направлениях государственной политики в сфере образования большое внимание уделяется системе среднего профессионального образования (далее — СПО), поскольку именно оно обеспечивает прямую и непосредственную связь с рынком труда и экономикой. Стремительные изменения — развитие технологий, запрос на новые компетентности, изменение структуры занятости и т. д. — требуют ясного понимания того, как должна измениться система СПО в ответ на существующие вызовы. «Система СПО должна не только оперативно отвечать на текущие запросы, но и готовить рабочую силу к экономическим и технологическим изменениям в среднесрочной и дальней перспективе» (Дудырев и др., 2019, с. 17). С точки зрения модернизации образования в системе СПО делается значительное количество шагов — закупается новейшее оборудование, меняются государственные образовательные стандарты, открываются организации СПО на базе ведущих предприятий, проводятся соревнования WorldSkills. Но в то же время данные современных исследований показывают, что юноши и девушки, обучающиеся в учреждениях СПО, обладают низкой мотивацией к учению и низким уровнем образовательных результатов, испытывают сложности с распределением времени собственной жизни, почти не используют дополнительные ресурсы — Интернет, курсы повышения квалификации и т. п. для углубления своих профессиональных навыков и увеличения образовательных ресурсов (Дудырев и др., 2019; Weber, & Achtenhagen, 2017). Добавим, что существует проблема с трудоустройством выпускников СПО — около 40 % выпускников системы СПО работают по профессии меньшего уровня квалификации, чем та, которой они обучались, и с меньшей зарплатой (Дудырев, Романова и Травкин, 2019; Suleman, 2018). Обозначенные характеристики выпускников системы СПО позволяют предположить, что они имеют трудности в осмыслении собственной жизни. В текущей ситуации востребованности специалистов, обучаемых в системе СПО, крайне важно понять специфику психологической составляющей построения своей жизни юношами и девушками, выбравшими эту траекторию жизни и спроектировать шаги по изменению сложившейся ситуации.

Осмысление собственной жизни через понимание значимых событий прошлого, настоящего и будущего рассматривается нами в рамках культурно-исторической теории как необходимая предпосылка развития личности, эффективности ее деятельности в различных сферах жизни. Многие современные исследователи, изучая развитие в юношеском возрасте, ставят во главу угла личностное осмысление собственной жизни (Гурова, Лужбина и Кроян, 2018; Клементьева, 2019; Курусь и Солдатова, 2020; Сарычева и др., 2020). При адекватном представлении о времени своей жизни индивид устремлен на свое настоящее и будущее, воспринимает время своей жизни как логичное и последовательное, вызывающее удовлетворение (Макушина, 2019;

White et al., 2018). При этом в целом собственная жизнь обычно рассматривается в рамках нескольких значимых жизненных событий (Нуркова, 2018) и определенной культурной среды (Arnett, 2016; White et al., 2018; Giordano, 2019; Edgar et al., 2019). В российской психологии научная традиция воспринимать значимые события как элемент построения собственной жизни получила значительное развитие в работах А. А. Кроника (1993) и др. Под событием жизни в нашем исследовании понимается конкретный момент жизни, который оказал значимое влияние на человека (Кроник, 1993).

Построение собственной жизни, характеризующееся качественной полнотой, отраженной в значимых событиях, теряет всякую логику без определения места события во временной перспективе. В психологической науке проблема временной перспективы изучалась достаточно подробно (Нюттен, 2004; Кроник, 1993; Ковалев, 1995 и др.). А. Ю. Бухарина и Н. Н. Толстых в своем исследовании показали значимость протяженной и сбалансированной временной перспективы в развитии мотивации учебной деятельности и достижении высокой академической успеваемости школьников и студентов, а также в карьерном росте и успешности сотрудников различных организаций (Бухарина и Толстых, 2019), что также подтверждается большим количеством зарубежных исследований (Juaneda, Herranz, & Montaño, 2017; Karimi, & Sotoodeh, 2019; Sivrikaya, 2019; Booysen, Nel, 2019; Campbell, Soenens, & Beyers, 2018). Расширение временной перспективы характеризует уровень развития личности. Основными критериями развитой временной перспективы выступают ее продолжительность, оптимистичность, реализм, а также степень дифференцированности и согласованности. В. И. Ковалев, развивая тему временной перспективы, вводит понятие «временная транспектива» (Ковалев, 1995). В его понимании, это способность сознания соединять в настоящем прошлое и будущее и тем самым суммировать, интегрировать время своей жизни. Вслед за В. И. Ковалевым (1995) мы предлагаем использовать концепт временной транспективы для изучения целостности субъективного восприятия юношами и девушками собственного прошлого, настоящего и будущего.

Проведенный теоретический анализ позволил нам выделить критерии временной транспективы:

- временной критерий, показывающий глубину временной транспективы, включающей временную удаленность прошлого относительно настоящего и будущего относительно настоящего;
- содержательный критерий, отражающий, с чем (с каким содержанием) связаны значимые события;
- связующий критерий, представленный способностью личности рассматривать события прошлого как достижения и ресурсы для будущего, и события будущего как цели настоящего.

Несмотря на множество исследований по проблеме временной транспективы (Ковалев, 1995; Курусь и Солдатова, 2020; Тарасова, 2020; Adelman et al.,

2017), в ее изучении остается недостаточно разработанным образовательный аспект. Все исследования временной перспективы в юношеском возрасте с точки зрения образовательного аспекта строятся на основе о траектории «старшая школа – высшее учебное заведение» (Бухарина и Толстых, 2019; Сарычева и др., 2020; Garanina, Balyaev, & Ionova, 2019; Ebbert, Kumar, & Luthar, 2019). Исследования, показывающие способы построения жизненного пути учащимися системы СПО, на сегодняшний день отсутствуют. Вероятно, это обусловлено тем, что высшее образование в нашей стране имеет приоритетный характер. Согласно данным ОЭСР, количество россиян в возрасте от 25 до 34 лет, имеющих высшее образование, составляет 58 % населения страны (Громов и др., 2016). Но в 2020 году около 700 тысяч человек поступило на обучение в организации СПО. Учитывая статистику Росстата, это примерно половина от общего количества пятнадцатилетних юношей и девушек, зарегистрированных в России. Так как значительная часть студентов системы СПО нацелена на начало трудовой деятельности и для них среднее профессиональное образование — это последняя ступень обучения, целесообразно рассматривать учащихся СПО (траектория: «школа – СПО») как отдельную группу при изучении жизненного пути и временной перспективы.

Цель нашего исследования — выявить различия во временной транспективе юношей и девушек, получающих образование в школе, в организации СПО и в вузе. Гипотеза исследования заключается в том, что временная транспектива студентов СПО отличается по временному, содержательному и связующему критерию от временной транспективы юношей и девушек, получающих другое образование.

Методы и выборка исследования

В исследовании приняли участие 1343 юношей и девушек от 14 до 21 лет. Среди них были 462 школьника (34,4 % от выборки); 454 студента системы СПО (33,8 %); 427 студентов вузов (31,8 %). Из них: 14-летних — 157, 15-летних — 120, 16-летних — 313, 17-летних — 255, 18-летних — 161, 19-летних — 102, 20-летних — 85, 21-летних — 107, 22-летних — 43, 23-летних — 51. Приглашение к участию в исследовании осуществлялось по принципу снежного кома. Мы рассылали по электронной почте ссылку на исследование в образовательные организации России, которые самостоятельно привлекали к исследованию как можно большее количество участников. Такой способ формирования выборки позволил привлечь к исследованию образовательные организации, осуществляющие деятельность по разнообразным профилям обучения, из восьми федеральных округов.

Для исследования временной транспективы в юношеском возрасте были использованы две методики. Методика «Прошлое, настоящее, будущее»,

разработанная А. Л. Венгером и Ю. М. Десятиковой (1995), позволила исследовать глубину жизненного пространства респондентов и содержание значимых событий жизни (Слугина, 1999). Испытуемым было предложено написать по пять самых важных событий из их прошлой, настоящей и будущей жизни. Дополнительно участники исследования указывали временной период, в который каждое из выбранных ими событий произошло или произойдет.

Глубина временной транспективы рассматривается нами как сумма двух параметров: временной удаленности прошлого относительно настоящего и будущего относительно настоящего. Анализ содержания значимых событий строился с использованием характеристик, выделенных Ж. Нюттеном (2004), теория которого предполагает использование только тех категорий, которые характерны для конкретной выборки. Всего участниками исследования было названо 20 910 значимых событий собственной жизни. Для нашей выборки были выделены следующие категории: упоминание испытуемыми тех или иных аспектов своей личности, т. е. ориентация на себя; саморазвитие, т. е. активность, направленная на личностный рост во всех сферах деятельности; активность, направленная на дело; общение; активность, связанная с обладанием определенными материальными ценностями; отдых и развлечения (Нюттен, 2004). Для обеспечения валидности анализ проводился пятью экспертами — психологами и педагогами, кандидатами и докторами наук. В случае расхождения в интерпретации полученных данных результаты обсуждались коллегиально для принятия финальной оценки. Часть событий, называемых участниками исследования, не могла быть однозначно отнесена к одной из выделенных категорий, поэтому в анализе было учтено 17 958 характерных значимых событий собственной жизни юношей и девушек.

Для определения значимости связей между уровнем получаемого образования и основными характеристиками временной транспективы был использован дисперсионный анализ. Корреляционный анализ связи содержательных особенностей выделенных испытуемыми значимых событий жизни и уровня получаемого образования проводился при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Для исследования способности личности рассматривать события прошлого как достижения и ресурсы для будущего и события будущего как цели настоящего была использована компьютерная версия методики А. А. Кроника Life Line. Испытуемым было предложено спроектировать свой жизненный путь через описание жизненных событий, установление их взаимосвязи и реальной значимости событий своей жизни для испытуемых. При анализе данных рассматривались такие параметры, как потенциальные целевые связи, реализованные причинные связи (Кроник, 1993). При статистической обработке полученных данных был проведен корреляционный анализ при помощи коэффициента Стьюдента.

Результаты исследования

Результаты исследования глубины временной транспективы представлены в таблице 1.

Таблица 1. Глубина временной транспективы ($N = 1394$)

Table 1. The depth of the time perspective ($N = 1394$)

Параметры глубины жизненного пространства	Школьники	Студенты СПО	Студенты вуза
Удаленность прошлого от настоящего, количество лет	9,25	8,46	9,74
Удаленность будущего от настоящего, количество лет	8,61	7,41	6,32
Глубина временной транспективы, количество лет	15,79	14,77	14,87

В результате проведенного анализа было зафиксировано, что средняя глубина временной транспективы, которая показывает, на сколько лет в прошлое и будущее разбросаны важные события в жизни юношей и девушек, составила около 15 лет, вне зависимости от того, в какой организации обучается юноша или девушка.

Дисперсионный анализ продемонстрировал наличие значимой связи между уровнем получаемого образования и особенностями формирования плана жизни. Значимость временной удаленности прошлого относительно настоящего составила $F(2, 1322) = 4,598$, при $p = 0,010$. Сравнение с применением критерия Геймса-Хоуэлла подтвердило, что временная удаленность прошлого была значимо ниже у учеников системы СПО, нежели у студентов вузов. Статистически значимое различие составило 1,274 года. При сравнении данных школьников с данными студентов вузов и учащихся СПО статистически значимой разницы обнаружено не было.

Значимость временной удаленности будущего относительно настоящего — $F(2, 1198) = 3,817$, при $p = 0,022$. Сравнение с применением критерия Геймса-Хоуэлла подтвердило, что временная удаленность будущего относительно настоящего была значимо больше у школьников, чем у студентов вузов. Статистически значимое различие составило 2,289 года. Статистически значимой разницы при сравнении значений показателя «временная удаленность будущего относительно настоящего» у студентов системы СПО по сравнению со значениями студентов вузов и школьников выявлено не было.

Далее было проанализировано содержание указанных важных событий в соответствии с выделенными категориями. Полученные данные представлены на рисунке 1 и в таблице 2.

Количество упоминаний важных событий прошлого студентами СПО выглядит следующим образом. Больше всего событий связывается с профессиональной деятельностью и учебой (29,20 %), на втором месте — общение

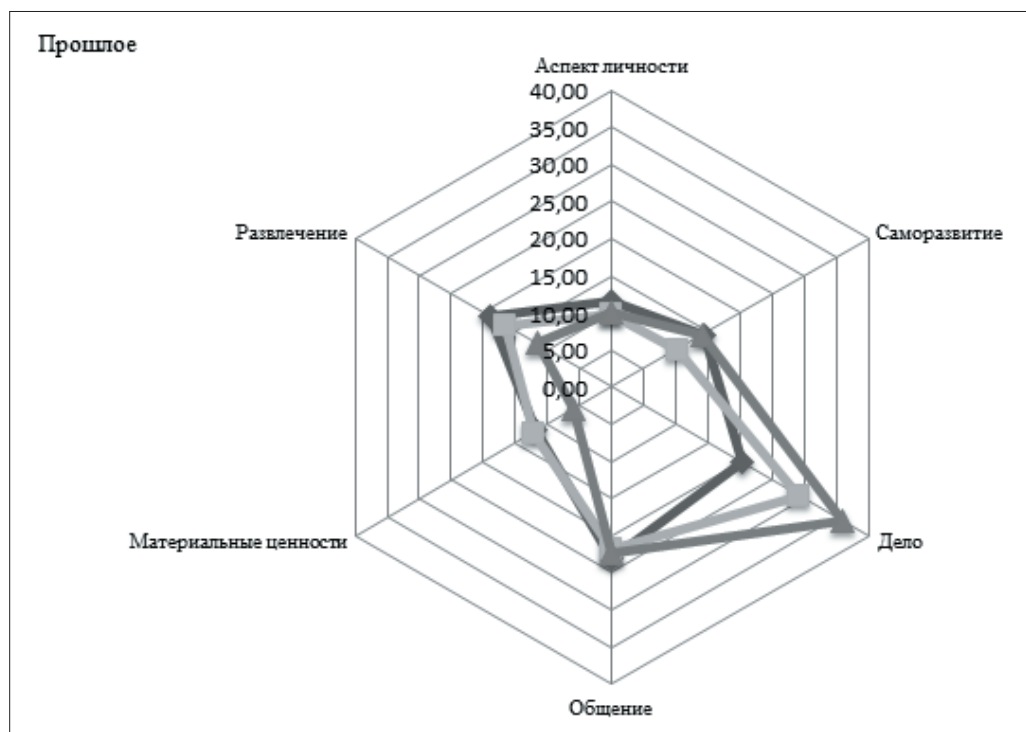


Рис. 1. Количество упоминаний категорий важных событий участниками исследования в зависимости от получаемого образования, % (N = 1394)

Fig. 1. The number of mentions of categories of important events by the study participants, depending on the education received, % (N = 1394)

и контакты с другими людьми (21,45 %), на третьем — развлечения и отдых (16,70 %). Меньше всего событий этими респондентами связывается с саморазвитием, развитием своей личности или каких-либо ее сторон (10,15 %), с тем или иным аспектом личности самого субъекта (9,90 %) и с материальными ценностями (12,30 %).

Количество упоминаний событий настоящего студентами СПО выглядит следующим образом: больше всего событий про профессиональную деятельность, учебу (28,84 %) и про общение (23,70 %), а меньше всего — про тот или иной аспект личности самого субъекта (9,15 %), про материальные ценности (10,13 %), про саморазвитие (13,52 %) и про развлечения (14,65 %).

Количество упоминаний событий будущего студентами СПО выглядит следующим образом: больше всего событий про профессиональную деятельность и учебу (42,86 %) и про общение (22,87 %), а меньше всего — про тот или иной аспект личности самого субъекта (5,40 %), про саморазвитие (5,20 %), про развлечения (11,46 %) и материальные ценности (12,22 %).

Сравнивая школьников, студентов СПО и студентов вузов, мы видим, что у респондентов из СПО преобладают события, направленные на учебу и профессию. У них больше, чем у других категорий респондентов событий,

связанных с материальными ценностями (в прошлом и настоящем). Также содержание их временной трасспективы характеризуется отсутствием ориентации на себя и на свои желания.

Статистически значимые различия между категориями важных событий и уровнем образовательной организации представлены в таблице 2.

Таблица 2. Статистические связи между категориями важных событий и уровнем образовательной организации ($N = 1394$)

Table 2. Statistical relationships between categories of important events and the level of an educational organization ($N = 1394$)

Категории		Школа	СПО	Вуз	Увеличение возраста
Прошрое	Аспект личности	<u>0,0570*</u>	-0,0287	-0,0507	-0,0282
	Саморазвитие	0,0434	<u>-0,0696**</u>	0,0051	0,0257
	Дело	<u>-0,2298**</u>	0,0263	<u>0,1885**</u>	<u>0,2020**</u>
	Общение	0,0441	0,0167	<u>-0,0763**</u>	<u>-0,0603*</u>
	Материальные ценности	0,0175	<u>0,0711**</u>	-0,0375	<u>-0,0876**</u>
	Развлечение	<u>0,1011**</u>	0,0337	<u>-0,1419**</u>	<u>-0,1336**</u>
Настоящее	Аспект личности	0,0118	0,0261	-0,0448	-0,0374
	Саморазвитие	0,0003	-0,0513	0,0418	0,0504
	Дело	-0,0063	0,0215	-0,0028	-0,015
	Общение	<u>-0,0526*</u>	<u>0,0649*</u>	<u>-0,0545*</u>	-0,0119
	Материальные ценности	-0,0478	0,0481	0,0384	-0,0001
	Развлечение	<u>0,1136**</u>	<u>0,0681*</u>	<u>-0,1573**</u>	<u>-0,1800**</u>
Будущее	Аспект личности	<u>0,0767**</u>	<u>-0,0578*</u>	-0,0466	-0,019
	Саморазвитие	0,0195	-0,0522	0,0427	0,0322
	Дело	0,031	0,0465	<u>-0,0679*</u>	<u>-0,0767**</u>
	Общение	<u>-0,1219**</u>	0,0425	0,0510	<u>0,0789**</u>
	Материальные ценности	-0,0319	0,0067	0,0343	0,0251
	Развлечение	<u>0,0541*</u>	0,0156	<u>-0,0727**</u>	<u>-0,0690**</u>

Условные обозначения: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

Symbols: * — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$.

Статистически значимые различия, указанные в таблице 2, демонстрируют значимость следующих, из перечисленных выше, отличий учащихся СПО. Корреляционный анализ подтвердил, что учащиеся СПО значимо реже среди важных событий прошлого выделяют события, направленные на саморазвитие. Учащиеся СПО выделяют значимо больше событий, связанных со стремлением к обладанию определенными материальными ценностями в прошлом. Несмотря на то что больше всего событий настоящего учащиеся СПО связывали с ориентацией на дело, с учебой и профессиональной деятельностью (см. рис. 1), корреляционный анализ показал, что среди событий настоящего эти респонденты чаще других выделяют события, связанные с общением и развлечениями. Корреляционный анализ подтвердил, что среди важных событий будущего эти респонденты выделяют мало событий, связанных с тем или иным

аспектом собственной личности. При этом данные особенности не связаны с увеличением возраста респондентов (см. табл. 2).

При помощи методики Life Line, мы получили данные, показывающие способность рассматривать события прошлого как достижения и ресурсы для будущего и события будущего как цели и события для целей (табл. 3).

Таблица 3. Статистические различия по показателям «Потенциальные целевые связи» и «Реализованные причинные связи» в зависимости от уровня получаемого образования ($N = 1394$)

Table 3. Statistical differences in the indicators “Potential target relationships” and “Realized causal relationships” depending on the level of education received ($N = 1394$)

Показатель	Школьники (1)	Студенты СПО (2)	Студенты вузов (3)	Коэффициент корреляции между группами (Студент)
Потенциальные целевые связи	$38,421 \pm 7,694$	$31,000 \pm 5,929$	$19,962 \pm 3,924$	$p_{1,3} < 0,05$
Реализованные причинные связи	$13,368 \pm 2,613$	$21,067 \pm 4,481$	$32,154 \pm 4,173$	$p_{1,3} < 0,001$ $p_{2,3} < 0,1$

Из таблицы 3 видно, что студенты СПО рассматривают взаимосвязанность важных жизненных событий по аналогии со школьниками. Статистических различий между выделенными показателями у школьников и студентов СПО не выявлено. При этом по показателю «Реализованные причинные связи», который отражает значение событий прошлого как достижений и ресурсов, выявлено значимое различие между студентами СПО и студентами вузов. События прошлого рассматриваются студентами СПО как достижения и ресурсы чаще, чем школьниками, но реже, чем студентами вузов.

Дискуссионные вопросы

Полученные материалы исследования временной транспективы у студентов СПО показывают, что она менее сбалансирована, чем у других категорий обучающихся. Нами были обнаружены различия по всем трем выделенным в начале статьи критериям.

Глубина временной транспективы студентов СПО сопоставима с глубиной временной транспективы других участников исследования и составляет около 15 лет. Исследование выявило, что ретроспектива собственной жизни, выраженная в событиях прошлого у студентов системы СПО, значимо короче, чем у студентов вузов. В исследовании Ю. В. Сарычевой, И. А. Курусь, И. В. Пономаренко, К. В. Хафизовой (Сарычева и др., 2020), проведенном на выборке студентов вузов, показано, что направленность на прошлое или на будущее во временной перспективе связана с осмысленностью жизни юношами

и девушками. Соответственно, в работе со студентами СПО необходимо учитывать, что для них осмысленность усложняется меньшей способностью обзирать течение времени своей жизни в прошлое.

Основная часть значимых событий связана для учащихся СПО с учебной и профессиональной деятельностью. При этом в жизненных событиях прошлого для них больше, чем для других юношей и девушек, имеют значение материальные ценности, а в настоящем — общение и развлечения. В исследовании О. С. Гуровой, Н. А. Лужбиной и Г. Ф. Кроян (2018) показано, что сосредоточенность на переживании собственного настоящего времени в юношеском возрасте связана с зависимостью от общения, что также перекликается с зарубежными исследованиями (Schwartz et al., 2017; Singh, Rocio, & Anand, 2019). Так, основываясь на содержательном критерии, мы можем утверждать, что транспектива студентов СПО характеризуется сосредоточенностью на настоящем времени. Исследование И. А. Курусь, Е. Л. Солдатовой (2020) показывает, что ориентация на настоящее во временной транспективе усиливает интенсивность кризисных переживаний, в том числе связанных с зависимостью от общения. Студенты СПО указывают значимо меньше, чем другие респонденты, событий о себе в прошлом и о саморазвитии в будущем, что показывает слабый интерес к самостоятельному изучению направлений личностного роста. Исходя из развития современных технологий (Радаев, 2018), ситуация может привести к проблематике в их перспективной социализации.

Студенты СПО рассматривают взаимосвязанность событий примерно на таком же уровне, как школьники. Учитывая положение А. А. Кроника (1993) о том, что межсобытийные связи определяют устойчивость картины жизни и долговременную регуляцию будущего, можно понять, что обучающиеся СПО не осваивают новый уровень этих связей в отличие от юношей и девушек, выбравших траекторию «старшая школа – вуз». Полагаем, что эта особенность формируется в юношеском возрасте и опирается на способность рассматривать события прошлого как достижения и ресурсы для будущего.

Таким образом, учащиеся в организациях СПО отличаются недостаточными сбалансированностью временной транспективы и осмыслением жизненных задач, стоящих перед ними. Это указывает на необходимость развития в образовательных программах организаций СПО тематики, касающейся осмысленности и осознанности собственной жизни. На наш взгляд, это должны быть специально подготовленные образовательные курсы в течение всего периода обучения, направленные на осмысление собственных жизненных задач студентами СПО.

Ограничением проведенного исследования стало отсутствие данных:

- об образовании респондентов, обучающихся в вузе, полученном ими до поступления в вуз (СПО или школа);
- о профиле обучения участников исследования (гуманитарный или технический).

Указанные ограничения ставят вопросы для дальнейшего исследования особенностей временной транспективы юношей и девушек, получающих образование в организациях СПО.

Заключение

Исследование показало, что существующая система СПО задает особый вектор в формировании жизненного пространства для юношества. Основные направления психологической составляющей в работе с этой частью молодежи необходимо связать с осознанностью построения своей жизни. Выявленные отличия временной транспективы студентов СПО характеризуют ее несбалансированность, где временная удаленность прошлого короче, чем у студентов вузов, при этом события прошлого реже рассматриваются как достижения и ресурсы. Во временной транспективе студентов СПО больше, чем у других юношей и девушек, событий, связанных с материальными ценностями (в прошлом), и событий, связанных с общением и развлечениями (в настоящем). При этом содержание их временной транспективы характеризуется низкими ориентацией на себя и стремлением к саморазвитию, что требует особого внимания в контексте всей воспитательной и образовательной деятельности в организациях СПО.

Список источников

1. Дудырев Ф. Ф., Романова О. А., Шабалин А. И., Абанкина И. В. (2019). Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России (под ред. Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования). М.: Изд. дом Высшей школы экономики.
2. Weber, S., & Achtenhagen, F. (2017). Competence domains and vocational-professional education in Germany. In *Competence-based vocational and professional education* (pp. 337–359). Springer: Cham.
3. Дудырев, Ф. Ф., Романова, О. А., Травкин, П. В. (2019). Трудоустройство выпускников системы среднего профессионального образования: все еще омут или уже брод. *Вопросы образования. Educational Studies Moscow*, 1, 109–136. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-109-136>
4. Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263–278.
5. Гурова, О. С., Лужбина, Н. А., Кроян, Г. Ф. (2018). Психологическое время как фактор переживания одиночества в юношеском возрасте. *Человеческий капитал*, 11(119), 94–104. <https://doi.org/10.25629/НС.2018.11.11>
6. Клементьева, М. В. (2019). Биографический концепт как психологическое средство осмысления жизни. *Культурно-историческая психология*, 15(4), 68–78. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150407>
7. Курусь, И. А., Солдатова, Е. Л. (2020). Направленность и специфика временной транспективы в связи с интенсивностью кризисных переживаний в юношеском

возрасте. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*, 2, 43–48. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-2-43-48>

8. Сарычева, Ю. В., Курусь, И. А., Пономаренко, И. В., Хафизова, К. В. (2020). Особенности временной перспективы студентов в зависимости от специфики проявлений кризиса идентичности. *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*, 2, 49–54. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-2-49-54>.

9. Макушина, О. П. (2019). Восприятие прошлого, настоящего и будущего студентами с разным психологическим возрастом. *Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования*, 3, 46–50.

10. White, A., Storms, G., Malt, B. C., & Verheyen, S. (2018). Mind the generation: Differences between young and old in everyday lexical categories. *Journal of Memory and Language*, 98, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2017.09.001>

11. Нуркова, В. В. (2018). Жизнь — инструкция по применению: результаты графической экспликации Культурного Жизненного Сценария. *Международный журнал исследований культуры*, 1(30), 56–69.

12. Arnett, J. J. (2016). Life Stage Concepts across History and Cultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages. *Human Development*, 59, 290–316. <https://doi.org/10.1159/000453627>

13. Giordano, P. J. (2019). Science, culture, and the study of personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 69–78.

14. Edgar, S., Carr, S. E., Connaughton, J., & Celenza, A. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*, 19(111). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>

15. Кроник А. А. (ред.) (1993). LifeLine и другие: новые методы психологии жизненного пути. Москва: Прогресс, Культура.

16. Нюттен, Ж. (2004). Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл.

17. Ковалев, В. И. (1995). Особенности личностной организации времени жизни. Гуманистические проблемы психологической теории (С. 179–185). Москва: Наука.

18. Бухарина, А. Ю., Толстых, Н. Н. (2019). Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*, 8(2), 36–48. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>

19. Juaneda, C., Herranz, R., & Montaña, J. J. (2017). Prospective student's motivations, perceptions and choice factors of a bachelor's degree in tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 20, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.02.001>

20. Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2019). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775>

21. Sivrikaya, A. H. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309–315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>

22. Booyesen, D., & Nel, L. (2019). Motivation for professional studies in psychology: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 29(5), 527–533. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1667152>

23. Campbell, R., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2018). University students' sleep during an exam period: the role of basic psychological needs and stress. *Motiv Emot*, 42, 671–681. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9699-x>
24. Тарасова, Л. Е. (2020). Взаимосвязь самооотношения с транспективной личности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 2(8), 38PSMN220. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PSMN220.pdf> (дата обращения: 03.01.2021).
25. Adelman, R. M., Herrmann, S. D., Bodford, J. E., Barbour, J. E., Graudejus, O., Okun, M. A., & Kwan, V. S. Y. (2017). Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. *Journal of personality*, 85(3), 398–408.
26. Garanina, Zh., Balyaev, S., & Ionova, M. (2019). The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students. *The Education and science Journal*, 21, 82–96. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-82-96>
27. Ebbert, A. M., Kumar, N. L., & Luthar, S. S. (2019). Complexities in adjustment patterns among the “best and the brightest”: risk and resilience in the context of high achieving schools. *Research in Human Development*, 16(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/15427609.2018.1541376>
28. Громов, А. Д., Платонова, Д. П., Семенов, Д. С., Пырова, Т. Л. (2016). Доступность высшего образования в регионах России. *Серия: Современная аналитика образования*, 8. Москва: НИУ ВШЭ.
29. Венгер, А. Л., Десятникова, А. М. (1995). Групповая работа со старшеклассниками, направленная на их адаптацию к новым условиям. *Вопросы психологии*, 1, 25–33.
30. Слугина, Л. Б. (1999). Динамика временной перспективы как психологическая характеристика перехода от младшего школьного к подростковому возрасту: автореферат диссертации на соиск. науч. степени канд. психологических наук. Москва: Российская академия образования.
31. Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O., & Butenko, T. (2017). Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 241–258. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2228>
32. Singh, D., Rocio, M. W., & Anand, N. (2019). The ALPIM (Anxiety, Laxity, Pain, Immune, and Mood) Syndrome in Adolescents and Young Adults: a Cohort Study. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 31(3), 239–245. <https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.18080174>
33. Радаев, В. В. (2018). Миллениалы на фоне предшествующих поколений: эмпирический анализ. *Социологические исследования*, 3, 15–33. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>

References

1. Dudyrev, F. F., Romanova, O. A., Shabalin, A. I., & Abankina, I. V. (2019). Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia (Eds. F. F. Dudyreva, I. D. Frumina; National research University “Higher School of Economics”, Institute of Education). M.: Ed. home of the Higher School of Economics. (In Russ.).
2. Weber, S., & Achtenhagen, F. (2017). Competence domains and vocational-professional education in Germany. In *Competence-based vocational and professional education* (pp. 337–359). Springer: Cham.

3. Dudyrev, F. F., Romanova, O. A., & Travkin, P. V. (2019). Employment of graduates of the system of secondary vocational education: still a whirlpool or already a ford. Questions of education. *Educational Studies Moscow*, 1, 109–136. (In Russ.) <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-1-109-136>
4. Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263–278.
5. Gurova, O. S., Luzhbina, N. A., & Kroyan, G. F. (2018). Psychological time as a factor in experiencing loneliness in adolescence. *Human Capital*, 11(119), 94–104. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HC.2018.11.11>
6. Klementieva, M. V. (2019). Biographical concept as a psychological means of understanding life. *Cultural-Historical Psychology*, 15(4), 68–78. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/chp.2019150407>
7. Kurus, I. A., & Soldatova, E. L. (2020). Direction and specificity of the temporal perspective in connection with the intensity of crisis experiences in adolescence. *TSU science vector. Series: Pedagogy, psychology*, 2, 43–48. (In Russ.) <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-2-43-48>
8. Sarycheva, Yu. V., Kurus, I. A., Ponomarenko, I. V., & Khafizova, K. V. (2020). Features of the time perspective of students depending on the specifics of manifestations of the identity crisis. *TSU science vector. Series: Pedagogy, psychology*, 2, 49–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2020-2-49-54>
9. Makushina, O. P. (2019). Perception of the past, present and future by students with different psychological ages. *Bulletin of VSU. Series: Problems of Higher Education*, 3, 46–50. (In Russ.).
10. White, A., Storms, G., Malt, B. C., & Verheyen, S. (2018). Mind the generation: Differences between young and old in everyday lexical categories. *Journal of Memory and Language*, 98, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2017.09.001>
11. Nurkova, V. V. (2018). Life — instructions for use: the results of the graphic explication of the Cultural Life Script. *International Journal of Cultural Studies*, 1(30), 56–69. (In Russ.).
12. Arnett, J. J. (2016). Life Stage Concepts across History and Cultures: Proposal for a New Field on Indigenous Life Stages. *Human Development*, 59, 290–316. <https://doi.org/10.1159/000453627>
13. Giordano, P. J. (2019). Science, culture, and the study of personality. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(2), 69–78.
14. Edgar, S., Carr, S. E., Connaughton, J., & Celenza, A. (2019). Student motivation to learn: is self-belief the key to transition and first year performance in an undergraduate health professions program? *BMC Medical Education*, 19(111). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1539-5>
15. Kronik, A. A. (1993). Life Line and others: new methods of psychology path of life. (eds.). M.: Progress, Culture. (In Russ.).
16. Nutten, J. (2004). Motivation, action and the prospect of the future. Ed. D. A. Leontiev. Moscow: Meaning. (In Russ.).
17. Kovalev, V. I. (1995). Features of the personal organization of life time. Humanistic Problems of Psychological Theory (pp. 179–185). Moscow: Nauka. (In Russ.).
18. Bukharin, A. Yu., & Tolstykh, N. N. (2019). Time Perspective and Time Competence as Factors of Learning Motivation (Electronic resource). *Modern foreign psychology*, 8(2), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080204>

19. Juaneda, C., Herranz, R., & Montaña, J. J. (2017). Prospective student's motivations, perceptions and choice factors of a bachelor's degree in tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 20, 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2017.02.001>
20. Karimi, S., & Sotoodeh, B. (2019). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students. *Teaching in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775>
21. Sivrikaya, A. H. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309–315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
22. Booyesen, D., & Nel, L. (2019). Motivation for professional studies in psychology: An exploratory study. *Journal of Psychology in Africa*, 29(5), 527–533. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1667152>
23. Campbell, R., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2018). University students' sleep during an exam period: the role of basic psychological needs and stress. *Motiv Emot*, 42, 671–681. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9699-x>
24. Tarasova, L. E. (2020). The relationship of self-attitude with the transspjective personality. The world of science. *Pedagogy and Psychology*, 2(8), 38PSMN220. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PSMN220.pdf> (date of access: 03.01.2021). (In Russ.)
25. Adelman, R. M., Herrmann, S. D., Bodford, J. E., Barbour, J. E., Graudejus, O., Okun, M. A., & Kwan, V. S. Y. (2017). Feeling closer to the future self and doing better: Temporal psychological mechanisms underlying academic performance. *Journal of personality*, 85(3), 398–408.
26. Garanina, Zh., Balyaev, S., & Ionova, M. (2019). The Role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students. *The Education and science Journal*, 21, 82–96. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-82-96>
27. Ebbert, A. M., Kumar, N. L., & Luthar, S. S. (2019). Complexities in adjustment patterns among the “best and the brightest”: risk and resilience in the context of high achieving schools. *Research in Human Development*, 16(1), 21–34. <https://doi.org/10.1080/15427609.2018.1541376>
28. Gromov, A. D., Platonova, D. P., Semenov, D. S., & Pyrova, T. L. (2016). *Availability of higher education in the regions of Russia. Series: Modern Analytics of Education*, 8. Moscow: NRU HSE. (In Russ.).
29. Wenger, A. L., & Desyatnikova, A. M. (1995). Group work with high school students aimed at their adaptation to new conditions. *Questions of Psychology*, 1, 25–33. (In Russ.)
30. Slugina, L. B. (1999). Dynamics of time perspective as a psychological characteristic of the transition from primary school to adolescence. PhD Thesis. Moscow: Russian Academy of Education. (In Russ.).
31. Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Torres, C., Dirilen-Gumus, O., & Butenko, T. (2017). Value tradeoffs propel and inhibit behavior: Validating the 19 refined values in four countries. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 241–258. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2228>
32. Singh, D., Rocio, M. W., & Anand, N. (2019). The ALPIM (Anxiety, Laxity, Pain, Immune, and Mood) Syndrome in Adolescents and Young Adults: a Cohort Study. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 31(3), 239–245. <https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.18080174>
33. Radaev, V. V. (2018). Millennials Against the Background of Previous Generations: An Empirical Analysis. *Sociological Research*, 3, 15–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/S0132162518030029>

Статья поступила в редакцию: 10.10.2021; The article was submitted: 10.10.2021;
одобрена после рецензирования: 10.11.2021; approved after reviewing: 10.11.2021;
принята к публикации: 07.12.2021. accepted for publication: 07.12.2021.

Информация об авторе:

Наталья Петровна Шилова — кандидат психологических наук, заместитель начальника Управления Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор), Москва, Россия,
e-mail: npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Information about the author:

Natalia P. Shilova — PhD in Psychology, Deputy Head of Department, Federal Service for Supervision of Education and Science of the Russian Federation, Moscow, Russia,
e-mail: npshilova@outlook.com, <https://orcid.org/0000-0003-1511-840X>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.



Научно-исследовательская статья

УДК 158.9.072

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.06

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ «СОСУДЫ» В ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

*Зульфия Абдулловна Аксютин¹ ✉, Альбина Викторовна Ченская²,
Юлия Евгеньевна Шабышева³*

^{1, 2, 3} Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия

¹ aksutina_zulfia@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-2548-4673>

² romkanydni@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1799-2328>

³ yshabysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2541-4301>

Аннотация. Работа посвящена анализу теоретических и практических аспектов применения метафорических ассоциативных карт в практике оказания психологической помощи. Использование метафорических ассоциативных карт в психологической практике связано с тем, что многие теоретические аспекты остаются недостаточно изученными. Существует дефицит методик их использования на основе учета индивидуально-психологических особенностей клиентов, что делает проблему исследования применения метафорических ассоциативных карт сверхактуальной. Цель исследования предполагает описание опыта разработки и апробации использования авторских метафорических ассоциативных карт «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Для этого решались следующие задачи: обзор публикаций по использованию метафорических ассоциативных карт; разработка авторских метафорических ассоциативных карт «Сосуды»; анализ результатов апробации метафорических ассоциативных карт «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. В ходе исследования применялись теоретические методы исследования для анализа теоретических концептов и эмпирических — для описания опыта разработки и применения метафорических ассоциативных карт «Сосуды». В результате проведенного исследования было обнаружено,

что целостно теория метафорических ассоциативных карт не сформирована и требует доработки. Категориально-терминологический аппарат в работе с метафорическими ассоциативными картами находится в начальной стадии, что приводит к различному прочтению ключевой категории. Она трактуется множественно: метафорические карты, ассоциативные карты, терапевтические карты, проективные карты, психотерапевтические карты. Наиболее устойчивым является использование понятия «метафорические ассоциативные карты». В процессе работы с метафорическими ассоциативными картами «Сосуды» у клиентов происходит самораскрытие. При подведении итогов работы респонденты отмечают улучшение настроения. Первичная апробация показала действенность авторской колоды метафорических ассоциативных карт «Сосуды», хотя мы считаем, что полученные результаты не в полном объеме отвечают заданным требованиям. Необходимо продолжить апробацию для получения достоверных эмпирических данных на основе надежных и валидных методов измерения происходящих изменений у клиентов.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, метафорические карты, ассоциативные карты, терапевтические карты, проективные карты, психотерапевтические карты, родители детей с ограниченными возможностями здоровья, профилактика эмоционального выгорания, арт-терапия

Research article

METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS “VESSELS” IN THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF PARENTS

Zulfiya A. Aksyutina¹ ✉, Albina V. Chenskaya², Yulia E. Shabysheva³

^{1, 2, 3} Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

¹ aksutina_zulfia@mail.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0003-2548-4673>

² romkanydni@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1799-2328>

³ yshabysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2541-4301>

Abstract. The work is devoted to the analysis of theoretical and practical aspects of the use of metaphorical associative cards (hereinafter referred to as MAC) in the practice of providing psychological assistance. The use of MAC in psychological practice is due to the fact that many theoretical aspects remain insufficiently studied. There is a shortage of methods for their use based on taking into account the individual psychological characteristics of clients, which makes the problem of studying the use of MAC overtopical. For this, the following tasks were solved: review of publications on the use of MAC; development of the author's metaphorical associative cards “Vessels”; analysis of the results of testing the MAC “Vessels” in the prevention of emotional burnout of parents raising children with disabilities. In the course of the study, theoretical research methods were used to analyze theoretical concepts and empirical ones — to describe the experience of developing and using the MAC “Vessels”. As a result of the study, it was found that

the whole theory of MAC has not been formed and needs to be improved. The categorical and terminological apparatus in working with the MAC is in its initial stage, which leads to a different reading of the key category. It is interpreted in multiple ways: metaphorical cards, associative cards, therapeutic cards, projective cards, psychotherapeutic cards. The most stable is the use of the concept “metaphorical associative cards”. In the process of working with MAC “Vessels”, clients self-disclose. When summing up the results of the work, the respondents note an improvement in their mood. Initial approbation showed the effectiveness of the author’s deck of MAC “Vessels”, although we believe that the results obtained do not fully meet the specified requirements. Further testing is needed to obtain reliable empirical data based on reliable and valid methods for measuring change in clients.

Keywords: metaphorical associative cards, metaphorical cards, associative cards, therapy cards, projective cards, psychotherapeutic cards, parents raising children with disabilities, burnout prevention, art therapy

Для цитирования: Аксютинa, З. А., Ченская, А. В., Шабышева, Ю. Е. (2022). Метафорические ассоциативные карты «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 111–133. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.06

For citation: Aksyutina, Z. A., Chenskaya, A. V., & Shabysheva, Yu. E. (2022). Metaphorical associative cards “Vessels” in the prevention of emotional burnout of parents. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 111–133. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.06

Введение

Использование метафорических ассоциативных карт (далее по тексту — МАК) в нашей стране является достаточно новой психологической практикой, поэтому многие теоретические аспекты, связанные с их разработкой и практикой применения, остаются недостаточно изученными. Существует определенный дефицит как разнообразия и качества колод, так и методик их использования на основе учета индивидуально-психологических особенностей клиентов. Это делает проблему исследования применения МАК в практике профилактики эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (далее по тексту — ОВЗ), сверхактуальной.

В ходе исследования осуществляется опора на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского (2016), где выгорание в эмоциональной сфере имеет социокультурную обусловленность; теорию стресса, где эмоциональное выгорание — это ответ психосоматики на длительный стресс в уходе за ребенком с ОВЗ.

Научная новизна статьи заключается в описании авторской колоды метафорических ассоциативных карт «Сосуды», применяемой для профилактики эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Практическая значимость исследования состоит в описании опыта разработки и апробации использования авторских метафорических ассоциативных карт «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Авторские МАК «Сосуды» разработаны совместно авторами данной статьи З. А. Аксютинной и А. В. Ченской, которая также является иллюстратором данной колоды.

История появления МАК

История появления МАК началась в 1975 г. и связана с созданием колоды карт канадским искусствоведом и художником Эли Раманом. С ее помощью он хотел «приблизить искусство к людям». Идею использования колоды в психотерапевтических целях предложил Джозеф Шлихтер. Совместно они в 1981 г. разработали принципы применения карт и правила работы с ними (Динкель и Сорокина, 2015, с. 697).

С 1983 г. Мориц Эгетмейер по договору с Эли Раманом начал тиражировать и продавать МАК на территории Европы и Германии. Однако многие издательства отказывались их печатать и продавать, потому что считали данный проект финансово неоправданным. Мориц Эгетмейер не сдался, так как верил в перспективность терапевтической пользы МАК и специально для их тиражирования открыл издательство OH Verlag. Благодаря этому МАК стали широко применяться в психотерапевтических целях во многих странах.

В Белоруссии практикой МАК занимаются психологи А. Горобченко, М. Евменчик (2011), М. Дыгун (2013), Л. Степанова (2015) — разрабатывают тематические карты по саморазвитию. На Украине МАК начали распространяться с 2008 г. В 2010 г. Мориц Эгетмейер провел первый семинар по применению МАК в Киеве. Там наиболее успешным разработчиком МАК является Р. М. Ткач (Ткач, 2008). С 2014 г. в Киеве проходит фестиваль метафорических карт, где проводятся мастер-классы ведущими украинскими психологами.

В Израиле популяризацией МАК занимается Л. Мошинская¹, которая развивает идеи консультативной практики и занимается переводом литературы по психологии на русский язык (Лэндрет, 2007). Именно Л. Мошинская открыла российским психологам дорогу к МАК. Она проводила обучающие семинары для российских психологов во Владивостоке, Красноярске и Самаре. Сейчас она является ведущей сертифицированных онлайн-курсов обучения израильским технологиям применения МАК, разрабатываемых И. Шмулевичем². Первые научные публикации по МАК в нашей стране появились примерно с 2013 г., но их численность пока незначительна.

¹ Блог психолога в Facebook «Д-р Любовь Мошинская: Семья – Home». URL: <https://www.facebook.com/Semya/>

² Карты Итцика Шмулевича. URL: <http://itzik-cards.narod.ru/>

Основные понятия исследования

Понятийный аппарат, используемый в работе с МАК, весьма разнообразен. Как считает Е. Морозовская, понятийный ряд выстроен из синонимов: «метафорические, они же ассоциативные, они же терапевтические, они же проективные, они же психотерапевтические карты» (Морозовская, 2020, с. 33). Мы с этим не согласны, и попытаемся это доказать, последовательно рассмотрев каждое из понятий.

Основная категория — карты. Под картами будем понимать прямоугольные листы картона с изображениями или словами (фразами). Чаще всего используются карты с изображениями.

Следующая категория — ассоциативные карты. Первоначально рассмотрим категорию «ассоциация». Под ней понимается «связь между психическими явлениями, при которой актуализация (восприятие, представление) одного из них влечет за собой появление другого»³. Карты выступают своего рода актуализатором ассоциаций, средством воздействия на них.

Анализируя понятие «терапевтические карты» обратимся к пониманию понятия «терапия». Анализ медицинской словарно-энциклопедической литературы позволяет утверждать, что терапия подразумевает лечение на основе применения консервативных методов, к которым применение карт не относится. Поэтому употребление термина «терапевтические карты» считаем неуместным и не отвечающим принципу научности.

Проективные карты необходимо анализировать с опорой на исходное понятие. Исходное понятие — «проекция», под которой следует понимать «процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном бессознательного перенесения субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты»⁴. Проективность выступает как свойство, а проекция — как механизм «работы» карт.

Психотерапевтические карты — это еще один из вариантов их названия. В медицине различают общие и специальные методы психотерапии. Ко вторым относятся особо разработанные методы, где как вид лечения используется слово. Хотя к таковым относят рациональную психотерапию, внушение, самовнушение, аутогенные тренировки и др., применение МАК отчасти соответствует такому пониманию.

Раскрытие понятия «метафорические карты» начнем с категории «метафора» (др.-греч. *μεταφορά* «перенос; переносное значение», от *μετά* «над» + *φορός* «несущий»), под которой понимается слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит сравнение предмета или явления с каким-либо другим на основании их общего признака⁵. Метафоричность

³ Петровский А. В., Ярошевский М. Г. (ред.) (1990). Психология: словарь. Москва: Политиздат.

⁴ Там же.

⁵ Николюкин А. Н. (ред.) (2001). Литературная энциклопедия терминов и понятий. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН: Интелвак.

можно рассматривать в качестве потенциального, а не реального свойства карт.

МАК — средство, применяемое психологами для преодоления витальных затруднений клиентов в профилактике, коррекции, диагностике и других практиках влияния на эмоциональное состояние, представляющее собой прямоугольные листы картона с изображениями или словами (фразами). В ходе работы с МАК они выступают в качестве своеобразной метафоры, вызывающей у клиента ассоциации и проекции.

Различные техники работы с МАК следует рассматривать в качестве проективного метода воздействия на психику клиента с целью осознания им существующих затруднений и их проработки для достижения психологической гармонии с собственным Я.

Практика применения МАК

Технологиям применения МАК и опыту их использования в психологической практике посвящены различные исследования, количественная составляющая которых пока является явно недостаточной.

Н. В. Дмитриева и Н. В. Буравцова считают, что «метафорические ассоциативные (проективные карты) — особый вид арт-терапии, основывающийся на принципах и постулатах проективных методик. Данные карты на протяжении ряда лет используются зарубежными специалистами и активно завоевывают свои позиции в психотерапевтической практике» (Дмитриева, Буравцова, 2014, с. 71). Они же указывают в другой своей работе: «МАК — особый вид арт-терапии, основывающийся на принципах и постулатах проективных методик» (Дмитриева, Буравцова, 2015, с. 209). Приведенные трактовки хотя отчасти и повторяются, но наглядно демонстрируют, что ученые находятся в поиске корректного понятийного аппарата в отношении МАК.

И. М. Шмелев, Е. Б. Станковская и С. Ю. Вепренцова, исследуя МАК, большое внимание уделяли метафоре, в которой они видят инструментальную сторону для развития ресурсов личности. В их понимании метафора — эффективное инструментальное средство психотерапии (Шмелев и др., 2020, с. 218–219).

При работе с МАК важно понимать, что «у карт нет закрепленных смысловых значений» (Чурсинова, 2019, с. 141). При работе с ними у клиента возникает реакция на изображение, происходит погружение в актуализированные воспоминания, углубление во внутренний мир и раскрытие его личности благодаря комфортной безопасной обстановке.

Е. В. Казанцева, описывая механизмы применения МАК, полагает, что психика человека нуждается в магическом и волшебном, что выступает дополнительным ресурсом в переводе индивида в магический мир (Казанцева,

2017, с. 166). А. С. Тишкова называет МАК наиболее популярным методом психотерапии и консультирования. Мы разделяем мнение исследователя, что он «базируется на представлении о том, что в разнообразных проявлениях индивида воплощаются скрытые, неосознаваемые побуждения, переживания, стремления, конфликты и предпочтения» (Тишкова, 2015, с. 69).

Т. А. Гуркина сделала меткое наблюдение, связанное с тем, что выбранная клиентом карта выступает резонатором с его наиболее актуальными чувствами и переживаниями, травматизационной стороной событий, вызывая у клиента проекцию на неудовлетворенные эмоции. Важно понимать, что спонтанно возникающие интерпретации и (или) реинтерпретации карт психологом или другими участниками психотерапии весьма неуместны, поскольку допускают психологическое давление, приводящее к абсурдности психотерапевтического сеанса (Гуркина, 2019, с. 83).

В. В. Коренчук, Т. В. Капустина и Р. В. Кадыров высказали мысль о том, что МАК «можно использовать не только как консультативный и коррекционный инструмент, но и как диагностический» (Коренчук и др., 2019, с. 168). Считаем данное высказывание ошибочным. Указанные авторы упускают важный принцип работы психолога — безоценочность, а диагностические процедуры в условиях опоры на проекцию являются нарушением этических принципов профессиональной деятельности психолога и ошибочностью в знаниях психологии. В целом такие диагностические практики могут привести к утрате доверия в психотерапевтическом взаимодействии и нарушению его процессуальной составляющей, где психологическая безопасность должна выступать в качестве одного из важнейших ресурсов. МАК могут быть использованы как диагностический инструментарий для определения поля запроса клиента, области, в которой человек хочет навести порядок, темы, по которой можно вести психологическую беседу. Карты, безусловно, дают психологу возможность получить информацию о клиенте, однако они не являются психодиагностической методикой или проективным тестом, не могут выступать средством для постановки психологического диагноза и составления заключения по результатам работы в процессе психологического консультирования.

А. Г. Козлова описала применение методики МАК для достижения педагогических диагностических целей, выделив, что «негативным моментом данной методики является затратное изготовление метафорических ассоциативных карт» (Козлова, 2018, с. 8–9), а нравственно-этическая составляющая диагностических процедур указанным автором абсолютно не учитывается.

В исследовании З. А. Аксютиной и С. А. Маврина отмечается, что искусство выполняет разные функции: эстетическую, гедонистическую, духовного общения, познавательную, предвосхищения, воспитательную, автаркическую, функцию отказа, функцию свободы (Аксютинина и Маврин, 2011, с. 172–173). Полагая, что МАК можно рассматривать и как объект искусства, тогда становится

очевидно, что они выполняют аналогичные функции. Эта идея созвучна с исследованием В. И. Шебановой. Ею апробировано достаточно большое количество наборов МАК. В ходе практической деятельности автор выделила ряд функций, связанных с их использованием. Мы их лишь перечислим: коммуникативная, стимулирующая, организующая (интегрирующая), фокусирующая, или актуализирующая, фокусировки внимания, объективирующая, смыслобразующая, деконструирования, рефрейминга, экспрессивная и катарсическая, защитная, ресурсная (Шебанова, 2015). Указанные функции значительно дополняют и расширяют теорию понимания технологии МАК.

О. Н. Ракитская и Е. С. Глебова, наблюдая за клиентами при применении МАК-метода, обнаружили «побочный эффект» от вопросных стратегий. Оказалось, настойчивое стимулирование психологом клиента приводит последнего к переживанию дискомфорта (Ракитская и Глебова, 2019, с. 51), что является оправданным, так как стимулирует клиента к высказыванию и проживанию чувств и эмоций. Важно помнить и о молчании. Молчаливая пауза в использовании МАК порой дает гораздо больше возможностей в работе с клиентом, чем постоянный диалог. Пауза в нужный момент психологической беседы способна актуализировать и достать больше информации, чем череда подготовленных заранее (или спонтанных) вопросов. При изучении клиентом карты недолгое молчание может рассматриваться как уважение к его жизненному опыту, как побуждение к осознанию, размышлению, как право клиента не только на высказывание своего мнения, но и на обдумывание, проживание и на возможность взять паузу.

МАК широко применяется в исследовании жизни человека (Григоричева и Мельникова, 2018), в воспитании (Яковлева, 2014), при психологическом сопровождении (Капустина, 2019), в профилактике (Соколова, 2019), коррекции (Шебанова и Шебанова, 2014) и разрешении конфликтов (Дмитриева и др., 2015), оказании психологической помощи (Ашитко, 2018) и других направлениях деятельности психологов. Такая широта представленности направлений применения технологии МАК обусловлена их результативностью. И вполне резонно замечание В. Е. Жуковской: «Спектр возможностей в работе с МАК необычайно широк и разнообразен — пожалуй, нет ни одного вопроса, ответ на который нельзя получить через метафору карт» (Жуковская, 2015, с. 90).

С. Е. Борисова указывает, что применение МАК имеет достоинства, связанные с возможностью доверительного взаимодействия, решением личностных проблем и активизацией психики (Борисова, 2014, с. 70). Ей вторят Л. В. Занина и М. Б. Ингерлейб, считающие, что использование МАК способствует раскрытию личности, ее потенциала, интереса к саморазвитию и самопознанию, поиску ресурсов, снятию негативных последствий, связанных с эмоциональной сферой (Занина и Ингерлейб, 2017, с. 7). Д. С. Дворникова доказала, что применение МАК способствует изменениям модели поведения

клиента и поиску им ресурсов для улучшения жизненной ситуации (Дворникова, 2021, с. 69). Для нас важны выводы Т. И. Савельевой и А. Ю. Селиверсткой по работе с МАК: «Карты позволяют получить доступ к целостной картине собственного “Я” клиента, его личностному мифу о мире и о себе в нем, а также о субъективном образе ситуации с точки зрения клиента. Карты очень быстро помогают прояснить и осознать актуальные переживания и потребности клиента, его незавершенные внутренние процессы» (Савельева и Селиверсткая, 2016, с. 32).

Д. А. Кузьмин указывает на возможность сочетания сказкотерапии с МАК, что осуществляется с опорой на теорию В. Я. Проппа (Кузьмин, 2015, с. 163). На это обратила внимание и Е. О. Козеева при описании технологических аспектов данной профессиональной практики (Козеева, 2018). Н. В. Буравцова, Н. В. Дмитриева и Т. С. Козырева опытным путем продемонстрировали эффективность применения МАК в сочетании со сказкотерапией в консультативной практике (Буравцова и др., 2014).

Интересные наработки сделаны исследователями, обогатившими прикладные аспекты применения МАК. Материалы исследования Р. В. Кадырова и Т. В. Скоробач насыщены специально подобранными упражнениями, сопровождающими работу с МАК, что делает практику работы с данным инструментарием более разнообразной (Кадыров и Скоробач, 2014). Н. В. Дмитриева, Ю. М. Перевозкина, Е. А. Миноходова и Е. В. Лопатина описали подробно процедуру использования МАК и ее эффективность в практике коррекции детско-родительских отношений у взрослых клиентов (Дмитриева и др., 2017). О. В. Тетеухина обнаружила ограничения в использовании МАК — они связаны с незрелостью форм психологической защиты личности и развития мышления (Тетеухина, 2020, с. 68–69).

Р. В. Кадыров, Т. В. Скоробач считают, что использование МАК способствует облегчению процесса самораскрытия, видят в этом создание безопасной и безоценочной обстановки. Особо хотелось бы подчеркнуть, что эта практика «повышает склонность к рефлексии, дает стимул для ассоциаций, проекций..., снижает привычные психологические защиты» (Кадыров и Скоробач, 2013, с. 266).

Остаются недостаточно изученными аспекты, связанные с созданием новых колод МАК. Исследованию данного вопроса посвящено лишь одно найденное нами исследование. По этому поводу Н. Е. Милорадова и Г. В. Попова пишут, что «в психологическую практику многие психологи предлагают свои авторские колоды», с чем нельзя не согласиться (Милорадова и Попова, 2016, с. 150). Авторы предлагают алгоритм, включающий ряд основных шагов по разработке МАК: осознание и анализ выбранной автором сферы психологической реальности, выбор общей логики в раскрытии выбранной темы, подбор зрительного ряда для будущей колоды и подбор слов. Последний шаг, по нашему мнению, не всегда присутствует в разработке колод МАК,

а его необходимость остается дискуссионной. Авторы исследования не описали требования к иллюстративному материалу колод, хотя они являются необходимым аспектом для их разработки. Считаем важным наличие хорошо проработанного изображения. В противном случае у эстетизированных клиентов происходит отторжение. И, как следствие, они не желают говорить и сопротивляются психотерапевтическому процессу. Колода в обязательном случае требует должного дизайнерского оформления. Изображение должно быть четким, если в идею колоды не заложены специфические идеи.

Н. В. Дмитриева доказала обоснованность использования МАК в профилактике эмоционального истощения, психосоматических реакций, усталости и др. (Дмитриева, 2020, с. 726), что является важным аспектом для данного исследования.

Проведенный обзор публикаций в научных изданиях последних лет показывает, что МАК возможно применять для профилактики эмоционального выгорания родителей. Под профилактикой эмоционального выгорания у родителей, имеющих детей с ОВЗ, понимается целенаправленная профилактическая деятельность психолога с использованием средств арт-терапии для снижения негативных установок в особом родительстве. Отметим, что в отношении родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, такая практика не описана.

Методы исследования

Цель исследования: описать опыт разработки и апробацию использования авторских МАК «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Обзор публикаций по использованию МАК.
2. Разработка авторских метафорических ассоциативных карт «Сосуды».
3. Описание апробации МАК «Сосуды» в профилактике эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Фактором, обеспечивающим возможность исследования, является то, что МАК — это проективный метод и инструментарий профилактики эмоционального выгорания как сферы психологической реальности, требующей проработки. Опыт консультирования родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, показал, что родители наиболее часто ассоциируют себя с пустым сосудом. Именно поэтому в визуализированную идею разработки МАК был положен сосуд, под которым понимается емкость, которую надо наполнить. Отсюда и название — МАК «Сосуды».

В выборе логики мы опирались на временную составляющую: прошлое, настоящее и будущее. Это нашло отражение в технологическом аспекте работы по МАК «Сосуды» (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент колоды МАК «Сосуды»

Fig. 1. Fragment of the deck MAC "Vessels"

При разработке визуального ряда были заложены как изысканные изображения сосудов, так и изображения сосудов, которые выглядят обыденно и повседневно, а также сосудов с повреждениями.

В процессе проведения сеанса важно опираться на понимание типологических особенностей клиента, классификация которых весьма обширна (Аксютин, 2011), что позволяет подходить к каждому клиенту индивидуально.

Цель применения МАК «Сосуды» состоит в рефлексии переживаемых клиентами эмоциональных состояний и чувств во временной перспективе для профилактики эмоционального выгорания. Задачи предполагают проработку эмоциональных состояний в прошлом и настоящем с дальнейшим проецированием в желаемое будущее. Важно добиться у клиентов понимания, что они сами создают сценарии своего поведения, психологические установки и убеждения. Опора должна осуществляться на компетентностный подход в отношении психологических новообразований у родителей, так как они выполняют важные социальные функции в отношении своих детей, имеющих ОВЗ.

Ограничения метода

Методика МАК не используется в работе с родителями:

- находящимися в ситуации глубокого эмоционального выгорания;
- имеющими низкий уровень эмоционального интеллекта и интеллектуального потенциала;
- неспособными к рефлексии;
- химически зависимыми и употребляющими психоактивные вещества (ПАВ), так как у них наблюдается изменение личности.

Описание МАК «Сосуды»

МАК «Сосуды» состоят из 24 карт, которые делятся на две группы: изображения сосудов и черная карта без изображения. Черная карта предназначена для провокационного резонирования и раскрытия мира тайны, магии, фантазии. Если она вытянута клиентом, то психолог задает вопросы, связанные с ее расшифровкой. Карты выполнены цветными карандашами, распечатаны типографским способом и ламинированы для большей гигиеничности и обеспечения длительности использования. Размер карт — 104 × 148 мм. Для удобства они выполнены с закругленными углами.

Работа в больших группах (от семи до 20 человек) предполагает использование подхода Якоба Леви Морено, разработанного для психотерапии, где есть сцена (в нашей практике — пространство игрового поля), ведущий психодрамы (психолог), протагонист (клиент, находящийся в активном психотерапевтическом процессе), партнеры (те клиенты, к которым активная роль будет переходить) и группа (Лейтц, 1994).

Для работы необходимо следующее оборудование: тематическая колода МАК «Сосуды»; лист бумаги и ручка для записи списка желаемых эмоций и чувств; кубик игральный (кость) для настольных игр; тарелка пластиковая для броска кости, для того чтобы кость не падала с поверхности. Если игровое поле строится на полу (например, при проведении мастер-классов или большом количестве участников), то для достижения большей наглядности следует приготовить: малярный скотч для разметки игрового поля; небольшие предметы, используемые в качестве фишек; пластиковые тарелки для раскладки карт.

Эпиграфом к занятию могут быть слова: «Обратите внимание на то, что говорите себе: в этом заключается источник ваших эмоций».

В процессе проведения сеанса предполагается осознание эмоциональных состояний клиентов в группе посредством прохождения ряда этапов. На первом этапе осуществляется проработка их эмоций в прошлом. На втором этапе — в настоящем, а на третьем — осуществляется поиск ресурсов на будущее. В финале составляются списки ресурсов, которые необходимы будут в будущем для улучшения эмоционального состояния.

Алгоритм работы с МАК «Сосуды»

Работа осуществляется в несколько этапов.

Подготовительный этап нацелен на подготовку поля. Карты раскладываются в заданном порядке на игровое поле рубашкой вверх. Поле содержит 24 клетки, которые при работе на полу делаем с помощью малярного скотча, при работе на столе они не прорисовываются. Карты выкладываются змейкой (табл. 1).

Таблица 1. Раскладка МАК на игровом поле**Table 1.** MAC layout on the playing field

21	20	13	12	5	4
22	19	14	11	6	3
23	18	15	10	7	2
24	17	16	9	8	1

Первый этап — работа с прошлым. В процессе работы каждый клиент бросает кость, делает ход по игровому полю в соответствии с выпавшим числом и берет карту с соответствующей клетки. Работа на игровом поле создает полную иллюзию игровой деятельности, что способствует возникновению чувства безопасности и самораскрытию.

При работе над ресурсами прошлого психолог задает следующие вопросы:

Какое чувство отражает сосуд?

Вспомните, когда вы особенно ярко испытывали это чувство? С чем это было связано?

Что вызвало у вас эту эмоцию?

Погрузитесь в воспоминания, постарайтесь почувствовать, как это было. Какие ощущения были в теле?

Как вам эта информация может помочь сейчас в жизни?

В процессе работы у психолога могут возникать дополнительные вопросы, способствующие полному раскрытию клиента. Реплики и комментарии других участников не допускаются. После того как работа выполнена с одним из клиентов, начинается работа со следующим.

Второй этап — работа с настоящим. Клиенты повторно бросают кость и делают ход.

При работе над ресурсами настоящего психолог задает следующие вопросы и дает задания:

Какое чувство отражает сосуд?

Подумайте, что может помочь вам испытывать эти чувства?

Визуализируйте, используйте все органы чувств, чтобы представить ситуацию, в которой это происходит.

«Прикоснитесь» к желаемым чувствам сейчас.

Запомните ощущения в теле.

Что вы можете сделать для себя?

Третий этап — проецирование желаемого будущего. Клиенты в третий раз бросают кость и делают ход.

Какое чувство отражает сосуд?

Для чего оно вам необходимо в будущем?

Что это вам даст?

После того как работа выполнена всеми участниками, выполняется задание по составлению списка желаемых в будущем эмоций и чувств из того, что

может клиентов стимулировать к позитивным переживаниям. Для этого нужно подумать: что вы любите? Что сделает вас счастливым? Что поможет быть в том состоянии, в котором хочется?

Вносите эти действия в свои ежедневные планы.

Четвертый этап — итоговый. Каждому клиенту по очереди предлагается ответить на вопросы:

Что видел?

Что слышал?

Что понял?

Одна сессия длилась от часа до полутора-двух часов.

Всего в исследовании принимали участие 96 человек.

Результаты

Опишем пример работы с МАК «Сосуды».

Клиент — женщина 39 лет. Образование высшее. В семье двое детей: девочка 9 лет и мальчик 6 лет, у которого кохлеарный имплант, установленный год назад. Ребенок требует большого внимания из-за проблем с речевым развитием. Родители второй год в разводе. Отец от воспитания детей отстранился. Женщина жалуется на постоянную усталость. Сравнивает себя с белкой в колесе. С трудом нашла время для сеанса.

Первый этап — работа с прошлым.

Клиентка взяла карту с изображением глиняной крынки.

П.: Какое чувство отражает сосуд?

К.: Как будто рутина поглощает меня. Будни кажутся серыми и однообразными. Ничего другого уже не будет. Впереди безысходность.

П.: Вспомните, когда вы особенно ярко испытывали это чувство? С чем это было связано?

К.: Оно со мной постоянно (в глазах появляются слезы).

П.: Что вызвало у вас эту эмоцию?

К.: Горечь от того, что радости жизни проходят где-то вдали от меня, мимо.

П.: Погрузитесь в воспоминания, постарайтесь почувствовать, как это было, какие ощущения были в теле?

К.: Вата, но не тяжелая, а какая-то свалившаяся.

П.: Как вам эта информация может помочь сейчас в жизни?

К.: Она не поможет. Это просто есть, со мной.

Второй этап — работа с настоящим.

Клиентка взяла карту с изображением алюминиевой кружки. Долго думает.

П.: Какое чувство отражает сосуд?

К.: В поход пойду, и он будет трудным, в горы. Нужно рюкзак подготовить, спальник и сухарей насушить.

П.: Вы хотите в поход?

К.: Так я все время в походе, по жизни. Как там у философа: «Все мы путники на этой дороге жизни».

П.: Какие чувства дает вам поход?

К.: Главное, изучить заранее маршрут и не пройти мимо достопримечательностей, и будет интересно. У меня усталость и желание двигаться вперед, там впереди будет классно и интересно.

П.: Подумайте, что может помочь вам испытывать эти чувства?

К.: Не бояться и идти, идти... Не останавливаться.

П.: Визуализируйте, используйте все органы чувств, чтобы представить ситуацию, в которой это происходит. Что чувствуете?

К.: Усталость и тяжесть от груза и одновременно желание не останавливаться. А кружка нужна на привале, чайку выпить из трав.

П.: «Прикоснитесь» к желаемым чувствам сейчас. Запомните ощущения в теле.

К.: Да, молочная кислота растекается повсюду. Боль и нега, что привал.

П.: Что вы можете сделать для себя?

К.: Может выкинуть что-то из рюкзака? (Задумалась и усмехнулась).

Третий этап — проецирование желаемого будущего.

Клиентка взяла карту с изображением лампы Аладдина, и улыбка расплылась по лицу.

П.: Какое чувство отражает сосуд?

К.: Из тяжелого похода — в путешествие на Восток, а там — восторг. Хочу Тадж-Махал увидеть.

П.: Для чего оно вам необходимо в будущем?

К.: Это мечта. Китай с буддийскими храмами и ушу, и Индия с сари, слонами, сказками «Тысяча и одна ночь» и праздником красок. Это разноцветие.

П.: Что это вам даст?

К.: Встряску, мечту, удовольствие.

Переходим к составлению списка желаемых в будущем эмоций и чувств.

К.: Я уже составила, но писать не буду, боюсь спугнуть.

Четвертый этап — итоговый.

П.: Что вы видели?

К.: Карты потрясли. Особенно, когда Таня плакала. Я ей сочувствовала.

П.: Что слышали?

К.: Водопад событий, который срывался сверху вниз.

П.: Что вы поняли?

К.: Я многое могу, надо не стоять на месте. Есть люди, у которых все труднее. Я справлюсь. У меня все получится.

В целом состояние клиентки улучшилось. Однако это лишь один из методов, применяемых для коррекции эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

В исследовании принимала участие опытная группа в составе 14 родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Отбор участников группы осуществлялся на основе выявления наличия эмоционального выгорания по опроснику «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко. В ходе профилактики эмоционального выгорания использовались различные методы арт-терапии, в том числе работа с МАК. Отметим, что работа с МАК велась как в группе, так и индивидуально. Реализация программных мероприятий рассчитана на двухлетний цикл при групповых и индивидуальных встречах по одному разу в месяц. Промежуточные результаты реализации программы за первый год показали наличие сдвигов в коррекции эмоционального выгорания у 12 участников опытной работы в сторону снижения показателей, а у 2 участников сдвигов не обнаружено. Опытная работа продолжается.

Дискуссионные вопросы

В процессе работы с картами у клиентов идет самораскрытие. Они достаточно свободно начинают говорить о себе. Очень часто размышления вызывают слезы. При подведении итогов большая часть клиентов высказывается о том, что применение карт улучшило настроение. Спустя три-четыре недели после сеанса сохранялась потребность в обсуждении впечатлений. Многие говорили, что долго обдумывали произошедшее и после сеанса исчезло чувство эмоционального истощения. У части респондентов возникало желание что-то менять в жизни. Особенно ярко прослеживалось понимание того, что стало больше вдохновения водить детей на реабилитационные занятия. Часть мамочек начали отмечать, что делают очень много нужного для развития и воспитания ребенка с ОВЗ. Более стабильным стало у них восприятие себя как способной на многое.

Первичная апробация показала действенность авторской колоды МАК «Сосуды». Но при этом мы считаем, что полученные результаты отвечают заданным требованиям не в полном объеме. Нужно продолжать апробацию для получения достоверных эмпирических данных на основе надежных и валидных методов измерения происходящих изменений у клиентов.

Практика применения МАК «Сосуды» привела нас к пониманию, что для работы с малой группой (до 6 человек) и индивидуальной работы необходимо уменьшить размеры карт до формата 70 × 106 мм. При таком формате раскладка может осуществляться на поверхности любого стола. Также такой размер карт способствует более комфортному расположению в руке клиента.

Был введен дополнительный, пятый этап — ресурсный. Он потребовался клиентам, испытывавшим затруднения в поиске ресурсов. Тогда они брали еще одну карту, которая была метафорической подсказкой необходимого ресурса. В дальнейшем потребуется доработка колоды, для того чтобы часть карт стала ресурсной.

Заключение

Теория МАК целостно еще не сформирована и требует дальнейшей проработки. Категориально-терминологический аппарат в работе с МАК находится в начальной стадии, а это может привести к различному прочтению ключевой категории, которая трактуется по-разному: метафорические карты, ассоциативные карты, терапевтические карты, проективные карты, психотерапевтические карты. Наиболее устойчивым из понятий является «метафорические ассоциативные карты». Считаем данную категорию наиболее полной и корректной.

Проведенный обзор научных публикаций по исследуемой проблеме и поиск в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU по ключевому слову показал наличие 92 публикаций, первая из которых датирована 2013 г. Эти данные свидетельствуют о том, что проблема обладает выраженными признаками новизны. Профилактика эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с ОВЗ средствами МАК, остается неразработанной и весьма перспективной для исследования.

Специально разработанная колода МАК «Сосуды» для профилактики эмоционального выгорания у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и алгоритм практики работы выступают в качестве средств, способствующих снятию эмоционального истощения, пониманию вовлеченности в реабилитацию ребенка с ОВЗ, осознанию собственной эффективности в уходе за ребенком, стабилизации самовосприятия, повышению понимания собственной значимости в развитии ребенка. В процессе апробации МАК «Сосуды» авторы пришли к необходимости при индивидуальной работе применять карты меньшего формата. Алгоритм, в котором было четыре этапа, был дополнен пятым. Он предполагает поиск ресурсов в ситуации их дефицита у клиента.

Требуется дальнейшее исследование результативности применения МАК «Сосуды» с применением валидных и надежных методов психодиагностики.

Список источников

1. Выготский, Л. С. (2016). История развития высших психических функций. Москва: Юрайт.
2. Динкель, О. Л., Сорокина, Л. А. (2015, 23–26 сентября). Опыт применения метафорических ассоциативных карт в комплексной терапии расстройств адаптации. Материалы XVI съезда психиатров России. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы» (с. 696–697). Под ред. Н. Г. Незнанова. Казань: Альта Астра.
3. Горобченко, А., Евменчик, М. (2011). Уникальные колоды метафорических ассоциативных карт. *Адукатар*, 1(19), 34–36.
4. Дыгун, М. (2013). Психологические карточки «Как жить позитивнее». Мозырь: Содействие.
5. Степанова, Л. (2015). Возможности работы с метафорическими ассоциативными картами в коучинге при использовании модели GROW. *Психотерапия*, 8, 48–53. URL: <http://elib.bspu.by/handle/doc/1930> (дата обращения: 21.05.2021).

6. Ткач, Р. М. (2008). Женские терапевтические сказки: метафора превращения из гусеницы в бабочку. Москва: Речь.
7. Лэндрет, Г. Л. (2007). Новые направления в игровой терапии: Проблемы, процесс и особые популяции. Москва: Когито-Центр.
8. Морозовская, Е. (2020). Мир проективных карт: обзор колод, упражнения, тренинги. Москва: Генезис.
9. Дмитриева, Н. В., Буравцова, Н. В. (2014). Метафорические ассоциативные карты в пространстве психокоррекции эмоциональной недостаточности. *СМАЛЬТА*, 4, 71–78.
10. Буравцова, Н. В., Дмитриева, Н. В. (2015). Психотерапия невротизов с помощью ассоциативных карт. *Мир науки, культуры, образования*, 4(53), 208–211.
11. Шмелев, И. М., Станковская, Е. Б., Вепренцова, С. Ю. (2020). Метафорические ассоциативные карты как культурное орудие в психотерапевтических изменениях (на примере работы с нарушениями пищевого поведения). *Мир психологии*, 4(104), 216–227.
12. Чурсинова, О. В. (2019). Метафорические ассоциативные карты как эффективный инструмент педагога-психолога в работе с девиантными подростками. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, 8(1), 140–145. <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11474>
13. Казанцева, Е. В. (2017). Метафорические ассоциативные карты как «магическая» психотерапевтическая практика. *Научно-методический электронный журнал Концепт*, 1, 163–170.
14. Тишкова, А. С. (2015). Анализ субличностей индивида посредством метафорических карт. *СМАЛЬТА*, 6, 68–73.
15. Гуркина, Т. А. (2019). Обоснование и способы использования метафорических ассоциативных карт в деятельности пенитенциарного психолога. *Профессиональное образование и наука*, 4(9), 82–84.
16. Коренчук, В. В., Капустина, Т. В., Кадыров, Р. В. (2019). Использование метафорических ассоциативных карт «КВарЦ» в психологическом консультировании. *Человеческий капитал*, 11(131), 166–171. <https://doi.org/10.25629/НС.2019.11.19>
17. Козлова, А. Г. (2018). Проективная методика работы с метафорическими ассоциативными картами. *Начальная школа*, 3, 3–8.
18. Аксюткина, З. А., Маврин, С. А. (2011). Функции изобразительного искусства в социальном воспитании подростков, оставшихся без попечения родителей. *Гуманитарные и социальные науки: электронный журнал*, 2, 167–173.
19. Шебанова, В. И. (2015). Возможность применения метафорических ассоциативных карт в коррекции нарушений пищевого поведения. *Психология. Экономика. Право*, 1, 47–61.
20. Ракитская, О. Н., Глебова, Е. С. (2019). Об опыте применения МАК-метода в психологическом сопровождении сотрудников ведомственных образовательных организаций. *Ведомости уголовно-исполнительной системы*, 8(207), 47–53.
21. Григоричева, И. В., Мельникова, Ю. А. (2018). Метафорические карты как способ исследования жизненного мира человека. *Мир образования — образование в мире*, 2(70), 115–120.
22. Яковлева, Н. Ф. (2014). Метафорические ассоциативные карты в воспитании духовно-нравственных и деятельно-волевых черт характера детей-сирот. *Инновации в образовании*, 1, 118–126.

23. Капустина, Т. В. (2019). Использование метафорических ассоциативных карт в психологическом сопровождении профессиональных кризисов. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, 9, 116–121.
24. Соколова, О. С. (2019). Метафорические ассоциативные карты — эффективный инструмент в работе по профилактике дезадаптивных форм поведения подростков с ограниченными возможностями здоровья. *Пермский педагогический журнал*, 10, 119–123.
25. Шебанова, В. И., Шебанова, С. Г. (2014). Применение метафорических ассоциативных карт в коррекции нарушений пищевого поведения. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, 4, 350–358.
26. Дмитриева, Н. В., Буравцова, Н. В., Левина, Л. В. (2015). Выбор способа разрешения ценностного конфликта с помощью ассоциативных карт. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 3–3(63), 119–123.
27. Ашитко, Е. Л. (2018). Использование метафорических ассоциативных карт в системе психологической помощи матерям, имеющих детей с аутизмом и детей с выраженной степенью интеллектуальной недостаточности. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки*, 11, 81–84.
28. Жуковская, В. Е. (2015). Метафорические ассоциативные карты как проективный метод исследования личности. *Личность в пространстве и времени*, 5, 87–91.
29. Борисова, С. Е. Психологическая техника «самопознание» и ее применение в тренинговой и консультативной работе. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 4(59), 69–72.
30. Занина, Л. В., Ингерлейб, М. Б. (2017). Технология поддержки жизнестойкости педагогов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 3(32), 5–9.
31. Дворникова, Д. С. (2021). Метафорические ассоциативные карты Дарьи Стронг, как инструмент психолога в работе с зависимыми и созависимыми клиентами. *Вестник Московской международной академии*, 1, 62–71.
32. Савельева, Т. И., Селиверсткіна, А. Ю. (2016). Метафорические ассоциативные карты и возможности их применения в работе пенитенциарного психолога. *Ведомости уголовно-исполнительной системы*, 5(168), 29–32.
33. Кузьмин, Д. А. (2015). Сказкотерапия как метод культурно-психологического воздействия на личность: история и эволюция. *Вестник МГУКИ*, 5(67), 159–164.
34. Козеева, Е. О. (2018). Метод сказкотерапии в работе педагога психолога с использованием метафорических карт. *Мир педагогики и психологии*, 2(19), 79–85.
35. Буравцова, Н. В., Дмитриева, Н. В., Козырева, Т. С. (2014). Метафорические карты в пространстве формирования личностной харизматичности. *Мир науки, культуры, образования*, 6(49), 255–259.
36. Кадыров, Р. В., Скоробач, Т. В. (2014). Метафорические ассоциативные карты «12 архетипов плюс» в работе с личностью, находящейся в кризисной ситуации. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, 4, 307–312.
37. Дмитриева, Н. В., Перевозкина, Ю. М., Миноходова, Е. А., Лопатина, Е. В. (2017). Возможности использования ассоциативных карт в коррекции негативных родительских предписаний. *СМАЛЬТА*, 1, 33–39.

38. Тетеухина, О. В. (2020). Об опыте применения метода метафорических ассоциативных карт при работе с осужденными молодежного возраста мужского пола в целях повышения у них социально-психологической зрелости. *Прикладная юридическая психология*, 2(51), 66–73. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.2\(51\).066-073](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.2(51).066-073)
39. Кадыров, Р. В., Скоробач, Т. В. (2013). Использование метафорических ассоциативных карт «12 архетипов плюс» в психологическом сопровождении специалистов экстремальных профессий. *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности*, 3, 260–266.
40. Милорадова, Н. Е., Попова, Г. В. (2016). Об алгоритме создания новых колод метафорических ассоциативных карт. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*, 3, 149–161.
41. Дмитриева, Н. В. (2020). Метафорические ассоциативные карты как инструмент профилактики нарушений профессионального здоровья психологов дистанционного консультирования. *Инновации. Наука. Образование*, 16, 726–731.
42. Аксюткина, З. А. (2011). Основные подходы к типологии личности в процессе социального воспитания. *Вестник Томского государственного университета*, 349, 154–161.
43. Лейтц, Г. (1994). Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено. Пер. с нем. Е. В. Лопухиной и А. В. Холмогоровой. Москва: Прогресс-Универс.

References

1. Vygotsky, L. S. (2016). The history of the development of higher mental functions. Moscow: Yurayt. (In Russ.).
2. Dinkel, O. L., & Sorokina, L. A. (2015, September 23–26). The experience of using metaphorical associative cards in the complex therapy of adjustment disorders. Proceedings of the XVI Congress of Russian Psychiatrists. Thesis of the All-Russian scientific-practical conference with international participation “Psychiatry at the stages of reforms: problems and prospects” (Ed. N. G. Neznanov). Kazan, Russia: Alta Astra, pp. 696–697. (In Russ.).
3. Gorobchenko, A., & Evmenchik, M. (2011). Unique decks of metaphorical associative cards. *Adukatar*, 1(19), 34–36. (In Russ.).
4. Dygun, M. (2013). Psychological cards “How to live more positively”. Mozyr: Assistance. (In Russ.).
5. Stepanova, L. (2015). Possibilities of working with metaphorical associative cards in coaching using the GROW model. *Psihoterapiya*, 8, 48–53. (In Russ.).
6. Tkach, R. M. (2008). Women’s Therapeutic Tales: A metaphor for the transformation from a caterpillar to a butterfly. Moscow: Rech. (In Russ.).
7. Landreth, G. L. (2007). New Directions in Play Therapy: Problems, Process and Special Populations (Ed. L. Moshinskaya). Moscow: Kogito-Center. (In Russ.).
8. Morozovskaya, E. (2020). The world of projective cards: an overview of decks, exercises, trainings. Moscow: Genesis. (In Russ.).
9. Dmitrieva, N. V., & Buravtsova, N. V. (2014). Metaphorical association card in the space psychocorrection of emotional insufficiency. *SMALTA*, 4, 71–78. (In Russ.).
10. Buravtsova, N. V., & Dmitrieva, N. V. (2015). Psychotherapy of neuroses using associative cards. *Mir Nauki, Kul’tury, Obrazovaniya*, 4(53), 208–211. (In Russ.).

11. Shmelev, I. M, Stankovskaya, E. B., & Veprentsova, S. Yu. (2020). Metaphoric associative cards as a cultural tool in psychotherapeutic changes (on the example of work with disturbances of the feeding behavior). *World Psychology*, 4(104), 216–227. (In Russ.).
12. Chursinova, O. V. (2019). Metaphorical associative cards as the effective tool of the educational psychologist in work with deviant teenagers. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 8(1), 140–145. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2500-1000-2019-11474>
13. Kazantseva, E. V. (2017). Metaphorical associative cards as the “magic” of psychotherapeutic practice. *Scientific-methodological Electronic Journal “Koncept”*, 1, 163–170. (In Russ.).
14. Tishkova, A. S. (2015). Analysis sub-personalities of the individual with the help of metaphorical cards. *SMALTA*, 6, 68–73. (In Russ.).
15. Gurkina, T. A. (2019). Justification and methods of using metaphorical associative maps in the activities of the penitentiary psychologist. *Professional’noe obrazovanie i nauka*, 4(9), 82–84. (In Russ.).
16. Korenchuk, V. V., Kapustina, T. V., & Kadyrov, R. V. (2019). Use of “MYReVa” metaphoric associative cards in psychological advice. *Chelovecheskii kapital*, 11(131), 166–171. (In Russ.).
17. Kozlova, A. G. (2018). Projective method of working with metaphorical associative cards. *Nachal’naya shkola*, 3, 3–8. (In Russ.).
18. Aksyutina, Z. A., & Mavrin, S. A. (2011). Functions of art within the social upbringing of teenagers without parents. *The Humanities and social sciences*, 2, 167–173. (In Russ.).
19. Shebanova, V. I. (2015). Possibility of use of metaphoric associative cards in correction of eating disorders. *Psihologiya. Ekonomika. Pravo*, 1, 47–61. (In Russ.).
20. Rakitskaya, O. N., & Glebova, E. S. (2019). On experience of application of the MACK method in psychological support of the staff of the departmental educational organizations. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel’noj sistemy*, 8(207), 47–53. (In Russ.).
21. Grigoricheva, I. V., & Melnikova, Yu. A. (2018). Metaphorical maps as a way to study the human life world. *Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire*, 2(70), 115–120. (In Russ.).
22. Yakovleva, N. F. (2014). Metaphoric association cards in development of moral, spiritual, will, and activity traits of characters of orphaned children. *Innovacii v obrazovanii*, 1, 118–126. (In Russ.).
23. Kapustina, T. V. (2019). Use of metaphoric associative cards in the psychological support of professional crisis. *Lichnost’ v ekstremal’nyh usloviyah i krizisnyh situatsiyah zhiznedeyatel’nosti*, 9, 116–121. (In Russ.).
24. Sokolova, O. S. (2019). Metaphorical associative cards are an effective tool in the prevention of maladaptive forms of behavior in adolescents with disabilities. *Permskij pedagogičeskij žurnal*, 10, 119–123. (In Russ.).
25. Shebanova, V. I., & Shebanova, S. G. (2014). Applications metaphorical associative cards of correction in the eating disorders. *Lichnost’ v ekstremal’nyh usloviyah i krizisnyh situatsiyah zhiznedeyatel’nosti*, 4, 350–358. (In Russ.).
26. Dmitrieva, N. V., Buravtsova, N. V., & Levina, L. V. (2015). The choice of the way to resolve a conflict of values using associative cards. *Bulletin of Kemerovo State University*, 3–3(63), 119–123. (In Russ.).
27. Ashitko, E. L. (2018). The use of metaphoric associative cards in the system of psychological assistance to mothers of children with autism and children with severe degrees

of mental deficiency. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciuma Srednerusskij universitet. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 11, 81–84. (In Russ.).

28. Zhukovskaya, V. E. (2015). Metaphoric cards of association as a projective technique in personality research. *Lichnost' v prostranstve i vremeni*, 5, 87–91. (In Russ.).

29. Borisova, S. E. (2014). Psychological technique “self-knowledge” and its application in training and consulting work. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 4(59), 69–72. (In Russ.).

30. Zanina, L. V., & Ingerleib, M. B. (2017). Technology support of teachers' resilience. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*, 3(32), 5–9. (In Russ.).

31. Dvornikova, D. S. (2021). Darya strong's metaphorical associative cards as a psychologist's tool in working with addicted and codependent clients. *Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj akademii*, 1, 62–71. (In Russ.).

32. Savelieva, T. I., & Seliverstina, A. Yu. (2016). Metaphorical associative cards and possibilities of their application in work of an penitentiary psychologist. *Vedomosti ugolovno-ispolnitel'noj sistemy*, 5(168), 29–32. (In Russ.).

33. Kuzmin, D. A. (2015). The fairytale therapy as a method cultural-psychological influences on personality: history and evolution. *Vestnik MGUKI*, 5(67), 159–164. (In Russ.).

34. Kozeeva, E. O. (2018). The method of fairy-tale therapy in the work of a teacher-psychologist using metaphorical maps. *Mir pedagogiki i psihologii*, 2(19), 79–85. (In Russ.).

35. Buravtsova, N. V., Dmitrieva, N. V., & Kozyreva, T. S. (2014). The metaphoric maps in space of formation of personal charismatic. *Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 6(49), 255–259. (In Russ.).

36. Kadyrov, R. V., & Skorobach, T. V. (2014). Use of the metaphorical associative cards “12 archetypes plus” at the psychological aid in crises. *Lichnost' v ekstremal'nyh usloviyah i krizisnyh situatsiyah zhiznedeyatel'nosti*, 4, 307–312. (In Russ.).

37. Dmitrieva, N. V., Perevozskina, Yu. M., Minokhodova, E. A., & Lopatina, E. V. (2017). Use of associative cards in compensation of negative requirements parent. *SMALTA*, 1, 33–39. (In Russ.).

38. Teteukhina, O. V. (2020). About the experience of using the method of metaphorical associative maps when working with male youth convicts in order to increase their socio-psychological maturity. *The Applied Legal Psychology Scientific Journal*, 2(51), 66–73. [https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.2\(51\).066-073](https://doi.org/10.33463/2072-8336.2020.2(51).066-073). (In Russ.).

39. Kadyrov, R. V., & Skorobach, T. V. (2013). Use of the metaphorical associative cards “12 archetypes plus” in psychological support of specialists of extreme professions”. *Lichnost' v ekstremal'nyh usloviyah i krizisnyh situatsiyah zhiznedeyatel'nosti*, 3, 260–266. (In Russ.).

40. Miloradova, N. E., & Popova, G. V. (2016). The algorithm of the new metaphoric associative cards deck creation. *Vestnik po pedagogike i psihologii Úžnoj Sibiri*, 3, 149–161. (In Russ.).

41. Dmitrieva, N. V. (2020). Metaphorical associative cards as a tool for the prevention of occupational health disorders of psychologists of remote counseling. *Innovacii. Nauka. Obrazovanie*, 16, 726–731. (In Russ.).

42. Aksyutina, Z. A. (2010). Basic approaches to personality typology in the process of social education. *Tomsk State University Journal*, 349, 154–161. (In Russ.).

43. Leitz, G. (1994). Psychodrama: theory and practice. Classic psychodrama by J. L. Moreno (Eds. E. V. Lopukhina and A. V. Kholmogorova). Moscow: Progress-Univers. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 11.07.2021; The article was submitted: 11.07.2021;
одобрена после рецензирования: 16.11.2021; approved after reviewing: 16.11.2021;
принята к публикации: 08.12.2021. accepted for publication: 08.12.2021.

Информация об авторах:

Зульфия Абдулловна Аксютина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия,

aksutina_zulfia@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2548-4673>

Альбина Викторовна Ченская — практикующий дефектолог; магистрант; Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия,

romkanydni@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1799-2328>

Юлия Евгеньевна Шабышева — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии, Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия,

yshabysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2541-4301>

Information about authors:

Zulfiya A. Aksyutina — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

aksutina_zulfia@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2548-4673>

Albina V. Chenskaya — practicing defectologist; master's student; Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

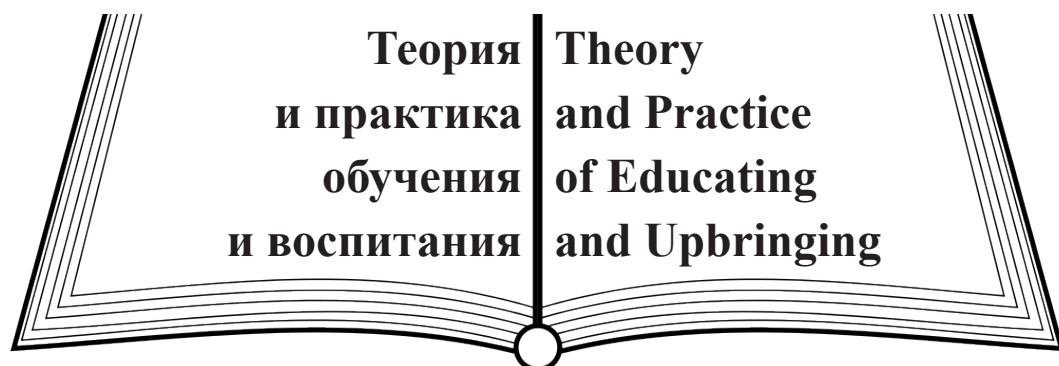
romkanydni@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1799-2328>

Yulia E. Shabysheva — PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia,

yshabysheva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2541-4301>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.



Научно-практическая статья

УДК 37.02+373.1

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.07

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ: ОРГАНИЗАЦИЯ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Татьяна Васильевна Луговая¹ ✉, Михаил Петрович Нечаев²

^{1,2} Академия социального управления, Мытищи, Россия

¹ lugovaya.t@inbox.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-5965-790x>

² mpnechaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-2429>

Аннотация. Исследователями и практиками выявлено снижение социальной компетентности школьников, рост неконструктивных форм общения и поведения при необходимости разрешения простейших конфликтов. В связи с этим приобретает значимость вопрос создания условий для непосредственного общения и совместной деятельности в малых группах обучающихся 11–15 лет, поскольку такой возраст — это особо сензитивный период для формирования компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми и группой. Решение данной проблемы возможно путем поиска новых подходов к организации непосредственного взаимодействия обучающихся в малых группах, которые интегрируют научные достижения социологии, психологии и педагогики. Теоретическую основу исследования составляют подходы гуманистической парадигмы образования; педагогические и социально-психологические групповые теории. В исследовании применены теоретические и эмпирические методы. Результаты исследования заключаются в том, что доказана перспективность идеи о приоритетности групповых форм учебной деятельности в основной школе в формировании компетенции сотрудничества обучающихся; применены социально-психолого-педагогические типологические характеристики обучающихся; изложены положения о необходимости расширения педагогического знания о малой группе,

введении дополнительного параметра — уровня развития группового субъекта; раскрыты возможности внутригрупповой среды в формировании компетенции сотрудничества; проведена модернизация применяемого в традиционной образовательной практике подхода к процессу организации взаимодействия обучающихся в малых группах, при этом основаниями для дифференциации служат педагогические академические особенности, социально-психологические характеристики обучающихся и малых групп; разработана и внедрена методика оценки компетенции сотрудничества обучающихся, которая выступает компонентом системы оценивания метапредметных и личностных образовательных результатов, а также критериально-уровневый комплекс оценки развития малых групп; созданы и реализованы дополнительные профессиональные программы повышения квалификации для педагогов, направленные на совершенствование психолого-педагогической и методической компетенции учителей в вопросах организации группового взаимодействия обучающихся.

Ключевые слова: компетенция сотрудничества, методика оценки компетенции сотрудничества, уровень развития малых групп, дифференцированный подход, педагогические сценарии взаимодействия, организационно-управленческая деятельность педагога

Article scientific and practical

INTERACTION OF STUDENTS IN SMALL GROUPS: ORGANIZATION BASED ON A DIFFERENTIATED APPROACH

*Tatiana V. Lugovaia*¹ ✉, *Mikhail P. Nechaev*²

^{1,2} Academy of Social Management, Mytishi, Russia

¹ lugovaya.t@inbox.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-5965-790X>,

² mpnechaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-2429>

Abstract. Researchers and practitioners have revealed a decrease in the social competence of schoolchildren, an increase in non-constructive forms of communication and behavior when it is necessary to resolve the simplest conflicts. In this regard, the issue of creating conditions for direct communication and joint activity in small groups of 11–15 years old students, whose age is a particularly sensitive period for the formation of competencies of social interaction of a person with other people and a group, acquires particular importance. The solution to this problem is possible by looking for new approaches to organizing the interaction of students in small groups that integrate the scientific achievements of sociology, psychology and pedagogy. The theoretical basis of the research is formed by the approaches of the humanistic paradigm of education; pedagogical and socio-psychological group theories. The study used theoretical and empirical methods. The results of the study are that the perspective of the idea of the priority of group forms of educational activity in the basic school in the formation of the competence of cooperation of students has been proved; introduced socio-pedagogical typological characteristics of students; the provisions on the need to expand pedagogical knowledge about a small group,

the introduction of an additional parameter — the level of development of the group subject; disclosed the possibilities of the intragroup environment in the formation and development of the competence of cooperation; the modernization of the approach used in traditional educational practice to the process of organizing the interaction of students in small groups was carried out, while the grounds for differentiation are academic characteristics, socio-psychological differences of students and the level of development of small groups; developed and implemented a methodology for assessing the competence of students' cooperation, which is a component of the system for assessing metasubject and personal educational results, as well as a criterion-level complex for assessing the development of small groups; additional professional advanced training programs for teachers were created and implemented, aimed at improving the psychological, pedagogical and methodological competence of teachers in organizing group interaction of students.

Keywords: competence of cooperation, a methodology for assessing the competence of cooperation, the level of development of small groups, a differentiated approach, pedagogical scenarios of interaction, organizational and managerial activities of a teacher

Для цитирования: Луговая, Т. В., Нечаев, М. П. (2022). Взаимодействие обучающихся в малых группах: организация на основе дифференцированного подхода. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 134–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.07

For citation: Lugovaia, T. V., & Nechaev, M. P. (2022). Interaction of students in small groups: organization based on a differentiated approach. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 134–150. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.07

Введение

По мнению представителей научного сообщества, перед педагогами стоит задача проектирования совместной деятельности обучающихся, где обучение и воспитание являются равноправными компонентами, так как именно совместные действия порождают установки, моральные нормы кооперации, именно через них идет процесс изменения сознания личности (Асмолов, 2015).

Актуальной и жизненно необходимой формой совместной деятельности педагога и обучающихся, формой учебно-познавательной деятельности, особенно в основной школе (5–9-е классы), выступает непосредственное взаимодействие школьников в малых группах, так как оно соответствует возрастным потребностям обучающихся — их стремлению к общению со сверстниками, желанию быть принятым и признанным в группе и иметь близких друзей.

В результате проведенного авторами эмпирического исследования по установлению типичного стиля поведения подростков в конфликтной ситуации при помощи методики Томаса и Килманна (Ильин, 2011) было выявлено, что лишь у 15 % обучающихся 5–11-х классов (846 респондентов — школьников из Московской области) основным способом разрешения конфликтных ситуаций является сотрудничество.

Результаты локального применения авторской методики оценки компетенции сотрудничества обучающихся к той же группе респондентов таковы: недостаточный уровень компетенции сотрудничества имеют 17 % обучающихся; допустимый — 36 %; оптимальный — 35 %; высокий — 12 %.

На основании анализа научных работ А. Л. Журавлева (2006), Я. Л. Коломинского (2014), Е. В. Коротаевой (2016), Т. А. Дубовицкой (2012), Д. Джонсоном (2014) выделены характерные признаки сотрудничества.

Изучены концепции компетентного подхода, в частности концепции И. А. Зимней, Дж. Равена, определено место компетенции сотрудничества — она относится к группе компетенций социального взаимодействия человека с другими людьми, поэтому мы ее рассматриваем как социально-педагогическую, типологическую характеристику обучающихся (Зимняя, 2004; Равен, 2002).

На основании анализа научных работ А. В. Петровского (1998), А. И. Донцова (2017), М. Ю. Кондратьева (2008), К. Левина (2000), Р. Вердербер (2003), Р. Брауна (2019), В. А. Ясвина (2019), М. П. Нечаева (2020) определены параметры малых групп: количественный и качественный состав, продолжительность существования, социально-психологический климат, ролевая структура, групповая динамика, групповой эффект.

Логико-системный анализ научных источников позволил выделить затруднения, которые ведут к неэффективной педагогической организации взаимодействия обучающихся в малых группах:

- основными целями групповой деятельности в обучении выступают учебно-познавательные результаты. Считаем, что приоритетным назначением группового взаимодействия в малых группах на уровне основного общего образования следует рассматривать социальное развитие обучающихся в связи с возрастными потребностями подростков, их ведущей деятельностью, социальной ситуацией развития, а также запросами общества, требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и Программы воспитания;

- организация взаимодействия обучающихся в малых группах осуществляется в основном с учетом традиционных педагогических факторов (показателей академической успешности, выражающихся в оценках и отметках), а социально-психологические факторы (в частности, готовность обучающихся к социальному взаимодействию друг с другом) берутся во внимание в недостаточной степени;

- основными параметрами малой группы, которыми оперирует педагог, служат количественный и качественный состав группы, ролевая структура и период существования. При этом науке известно, что важной социально-психологической характеристикой малой группы является ее развитие и динамика. Педагогические знания в этом вопросе недостаточны, что приводит к методической проблеме в деятельности учителя.

Методы и методологические основания исследования

Применялись следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы по теме исследования, синтез существующих подходов к групповой деятельности, моделирование); эмпирические (наблюдение, беседы с учителями и детьми, тестирование обучающихся; обратная связь на конференциях, семинарах, вебинарах; эксперимент; количественная и качественная обработка данных).

Методологическую и теоретическую основы исследования составляют подходы гуманистической парадигмы образования (аксиологический, антропологический, системно-деятельностный, социологический, средовой); теории личности и деятельности, культурно-историческая теория развития личности, дифференциации и индивидуализации обучения, сущности педагогических явлений и процессов, педагогическая теория групповых форм обучения, социально-психологическая теория групп, технологизации обучения, компетентностная парадигма универсальных учебных действий.

Под учебным сотрудничеством мы понимаем форму взаимодействия, при которой совместная деятельность обучающихся-партнеров направлена на достижение как групповой, так и индивидуальных целей. Компетенцию сотрудничества мы рассматриваем как умение взаимодействовать в процессе учебной и реальной жизнедеятельности, обеспечиваемое приобретенными знаниями и навыками партнерского взаимодействия. Данная компетенция включает следующие показатели: установка на деятельность, знание закономерностей партнерского взаимодействия и техники групповой деятельности (мотивационно-знаниевый компонент); обмен знаниями, информацией (коммуникативный компонент); организация деятельности, обмен и распределение действий между участниками (регулятивно-деятельностный компонент); межличностные контакты участников взаимодействия (отношенческий компонент) (Луговая, 2019).

Данные компоненты и их составляющие служат критериями и показателями оценки компетенции сотрудничества обучающихся; разработанная методика оценки позволяет определять условные уровни сформированности компетенции сотрудничества обучающихся (недостаточный, допустимый, оптимальный, высокий).

Результаты, полученные в ходе диагностирования, позволяют определять динамику компетенции сотрудничества обучающихся, а также служат одним из основных факторов при формировании малых учебных групп.

Малую группу мы рассматриваем как объединение обучающихся для совместной деятельности, которая направлена на решение общей учебной задачи. По качественному составу малые группы — гетерогенные, как более перспективные в процессе обучения. Основными факторами формирования гетерогенных малых групп выступают: 1) уровень компетенции сотрудничества обучающихся;

2) академическая успеваемость и успешность; 3) индивидуально-психологические особенности школьников.

Количественный состав малой группы колеблется от 3 до 7 обучающихся. В процессе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что группы такого размера легче управляемы педагогом извне и обучающимися внутри. Состав малой группы постоянный.

Критериями оценки сформированности малой группы выступает система социально-психологических и педагогических характеристик группового процесса (единая цель, взаимная зависимость, отношения, самостоятельная организация, ответственность, нормы взаимодействия, целевые роли, групповой эффект). Диагностический инструмент педагогической оценки малых групп, а именно критериально-уровневый комплекс, позволяет определять условные уровни развития малых групп (высокий, средний, низкий). В зависимости от степени проявления критериев и соответствующих показателей группового процесса определяется уровень развития малой группы. Кроме педагогической оценки малых групп имеется инструмент самостоятельной индивидуальной и группой оценки обучающимися осуществляемого ими взаимодействия.

На основании выявленных педагогически значимых социально-психологических особенностей обучающихся (компетенция сотрудничества) и особенностей группового процесса (уровень их развития), разработаны педагогические сценарии группового взаимодействия на основе дифференцированного подхода и их научно-методическое обеспечение (см. табл. 1).

Дифференцированный подход в данном исследовании — это способ организации совместной деятельности педагога и малых групп, основаниями которого выступают педагогические и социально-психологические особенности обучающихся и малых групп; образовательным эффектом его применения есть формирование и развитие именно компетенции сотрудничества.

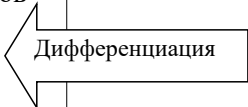
Педагогический сценарий — это методически выстроенная последовательность организации взаимодействия обучающихся в малых группах, ориентированная на социальные, психологические и педагогические различия субъектов.

Педагогические сценарии технологически реализуются в двух вариантах — развернутом и свернутом, необходимость в которых вызвана вариативностью, дифференцированностью в уровнях компетенции сотрудничества обучающихся и уровнях развития малых групп.

Развернутый вариант педагогического сценария осуществляется в ситуации, когда большинство обучающихся большой группы (класса) демонстрируют недопустимый, допустимый и реже оптимальный уровни компетенции сотрудничества обучающихся. Организация взаимодействия в малых группах по данному сценарию предполагает два технологических периода — подготовительный и основной.

Таблица 1. Педагогические сценарии взаимодействия в малых группах

Table 1. Pedagogical scenarios of interaction in small groups

Варианты сценариев		Технологические периоды	Формы обучения	Методическое обеспечение педагогического процесса	
С В Е Р Н У Т Ы Й	Р А З В Е Р Н У Т Ы Е	Подготовительный	Внеурочные занятия	Цель периода: формирование базиса компетенции сотрудничества обучающихся Рамочная программа-модуль «Учимся сотрудничать»	
		Основной	Уроки, внеурочные занятия	Цель периода: формирование навыков и умений коммуникативного и регулятивно-организационного характера, построение взаимоотношений; овладение обучающимися техникой группового сотрудничества	
				Содержание элементов обучения: целей, задач, содержания учебных задач и заданий, методов и приемов, ситуаций обучения, форм общения, условий и средств, результатов	Уровни развития малых групп
					
Оценочно-рефлексивный элемент педагогических сценариев				Оценка взаимодействия обучающихся в группе, определение уровня развития малой группы. Оценка организационно-управленческой деятельности педагога в системе «учитель – разноуровневые малые группы»	

Свернутый вариант педагогического сценария осуществляется в ситуации, когда большинство обучающихся демонстрирует оптимальный и высокий, реже допустимый уровни готовности к учебному сотрудничеству. Данный вариант сценария включает только основной технологический период.

Подготовительный период развернутого сценария нацелен на осмысление школьниками партнерского взаимодействия, его закономерностей; развитие у них осознанной потребности в партнерском взаимодействии; ознакомление с техникой групповой деятельности как совокупностью действий. Данный период обеспечен рамочной программой-модулем «Учимся сотрудничать»,

которая реализуется во внеурочной форме обучения и выступает в качестве предваряющей деятельности. Приобретенные знания и развитая мотивация служат необходимым условием организации партнерского взаимодействия в малых группах и формирования компетенции сотрудничества обучающихся.

Результатом подготовительного периода выступает функциональное сотрудничество обучающихся — это взаимодействие в стандартных и немного видоизмененных ситуациях на основании приобретенных знаний и навыков (коммуникативных, регулятивно-организационных, партнерских отношений); опыт репродуктивной деятельности (действий по алгоритму «знаю – помню – применяю»), предвидение действий при конкретном маршруте («восприятие – прогноз – оценивание – решение») — функциональная грамотность в групповом взаимодействии.

Основной период направлен на овладение обучающимися навыками и умениями коммуникативного и регулятивно-организационного характера, построение партнерских взаимоотношений. Данный период выступает как деятельность по применению знаний и навыков, полученных в подготовительном периоде, и реализуется в урочной и (или) внеурочной формах обучения.

Методическое обеспечение основного периода включает дифференцированную характеристику содержания элементов обучения — целей, задач, учебного содержания, методов и приемов, ситуаций обучения, форм общения, результатов — содержание которых зависит от уровня развития малых групп (начальный, средний, высокий) и типа группового взаимодействия соответственно (индивидуально-разделенное, кооперативное, сотрудничество).

Организационно-управленческая деятельность педагога в системе «учитель – разноуровневые малые группы» заключается в совершенствовании связей между участниками обучения: учителем и малыми группами, а также самими обучающимися в малых группах — и зависит от условных уровней развития малых групп. В связи с этим организационно-управленческие педагогические действия дифференцируются по отношению к разноуровневым малым группам через делегирование, перераспределение данных функций между педагогом и малыми группами. Степень делегирования организационно-управленческих действий напрямую зависит от особенностей группового взаимодействия: чем выше уровень развития малой группы, тем выше степень передачи функциональных действий от учителя к членам малой группы, и наоборот.

Эффектом реализации педагогических сценариев выступает компетентностное сотрудничество, которое включает опыт эмоционально-ценностного отношения к групповому взаимодействию, продуктивной и творческой совместной деятельности, взаимодействия в новой среде, новых ситуациях.

Результаты исследования

Практическое применение педагогических сценариев осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной деятельности с 2012 по 2020 год в общеобразовательных учреждениях Москвы и Московской области.

Опытно-экспериментальная группа формировалась из педагогов, прошедших обучение на курсах повышения квалификации в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Московской области «Академия социального управления».

Состав группы: учителя-предметники; возрастная категория педагогов — от 25 до 62 лет. Уровень образования учителей — высшее (преобладает специалитет). Гендерный состав группы: женщины — 95 %, мужчины — 5 %. В состав каждой школьной экспериментальной группы был включен психолог.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной деятельности были определены уровни сформированности компетенции сотрудничества обучающихся с помощью авторской методики оценки, которая отвечает основным требованиям к диагностическим инструментам — валидность, надежность. С позиции образовательной практики важно то, что методика достаточно эргономична, поэтому может быть применена учителями общеобразовательных организаций. Она позволяет адекватно оценивать компетенцию сотрудничества обучающихся и на этом основании корректировать педагогическую работу по ее формированию, ориентируясь при этом на индивидуальную сформированность конкретных групп действий (коммуникативных, регулятивно-деятельностных), межличностных отношений, мотивации и знаний у школьников.

Методика включает методические рекомендации по определению уровней компетенции сотрудничества, карту наблюдений для учителя, ключ для определения уровней, бланки для внесения результатов оценивания. Полное описание методики представлено в научной работе¹.

Процедура определения педагогом уровней компетенции сотрудничества обучающихся осуществляется в несколько этапов: 1) наблюдение за деятельностью школьников в малых группах; 2) заполнение карты наблюдений, включающей ответы учителя на заданные вопросы; 3) определение уровней компетенции сотрудничества обучающихся с помощью разработанного ключа.

В процессе формирующего этапа опытно-экспериментальной деятельности была осуществлена апробация педагогических сценариев взаимодействия в малых группах, которые ориентированы на педагогические и социально-психологические характеристики индивидуального и группового субъектов учебной деятельности.

¹ Луговая Т. В. (2021). Организация взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Москва: Московский городской педагогический университет. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01010256258>

В опытно-экспериментальной деятельности участвовали обучающиеся 5, 6, 7, 8, 9-х классов — 430 человек, и педагоги — 61 человек. В контрольных группах (200 человек) обучение осуществлялось с помощью традиционных методик, а в опытно-экспериментальных группах (230 человек) были применены апробируемые педагогические сценарии взаимодействия в малых группах в разных формах обучения (уроки, внеурочная деятельность).

После проведения формирующего эксперимента результаты оценки уровней компетенции сотрудничества обучающихся в опытно-экспериментальной и контрольной группах стали иными (табл. 2).

Таблица 2. Результаты сформированности компетенции сотрудничества обучающихся контрольной и опытно-экспериментальной групп до и после эксперимента

Table 2. The results of the formation of the competence of cooperation of students in the control and experimental groups before and after the experiment

Уровни компетенции сотрудничества	Контрольная группа (человек)		Опытно-экспериментальная группа (человек)	
	До	После	До	После
Недостаточный	35	18	39	7
Допустимый	85	96	99	97
Оптимальный	69	74	78	99
Высокий	11	12	14	27

Положительная динамика наблюдалась в обеих группах. Проявление недостаточного уровня компетенции сотрудничества снизилось и было выявлено у 18 человек (9 %) в контрольной группе и у 7 человек (3 %) — в опытно-экспериментальной. Незначительно выросло количество обучающихся с допустимым уровнем компетенции сотрудничества в контрольной группе — 96 человек (48 %), а в опытно-экспериментальной группе наоборот: незначительно уменьшилось — 97 человек (42 %) по сравнению с результатами констатирующего этапа. Позитивная динамика установлена в границах оптимального уровня: в контрольной группе — 74 человека (37 %), а в опытно-экспериментальной — 99 человек (43 %). В контрольной группе на 12 человек (6 %) увеличилось количество обучающихся, достигших высокого уровня компетенции сотрудничества, а в опытно-экспериментальной группе количество таких школьников составило 27 человек (12 %).

Достоверность совпадений и отличий экспериментальных данных установлена с помощью статистического метода критерия однородности χ^2 (хи-квадрат), рекомендованного для использования в педагогических исследованиях (Новиков, 2008). Вычисления проводились по формуле (1):

$$\chi_{\text{эмп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{\frac{n_i}{N} + \frac{m_i}{M}}, \quad (1)$$

где $\chi_{\text{эмп}}^2$ — эмпирическое значение критерия χ^2 ; N — объем выборки, опытно-экспериментальная группа (230 человек); M — объем выборки, контрольная

группа (200 человек); n_i — вектор баллов для опытно-экспериментальной группы; m_i — вектор баллов для контрольной группы; L — балльная шкала ($L = 4$ — недостаточный, допустимый, оптимальный уровни компетенции сотрудничества).

В нашем случае критическое значение χ^2 (уровень значимости — 0,05) равно 7,82, так как число градаций равно четырем, что соответствует количеству уровней компетенции сотрудничества обучающихся.

При сравнении характеристик контрольной и опытно-экспериментальной групп до начала опытно-экспериментальной деятельности эмпирическое значение критерия χ^2 равно 7,13, что меньше критического значения ($7,13 \leq 7,82$). Следовательно, характеристика сопоставляемых групп совпадает с уровнем значимости 0,05, то есть первоначальные состояния опытно-экспериментальной и контрольной групп совпадают.

После окончания опытно-экспериментальной деятельности эмпирическое значение критерия χ^2 равно 11,96, что больше критического значения ($11,96 > 7,82$, что соответствует неравенству $\chi^2_{\text{эмпи}} > \chi^2_{0,05}$). Следовательно, достоверность различий характеристик опытно-экспериментальной и контрольной групп после завершения опытно-экспериментальной деятельности составляет 95 %.

На основании полученных вычислений сделан вывод, что достигнутый эффект изменений — положительная динамика в уровнях компетенции сотрудничества — обусловлены применением педагогических сценариев взаимодействия обучающихся в малых группах на дифференцированной основе, опирающихся на социально-педагогические типологические характеристики обучающихся и малых групп.

Дискуссионные вопросы

Результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной деятельности, показывают, что внедрение педагогических сценариев обеспечивает повышение уровня компетенции сотрудничества обучающихся — успешное приобретение и применение знаний, сформированность коммуникативных и регулятивно-организационных умений, достижение партнерских отношений в совместном учении.

Достоверность и обоснованность полученных эмпирических результатов обеспечена непротиворечивостью отправных методологических положений, их адекватностью цели, задачам и логике исследования; применен сравнительный анализ данных, современные методики работы с информацией, соответствующие задачам исследования.

В процессе исследования обоснованы следующие положения:

- о приоритетности групповых форм учебной деятельности в основной школе в соответствии с социальной ситуацией развития подростков, их ведущей деятельностью и новообразованиями возрастного периода;

- о роли малой группы как социального компонента локальной образовательной среды в формировании компетенции сотрудничества обучающихся;
- о необходимости расширения педагогического знания о групповой деятельности посредством введения дополнительного параметра малой группы — уровня ее сформированности — к уже существующим педагогическим характеристикам (количественный и качественный состав, продолжительность существования, ролевая структура);
- система социально-психологических и педагогических характеристик группового процесса (единство цели и ценностей, взаимная зависимость, отношения, самоорганизация, ответственность, нормы и правила взаимодействия, групповые социальные роли и функции, групповой эффект), позволяющая определять уровни сформированности малых групп и отслеживать динамику их развития;
- дифференцированный подход как способ организации совместной деятельности педагога и малых групп, основаниями которого выступают установленные социально-психологические и педагогические типологические характеристики обучающихся и малых групп.

Заключение

В ходе исследования разработана научная идея, обогащающая педагогическую теорию групповых форм обучения и теорию дифференциации и индивидуализации обучения, опирающаяся на развитие обучающихся при использовании возможностей малой учебной группы как социальной микросреды, организации взаимодействия обучающихся в малых группах, ориентированной на социально-психологические и педагогические типологические особенности индивидуального и группового субъектов.

Разработаны и применены на практике: методика оценки компетенции сотрудничества обучающихся, которая выступает компонентом системы оценивания личностных и метапредметных образовательных результатов; комплекс уровневой оценки малых групп, который необходим педагогу для организации групповой деятельности обучающихся; педагогические сценарии взаимодействия обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода и соответствующее методическое обеспечение педагогического процесса.

Итоги теоретико-экспериментального исследования подтвердили верность исходного предположения и позволили сделать следующие выводы: организация взаимодействия обучающихся в малых группах, ориентированная на социально-психологические и педагогические типологические характеристики обучающихся и малых групп, является важным условием эффективного формирования компетенции сотрудничества учащихся как одного из глобальных умений XXI века.

Итоги исследования представлены научными публикациями в соответствующих научно-методических журналах и учебно-методическими пособиями. Даны методические рекомендации для массовой педагогической практики, позволяющие педагогам организовывать взаимодействие обучающихся в малых группах на основе дифференцированного подхода.

На практике в системе дополнительного профессионального педагогического образования осуществляется диссеминация опыта посредством реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации на региональном и федеральном уровнях.

Дальнейшее исследование будет направлено на выявление проблем, влияющих на организацию взаимодействия, выстраивание отношений между субъектами обучения и поиск путей их теоретического и практического решения, в том числе возможностями системы дополнительного профессионального образования.

Список источников

1. Асмолов, А. Г. (2015). Оптика просвещения: социокультурные перспективы. Москва: Просвещение.
2. Ильин, Е. П. (2011). Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер.
3. Журавлев, А. Л. (2006). Социально-психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе. *Знание. Понимание. Умение*, 2, 136–148. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskiy-analiz-ispolnitelskoy-deyatelnosti-v-trudovom-kollektive> (дата обращения: 20.05.2021).
4. Коломинский, Я. Л. (2014). Мотивация социометрических выборов. *Педагогическая наука и образование*, 2(7), 10–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41855628> (дата обращения: 20.05.2021).
5. Коротаева, Е. В. (2016). Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаевой. *Педагогическое образование в России*, 2, 195–199. <https://doi.org/10.26170/po16-02-30>
6. Коротаева, Е. В. (2016). Организация взаимодействий в образовательном процессе школы: монография. Москва: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь».
7. Дубовицкая, Т. А., Щербакова, О. И. (2012). Проблема психологической готовности личности к сотрудничеству. *Современные проблемы науки и образования*, 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6418> (дата обращения: 20.05.2021).
8. Johnson, D. (2014). Using technology to revolutionize learning: an opinion. *Educational Psychology*, 5. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4195269> (дата обращения: 20.05.2021).
9. Зимняя, И. А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. URL: http://212.112.113.247/wp-content/uploads/2018/09/Kluchevye_kompetent.pdf (дата обращения: 20.05.2021).
10. Равен, Дж. (2002). Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Москва: Когито-Центр.

11. Петровский, А. В. (1998). Основы теоретической психологии. Москва: ИНФРА-М.
12. Донцов, А. И., Донцов, В. А. (2018). Научно-методологические основания понимания контекста социализации и социально-психологического развития личности. *Школьные технологии*, 4, 10–17.
13. Кондратьев, М. Ю. (2008). Социальная психология в образовании. Москва: ПЕР СЭ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20242122> (дата обращения: 20.05.2021).
14. Левин, К. (2000). Теория поля в социальных науках. СПб.: Сенсор.
15. Вердербер, Р. (2003). Психология общения. СПб.: ПРАЙМ ЕВРОЗНАК.
16. Brown, R., & Pehrson, S. (2019). Group Processes — Dynamics within and Between Groups. John Wiley, & Sons, Ltd. <http://doi.org/10.1002/9781118719244>
17. Ясвин, В. А. (2019). Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. Москва: Народное образование.
18. Нечаев, М. П. (2020). Существующие и необходимые условия развития воспитательной среды общеобразовательной организации. *Воспитание школьников*, 2, 15–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42618706> (дата обращения: 20.05.2021).
19. Луговая, Т. В. Условия формирования компетенции сотрудничества обучающихся в образовательном процессе. *Педагогический журнал*, 9(4А), 95–103. <http://doi.org/10.34670/AR.2019.45.4.010>
20. Новиков, Д. А. (2008). Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). Москва: МЗ-Пресс.
21. Alper, As. (2021). The evaluation of collaborative synchronous learning environment within the framework of interaction and community of inquiry: An experimental study. *Pedagogical Research*, 5, 2, 72–87. <http://doi.org/10.33902/JPR.2021269326>
22. Back, H. M. (2010). The Effects of Communication Disorders on Social Development. CMC Senior Theses. URL: http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/77
23. Chen, C. M., & Kuo, C. H. (2019). An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. *Computers & Education*, 133, 94–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.011>
24. Keengwe, J., Adjei-Boateng, E., & Diteeyont, W. (2013). Facilitating active social presence and meaningful interactions in online learning. *Education and Information Technologies*, 18(4), 597–607. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-012-9197-9>
25. Matsuo, M., Arai, K., & Matsuo, T. (2019). Empowering leadership and meaningful work: the mediating role of learning goal orientation. *International Journal of Training and Development*, 23(4), 328–338. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijtd.12165>
26. Turgut, Y., & Karal, H. (2015). Factors affecting interaction in a distance education via video conferencing. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(1), 1–12. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231327>
27. Yang, F., Huang, X., & Wu, L. (2019). Experiencing meaningfulness climate in teams: How spiritual leadership enhances team effectiveness when facing uncertain tasks. *Human Resource Management*, 58(2), 155–168. <https://doi.org/10.1002/hrm.21943>

References

1. Asmolov, A. G. (2015). Optics of education: socio-cultural perspectives. Moscow: Education. (In Russ.).

2. Ilyin, E. P. (2011). Psychology of communication and interpersonal relations. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
3. Zhuravlev, A. L. (2006). Socio-psychological analysis of performing activities in the labor collective. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2, 136–148. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskii-analiz-ispolnitelskoy-deyatelnosti-v-trudovom-kollektive>
4. Kolominskii, Ia. L. (2014). Motivation of sociometric elections. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*, 2(7), 10–13. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41855628>
5. Korotaeva, E. V. (2016). Pedagogy of interaction in educational space: scientific school of E. V. Korotaeva. *Pedagogical education in Russia*, 2, 195–199. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po16-02-30>
6. Korotaeva, E. V. (2016). Organization of interactions in the educational process of the school: monograph. Moscow: National Book Center, IF September. (In Russ.).
7. Dubovitskaya, T. A., & Shcherbakova, O. I. (2012). The problem of psychological preparedness of the individual to cooperate. *Modern Problems of Science and Education. Surgery*, 3. (In Russ.). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6418>
8. Johnson, D. (2014). Using technology to revolutionize learning: an opinion. *Educational Psychology*, 5. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4195269>
9. Zimniaia, I. A. (2004). Key competencies as an effective-target basis for a competence-based approach in education. Author's version. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists. (In Russ.). URL: http://212.112.113.247/wpcontent/uploads/2018/09/Kluchevye_kompetent.pdf
10. Raven, Dzh. (2002). Competence in modern society: identification, development and implementation. Moscow: Kogito-Center. (In Russ.).
11. Petrovskii, A. V. (1998). Foundations of theoretical psychology. Moscow: INFRA M. (In Russ.).
12. Dontsov, A. I., Dontsov, D. A. (2018). Scientific and methodological basis for understanding the context of socialization and socio-psychological development of a person. *Shkol'nye tekhnologii*, 4, 10–17. (In Russ.).
13. Kondratyev, M. I. (2008). Social psychology in education. Moscow: PER SE. (In Russ.) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20242122>
14. Levin, K. (2000). Field theory in the social sciences. St. Petersburg: Sensor. (In Russ.).
15. Verderber, R. (2003). Psychology of communication. St. Petersburg: PRIME EVROZNAK. (In Russ.).
16. Brown, R., & Pehrson, S. (2019). Group Processes — Dynamics within and Between Groups. Wiley-Blackwell. <http://doi.org/10.1002/9781118719244>
17. Iasvin, V. A. (2019). The school environment as a subject of measurement: expertise, design, management. Moscow: Public education. (In Russ.).
18. Nechaev, M. P. (2020). Existing and necessary conditions for the development of the educational environment of the educational organization. *Vospitanie shkol'nikov*, 2, 15–19. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42618706>
19. Lugovaia, T. V. (2019). Conditions forming the competence of cooperation of students in the educational process. *Pedagogical Journal*, 9(4A), 95–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2019.45.4.010>
20. Novikov, D. A. (2008). Statistical methods in pedagogical research (typical cases). Moscow: MZ-Press. (In Russ.).

21. Alper, A. (2021). The evaluation of collaborative synchronous learning environment within the framework of interaction and community of inquiry: An experimental study. *Pedagogical Research*, 5, 2, 72–87. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021269326>
22. Back, H. M. (2010). The Effects of Communication Disorders on Social Development. CMC Senior Theses. URL: http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/77
23. Chen, C. M., & Kuo, C. H. (2019). An optimized group formation scheme to promote collaborative problem-based learning. *Computers & Education*, 133, 94–115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.011>
24. Keengwe, J., Adjei-Boateng, E., & Diteeyont, W. (2013). Facilitating active social presence and meaningful interactions in online learning. *Education and Information Technologies*, 18(4), 597–607. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-012-9197-9>
25. Matsuo, M., Arai, K., & Matsuo, T. (2019). Empowering leadership and meaningful work: the mediating role of learning goal orientation. *International Journal of Training and Development*, 23(4), 328–338. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12165>
26. Turgut, Y., & Karal, H. (2015). Factors affecting interaction in a distance education via video conferencing. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(1), 1–12. URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/231327>
27. Yang, F., Huang, X., & Wu, L. (2019). Experiencing meaningfulness climate in teams: How spiritual leadership enhances team effectiveness when facing uncertain tasks. *Human Resource Management*, 58(2), 155–168. <https://doi.org/10.1002/hrm.21943>

Статья поступила в редакцию: 28.09.2021;
одобрена после рецензирования: 26.10.2021;
принята к публикации: 09.12.2021.

The article was submitted: 28.09.2021;
approved after reviewing: 26.10.2021;
accepted for publication: 09.12.2021.

Информация об авторах

Татьяна Васильевна Луговая — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин, Академия социального управления, Мытищи, Россия,

lugovaya.t@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-790X>

Михаил Петрович Нечаев — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики воспитания и дополнительного образования, Академия социального управления, Мытищи, Россия,

mpnechaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-2429>

Information about the authors:

Tatyana V. Lugovaya — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of General Education Disciplines, Academy of Social Management, Mytisch, Russia, lugovaya.t@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5965-790X>

Mikhail P. Nechaev — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Upbringing Methods and Additional Education, Academy of Social Management, Mytisch, Russia,

mpnechaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-2429>

Вклад авторов:

Т. В. Луговая — разработка концепции исследования; сбор материала; обработка материала; написание статьи; итоговые выводы.

М. П. Нечаев — научное руководство; научное редактирование; итоговые выводы.

Contribution of the authors:

Tatyana V. Lugovaya — idea; collection of material; material processing; writing an article; final conclusions.

Mikhail P. Nechaev — scientific leadership; scientific editing; final conclusions.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Аналитическая статья

УДК

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.08

ПАУЛУ ФРЕЙРЕ И ПРИМЕНЕНИЕ КРИТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ПРОГРАММЕ УГЛУБЛЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТОВ: СЛИЯНИЕ И СТОЛКНОВЕНИЕ

Люк Тёрнер¹, Уильям Д. Эджингтон²

^{1,2} Государственный университет Сэма Хьюстона, Техас, США

Аннотация. В целом американская общественность благосклонно относится к программе углубленного изучения предметов (программа AP). Она стала главной опорой государственного образования в Соединенных Штатах и предлагает существенные преимущества для участвующих в ней студентов. Тем не менее программа AP все чаще подвергается критике в связи с предполагаемым неравенством возможностей для участия и отсутствием охвата маргинализированных групп населения, а также в связи с тем, что она является синонимом образования для одаренных учащихся. Сама по себе одаренность трудно поддается определению и зависит от культурных ценностей и ценностей общества. Существует множество исследований, касающихся образования одаренных детей, но подавляющее большинство из них игнорирует расовые меньшинства. И наоборот, количество исследований программ AP ничтожно мало. Ссылаясь на философский анализ образования одаренных детей в форме программ AP, противники разделения учащихся по их способностям заявляют, что эта практика противоречит эгалитаризму. Однако сторонники этой практики считают, что образование для одаренных и, как следствие, программы AP соответствуют критериям эгалитаризма при наличии равных возможностей. Цель данной статьи — обсудить предположения критической теории Паулу Фрейре и выявить параллели между его взглядами и практикой обучения одаренных детей в рамках программ AP и других подобных ей. Хотя все аргументы приведены, обсуждение в данной статье является просто отправной точкой. Следует отметить, что авторы статьи не выступают за прекращение финансирования или запрет какой-либо программы для одаренных детей или программы AP. Вместо этого, используя критический обзор литературы, мы надеемся выявить недостатки и использовать их для поддержки усилий по проведению реформы с учетом интересов всех сторон.

Ключевые слова: программа AP, образование для одаренных, критическая теория Паулу Фрейре, программы углубленного изучения предметов

Analytical article

PAULO FREIRE AND CRITICAL THEORY APPLIED TO ADVANCED PLACEMENT PROGRAMS: COALESCENCE AND COLLISION

Luke Turner¹, William D. Edgington²

^{1,2} Sam Houston State University, Texas, USA

Abstract. The American public generally looks favorably upon the Advanced Placement Program (AP). It has become a backbone of public education in the United States and offers substantial benefits for participating students. Still, there is growing criticism of the AP program in regard to perceived inequality of opportunity to participate and lack of outreach to marginalized populations and being synonymous with gifted education. Giftedness, itself, is difficult to define and depends on the values of the culture and society. There is an abundance of research regarding gifted education, but the vast majority ignores racial minorities. Conversely, research involving AP programs is negligible. When invoking a philosophical examination of gifted education in the form of AP programs, those against grouping by ability argue that the practice is in opposition with egalitarianism. However, those in favor of the practice believe that gifted education, and by extension, AP programs, meet the criteria of egalitarianism if there is equal opportunity. The purpose of this paper is to discuss the suppositions of Paulo Freire's Critical Theory and identify parallels between his views and the intent and practices of gifted education in the semblance of AP programs. While arguments are presented, the discussion in this paper is simply a starting point. It must be noted that this paper does not advocate for the defunding or banning of any program that promotes gifted education or AP programs. Instead, using critical review of literature we hope to identify shortcomings and use them to support efforts for equitable reform.

Keywords: Advanced Placement Program, gifted education, Paulo Freire's Critical Theory, advanced placement programs

For citation: Turner, L., & Edgington, W. D. (2022). Paulo Freire and Critical Theory Applied to Advanced Placement Programs: Coalescence and Collision. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 151–161. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.08

Introduction

Born in Brazil in 1921, Paulo Freire, was among the most significant educators of the twentieth century (Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010). Roberts (2007) puts it succinctly when he says that Freire, “left a legacy of practical and theoretical work equaled by few educationists in its scope and influence” (p. 505). His impact on education is so broad that is difficult to summarize effectively. He has been called a pedagogue, philosopher, activist, scholar, writer, intellectual, and revolutionary (Blackburn, 2000; Gadotti, & Torres,

2009). Freire is known and praised as the father of Critical Pedagogy and Theory and his writings have been printed in the millions in more than 30 languages (Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010). Gadotti and Torres (2009) argue that his approach can be used to study, “the relations between class, race/ethnicity, gender and the state in education; and its role in illuminating the intricate relationship between politics and education through the paradigm of popular education” (p. 1265). To Freire, education, politics, and socioeconomics are intrinsically inseparable. Although many educators recognize the teachings of Freire as an indispensable resource he was not without disapproval and contempt (Beckett, 2013). In fact, his novel and radical approaches to education led to his exile and label of a subversive and a communist (Gadotti, & Torres, 2009).

Freire began to develop his philosophy of education when he taught 300 impoverished farmers how to read and write in only 45 days (Gadotti, & Torres, 2009). He implemented ‘circles of culture’ where learning was accomplished via critical dialogue between students and teachers (Beckett, 2013; Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010). He promoted class consciousness and he was deeply concerned with the plight of the poor (Giroux, 2010). In fact, his educational philosophy was based on the eradication of cultural elements that he believed divided the people in Brazil; elements that he termed ‘oppression.’ He believed that systemic forces entrenched the asymmetry of power in society (Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010), and the imbalance of power meant that the lower classes had little voice to enact meaningful change (Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010). Freire did not believe that everyone, especially the poor, had enough freedom to achieve happiness and he maintained that societal forces actively disenfranchise groups so that they cannot participate fully (Blackburn, 2000). Graman (1988) expanded on this view when he argued, “it is necessary to negate the political nature of pedagogy to give the superficial appearance that education serves everyone, thus assuring that it continues to function in the interest of the dominant class.” (p. 439). For Freire, problems that plagued society could only be examined when related to larger systemic issues (Giroux, 2010).

Criticism of Established Education

Freire criticized Western liberal education as subservient to the economy and a method of safeguarding the hegemony of the ruling class (Gadotti, & Torres, 2009; Graman, 1988); that is, schools are responsible for societal woes because they authorize what is and is not taught without the input of the oppressed (Gadotti & Torres, 2009). A collaborative relationship between teachers and students would, Freire emphasized, challenge traditional habits of mind representing ineffective education. (Beckett, 2013). Freire believed that the general public receives what he called ‘banking’ education which seeks only to fill the minds of students with facts rather than promote critical thought and self-directed learning

(Blackburn, 2000; Gadotti, & Torres, 2009; Graman, 1988). Giroux (2010) wrote that Freire believed schools to be, “defined through the corporate demand that they provide the skills, knowledge, and credentials to build a workforce that will enable the United States to compete and maintain its role as the major global economic and military power.” (p. 715). Freire believed that societal institutions exist to primarily reinforce class status, cultural values, and subservience (Graman, 1988), and formal education created and reinforced oppression rather than promoting freedom (Blackburn, 2000). Furthermore, Freire criticized neoliberal capitalism as an exploitative and consumerist system that places profits over people and pushes products as substitutes for authentic happiness (Blackburn, 2000; Gadotti, & Torres, 2009; Giroux, 2010). Giroux (2010) noted that “any vestige of critical education is replaced by training and the promise of economic security.” (p. 715). Freire criticized education for ‘democracy’ sake as actually being undemocratic and asserted that if a democratic outcome is the goal of education then democratic pedagogy should be employed. Bolin (2017) stresses that equating democracy solely with procedure (i.e., voting and election of officials) “obscures other important aspects, including social and economic, of a holistic democratic life” (p. 747). In other words, as Shih (2018) admonishes, the practice of freedom as an integral part of education raises the awareness of both teachers and students. Freire advised that education was to be a cooperative endeavor that allowed teachers and students to generate shared understandings and while a collaborative pedagogical practice, has the ability to question the status quo while seeking alternatives. As Freire himself stressed in *Pedagogy of the Oppressed* (1970), “Nobody educates anyone; nobody educates oneself; human beings are educated among themselves, mediated by the world” (p. 39). Freire emphasized that ‘freedom’ does not mean there are no limits but claimed the necessity of joining freedom and authority so as not to pose an infraction of one or the other (Shih, 2018).

Education as Critical Theory

Mahmoudi, Khoshnood, and Babaei (2014) define critical theory and pedagogy as a means to enhance the overall life of students. In this approach, “students are given the chance to challenge others’ accepted hypotheses and also to explore the relationship between their society and the content of their educational environment” (p. 86). Freire believed that education, “should provide students with the necessary instruments to resist the deracinating powers of an industrial civilization” (Gadotti, & Torres, 2009, p. 1260). Freire’s pedagogy promotes humanization whereby students think critically and act freely (Graman, 1988). That is, by working with the teacher, students, “come to see the world not as a static reality, but as a reality in process (Freire, 1970, p. 66). His ideal education system would liberate the oppressed as they practiced critical self-reflection to identify their own power and enact

change (Blackburn, 2000). Gadotti and Torres (2009) wrote of Freire, “He rejects the school in favor of the more flexible arrangement of the ‘circle of culture’” (p. 1260). Furthermore, he rejected the prescribed nature of traditional curriculum and instead called for a program that students created alongside their teacher (Gadotti & Torres, 2009). In fact, in Freire’s writings typical educational jargon (e.g., school, student, curriculum) appear infrequently (Bolin, 2017).

By making the student an integral part of the education process, they become self-aware and cognizant of societal complications. Beckett (2013) describes student ignorance as misunderstanding in that what does not exist *for them*, must therefore not exist *at all*. Encouraging students to become equal contributors would replace the traditional education stratum and would result in education as liberation and empowerment. This ‘critical consciousness’ would occur through political enlightenment and a scientific focus (Kohan, 2018).

Components of Critical Theory

Two points of emphasis in Freire’s critical theory emerge time and again: Dialog and problem-posing. For Freire, education and dialog were synonymous. This is in sharp contrast to other educational philosophers and pedagogists who merely acknowledge dialog as ancillary or as an instructional mode. To consider education as dialog is to accept that education is not merely teachers teaching and students learning, but that both teach and learn together. In addition, rather than viewing education as *problem-solving*, Freire envisioned education as *problem-posing* and the problems are found in the students’ perceptions of their world. By eradicating the ‘banking’ approach to education and emphasizing the posing of problems, the students’ ability to think critically would flourish. Through dialog and problem-posing both teachers and students will be exposed to a variety of perspectives resulting in empowerment and, potentially, world transformation (Shih, 2018).

Freire believed that all stakeholders should become political and social scientists in order to become autonomous agents of change who are capable of contributing to and improving democracy (Graman, 1988). Moreover, education should empower stakeholders to discuss their problems without fear of punishment (Gadotti, & Torres, 2009). Freire wanted community-based schools that spread the values of human rights, knowledge, ethics, and freedom (Giroux, 2010). Freire argued that individuals must be respected and valued so that they can oversee their own learning and destiny (Gadotti, & Torres, 2009). He believed that education could be reformed and lead to, “a democratic mentality, a permeable consciousness, experiences of participation and of self-governance” (Gadotti, & Torres, 2009, p. 1257). Gadotti and Torres (2009) wrote that to Freire, “the curriculum has to be intimately related to the life project of each one of them. That is why the curriculum needs to be constantly evaluated and re-evaluated” (p. 1263). In the Freirean approach to learning, “Finding,

naming, and resolving real problems in people's situations are precisely the sorts of activities in which teachers and students must engage themselves in order to grow as critical users of language" (Graman, 1988, p. 444). Graman (1988) argued that in the Freirean class, "the objective is to examine beliefs and the basis for them analytically and critically and to arrive at supporting arguments that reflect sincere and intelligent work to resolve problems." (p. 446). Freire was an outspoken proponent of problematizing the world around us where, "learners must identify problems and come to recognize and understand the significance of those problems in relation to their own lives and the lives of others." (Graman, 1988, p. 436). The Freirean classroom does not reflect the real world because it is the real world by which stakeholders are empowered to critically examine everyday problems and then physically act to bring about tangible change (Graman, 1988). Above all, Freire wanted students to think for themselves and to reject systems that do not include them while directing their actions and thoughts (Graman, 1988). Freire wanted students to develop skills that enabled them to question traditions and their assumptions (Giroux, 2010). He wanted people to transform their reality rather than merely adapt to their surroundings (Blackburn, 2000). However, Freire did not believe his methods were a panacea; "humanization, is a goal that for Freire can never be fully achieved because it requires an ongoing encounter with reality, which is itself permanently changing." (Blackburn, 2000, p. 5).

Advanced Placement Programs as Agent of Separation

Advanced Placement (AP) programs provide high school students in the United States and Canada the opportunity to earn college credit hours while still attending high school in a variety of subjects. The pilot AP classes began in 1952 and AP programs have been under the direction of the College Board (a non-profit organization) since 1955. Classes in high schools are designated to have AP status and the classes must follow a prescribed curriculum designed by the College Board with input from content scholars in higher education. Teachers must receive special training in order to teach AP classes and students must perform satisfactorily on an AP examination at the end of the school year. The examination is prepared, administered, and assessed in a standard manner for all students. "In AP classrooms, students examine texts, data, and evidence with great care, learning to analyze source material, develop and test hypotheses, and craft effective arguments. They engage in intense discussions, solve problems collaboratively, and learn to write and speak clearly and persuasively" (College Board, 2014, p. 5). The collaboration between AP teachers and college faculty provides fairness, rigor, and relevance in the design and delivery of the content and assessment of the students (College Board, 2014). However, the benefit for gifted students as part of the AP program is being questioned by higher education in North America (Raskin, 2017). The early years

of the AP program were perceived as parallel with prestige as it was developed to serve the elite (Kolluri, 2018); indeed, over the course of the last 50 years, the AP program has become synonymous with gifted education (Tenney School, 2015). In addition, much criticism had been levied against the AP program as being discriminatory (Finn, 2020; Graefe, 2019; Kenesson, 2020; Kolluri, 2018; Patrick, 2020).

This brings us to the primary question of whether the AP program, as regarded as a form of gifted education, constitutes a form of segregation. Scholars have debated for years on an equitable definition for intelligent and gifted yet there is no such definition in place nationally (Ford et al., 2001; Ford, & Whiting, 2007). Some educators might oppose designating gifted education as a form of segregation as that description could dilute the broader understanding of historical segregation in America. However, Ford and Whiting (2007) wrote, “We urge readers to place underrepresentation into the larger context of the history of discrimination and school desegregation” (p. 29). Literature suggests that it is justifiable to label gifted education and the AP program as a form of segregation. Ford and Whiting (2007) wrote, “Gifted education, however, remains racially segregated, with Black students being very much underrepresented and underserved.” (p. 28). Minority students are underidentified, underserved, and underrepresented in gifted education and the AP program (Ford et al., 2001; Ford & Whiting, 2007). Identified underrepresented populations in AP programs have been Black (Graefe, 2019; Patrick 2020), Latino (Graefe, 2019; Patrick, 2020), rural (Finn, & Scanlon, 2020), and low socioeconomic status (Finn, & Scanlon, 2020). The College Board itself acknowledges that these and other populations are underrepresented (2014).

The lack of diversity in gifted education leads to bias, stereotyping, and less opportunity for intercultural communication (Ford et al., 2001). Gates (2010) argues that the widely held assumptions surrounding gifted education influences the way that stakeholders interact with students and reduces the uniqueness of each student. The categorization of students as gifted or nongifted oppresses some and privileges others (Gates, 2010). The labeling of students can completely change the life direction of the pupil and rob them of opportunities (Gates, 2010). According to Ford et al. (2001) the rate of minority underrepresentation in gifted education is evidence of systemic efforts to entrench and promote additional school segregation. Additionally, minority representation is especially low in STEM (science, technology, engineering, and mathematics) AP courses (Kolluri, 2018).

Part of school segregation stems from the use of testing to identify gifted students. It is nearly ubiquitous in American schools as more than 90 % of districts use testing methods for categorizing students (Ford et al., 2001). According to the College Board (2014), the strongest predictor of success in many AP courses is a student’s success on Preliminary SAT/National Merit Scholarship Qualifying Test (PSAT/NMSQT). Gates (2010) criticized high stakes testing as a method of classifying students, primarily, for administrator convenience. The reality is that testing

is not neutral, and the widespread use reinforces class and racial segregation (Ford, & Whiting, 2007). Ford and Whiting (2007) wrote, “As noted in one course case, if a test has a disparate impact on a group, then we must question the efficacy and legality of the measure.” (p. 34). Gates (2010) argued that gifted education, and by extension the AP program, needs serious reform to reduce the bias, stereotyping, categorization, and segregation. However, even the literature that criticizes gifted education as a form of segregation do so chiefly because it presents the loss of potential wealth and not solely for ethical or moral reasons (Ford, & Whiting, 2007). Still, information exists that indicates an increase in participation in AP courses over the last ten years by aforementioned underrepresented groups (College Board, 2014; Finn, & Scanlon, 2020; Kolluri, 2018).

Critical Theory Applied to Advanced Placement

First, there is no evidence that Freire would have been a proponent of gifted education as he was extremely critical of Western education in general (Graman, 1988). Part of the challenge of discussing the AP program comes from the fact that the courses depend greatly on the practices of the individual teacher. A teacher who implements a dialogic approach to their course where students examine societal issues and suggest actions would get close to the Freirean method of teaching and learning. In fact, it is quite likely that some AP educators have studied Freire and successfully implement his methods in their classes. However, simply employing dialog as an instructional mode does not translate as *education as dialog*. Similarly, a teacher who simply asks questions in class is not actually employing the Socratic Method. Additionally, it is difficult to conclude without a doubt that Paulo Freire would have been completely against gifted education or the AP program. However, we believe that Freire would agree with the literature that calls gifted education a form of segregation and in that analysis he would vehemently oppose its existence. Similarly, the AP program does not emphasize individual student interest in the development of the program; that in itself goes against the Freirean method. It is logical to assume that Freire would have been a vocal opponent of the primary use of the AP program where students leverage the courses to improve college acceptance rates, the overwhelming dependence on testing, the lack of equal opportunity, and the reinforcing of status. Freire would strongly condemn gifted education if he agreed with Gates (2010) who argued that it leads to the dehumanization and categorization of students. Gates (2010) emphasized that, “Children are often categorized and labeled according to their intelligence quotient, standardized test score, or some other indicator such as a score in an off-level test. This seems to be most prevalent in the fields of gifted and special education” (p. 200). Lastly, Freire criticized education that separated action and reflection, and neither are the primary purposes for the AP program (Blackburn, 2000).

We believe that Freire would call the AP program a symptom of the larger issues surrounding Western education. His commitment to educational reform supports the idea that the AP program could be improved if its principal goal was to promote humanization, critical thinking, and responsive action (Beckett, 2013; Blackburn, 2000). If Freirean methods were implemented into AP classes, it is possible that students would graduate from them understanding the oppressive cycles that education produces and thus go on to work against these forces. At their core, AP courses are designed to prepare students to be successful on a standardized test, and that is certainly not the aim of critical theory. In a way, a Freirean reform introduced to AP programs across the country could become a self-correcting entity. Students could critically discuss the problematic nature of competitive college application process and gain new motivations for learning so that they would be empowered to enact real revolution in the broader system. An AP teacher who wished to follow the teachings of Freire would need to ensure that their course promoted moral, civic, and political duty (Giroux, 2010). Unless the teacher intervenes in their course then the AP program would be an example of banking education which prevents students from achieving a critical consciousness (Blackburn, 2000). However, so long as the primary purpose of an AP course is to help students achieve high test scores then it will never fulfil the educational goals outlined by Freire.

Conclusions

We can extrapolate and guess, but we must acknowledge that Freire is not able to defend commentary on his postulations. However, we do know that Freire invited critique of his work and there are some examples which call into question the limitations and potential misuses of his methodologies (Beckett, 2013). He might very well solicit the *re*-presentation of AP courses as a *problem-poser*, designed to aid in the decimation of social oppression. Bolin (2017) stresses that critical theorists believe that traditional education perpetuates social structure inequity through a) inequitable school funding, b) standardized testing, and c) unequal power dynamics between teachers and students in the classroom.

Separating students into classrooms based upon perceived skill or ability might represent the most convenient or intuitive system at our disposal, however, there must be an alternate measure to explore and research. It is likely that no definitive answer exists for our main question, but instead community leaders and the public must engage critically in the conversation and decide if the benefits of AP programs and gifted education outweigh the harm. It is likely that we will not reach a fully integrated America in our lifetime, and it is possible that it might never be truly achievable. However, this must not distract us from working to improve the reality of all stakeholders. Education can be used as a power for good, or one that continues to reinforce cycles of disenfranchisement. It may be uncomfortable to admit

that segregation, inside and outside gifted education, still exists in our country but if we follow the example left by Freire, we must expose oppression wherever we find it and work diligently to rectify it. As mentioned earlier, just because something does not exist for someone personally does not mean it does not, in fact, exist period. The Freirean approach will never fix everything; however, educators would be wise to reflect on his teachings to inform their practices and promote peace, justice, diversity, and democracy. The process to desegregate education has been a violent journey but we have achieved noteworthy progress. There is much more work to be done but our situation today is incredibly motivating, and it gives purpose to all stakeholders who act to promote equity in education.

During the research phase of this paper, we became acutely aware of our own biases. We tended to immediately support the egalitarian argument against gifted education. It is better to acknowledge bias rather than ignore its presence and allow it to affect our discussion and conclusions. Like a commitment to lifelong learning, there must be a similar one that commits to identifying bias and reflection on the effects of that bias. However, much of the reading challenged preconceived notions on the topic leading to a much broader appreciation for AP programs and gifted education in general. Freire advocated that considering diverse voices leads to critical reflection, dialog, problem-posing, and critical review.

References

1. Beckett, K. S. (2013). Paulo Freire and the concept of education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 49–62.
2. Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts, and possible pitfalls of his educational approach. *Community Development Journal*, 35(1), 3–15.
3. Bolin, T. D. (2017). Struggling for democracy: Paulo Freire and transforming society through education. *Policy Futures in Education*, 15(6), 744–766.
4. College Board (2014). *The 10th annual AP report to the nation*. College Board. URL: <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED559067>
5. Finn, C. E., & Scanlon, A. E. (2020). *The role of Advanced Placement in bridging excellence gaps*. Thomas B. Fordham Institute.
6. Ford, D. Y., Harris III, J. J., Tyson, C. A., & Trotman, M. F. (2001). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students. *Roeper Review*, 24(2), 52–58.
7. Ford, D., & Whiting, G. (2007). A mind is a terrible thing to erase: Black students' underrepresentation in gifted education. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 10(1–2), 28–44.
8. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
9. Gadotti, M., & Torres, C. A. (2009). Paulo Freire: education for development. *Development and change*, 40(6), 1255–1267.
10. Gates, J. (2010). Children with gifts and talents: Looking beyond traditional labels. *Roeper Review*, 32(3), 200–206.
11. Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715–721.

12. Graefe, A. K., & Ritchotte, J. A. (2019). An exploration of factors that predict Advanced Placement exam success for gifted Hispanic students. *Journal of Advanced Academics*, 30(4), 441–462.
13. Graman, T. (1988). Education for humanization: Applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language. *Harvard Educational Review*, 58(4), 433–449.
14. Kenesson, S. (2019). *Equity in college preparatory programs with exams* (CPPE). Research Report, Washington State Board for Community and Technical Colleges.
15. Kohan, W. O. (2018). Paulo Freire and philosophy for children: A critical dialog. *Studies in Philosophy & Education*, 37, 615–629.
16. Kolluri, S. (2018). Advanced Placement: The dual challenge of equal access and effectiveness. *Review of Educational Research*, 88(5), 671–711.
17. Mahmoudi, A., Khoshnood, A., & Babaei, A. (2014). Paulo Freire critical pedagogy and its implications in curriculum planning. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 86–92.
18. Moon, S. M., Rosselli, H. C. (2000). Developing gifted programs. In K. Heller (Ed.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed.). Elsevier Science & Technology.
19. Patrick, K., Soco, A., & Morgan, I. (2020). *Inequities in advanced coursework: What's driving them and what leaders can do*. Education Trust.
20. Raskin, B. (2017). *The efficacy of Advanced Placement programs for gifted students*. The Institute for Educational Advancement. URL: <https://educationaladvancement.org/blog-efficacy-advanced-placement-programs-gifted-students/>
21. Roberts, P. (2007). Ten years on: Engaging the work of Paulo Freire in the 21st century. *Studies in Philosophy & Education*, 26, 505–508.
22. Shih, Y. (2018). Some critical thinking on Paulo Freire's Critical Pedagogy and its educational implications. *International Education Studies*, 11(9), 64–70.
23. Tenney School (2015). *Gifted and talented vs. Advanced Placement: Know the difference to prevent GT burnout*. URL: <https://tenneyschool.com/gifted-and-talented-burn-out/>

Статья поступила в редакцию: 17.10.2021;
одобрена после рецензирования: 15.11.2021;
принята к публикации: 10.12.2021.

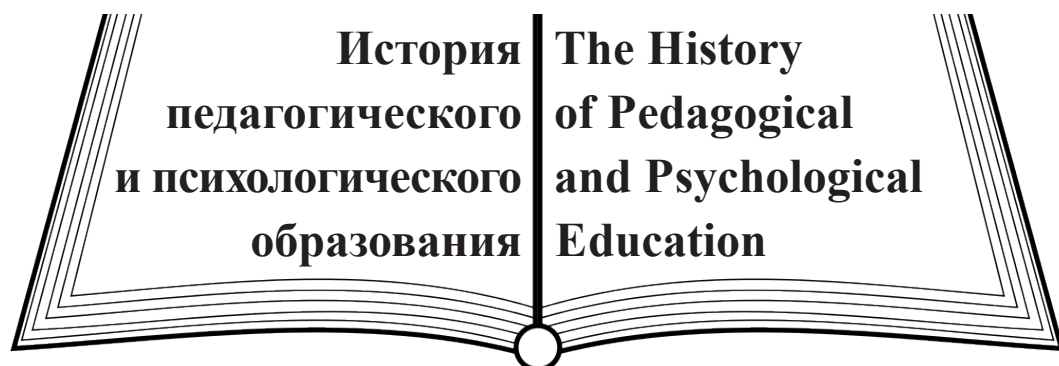
The article was submitted: 17.10.2021;
approved after reviewing: 15.11.2021;
accepted for publication: 10.12.2021.

Information about the authors:

Luke Turner — M.Ed. in Comparative and Global Education, Sam Houston State University,
ukedw88@gmail.com

William D. Edgington — Ed.D. in Curriculum and Instruction, Professor of Education, Coordinator for the Comparative and Global Education graduate program and Co-chair of Advisory Board for International Research and Operation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, USA,
wedgington@shsu.edu

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.



Научно-исследовательская статья
УДК 378.4
DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ПАРТНЕРСТВА «ШКОЛА – ВУЗ»: ОБУЧЕНИЕ НА ПРАКТИКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Татьяна Александровна Баклашова

Казанский федеральный университет, Казань, Россия,
ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена потенциалом и важностью школьно-университетского партнерства в условиях растущей критики качества педагогического образования в разных странах мира. Развитое партнерство школы и вуза позволяет магистрантам-педагогам приобрести практический опыт преподавания в школах, обеспечивает успешный старт их профессиональной деятельности. В этой связи важным представляется изучение зарубежного опыта реализации школьно-университетского партнерства, сопоставление отечественных и зарубежных моделей с целью выявления и обоснования инвариантов и специфических черт. Основными методами в данном компаративном исследовании моделей школьного университетского партнерства Казанского федерального университета (Россия) и Университета Глазго (Шотландия) явились сравнительный и описательный методы, а также метод неформализованной беседы. Автором были проанализированы и сопоставлены нормативно-правовые, методические документы по организации практик магистрантов-педагогов, проведены неформализованные беседы с менторами, тьюторами обучающихся, авторами рабочих программ и методического обеспечения практик. В статье определены особенности, признаки и характеристики моделей обучения на практике магистрантов-педагогов по таким параметрам, как профессиональная и социальная ответственность участников школьно-университетского партнерства

в их взаимодействии; функциональные обязанности участников школьно-университетского партнерства при реализации содержательного и процессуального аспектов обучения на практике магистрантов-педагогов; содержательный и процессуальный аспекты обучения на практике, а также процедура оценивания результатов обучения. Автором выявлены и обоснованы инварианты и специфика организации российской и шотландской моделей обучения на практике будущих педагогов. Представленные в статье материалы позволят совершенствовать модели школьно-университетского партнерства, комплексно актуализировать контент практической подготовки педагогов.

Ключевые слова: учитель, обучение, магистрант, университет, практика, партнерство, модель, школьно-университетское партнерство

Благодарности: автор благодарит Министерство образования и науки Республики Татарстан за предоставление гранта «Алгартыш» Правительства Республики Татарстан на прохождение стажировки в Университете Глазго (Институт образования), посвященной исследованию модели школьно-университетского партнерства Шотландии; а также тьюторов Университета Глазго и Казанского федерального университета, менторов, директоров образовательных организаций г. Глазго (Шотландия) и г. Казани (РФ) за предоставленные нормативные и методические документы по организации практик в рамках партнерства «школа – вуз», участие в компаративном исследовании в качестве экспертов.

Research paper

COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOOL – UNIVERSITY PARTNERSHIP MODELS: PRACTICUM OF STUDENT TEACHERS

Tatiana A. Baklashova

Kazan Federal University, Kazan, Russia,
ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Abstract. The relevance of the study is due to the potential and importance of school-university partnership in the context of growing criticism of the teacher education quality in different countries of the world. Developed school-university partnership allows graduate student teachers to gain practical skills, provides a successful start to their professional activity. In this regard, it is important to study foreign experience of school-university partnership, to compare domestic and foreign school-university partnership' models to identify and justify their invariants and specifics. The main methods used in this research were comparative and descriptive ones, as well as the method of the informal interviews. The author analyzed and compared normative and methodological documents on organizing practicum for graduate student teachers of two universities (Kazan Federal University (Russia) and the University of Glasgow (Scotland)), planned and conducted informal conversations with mentors, tutors of students, as well as designers of programs and methodological

support for practicum. This paper determines the features, attributes and characteristics of the school-university partnership models according to such parameters as professional and social responsibility of school-university partnership participants, their interaction within its framework and functional duties; the curricula aspect and the procedural one of the student teachers practicum; the assessment of practicum's results. The author identified and justified the invariants and specifics of Russian and Scottish models of graduate student teachers' practicum. This paper's materials could help to improve the school-university partnership models.

Keywords: teacher, training, graduate student, university, practicum, partnership, model, school-university partnership

Acknowledgments: the author thanks the Ministry of Education and Science of the Republic of Tatarstan for providing the «Algarysh» grant of the Tatarstan Republic' Government for an internship at the University of Glasgow (School of Education) dedicated to the study of the Scottish school-university partnership model; as well as tutors of the University of Glasgow and Kazan Federal University, mentors, directors of educational organizations in Glasgow (Scotland) and Kazan (Russia) for providing normative and methodological documents on the organization of practices within the framework of the school – university partnership, participation in a comparative study as experts.

Для цитирования: Баклашова, Т. А. (2022). Компаративный анализ моделей партнерства «школа – вуз»: обучение на практике будущих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 162–182. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

For citation: Baklashova, T. A. (2022). Comparative analysis of school-university partnership models: practicum of student teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 162–182. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.09

Введение

Начало XXI века ознаменовалось высказыванием опасений ряда ученых и педагогов-практиков разных стран мира в отношении качества педагогического образования (Darling-Hammond, 2000; Furlong, Cochran-Smith, & Brennan, 2013; Панина, Вавилова, 2011, с. 46). Педагогическое образование упрекают в излишней теоретизированности контента, ограниченности в вопросах сопряжения теории и практики, низкой эффективности процесса внедрения теоретически обоснованных методик в реальный процесс обучения (Darling-Hammond, & Baratz-Snowden, 2007; Jones и др., 2016). Ряд образовательных систем определяют приоритетом развития педагогического образования именно интеграцию теории и практики как ключевого фактора повышения качества процесса подготовки педагога (Darling-Hammond, 2000; Korthagen, 2001; Zeichner, 2010). Австралийский совет деканов образования, например, в своих отчетах выступает за центральное позиционирование профессиональной практики в системе подготовки учителя, логическом ее встраивании в образовательный процесс, чтобы осуществить связь профессионального опыта с теоретическим пониманием сущности педагогической

деятельности (Vanassche, & Kelchtermans, 2014). Идея такой логики организации практик близка и авторам П. Гроссману, К. Хаммернессу и М. Макдональду, призывающим уйти от абстрактных теоретических знаний и сфокусироваться на основных методах преподавания (Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009). В отчете ТЕМАГ говорится: «Теория и практика педагогического образования должны быть неразделимы и взаимно подкрепляться» (ТЕМАГ, 2014, с. 18). Для достижения данной цели должны быть выстроены прочные отношения между школами и университетами, найдены новые пути и механизмы интеграции теоретической подготовки и обучения на практике (Darling-Hammond, 2012; OECD, 2014; Zeichner, 2010). Глубинному переосмыслению, укреплению партнерских отношений между вузом и школой для преодоления разрыва между теорией и практикой, в том числе и на уровне подготовки магистрантов-педагогов, посвящены работы таких зарубежных ученых, как С. Патрик и др. (2008), Л. Дарлинг-Хаммонд (2005), Т. Рассел и Ф. Кортхаген (1995), К. Цайхнер (2010). Эффективность интеграции курсовой работы с обучением на практике подчеркивает Л. Дарлинг-Хаммонд (Darling-Hammond, 2006, с. 307). По мнению исследователя, сопряжение исследовательской работы с педагогическими пробами в школе позволяет лучше понять теоретические аспекты педагогики, применять концепции, изучаемые студентами в ходе написания курсовой работы. Л. Дарлинг-Хаммонд делает акцент на особых возможностях анализа деятельности на практике и способах применения теоретических знаний, важности размышлений обучающегося о перспективах прохождения практики в школе. Ученые К. Цайхнер и Д. Листон в своем исследовании подчеркивают роль рефлексии при интеграции теории и практики в рамках школьно-университетского партнерства (далее по тексту — ШУП) (Zeichner, & Liston, 2013).

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет выделить ряд тенденций, характеризующих развитие школьно-университетского партнерства в подготовке будущего педагога, среди которых:

- 1) преодоление разрывов между контентом консалтинга со стороны тьютора и ментора по причине разности сред реализации их профессиональной деятельности, укрепление сотрудничества в рамках партнерских отношений (Ure, & Gough, 2009);

- 2) приоритет взаимообмена субъектов практической подготовки их интеллектуальными потенциальными возможностями, приводящего к профессиональному росту как студентов-практикантов, так и их наставников (принцип комплементарного взаимодействия) (Масалимова, 2013);

- 3) улучшение научной коллаборации вуза и школы, особенно в части методической подготовки учителей начального звена (Rennie, Goodrum, & Hackling, 2001), позволяющего повышать результативность педагогических практик по блоку естественно-научных дисциплин;

- 4) осознание сложного характера такого явления, как партнерство образовательных организаций (далее по тексту — ОО), стремление к изучению

его механизмов для понимания участниками партнерства своих ролей, цели и задач эффективного обучения будущего педагога на практике (Ure, & Gough, 2009), а также достижения уровня совместных действий агентов с приоритетом работы в команде (Furlong и др., 2000);

5) акцент на доверии и взаимности при реализации совместной деятельности в рамках «школа – вуз» за счет осознанного обоюдного признания ценности партнеров, обязательной оценки положительных результатов совместной работы (Kruger и др., 2009).

Выявленные тенденции, с одной стороны, отражают направления развития школьно-университетского партнерства, а с другой стороны — актуализируют острые исследовательские проблемы сравнительной педагогики, как-то: методология организации ШУП, содержательный и процессуальный аспект обучения на практике будущих педагогов, система адекватного оценивания результатов практического обучения.

Методологические основания исследования

Цель данного компаративного исследования заключается в том, чтобы выявить инварианты и специфику двух моделей партнерства «школа – вуз» (опыт Университета Глазго (Шотландия) и Казанского федерального университета (КФУ) (Россия)), что является необходимым для получения адекватного представления о реальном процессе развития практической подготовки будущих педагогов в мире, перспективной разработки контекстуальных показателей сравнения образовательных систем. Ведущим методом в межстрановом исследовании проблемы школьно-университетского партнерства при реализации практической подготовки будущих учителей явился сравнительный метод, позволяющий выявить черты сходства и различия образовательных систем ШУП, тенденции их развития. Также автором были использованы описательный метод с целью идентификации особенностей, признаков и характеристик компонентов моделей обучения на практике магистрантов-педагогов; метод неформализованной беседы с агентами школьно-университетского партнерства. В ходе проведения исследования были проведены беседы с менторами (5 респондентов), тьюторами обучающихся (7 респондентов), а также с авторами рабочих программ, методического обеспечения практик (5 респондентов).

Компаративный анализ моделей осуществлялся на основе изучения нормативно-правовой, методической документации организации процесса обучения на практике магистрантов-педагогов. Метод неформализованной беседы также использовался в исследовании и позволил получить достоверную информацию от тьюторов, менторов, разработчиков рабочих программ и методического обеспечения практик магистрантов-педагогов в Шотландии и России. Беседы с участниками ШУП проводились не по жестко стандартизированным

вопросам, сопровождались фиксацией высказываний в записях; обсуждались проблемы ответственности (профессиональной, социальной) участников школьно-университетского партнерства, особенностей их взаимодействия; функциональные обязанности участников ШУП; содержательный и процессуальный аспекты практической подготовки будущих педагогов; процедура оценивания результатов практики. Этапы проведения исследования:

1-й этап: с февраля по март 2019 г. — прохождение научной стажировки в Университете Глазго, Шотландия; посещение школ — участниц школьно-университетского партнерства, проведение неформализованных бесед с участниками ШУП, сбор нормативно-правовой и методической документации по обучению на практике будущих педагогов;

2-й этап: с апреля 2019 г. по февраль 2021 г. — изучение и сопоставительный анализ нормативно-правовой и методической документации (первичные источники) по обучению на практике магистрантов-педагогов в Шотландии и России, проведение неформализованных бесед с участниками ШУП КФУ;

3-й этап: с марта 2021 г. по сентябрь 2021 г. — обобщение полученных результатов компаративного исследования, оформление текста научной статьи.

Результаты исследования

В ходе проведенного исследования были получены результаты по следующим компонентам моделей школьно-университетского партнерства:

1. Профессиональная и социальная ответственность участников школьно-университетского партнерства, их взаимодействие в его рамках.

Кейс Университета Глазго

Особенности взаимодействия и ответственности участников ШУП:

1) тьютор не является академическим преподавателем в университете, наличие управленческого и педагогического опыта работы в школе является обязательным условием при его назначении; ментором является школьный учитель-практик;

2) практическая подготовка магистрантов-педагогов проходит на базе школ Шотландии, каждая из которых является полноправным участником ШУП. Местные органы управления образованием несут ответственность за организацию ШУП, регулируют нормативно-правовые отношения.

Признаки взаимодействия в рамках ШУП:

1) предметно, имеет целью повышение качества педагогического образования и содействие достижению наилучших результатов обучающихся;

2) внешне выражено, доступно для наблюдения и анализа;

3) ситуативно, привязано к контексту образовательных организаций;

4) выражает субъективные намерения всех участников ШУП (повышение качества подготовки учителей, развитие образовательных организаций, развитие института профессиональной ориентации и т. д.).

Характеристики взаимодействия участников ШУП: осознанность; целеполагание; системность; активность; полифункциональная направленность; ориентированность на совместную долгосрочную деятельность; приверженность участников взаимодействия качественным изменениям образовательного процесса; стремление к исследованию будущего; ориентир на совместную формулировку проблем в образовательном процессе с предложением вариантов их решения; готовность продумывания и обсуждения в партнерстве предварительных сценариев, вариантов совершенствования образовательного процесса; полноценный совместный учет разнопредметных аспектов в образовательном процессе (технологических, этических и т. д.) на протяжении всего процесса взаимодействия.

Кейс Казанского федерального университета

Особенности взаимодействия и ответственности участников ШУП:

1) тьютор является академическим преподавателем в университете. Наличие опыта работы в школе не является обязательным условием при назначении тьюторов. Ментор является учителем-практиком ОО (лицей КФУ, школы-партнеры, базы практик по месту трудоустройства обучающегося);

2) практическая подготовка нетрудоустроенных магистрантов в основном проходит на базе лицеев КФУ, структурных подразделений университета, вовлеченных в жизнь вуза и осуществляющих подготовку одаренных обучающихся. Часть практикантов распределяется на практику в школы-партнеры. При трудностях с распределением студенческого корпуса на практику поддержку оказывает Министерство образования и науки Республики Татарстан. Практика в структурных подразделениях КФУ (лицеях) реализуется в условиях развитого института педагогической ассистентуры и комплексной системы психологического сопровождения и поддержки входа в профессию магистранта;

3) практическая подготовка трудоустроенных магистрантов разворачивается по месту их работы в образовательной организации. Центром ответственности за организацию целостной практической подготовки будущего учителя является университет.

Признаки взаимодействия в рамках ШУП:

1) предметно, имеет целью повышение качества педагогического образования и содействие достижению наилучших результатов обучающихся;

2) внешне выражено, доступно для наблюдения и анализа участниками ШУП;

3) ситуативно, привязано к контексту образовательных организаций;

4) выражает субъективные намерения всех участников ШУП.

Характеристики взаимодействия участников ШУП: осознанность; целеполагание; системность; активность; полифункциональная направленность; ориентированность на совместную долгосрочную деятельность; приверженность участников взаимодействия качественным изменениям образовательного процесса; стремление к исследованию будущего; ориентир на совместную формулировку проблем в образовательном процессе с предложением вариантов их решения.

Инварианты по первому компоненту: состав участников школьно-университетского партнерства; признаки взаимодействия в рамках реализации ШУП. Специфика по первому компоненту: нагрузка тьюторов; вовлеченность и ответственность местных органов управления образованием; типы баз практик; характеристика взаимодействия.

2. Функциональные обязанности участников образовательного процесса при реализации содержательного и процессуального аспектов обучения на практике будущего учителя.

Кейс Университета Глазго

Особенности функциональных обязанностей участников ШУП:

1) находятся в тесном сопряжении. Действия тьютора и ментора отличается параллельный характер. Тьютор координирует процесс практики, проводит установочные конференции для студентов перед выходом в школу, осуществляет консультирование всех агентов ШУП; реализовывает просветительскую, научно-практическую, методическую деятельность для всех агентов обучения на практике; инициирует, участвует в сессиях обучающего наблюдения; осуществляет контроль за результатами деятельности практиканта, заполняет оценочные листы, проводит совместную рефлексию после сессии обучающего наблюдения; готовит общий отчет о результатах деятельности магистранта на практике. Ментор знакомит с ОО, консультирует по вопросам практики, дает контакты коллег в случае необходимости. Его отличает постоянное взаимодействие с тьютором по всем вопросам практики. Ментор принимает участие в обсуждении индивидуального задания на практику, вносит свои коррективы, организует регулярные встречи со студентами для обсуждения трудностей прохождения практики, сообщает о трудностях студента тьютору для принятия своевременных решений, участвует в сессиях обучающего наблюдения, являясь равноправным наблюдателем, экспертом в период проведения совместного оценочного посещения: участвует в составлении итогового отчета о деятельности магистранта на практике;

2) магистранты-педагоги выполняют задания согласно индивидуальному плану на практику, соблюдают трудовую дисциплину (пропуск более 10 % часов на практику грозит неудовлетворительной оценкой), участвуют в сессиях

обучающего наблюдения, совместной рефлексии наблюдений, обеспечивают участников обучения обратной связью. Характеристики функциональных обязанностей участников ШУП: системность и сопряжение функциональных обязанностей агентов обучения на практике; осознанно значимая, совместная деятельность агентов; вариативность и комплексность контента деятельности агентов, приоритет реализации сессий обучающего наблюдения; системная рефлексия в группе, анализ успехов и неудач деятельности практикантов; реализация функциональных обязанностей на высоком уровне партнерских отношений; развитая культура школьно-университетского партнерства; приоритет долгосрочной перспективы в партнерской деятельности агентов практической подготовки будущих педагогов.

Кейс Казанского федерального университета

Особенности функциональных обязанностей участников ШУП:

1) находятся в сопряжении. Действия тьютора и ментора в большей степени отличает последовательный характер. Тьютор осуществляет предварительную подготовку к процессу обучения магистрантов на практике, организует установочную конференцию, наблюдает за ходом практики, консультирует студенческий корпус, контролирует реализацию педагогической деятельности согласно разработанному индивидуальному заданию на практику, проводит публичные защиты результатов практики в университете, аттестовывает магистранта по результатам прохождения практики, учитывая оценку ментора. Ментор может принимать участие в разработке индивидуального задания на практику, курирует и консультирует практиканта в рамках педагогической ассистентуры, оценивает уровень сформированности компетенций, дает рекомендации по совершенствованию дальнейшей работы, оценивает деятельность магистранта на практике (промежуточное и итоговое оценивание);

2) тьютор осуществляет отбор содержания практик, управляет процессом обучения на практике, консультирует обучающихся;

3) функциональные обязанности магистрантов-педагогов на практике определяются системой педагогической ассистентуры, развитой на площадках прохождения обучения (лицей КФУ, школы — партнеры КФУ). В приоритете здесь формирование культуры ассистента учителя. Характеристики функциональных обязанностей в условиях ШУП: системность действий; сопряжение функциональных обязанностей агентов; вариативность и комплексность контента деятельности агентов; определяются особенностями педагогической ассистентуры; разделены между тьютором и ментором при курировании обучающихся.

Инварианты по второму компоненту: совместное участие тьюторов и менторов в оценивании, аттестации магистрантов-практикантов; действия по оказанию поддержки и консультационной помощи студенческому корпусу;

вариативность и комплексность контента деятельности агентов обучения на практике. Специфика по второму компоненту: уровень сопряжения функциональных обязанностей, действий ментора и тьютора (последовательный/параллельный порядок курирования процесса практики); ответственность и контент деятельности тьютора, ментора и практиканта.

3. Содержательный аспект обучения на практике магистрантов-педагогов.

Кейс Университета Глазго

Особенности содержательного аспекта:

1) отбор содержания осуществляется согласно требованиям профессиональных стандартов Шотландии в отношении подготовки педагогов, потребностям современной католической школы и предполагает фокусирование на проектировании содержания, планировании урочной деятельности, преподавании различных дисциплин с применением образовательных технологий, воспитательной, методической деятельности;

2) архитектура программ практики выстроена с учетом концентрированного формата;

3) контент практик, процедура их проведения в ОО регламентируется нормативными правовыми документами, сопровождается методической документацией, подготовленной университетом. Контроль результатов прохождения практики носит регулярный характер, результаты оценивания отражаются тьютором и ментором в документах.

Признаки отбора содержания обучения на практике:

1) нацеленность на развитие профессионально-значимых качеств личности, отработку на практике индивидуальных способов педагогической деятельности; значимая роль совместного анализа действий на практике (рефлексия);

2) ориентир на удовлетворение потребностей государства, социума в педагогических кадрах для католической школы, а также потребностей обучающихся в образовании;

3) строгое соответствие профессиональному стандарту педагога, национальным образовательным стандартам.

Характеристики содержательного аспекта практической подготовки магистрантов-педагогов:

1) комплексность, системность, ориентир на разные виды деятельности в образовательной организации;

2) разноуровневость в отношении требований к освоению практических навыков.

Кейс Казанского федерального университета

Особенности содержательного аспекта:

1) отбор содержания осуществляется согласно требованиям ФГОС ВО, ФГОС НОО, ФГОС ООО, профессиональному стандарту педагога, положению о практике обучающихся в университете, потребностям современной школы и предполагает фокусирование на таких видах деятельности, как проектирование, исследование и управление;

2) архитектура программ практики выстроена с учетом распределенного формата обучения;

3) содержание практик педагогической магистратуры выстроено в единой логике, что обеспечивает их взаимосвязь; практики характеризуются усложнением контента, сопряженностью с дисциплинами учебного модуля, этапами написания магистерской диссертации.

Признаки отбора содержания обучения на практике:

1) нацеленность на развитие профессионально-значимых качеств личности, отработку на практике индивидуальных способов педагогической деятельности;

2) ориентир на удовлетворение потребностей общества в педагогических кадрах, а также потребностей обучающихся в образовании;

3) гибкий, сбалансированный и современный характер содержания обучения;

4) учет индивидуального опыта обучающегося и содействие его интеграции в образовательную среду;

5) связь с реалиями образовательной организации, а также зависимость от контента педагогической деятельности;

6) соответствие ФГОС ВО, ФГОС НОО, ФГОС ООО.

Характеристики содержательного аспекта:

1) межуровневая и внутриуровневая преемственность. Практики магистратуры отличают более сложные виды деятельности, связанные с разработкой учебных программ, индивидуальных образовательных маршрутов, технологических карт уроков, контрольно-измерительных материалов и т. д.; научно-исследовательским поиском, реализацией психолого-педагогического эксперимента, написанием магистерской диссертации; управленческой деятельностью в ОО;

2) ориентир на реализацию педагогической деятельности, рост исследовательского, научно-педагогического потенциала студентов посредством ассистирования учителю на практике.

Инварианты по третьему компоненту: отбор содержания согласно требованиям профессионального стандарта педагога, национальных образовательных стандартов; часть признаков отбора содержания образования. Специфика по третьему компоненту: виды деятельности обучающегося на практике; форматы практик (распределенный/ концентрированный); влияние среды

образовательной организации на контент педагогической деятельности); методическое обеспечение процесса практик в образовательной организации; требования к освоению практических навыков, компетенций.

4. Процессуальный аспект обучения на практике магистрантов-педагогов.

Кейс Университета Глазго

Особенности процессуального аспекта:

1) выбор образовательных технологий определяется содержательным аспектом, характером организации обучения на практике магистрантов-педагогов при участии всех агентов ШУП;

2) в основном сете технологий обучения на практике магистрантов-педагогов, такие как технология учебного диалога; рефлексивная технология; технология контекстного обучения; технология обучения действием. Признаки процессуального аспекта: целенаправленность, целостность, научная обоснованность, направленность на результат, планируемость, высокая эффективность, системность. Характеристики процессуального аспекта: технологичность, интерактивность, коммуникативность образовательного процесса, диалогизация, персонализированность, практикоориентированность, сотворчество, рефлексивность.

Кейс Казанского федерального университета

Особенности процессуального аспекта:

1) выбор образовательных технологий определяется содержательным аспектом, характером организации обучения на практике магистрантов-педагогов при участии агентов ШУП;

2) в основном сете технологий обучения на практике магистрантов-педагогов, такие как технология учебного диалога; технология проектной деятельности; технология контекстного обучения; тренинг-технология. Признаки процессуального аспекта: целенаправленность, целостность, научная обоснованность, направленность на результат, планируемость, высокая эффективность, системность. Характеристики процессуального аспекта: технологичность, интерактивность, коммуникативность образовательного процесса, диалогизация, персонализированность, практикоориентированность.

Инварианты по четвертому компоненту: принципы отбора образовательных технологий; технологии учебного диалога, контекстного обучения; признаки процессуального аспекта. Специфика по четвертому компоненту: технологии проектной, рефлексивной деятельности, тренинга.

5. Процедура оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов.

Кейс Университета Глазго

Особенности процедуры оценивания:

1) комплексный характер оценивания (промежуточное, срединное и итоговое оценивание), при котором оценка «удовлетворительно» ставится при четкой демонстрации достижения требований стандарта в отношении уровня знаний всех необходимых процедур в допустимом диапазоне контекстов и самостоятельном владении требуемыми навыками; оценка «неудовлетворительно» ставится в случае недостаточного уровня соответствия требованиям стандарта;

2) многоуровневое оценивание результатов практики с приоритетом сформированности профессиональных ЗУН и компетенций. Восьмиуровневая шкала:

- профессиональные ценности и приверженность профессии педагога;
- профессиональные знания и способность критически мыслить в отношении содержания обучения;
- профессиональные знания и способность критически размышлять в отношении образовательных систем и ответственности педагога;
- профессиональные знания и способность критически размышлять в отношении педагогической теории и практики;
- профессиональные навыки и способность обучать, преподавать предмет/дисциплину;
- профессиональные навыки и способность организовывать коллектив учащихся и управлять им;
- профессиональные навыки и способность оценивать обучающихся;
- профессиональные навыки и способность к профессионально-педагогическому размышлению и коммуникации. Первая практика предполагает удовлетворительное овладение по меньшей мере первыми шестью уровнями, вторая и третья практики предполагают удовлетворительное овладение всеми восемью уровнями;

3) регламентируется нормативно-правовой документацией вуза, в случае неудовлетворительных результатов прохождения практики при условии отсутствия пропусков (менее 10 % от общего количества часов на практику), студент может пройти практику повторно. Ему оказывается комплексная поддержка со стороны тьютора и ментора;

4) параллельный характер оценивания результатов практики магистрантов-педагогов агентами школьно-университетского партнерства (ментор-тьютор).

Процедуры оценивания на практике:

1) обучающее наблюдение на первых двух неделях практики (тьютор и другие студенты академической группы наблюдают за студентом на практике, проводят совместное обсуждение после наблюдения). Присутствие ментора не обязательно, но приветствуется;

2) предварительный отзыв о деятельности магистранта на практике (его готовит ментор, когда 50 % практики уже пройдено студентом). Оценивание практиканта осуществляется по восьмиуровневой шкале, указанной выше;

3) совместное оценочное посещение (тьютор и ментор наблюдают за студентом на практике, в случае необходимости присутствует внешний экзаменатор, заполняются оценочные листы, проводится обсуждение со студентом после наблюдения). По результатам итогового совместного оценочного посещения готовится общий отчет о результатах деятельности магистранта на практике.

Признаки процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

1) ориентир на экспертное мнение практиков, ученых, в том числе внешних (инспектор от органов управления образованием);

2) многомерность учета успехов и неудач в освоении компетенций.

Характеристики процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- комплексность оценки за практику, акцент на освоение компетенций;
- параллельность оценивания результатов практики агентами школьно-университетского партнерства (ментор-тьютор);
- зависимость оценки от количества посещений ОО на практике.

Кейс Казанского федерального университета

Особенности процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

1) комплексное оценивание результатов обучения на практике (ментор, тьютор, директор ОО); каждое задание на практику имеет свой вес (в баллах), связано с разработкой документов, необходимых для качественного обеспечения образовательного процесса в ОО (например, технологическая карта, паспорт ОО и т. д.), проведением учебной, исследовательской работы. Осуществляется промежуточное (ментор) и итоговое (директор ОО, тьютор) оценивание деятельности магистранта на практике. Сумма баллов за выполненные задания в индивидуальном плане составляет итоговую оценку по практике;

2) многокомпонентное оценивание результатов обучения на практике: результаты текущей успеваемости (по мере выполнения заданий оценивает ментор, на финальном этапе практики — директор ОО); корректность составления отчетной документации по практике; качество подготовленной публичной презентации результатов прохождения практики (оценивает тьютор);

3) последовательный характер оценивания результатов практики магистрантов-педагогов (ментор-тьютор);

4) регламентируется нормативно-правовой документацией, в случае неудовлетворительной оценки возможно повторное прохождение практики в ОО.

Признаки процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- ориентир на экспертное мнение практиков, ученых;
- публичность защит результатов практики;
- многомерность учета успехов и неудач в выполнении заданий на практике.

Характеристики процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов:

- 1) комплексность оценки за практику;
- 2) последовательность оценивания;
- 3) зависимость оценки за прохождение практики от качества подготовленной документации (соответствие требованиям).

Инварианты по пятому компоненту: комплексность и многокомпонентность процедуры оценивания результатов обучения на практике магистрантов-педагогов (в случае с шотландской моделью — многоуровневость оценивания); регламентирование процедуры оценивания нормативными документами, возможность повторного прохождения практики в случае неудовлетворительного результата студента. Специфика по пятому компоненту: характер участия агентов школьно-университетского партнерства в процедуре оценивания результатов практики; формат оценивания результатов практики; предмет оценивания.

Дискуссионные вопросы

В ходе проведенного компаративного исследования моделей школьно-университетского партнерства Университета Глазго и Казанского федерального университета удалось определить их особенности, признаки и характеристики по пяти компонентам: профессиональной и социальной ответственности, функциональным обязанностям агентов, содержательному и процессуальному аспектам обучения на практике будущих педагогов, процедуре оценивания результатов обучения. Сопоставление особенностей, признаков и характеристик позволило выявить инварианты и специфику организации российской и шотландской моделей обучения на практике магистрантов-педагогов, сформировать адекватное представление о процессе развития школьно-университетского партнерства в системах педагогического образования двух стран мира. Анализ инвариантов и специфики по пяти компонентам свидетельствует о мультифункциональном характере деятельности участников школьно-университетского партнерства, признании значимости совместной работы агентами ШУП, комплексности процесса обучения на практике, важности стандартизации образования как условия качества подготовки будущего педагога, контекстности, связи практики и среды образовательной организации, интерактивности и рефлексивности обучения, многокомпонентности,

многоуровневости оценивания результатов практики. На приоритет совместной, а не параллельной работы, для развития эффективного школьно-университетского партнерства указывают также ученые А. Джексон, Дж. Берч (Jackson, & Burch, 2019, с. 138). В своем исследовании они характеризуют отношения в партнерстве как очень динамичные, сопровождаемые постоянной сменой ролей и обязанностей; доказывают существование нового социально-культурного контекста ШУП, который представляет собой особое измерение, вне контекстов школы или университета, где важным для каждого участника является «сомнение в своей правоте, исследование нового, умение задавать вопросы и слушать другого». Решающее значение рефлексии при прохождении практики студентами-педагогами обосновывают исследователи О. Л. Ферраз, К. Видони, М. В. Боас (Ferraz и др., 2021, с. 6). По их мнению, рефлексия на практике способствует пониманию обучающимися процесса преподавания, помогает преодолевать пробелы в опыте педагогической деятельности, учит будущего педагога реагировать на непредвиденные ситуации. Важность взаимодействия не только на профессиональном, но и личностном уровнях при реализации ШУП раскрывают в своей статье М. Хайнц и М. Флеминг (Heinz, & Fleming, 2019, с. 1303). Принимая во внимание влияние экономических и социальных факторов на школьно-университетское партнерство, данные исследователи, изучающие ирландские модели организации практик студентов-педагогов, определяют институциональный и культурный контексты в качестве ключевых при разработке стратегий развития ШУП, доказывают важность открытых, уважительных, доверительных личных и профессиональных отношений участников партнерства и хрупкость пространства сотрудничества. В статьях российских исследователей М. В. Николаевой, Е. Н. Землянской, М. А. Безбородовой обосновывается важность отбора содержания, проектирования программ практик строго в соответствии с государственными образовательными стандартами, профессиональным стандартом педагога (Николаева, 2018, с. 26); раскрываются приоритетные направления развития ШУП, среди которых — научно-методическое обеспечение и консультативная помощь студентам-педагогам со стороны участников партнерства, интеграция ресурсов учреждений-партнеров и университета, формирование разноразрядных учебно-профессиональных сообществ (Землянская, Безбородова, 2021, с. 124), способных обеспечить полноценное профессиональное развитие будущих педагогов посредством качественного практико-ориентированного образования. Е. Н. Землянская и М. А. Безбородова выделяют три блока модели профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках практики в условиях школьно-университетского партнерства: методологический, целевой и содержательно-технологический, — делая особый акцент на важности определения адекватных критериев оценки результативности в соответствии с трудовыми функциями и трудовыми действиями, указанными в профессиональном стандарте (Землянская, Безбородова, 2021, с. 125).

Необходимо подчеркнуть, что результаты проведенного исследования по сопоставлению российского и шотландского опыта школьно-университетского партнерства релевантны ряду положений научных изысканий как российских, так и зарубежных ученых; отражают обоснованные сходные и специфические черты моделей партнерства двух ведущих университетов мира, Университета Глазго и Казанского федерального университета; содержат комплекс выявленных особенностей, признаков и характеристик по компонентам моделей ШУП.

Заключение

Модели школьно-университетского партнерства, призванные решить проблему качественного обучения на практике будущих педагогов, находят свое развитие в системах педагогического образования разных стран мира. В данной статье представлены результаты компаративного исследования моделей партнерства Университета Глазго (Шотландия) и Казанского федерального университета (Россия), выраженные в идентифицированных особенностях, признаках и характеристиках, а также обоснованных инвариантах и специфических чертах вышеуказанных моделей ШУП. Исследование может быть продолжено как сопоставительное, вовлекающее в свою орбиту другие страны, их опыт реализации школьно-университетского партнерства с обоснованием ряда закономерностей практической подготовки будущего педагога в условиях ШУП, а также возможностей осуществления трансобразовательного переноса. Целесообразно говорить и о значимости дальнейшего рассмотрения феномена школьно-университетского партнерства как особого института профессионального становления педагога, особой среды формирования институциональной идентичности его участников. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании рабочих программ практик магистрантов-педагогов, фондов оценочных средств, организации системы школьно-университетского партнерства.

Список источников

1. Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166–173. <http://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
2. Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan M. (Eds.). (2013). Policy and politics in teacher education: International perspectives. London: Routledge.
3. Панина, Т. С., Вавилова, Л. Н. (2011). Состояние и перспективы развития современного педагогического образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4, 45–51. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17030453_88487374.pdf (дата обращения: 18.09.2021).
4. Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.

5. Mellita, J., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G. D., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
6. Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. Linking practice and theory (pp. 17–35). London: Routledge.
7. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1–2), 89–99. <http://doi.org/10.1177/0022487109347671>
8. Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>
9. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289. <http://doi.org/10.1080/13540600902875340>
10. Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). Action now: Classroom ready teachers. Teacher Education Ministerial Advisory Group. URL: [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-\(1\)da-178891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=9bffc3c_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-(1)da-178891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=9bffc3c_0)
11. Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.
12. OECD, 2014. Organisation for Economic Co-operation and Development. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.
13. Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study. Queensland University of Technology.
14. Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237–240. <http://doi.org/10.1177/003172170508700318>
15. Russell, T., & Korthagen, F. (1995). Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. London: Routledge.
16. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
17. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). Reflective teaching: An introduction. London: Routledge.
18. Ure, C., & Gough, A. (2009). Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards Based Profession: Final Report. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
19. Масалимова, А. Р. (2013). Корпоративная подготовка наставников. Казань: Печать-Сервис XXI век.
20. Rennie, L. J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science teaching and learning in Australian schools: Results of a national study. *Research in Science Education*, 31(4), 455–498. <http://doi.org/10.1023/A:1013171905815>
21. Furlong, J., & Barton, L. (2000). Teacher education in transition. London: Open University.

22. Kruger, T., Davies, A. C., Eckersley B., Newell, F. & Cherednichenko, B. (2009). Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals. Canberra: Teaching Australia.
23. Jackson, A., & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional development in education*, 45(2), 1–13. <http://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002>
24. Ferraz, O. L., Vidoni, C., & Boas, M. V. (2021). Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society*, 26(7), 788–799. <http://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
25. Heinz, M., & Fleming, M. (2019). Leading Change in Teacher Education: Balancing on the Wobbly Bridge of School-University Partnership. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1295–1306. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1295>
26. Николаева, М. В. (2018). Школьно-университетское партнерство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратура. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 2(125), 26–29. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_32542139_66689126.pdf (дата обращения: 17.09.2021).
27. Землянская, Е. Н., Безбородова М. А. (2021). Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства. Педагогика. *Вопросы теории и практики*, 6(1), 123–128. <http://doi.org/10.30853/ped210018>

References

1. Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166–173. <http://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
2. Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (Eds.). (2013). Policy and politics in teacher education: International perspectives. Routledge.
3. Panina, T. S., & Vavilova, L. N. (2011). The state and prospects of development of modern pedagogical education. *Professional education in Russia and abroad*, 4, 45–51. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_17030453_88487374.pdf
4. Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111–132.
5. Mellita, J., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G. D., Gilbert, A., Herbert, S., & Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108–120. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
6. Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. In *Linking practice and theory* (pp. 17–35). Routledge.
7. Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1–2), 89–99. <http://doi.org/10.1177/0022487109347671>
8. Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.006>

9. Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289. <http://doi.org/10.1080/13540600902875340>
10. Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., Leinonen, E., & Rickards, F. (2014). Action now: Classroom ready teachers. Teacher Education Ministerial Advisory Group. [https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-\(1\)da178891b1e86477b58fff-00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c_0](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/action_now_classroom_ready_teachers_accessible-(1)da178891b1e86477b58fff-00006709da.pdf?sfvrsn=9bffe3c_0)
11. Darling-Hammond, L. (2012). Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs. John Wiley & Sons.
12. OECD, 2014. Organisation for Economic Co-operation and Development. TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning.
13. Patrick, C., Peach, D., Pocknee, C., Webb, F., Fletcher, M., & Pretto, G. (2008). The WIL (Work Integrated Learning) report: A national scoping study. Queensland University of Technology.
14. Darling-Hammond, L. (2005). Teaching as a profession: Lessons in teacher preparation and professional development. *Phi delta kappan*, 87(3), 237–240. <http://doi.org/10.1177/003172170508700318>
15. Russell, T., & Korthagen, F. (1995). Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education. London: Routledge.
16. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300–314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
17. Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). Reflective teaching: An introduction. Routledge.
18. Ure, C., & Gough, A. (2009). Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards Based Profession: Final Report. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
19. Masalimova A. R. (2013). Corporate training of mentors. Kazan: Print-Service XXI century.
20. Rennie, L. J., Goodrum, D., & Hackling, M. (2001). Science teaching and learning in Australian schools: Results of a national study. *Research in Science Education*, 31(4), 455–498. <http://doi.org/10.1023/A:1013171905815>
21. Furlong, J., & Barton, L. (2000). Teacher education in transition. London: Open University.
22. Kruger, T., Davies, A. C., Eckersley B., Newell, F. & Cherednichenko, B. (2009). Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals. Canberra: Teaching Australia.
23. Jackson, A., & Burch, J. (2018). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional development in education*, 45(2), 1–13. <http://doi.org/10.1080/19415257.2018.1449002>
24. Ferraz, O. L., Vidoni, C., & Boas, M. V. (2021). Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society*, 26(7), 788–799. <http://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
25. Heinz, M., & Fleming, M. (2019). Leading Change in Teacher Education: Balancing on the Wobbly Bridge of School-University Partnership. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1295–1306. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.1295>

26. Nikolaeva, M. V. (2018). School-university partnership in the training of primary school teachers in the implementation of the main professional educational program at the master's degree level. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2(125), 123–128.

27. Zemlyanskaya, E. N., & Bezborodova, M. A. (2021). Modeling of practical training of students-teachers in the conditions of school-university partnership. *Pedagogy: Questions of theory and practice*, 6(1), 26–29. <http://doi.org/10.30853/ped210018>

Статья поступила в редакцию: 12.08.2021;
одобрена после рецензирования: 16.10.2021;
принята к публикации: 09.12.2021.

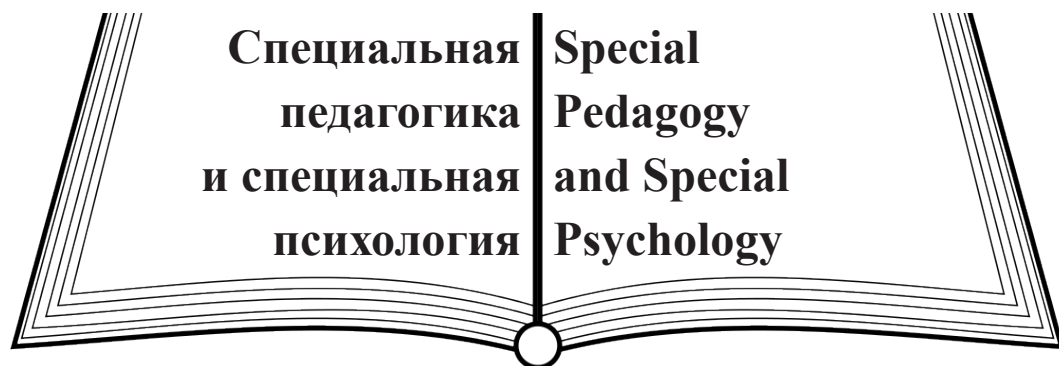
The article was submitted: 12.08.2021;
approved after reviewing: 16.10.2021;
accepted for publication: 09.12.2021.

Информация об авторе:

Баклашова Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по международной деятельности института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия, ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>

Information about author:

Baklashova Tatiana Alexandrovna — PhD in Education, Associate Professor, Deputy director for international affairs, Kazan Federal University (KFU), Kazan, Russia, ptatyana2011@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3038-6990>



Научно-исследовательская статья
УДК 376.3
DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.10

ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Алла Юрьевна Гусева

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,
allabramova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2228-2876>

Аннотация. Актуальность исследования данной проблемы обусловлена значимостью этапа эгоцентрической речи в формировании психических процессов, включая речевую и мыслительную деятельность, и недостаточностью сведений о стимуляции и коррекционном воздействии на протекание данного этапа у детей с речевыми нарушениями. Эгоцентрическая речь ребенка-дошкольника представляет собой полифункциональный процесс, который, выполняя различные функции: планирующую, регулирующую, управляющую, функцию эмоциональной разрядки, — является языковой игрой и служит способом овладения языком, имеет значение для развития коммуникации. Значение этапа эгоцентрической речи подчеркивали многие отечественные психологи. Воздействие на протекание этапа эгоцентрической речи у детей будет способствовать развитию речи, становлению видов мышления и благоприятно влиять на дальнейшее обучение в школе. Однако в коррекционной педагогике данных по стимулированию этапа эгоцентрической речи у младших дошкольников с речевыми нарушениями не представлено. Существует необходимость в разработке методов и приемов коррекционной работы по формированию эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Данная статья направлена на теоретическое обоснование методов коррекционного воздействия на этап

эгоцентрической речи; выявление особенностей развития эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и выделение направлений коррекционного воздействия на протекание этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями. Ведущим методом в исследовании данной проблемы являлся метод наблюдения и анализа видеоматериалов, который позволил выявить особенности эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Выборка исследования включала 40 детей младшего дошкольного возраста (из них: 18 детей 3–5 лет без речевых нарушений, 13 детей с ОНР (1-го уровня), 9 детей с ОНР (2-го уровня). В статье представлен обзор литературных источников по проблеме исследования, выявлены особенности формирования эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи, предложены способы воздействия на протекание этапа эгоцентрической речи детей.

Ключевые слова: эгоцентрическая речь, протекание этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями, стимулирование этапа эгоцентрической речи, развитие планирующей функции речи, общее недоразвитие речи

Research article

DISCUSSION ISSUES OF EGOCENTRIC SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DEVELOPMENT DISORDERS

Alla Yu. Guseva

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,
allabramova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2228-2876>

Abstract. The relevance of the study of this problem is due to the importance of the egocentric speech stage in the formation of mental processes, including speech and mental activity, and the lack of information about stimulation and corrective action on the course of this stage in children with speech disorders. Egocentric speech of a preschool child is a multifunctional process, performing various functions: planning, regulating, controlling, the function of emotional release, is a “language game” and serves as a way of mastering the language, is important for the development of communication. The importance of the stage of egocentric speech was emphasized by many researchers. Influencing the course of the egocentric speech stage in children will contribute to the development of speech, the formation of types of thinking and have a beneficial effect on further education at school. However, in correctional pedagogy, data on stimulating the stage of egocentric speech in younger preschoolers with speech disorders are not presented. There is a need to develop methods and techniques for corrective work on the formation of egocentric speech in children of primary preschool age with speech disorders. This article is aimed at the theoretical substantiation of methods of corrective action at the stage of egocentric speech; identification of the features of the development of egocentric speech in children of primary preschool age with speech disorders and the allocation of directions of corrective action on the course of the egocentric speech stage in children with speech disorders.

The leading method in the study of this problem was the method of observation and analysis of video materials, which made it possible to identify the features of egocentric speech in young preschool children with speech disorders. The study sample included 40 children of primary preschool age (of which 18 children 3–5 years old without speech impairments, 13 children with general speech underdevelopment (1 level), 9 children with general speech underdevelopment (2 level). features of the formation of egocentric speech in children of primary preschool age with speech disorders, methods of influencing the course of the stage of egocentric speech of children are proposed.

Keywords: egocentric speech, the course of the egocentric speech stage in children with speech disorders, stimulating the stage of egocentric speech, development of the planning function of speech, general speech underdevelopment

Для цитирования: Гусева, А. Ю. (2022). Дискуссионные вопросы развития эгоцентрической речи у детей дошкольного возраста с нарушением речевого развития. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 183–196. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.10

For citation: Guseva, A. Yu. (2022). Discussion issues of egocentric speech development in preschool children with speech development disorders. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 183–196. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.10

Введение

Эгоцентрическая речь ребенка-дошкольника представляет собой высказывания, направленные самому себе (без цели коммуникации), которые сопровождают любую детскую деятельность. В рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выготского (2017) она рассматривается как важный этап становления внутренней речи: по мере своего развития эгоцентрическая речь становится все менее развернутой, сокращается, становится шепотной и затем совсем исчезает, переходя во внутренний план.

После вращивания эгоцентрической речи становится возможным ее обратное развертывание в виде связного высказывания во внешнюю речь (Соколов, 1967). Функция планирования и программирования речевого высказывания, протекающая во внутренней речи, влияет на дальнейшее развитие устной и письменной речи.

Являясь этапом развития внутренней речи, эгоцентрическая речь имеет важное значение для становления форм мышления (Божович, 2006; Кислова, 1996; Gholami et al., 2016).

Исследователи связывают поведение ребенка с развитием планирующей функцией эгоцентрической речи. В одной из работ по проблеме изучения этапа эгоцентрической речи за детьми было организовано наблюдение во время их пребывания в дошкольном учреждении и дома. Данные, полученные в результате видеонаблюдений, свидетельствовали о том, что дети с более вращенной эгоцентрической речью демонстрировали высокий уровень развития социальных навыков, контроля поведения и больше позитивных эмоций.

Дети с менее вращенной эгоцентрической речью, напротив, проявляли больше отрицательных эмоций, поведенческих трудностей и более низкий уровень социализации (Пономарев, 2013, Winsler, 1999).

Исследователями подчеркивается значение этапа эгоцентрической речи для развития речи, мышления, поведения и социализации ребенка. В научных трудах выделяются следующие функции эгоцентрической речи:

- планирование и управление (Божович, 2006; Выготский, 2017; Corkum et al., 2007);
- средство эмоциональной разрядки (Рубинштейн, 2010);
- формирование и развитие базовых коммуникативных навыков (привлечение внимания, поддержание контакта и др.) (Гарганеева, 2004);
- плацдарм для дальнейшего языкового развития: в эгоцентрических монологах дети используют более сложные (в сравнении с социальной речью) синтаксические конструкции, языковые игры, которые способствуют дальнейшему развитию речи (Елисеева, 2001).

Многочисленные исследования по изучению этапа эгоцентрической речи освещают проблему развития планирующей функции эгоцентрической речи. В развитии функции планирования выделяются следующие этапы (Божович, 2006):

- 1) первый этап: эгоцентрическая речь детей 3–4 лет представлена высказываниями, не связанными с деятельностью. Они включают в себя различные эмоциональные реплики, эхоталии, случайные ассоциации;
- 2) второй этап: эгоцентрическая речь является средством отображения ситуации: сначала как констатация уже свершившегося действия, а затем как сопровождение действий ребенка;
- 3) третий этап: эгоцентрическая речь детей 5–6 лет предваряет действие, то есть начинает выполнять функцию планирования;
- 4) четвертый этап: эгоцентрическая речь выступает как внешнее проявление внутренней речи (шепотная речь).

К старшему дошкольному возрасту эгоцентрическая речь, пройдя последовательно указанные выше этапы от не связанных с деятельностью реплик к шепотной речи, начинает выполнять функцию планирования и управления.

Однако у детей с нарушением речевого развития функция планирования не формируется даже в младшем школьном возрасте (Монтеалегре, 1987). Это негативно отражается на дальнейшем развитии связной речи, овладении письменной речью, выражается в проблемах мыслительной деятельности и поведения. Неполющенность протекания этапа эгоцентрической речи у дошкольников с речевыми нарушениями выражается не только в недостаточном развитии функции планирования и управления, происходит угнетение и других функций, которые выполняет эгоцентрическая речь. Например, невозможность эмоциональной разрядки, которая во время сильного эмоционального напряжения выражается через эгоцентрические высказывания, приводит к ухудшению

эмоционального состояния ребенка. Отсутствие цитирования в эгоцентрических монологах, в котором отмечается использование ребенком более сложных (по сравнению с социальной речью) синтаксических конструкций, языковые игры, отрицательно сказывается на дальнейшем развитии речи. Также цитирование является основой для формирования базовых навыков коммуникации (привлечение внимания, поддержание контакта). Дошкольники с нарушениями речи при недостаточности этапа эгоцентрической речи демонстрируют трудности коммуникации и социализации (Гарганеева, 2004).

Становление функции планирования и управления затруднено у всех детей с ограниченными возможностями здоровья. По данным А. А. Запуниди, 87 % старших дошкольников с общим нарушением развития (ОНР) 2-го и 3-го уровней не сопровождают свою деятельность речью (Запуниди, 2013). В эгоцентрических высказываниях остальных 13 % отмечается преимущественно констатирующая, что соответствует более низкому уровню развития эгоцентрической речи по сравнению с детьми без речевых нарушений.

В экспериментальных исследованиях развитие планирующей функции эгоцентрической речи проводилось через стимулирование предваряющей речи при решении пространственных задач (Монтеалегре, 1987) или создании замысла рисунка и конструирования (Гребешкова и Летуновская, 2016). Воздействие на более ранние этапы (констатирующий и сопровождающий) эгоцентрической речи младших дошкольников с речевыми нарушениями будет способствовать своевременному развитию планирующей функции речи или минимизирует отставание ее развития. В своем исследовании мы опирались на классификацию Л. И. Божович (2006) (в основе которой лежит принцип времени появления эгоцентрического высказывания относительно действия — констатирующая, сопровождающая и предваряющая речь) и уровни, выделенные Л. Колберг и др. (1968):

- уровень 1 — досоциальная самостимулирующая речь (повторение слов, звуков, игра слов);
- уровень 2 — внешне направленная эгоцентрическая речь (описание собственных действий, замечания окружающим объектам);
- уровень 3 — внутренне направленная эгоцентрическая речь (вопросы и ответы, направленные на самого себя, регулирующие высказывания);
- уровень 4 — внешнее проявление внутренней речи (шепот).

Своевременное стимулирование этапа эгоцентрической речи будет способствовать более полноценному его протеканию и, соответственно, возможности полноценного использования всех ее функций. Однако данных по целенаправленному воздействию на первые уровни эгоцентрической речи детей с речевыми нарушениями в психолого-педагогической литературе накоплено недостаточно. Наблюдается противоречие между объективной значимостью этапа эгоцентрической речи и недостаточной разработанностью практико-ориентированных подходов, позволяющих осуществлять стимулирование

данного этапа у младших дошкольников с нарушением речи. Выявленное противоречие определяет проблему исследования: каковы условия для развития эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями речи? Решение данной проблемы составило цель исследования: определение педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное формирование эгоцентрической речи у младших дошкольников с нарушением речевого развития.

Задачи исследования:

- 1) теоретическое обоснование методов коррекционного воздействия на этап эгоцентрической речи;
- 2) выявление особенностей развития эгоцентрической речи у детей младшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями;
- 3) выделение направлений коррекционного воздействия на протекание этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями.

Методы исследования

Основными методами на данном этапе исследования являлись:

- 1) изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) анализ наблюдений и материалов видеозаписей детей в процессе свободной деятельности (в домашних условиях и в дошкольном учреждении);
- 3) изучение документации (анкеты родителей, логопедические карты, результаты обследований и т. д.);
- 4) беседа с родителями.

Исследование этапа эгоцентрической речи связано с трудностью выделения эгоцентрических высказываний. М. А. Опалева (2010) обращает внимание, что в ситуациях диалогового общения детей встречаются такие эгоцентрические высказывания, когда по контексту не всегда удастся однозначно определить, адресованы ли эти реплики к окружающим или же направлены самому себе. При вычленении эгоцентрической речи исследователи отталкиваются от ее противопоставления социальной речи (Опалева, 2010). Д. Фурроу (1984) определил критерии социальной речи:

- 1) контакт глаз в момент высказывания, в предшествующие или в последующие 2 секунды;
- 2) детское поведение, вовлекающее взрослого во взаимодействие (через физический контакт или протягивание рук ко взрослому);
- 3) поведение взрослого, вовлекающее ребенка во взаимодействие (через физический контакт или действие, привлекающее детский взгляд);
- 4) наличие обращения в детском высказывании;
- 5) детское высказывание на ту же тему, что и предшествующее взрослое;

б) детское высказывание предшествовало и следовало за высказыванием, в котором ребенок отвечал на вопрос взрослого;

7) высказывание встречалось не более чем через 2 секунды после высказывания с контактом глаз или перечисленными выше факторами.

Эгоцентрическая речь — это остальные высказывания, не связанные ни с контактом глаз, ни с социальным интерактивным поведением, а также изолированные по времени произнесения (более чем 2 секунды) от высказываний, сопровождающих такое поведение (Елисеева, 2001).

Елисеева выделяет следующие признаки эгоцентрической речи:

- 1) произнесение в комфортном, расслабленном, раскрепощенном состоянии;
- 2) бесконтрольность;
- 3) фонетическая «непроявленность», «смазанность» (тихий голос, невнятность, бормотание);
- 4) некоммуникативность, необращенность.

В. А. Локалов (2020) отмечал, что эгоцентрические монологи во время игр (озвучивание происходящих событий, реплики персонажей и т. д.) ребенок может произносить громко и четко. Можно предположить, что фонетическая «непроявленность» свойственна такому этапу эгоцентрической речи, когда начинается переход во внутреннюю речь: сначала ребенок произносит эгоцентрические высказывания громко, затем менее внятно и тихим голосом, а потом переходит на шепотную речь.

Таким образом, за основные признаки эгоцентрических высказываний при анализе видеозаписей и наблюдения за детьми мы принимали некоммуникативность и необращенность, бесконтрольность, произнесение в раскрепощенном состоянии.

Результаты исследования

В рамках проводимого исследования были изучены видеоматериалы детей младшего дошкольного возраста (3–5 лет) с нормальным речевым развитием в количестве 18 человек и видеоматериалы детей с общим недоразвитием речи в количестве 22 человек (из них 13 детей с ОНР 1-го уровня и 9 детей с ОНР 2-го уровня). Записи проводились в домашней обстановке в процессе свободной деятельности с целью зафиксировать максимальное количество эгоцентрических высказываний (эгоцентрические монологи возникают в комфортной для ребенка обстановке, в расслабленном, раскрепощенном состоянии) (Елисеева, 2001). Анализ видеозаписей позволил выделить некоторые особенности развития эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями в сравнении с детьми с нормальным речевым развитием:

- Дети с ОНР задерживаются на первом уровне развития эгоцентрической речи (досоциальная самостимулирующая речь) гораздо дольше, чем дети

с нормальным речевым развитием. В норме к 4 годам у детей эгоцентрические высказывания уже носят констатирующий, сопровождающий действия характер. Однако у детей 3–4 лет, находящихся на 1-м уровне речевого развития эгоцентрическая речь в основном представлена эхоталазиями. Эгоцентрическая речь у детей с ОНР 1-го уровня служит для «удовольствия» — различного рода вокализации и лепетные слова в речи детей в основном не связаны с их деятельностью. Отмечается наличие единичных вкраплений в виде звукокомплексов, которые можно связать с их деятельностью. К примеру, Тимур Д. (4 года, ОНР 1-го уровня) в процессе манипуляций с деталями конструктора непрерывно вокализировал. Эти вокализации не были связаны с его игрой, однако в определенные моменты (когда ему было необходимо приложить усилие для соединения деталей или при падении детали на пол), они служили цели «озвучивания» происходящего: ребенок ненадолго замолкал, произносил «хо» или «ха» сразу после или в момент совершения действия. Характерно, что эти слоги появлялись несколько раз в процессе выполнения аналогичных действий.

Коррекционное воздействие в данном случае должно быть направлено на стимулирование перехода эгоцентрической речи с первого уровня (досоциальная самостимулирующая речь) на второй (внешне направленная эгоцентрическая речь: описание собственных действий, замечания окружающим объектам). При этом необходимо учитывать речевые возможности ребенка.

- Во время игр в момент затруднений ребенок 4–5 лет с ОНР 2-го уровня предпочитает переключиться на другую деятельность, не прибегая к эгоцентрической речи, тогда как у детей с нормальным речевым развитием количество эгоцентрических высказываний возрастает. С помощью них ребенок решает возникшую перед ним проблему. Так в процессе игры Соня Б. (4 года 5 месяцев, ОНР 2-го уровня,) укрывала игрушечных животных одеялом. Когда одной игрушке одеяла не хватило, она покрутила игрушку в руках недолгое время, затем положила на стол и переключилась на другую деятельность. В ходе наблюдений отмечалось, что в процессе игры девочка сопровождала свою деятельность эгоцентрической речью: укрывая животных, она комментировала: «Так, вот.... оп...спит». Когда возникло затруднение, эгоцентрические высказывания прекратились. В аналогичных ситуациях дети без речевых трудностей использовали эгоцентрическую речь для решения проблемных ситуаций. Так, в процессе игры с кукольным домиком, когда одной из кукол не хватило стула, Денис В. (4 года 2 месяца) прокомментировал: «Негде сесть... надо из кубиков...», затем поставил кубик к столу и посадил на него игрушку. Ваня Ж. (4 года 6 месяцев) вслух рассуждал, убирая куклу-папу из-за стола и усаживая на его место куклу-дедушку: «Папа уже поел... вот так...».

Сравнивая похожие условия для проявления эгоцентрической речи у детей с разным уровнем речевого развития, выявлено, что дети 4–5 лет с ОНР 2-го уровня не используют предваряющую эгоцентрическую речь для решения

возникших затруднений. Их эгоцентрические высказывания констатируют или сопровождают их деятельность.

Коррекционное воздействие в этом случае должно быть направлено на стимулирование использования детьми эгоцентрической речи для планирования своей деятельности. При этом необходимо учитывать уровень развития активной речи, понимания речи и мышления. Так, слишком сложные или чрезмерно простые игровые задачи не будут способствовать появлению эгоцентрической речи.

Дискуссионные вопросы

Поддержка этапа эгоцентрической речи может проходить в дошкольном учреждении и дома в рамках всех видов детской активности: игра, лепка, рисование, купание и любая совместная деятельность со взрослым. В процессе взаимодействия взрослых (воспитателей, родителей, педагогов) с ребенком нами предложены следующие стратегии, способствующие стимулированию формирования эгоцентрической речи: имитация эгоцентрической речи, озвучивание действий ребенка, создание проблемных ситуаций.

Имитация эгоцентрической речи предполагает в процессе игры с ребенком или другой совместной деятельности проговаривание взрослым своих действий вслух.

Исследователи подчеркивают, что эгоцентрические монологи у детей возникают в связи с аналогичными высказываниями взрослых. Так, мать комментирует свои действия в процессе одевания, купания, кормления малыша. Подрастая, ребенок начинает озвучивать свои действия во время игры и другой деятельности. Анализируя поведение детей в процессе игровой деятельности, мы выявили, что ребенок, который активно использует эгоцентрическую речь, сопровождая ею свою игру, привлекает внимание других детей. При этом чаще всего другие дети присоединяются к его деятельности и вслед за ним начинают сопровождать свои действия эгоцентрическими высказываниями. Взрослый, который будет имитировать эгоцентрическую речь, также будет стимулировать ее проявление у ребенка.

Стратегия «озвучивание» предполагает комментирование взрослым действий ребенка. При этом необходимо использовать глаголы не в повелительном наклонении (нажми, дорисуй, тяни и т. д.), а в инфинитиве (нажать, поставить и т. д.), или от первого лица (налью, вытащу и т. д.). Таким образом, взрослый, присоединяясь к деятельности ребенка с помощью озвучивания его действий, стимулирует возникновение и использование эгоцентрической речи самим ребенком.

Пример: Ваня Е. (ОНР 2-го уровня) нанизывает бусы на веревку, не сопровождая свою игру речью. Взрослый, находясь рядом, комментирует: «Толкаю,

тяну... получилось...». Некоторое время спустя ребенок начинает сам озвучивать свои действия.

Создание проблемных игровых ситуаций и помощь в виде комментариев, помогающих направить мысли ребенка. Пример: Ростислав Б. (3,5 года, ОНР 2-го уровня,) раскрашивал водные раскраски. У ребенка высохла кисточка, и изображения перестали проявляться. Взрослый начал комментировать происходящее: «Картинка не появляется, кисточка сухая; кисточка уже не мокрая, нет воды, и картинка не появляется». Ребенок, после небольшой паузы и нескольких неудачных попыток раскрасить картинки, намочил кисточку. Взрослый прокомментировал, когда ребенок опустил кисточку в стакан с водой: «Теперь намочил кисточку, она мокрая», — и ребенок стал раскрашивать картинки — «Теперь получается, кисточка мокрая». В следующий раз, когда кисточка высохла, ребенок самостоятельно проговорил: «Наначи китаку... ису...» («Намочить кисточку, рисует»).

Организация игровой среды. Исследователи подчеркивают важность правильно организованной игровой среды для поддержки этапа эгоцентрической речи (Локалов, 2020; Усачева, 1983; Фрадкина, 1966). В эгоцентрических монологах ребенка, которыми он сопровождает свои игры, предметы обозначаются словом так, как нужно для данной игры (предметы-заместители). Чем меньше в распоряжении дошкольников реалистичных игрушек, тем больше возможностей для решения различных задач с помощью эгоцентрической речи. Так, дети используют листочки вместо денег, «едут на работу» на подушке от кресла, используют свой шарф как удочку и т. д. Исследователи также отмечают, что именно в процессе сюжетных игр, когда ребенок много фантазирует, наблюдается наибольшее количество эгоцентрической речи (Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2020; Krafft, & Berk, 1998).

Заключение

Протекание этапа эгоцентрической речи у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием значительно различается. Недостаточность этапа эгоцентрической речи у детей с речевыми проблемами сказывается на развитии функции планирования. В свою очередь, это негативно сказывается на психическом и эмоциональном развитии данной категории детей, включая речь, мышление и поведение. Предложенные стратегии взаимодействия взрослых (воспитателей, педагогов, родителей) с ребенком будут стимулировать формирование эгоцентрической речи, способствовать своевременному развитию планирующей функции и минимизированию проблем обучения и социализации.

Список источников

1. Выготский, Л. С. (2017). Мышление и речь. СПб.: Питер.
2. Соколов, А. Н. (1967). Внутренняя речь и мышление: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва: Академия педагогических наук СССР. Институт психологии. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1967/Sokolov_A_N_1967.pdf (дата обращения: 20.06.2021).
3. Божович, Л. И. (2006). Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование). *Культурно-историческая психология*, 1, 65–76. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n1/Bozhovich.shtml> (дата обращения: 20.06.2021).
4. Кислова, Т. Р. (1996). Развитие речемыслительной деятельности в процессе коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. Москва: Российская академия наук.
5. Gholami, M., Salehi, N., Azizi, E., & Fazli, B. (2016). Private speech and cognitive development: a review of the two theories. *ИОАВ*, 7(1), 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/310766805_ARTICLE_PRIVATE_SPEECH_AND_COGNITIVE_DEVELOPMENT_A_REVIEW_OF_THE_TWO_THEORIES (дата обращения: 20.06.2021).
6. Пономарев, И. В. (2013). Исследование приватной (эгоцентрической) речи у детей с типичным развитием. *Современная зарубежная психология*, 3, 71–80. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n3/63504.shtml> (дата обращения: 20.06.2021).
7. Winsler, A., Diaz, R. M., McCarthy, E. M., Atencio, D., & Chabay, L. A. (1999). Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 891–904. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10509884/> (дата обращения: 20.06.2021).
8. Corkum, P., Humphries, K., Mullane, J. C., & Theriault, F. (2007). Private speech in children with ADHD and their typically developing peers during problemsolving and inhibition tasks. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.003>
9. Рубинштейн, С. Л. (2010). Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010.
10. Гарганеева, К. В. (2004). Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза. Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы междунар. конференции (С. 42–46). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002576066_161235/ (дата обращения: 20.06.2021).
11. Елисеева, М. Б. (2001). От 2 до 5: речь «для других» и речь «для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка). *Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике*, 2, 59–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21484608&pff=1> (дата обращения: 20.06.2021).
12. Монтеалегре, У. Р. (1987). Роль речи в решении пространственных задач детьми дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19158.php> (дата обращения: 20.06.2021).
13. Запуниди, А. А. (2013). Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. Москва: МГУ им. М. В. Ломоносова. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22356407> (дата обращения: 20.06.2021).

14. Гребешкова, О. В., Летуновская, С. В. Развитие планирующей функции речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. *Огарёв-Online*, 21(86), 4–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27720084> (дата обращения: 20.06.2021).
15. Kohlberg, L., Yaeger, J., & Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four Studies and a Review of Theories. *Child Development*, 39(3), 691–736. <https://doi.org/10.2307/1126979>
16. Опалева, М. А. (2010). Эгоцентрическая речь в диалогах детей дошкольного возраста. *Вестник РГГУ*, 9, 75–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15139337> (дата обращения: 20.06.2021).
17. Furrow, D. (2020). Social and private speech at two years. *Child Development*, 55(2), 355–362. <https://doi.org/10.2307/1129948>
18. Локалов, В. А. (2020). Развитие мышления, речи и высших психических функций. СПб: Университет ИТМО. URL: <https://books.ifmo.ru/file/pdf/2580.pdf> (дата обращения: 20.06.2021).
19. Усачева, Л. Н. (1983). Коррекционная направленность игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи: сюжетно-ролевая игра: дис. ... канд. пед. наук. Москва: АПН СССР, НИИ дефектологии. URL: <https://search.rsl.ru/record/01008784463> (дата обращения: 20.06.2021).
20. Фрадкина, Ф. И. (1966). Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства. Психология и педагогика игры дошкольника. Материалы симпозиума, институт дошкольного воспитания АПН РСФСР (С. 49–56). URL: <https://miridetstva.ru/teksty/1080-f.i.-fradkina.-razvitie-syuzheta-v-igre-rebenka-rannego-detstva> (дата обращения: 20.06.2021).
21. Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek K. (2020). Play learning How play motivates and enhances. Children's cognitive and social-emotional growth. Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001>
22. Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Department of Psychology*, 13(4), 637–658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9)

References

1. Vygotsky, L. S. (2017). Thinking and speech. SPb.: Peter.
2. Sokolov, A. N. (1967). Inner speech and thinking. Dissertation of the candidate of pedagogical sciences. Moscow: RAS. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1967/Sokolov_A_N_1967.pdf (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
3. Bozhovich, L. I. (2006). Speech and practical intellectual activity of a child. *Cultural – Historical Psychology*, 1, 65–76. URL: <https://psyjournals.ru/kip/2006/n1/Bozhovich.shtml> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
4. Kislova, T. R. (1996). The development of speech-thinking activity in the process of correctional and pedagogical work with preschool children with speech underdevelopment. PhD Thesis. Moscow: RAS. (In Russ.).
5. Gholami, M., Salehi, N., Azizi, E., & Fazli, B. (2016). Private speech and cognitive development: a review of the two theories. *IIOAB*, 7(1), 262–269. URL: https://www.researchgate.net/publication/310766805_ARTICLE_PRIVATE_SPEECH_AND_COGNITIVE_DEVELOPMENT_A_REVIEW_OF_THE_TWO_THEORIES

6. Ponomarev, I. V. (2013). Study of private (egocentric) speech in children with typical development. *Journal of modern foreign psychology*, 3, 71–80. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n3/63504.shtml> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
7. Winsler, A., Diaz, R. M., McCarthy, E. M., Atencio, D., & Chabay, L. A. (1999). Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40, 891–904. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10509884/>
8. Corkum, P., Humphries, K., Mullane, J. C., & Theriault, F. (2007). Private speech in children with ADHD and their typically developing peers during problemsolving and inhibition tasks. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.12.003>
9. Rubinstein, S. L. (2010). *Fundamentals of General Psychology*. SPb.: Piter. (In Russ.).
10. Garganeeva, K. V. (2004). Quotation in a child's speech and the formation of communication skills at the early stages of speech ontogenesis. Children's speech as a subject of linguistic research. Proceedings of the international Conferences (pp. 42–46). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_002576066_161235/ (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
11. Eliseeva, M. B. (2001). From 2 to 5: speech “for others” and speech “for oneself” (to the question of the child's egocentric speech). *The Child as a Partner in Dialogue: Proceedings of the Permanent Seminar on Ontolinguistics*, 2, 59–76. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21484608&pff=1> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
12. Montealegre, W. R. (1987). The role of speech in solving spatial problems by preschool children. PhD Thesis. Moscow: Moscow State University M. V. Lomonosov. URL: <http://childpsy.ru/dissertations/id/19158.php> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
13. Zapunidi, A. A. (2013). The role of visual activity in the development of speech functions in preschool children. PhD Thesis. Moscow: Moscow State University M. V. Lomonosov. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22356407> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
14. Grebeshkova, O. V., & Letunovskaya, S. V. (2016). Development of the planning function of speech in older preschool children with speech underdevelopment. *OGAROV-ONLINE*, 21(86), 4–4. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27720084> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
15. Kohlberg, L., Yaeger, J., & Hjertholm, E. (1968). Private speech: Four Studies and a Review of Theories. *Child Development*, 39(3), 691–736. <https://doi.org/10.2307/1126979>
16. Opaleva, M. A. (2010). Egocentric speech in the dialogues of preschool children. *Vestnik RGGU*, 9, 75–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15139337> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
17. Furrow, D. (2020). Social and private speech at two years. *Child Development*, 55(2), 355–362. <https://doi.org/10.2307/1129948>
18. Lokalov, V. A. (2020). *Development of thinking, speech and higher mental functions*. SPb: Universitet ITMO. URL: <https://books.ifmo.ru/file/pdf/2580.pdf> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).
19. Usacheva, L. N. (1983). Correctional orientation of play activity of preschoolers with general underdevelopment of speech: plot-role-playing game. PhD Thesis. Moscow: APN of the USSR, Research Institute of Defectology. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008784463> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).

20. Fradkina, F. I. (1966). The development of the plot in the game of a child of early childhood. *Psychology and pedagogy of preschool children's games. Materials of the symposium, Institute of Preschool Education APN RSFSR* (pp. 49–56). URL: <https://miridetstva.ru/teksty/1080-f.i.-fradkina.-razvitie-syuzheta-v-igre-rebenka-rannego-detstva> (date of access: 20.06.2021). (In Russ.).

21. Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek K. (2020). Play learning How play motivates and enhances. Children's cognitive and social-emotional growth. Oxford University Press. URL: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.001.0001>

22. Krafft, K. C., & Berk, L. E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Department of Psychology, 13*(4), 637–658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9)

Статья поступила в редакцию: 10.09.2021;
одобрана после рецензирования: 16.11.2021;
принята к публикации: 09.12.2021.

The article was submitted: 10.09.2021;
approved after reviewing: 16.11.2021;
accepted for publication: 09.12.2021.

Информация об авторе:

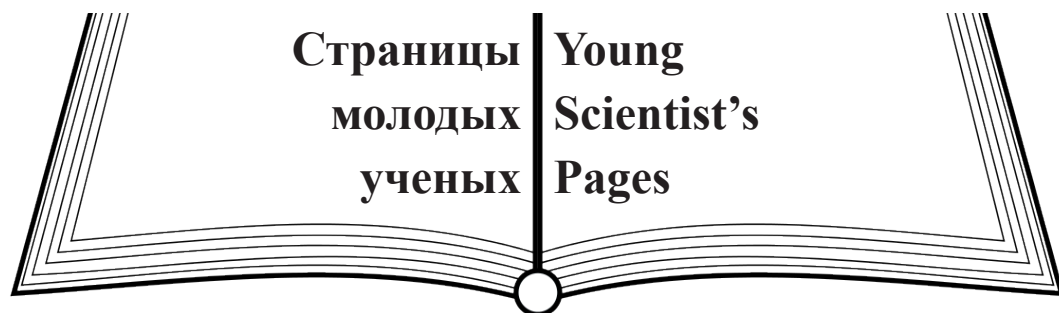
Алла Юрьевна Гусева — аспирант кафедры дошкольной дефектологии, дефектологический факультет, Институт детства, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия,

allabramova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2228-2876>

Information about the author:

Alla Yu. Guseva — postgraduate student Department of Preschool Defectology Defectology Faculty, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia,

allabramova@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2228-2876>



Эмпирическая статья

УДК 378.046.4

DOI 10.25688/2076-9121.2022.16.1.11

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМООБУЧЕНИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Лилия Наильевна Рекешева

Институт развития образования, Астрахань, Россия,
rekeshewa@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0807-5774>

Аннотация. Статья посвящена проблеме организации взаимообучения в дистанционной системе повышения квалификации педагогических кадров. На основе проведенного метаанализа были выявлены методологические основания, которые позволяют продуктивно изучать технологии взаимообучения в дистанционном образовании взрослых. В статье обосновывается вывод о том, что в сфере дополнительного образования взрослых действуют две группы разнонаправленных педагогических факторов: с одной стороны, необходимость использовать формы организации образования, которые ориентированы на поддержание самоорганизации студентов, что выливается в стимулирование совместных форм учебной деятельности, а с другой — высокая сложность (и часто невозможность) организации этих форм для образовательной организации. Сама технология взаимообучения (peer-to-peer learning) в статье понимается как форма организации совместной учебной деятельности, при которой взаимообучение происходит в парах, а общее управление организацией учебного взаимодействия осуществляется педагогом-модератором или LMS. Основными задачами исследования была экспериментальная проверка авторской модели использования модели взаимообучения для дистанционной подготовки педагогов. Экспериментальная выборка составила 2590 человек. Результаты эксперимента показали эффективность апробированной модели.

Ключевые слова: взаимообучение, коллективный способ обучения, дистанционное повышение квалификации педагогов, LMS

Type of article research

MODEL OF USE OF PEER-TO-PEER LEARNING TECHNOLOGY IN DISTANCE TRAINING OF TEACHERS

Lilia N. Rekesheva

Institute for Education Development, Astrakhan, Russia,
rekesheva@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0807-5774>

Abstract. The article is devoted to the problem of organizing peer-to-peer learning in the distance system of professional development of teaching staff. On the basis of the conducted meta-analysis, methodological foundations were identified that make it possible to productively study the technologies of mutual learning in distance education for adults. The article substantiates the conclusion that in the field of additional education for adults there are two groups of multidirectional pedagogical factors: on the one hand, the need to use forms of organization of education, which are focused on maintaining the self-organization of students, which translates into stimulating joint forms of educational activity, and on the other — high complexity (and often impossibility) of organizing these forms for an educational organization. The technology of peer-to-peer learning itself is understood in the article as a form of organizing joint learning activities, in which peer-to-peer learning takes place in pairs, and the overall management of the organization of educational interaction is carried out by a teacher-moderator or LMS. The main objectives of the research were experimental verification of the author's model of using the peer learning model for distance training of teachers. The experimental sample consisted of 2590 people. The experimental results showed the effectiveness of the tested model.

Keywords: peer education, a collective way of teaching, distance education of teachers, LMS

Для цитирования: Рекешева Н. Л. (2022). Модель использования технологии взаимообучения в дистанционном повышении квалификации педагогических кадров. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 197–211. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.11

For citation: Rekesheva L. N. (2022). Model of use of peer-to-peer learning technology in distance training of teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 197–211. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.1.11

Введение

Поиск способов повышения эффективности процессов профессионального саморазвития учителей уходит корнями в те времена, когда педагогическая профессия только появилась. Начиная с XX в., когда во многих странах появились системы повышения квалификации учителей, начался поиск оптимальных путей построения этих систем. В нашей

стране в разные исторические периоды был накоплен интересный опыт работы с учителями.

Повышение квалификации учителей в России в настоящее время относится к сфере дополнительного образования. Несмотря на достаточно обширную нормативную регламентацию со стороны как законодательных актов, так и инструктивно-методических документов и интенсивно развивающийся инновационный опыт, до сих пор существует целый ряд нерешенных проблем. Одна из них — это проблема мотивирования слушателей. Среди многочисленных технологий и методов, которые используются для ее решения, достаточно перспективной является технология взаимообучения.

Взаимообучение в школе имеет длинную историю, но как технология обучения взрослых оно стало массово применяться лишь в XX в. Одной из причин ее распространения стало использование образовательными организациями информационно-коммуникационных технологий. Расширяющиеся возможности специальных образовательных платформ, специализированных программных приложений и сервисов открыли широкие перспективы для поиска новых путей управления учебной деятельностью обучающихся.

В данной статье мы, опираясь на существующие подходы к организации профессионального развития и повышения квалификации учителей, представим результаты разработки и экспериментальной проверки модели использования технологии взаимообучения.

Методы и методологические основания

Использование взаимообучения в учебном процессе как осознанной педагогической технологии вошло в европейскую педагогику в Новое время в связи с деятельностью А. Белла и Д. Ланкастера (Захаров, 2008). Одной из причин распространения этой технологии была ее дешевизна и явная демократическая направленность. Поэтому неудивительно, что в XIX в. пики ее популярности в основном совпадали с политическими и социально-экономическими «оттепелями». В России к экспериментам с коллективными формами организации учебной деятельности педагоги вернулись в начале XX в. Бригадно-лабораторный метод обучения, талогенизм, коллективный метод преподавания, метод сочетательного диалога и другие формы обучения являлись примерами подобных инноваций. Усиление тоталитарных тенденций с 30-х гг. XX в. положило конец этим экспериментам. Возрождение этих технологий в нашей стране произошло лишь в 1980-е гг., и во многом это было связано с деятельностью В. К. Дьяченко (Дьяченко, 1991). В последней четверти XX – начале XXI в. в отечественной педагогике были предприняты многочисленные исследования различных сторон и возможностей коллективного способа обучения, но практически все они были ограничены школьным обучением. Это работы

М. Д. Виноградовой и И. Б. Первина (1977), М. А. Мкртчяна (1995), В. В. Рубцова (1996), В. А. Выхрущ (1986), Х. Й. Лийметс (1975) и др. Все эти исследователи в той или иной степени отмечали сложность управления, поддержки со стороны педагога коммуникативного и делового взаимодействия между обучающимися (Поливанова, 1996; Панарина, 2017).

Достаточно большое количество современных иностранных авторов (Baloché, & Brody, 2017; Buchs et al., 2017) изучают именно проблемы коллективного способа обучения (cooperative learning). Однако в зарубежных публикациях коллективное обучение рассматривается как самостоятельная форма и, как правило, никак не соотносится со взаимообучением.

Между тем современные факторы развития вузовского образования существенно меняют условия организации и реализации образовательных программ. Среди них на первый план выходит его цифровизация. Научная историография проблем цифровизации образовательных технологий и использования информационно-коммуникативных технологий в образовании насчитывает десятки тысяч наименований (Джанелли, 2018; Легостаев, 2020). Мы постараемся выделить среди них те, которые относятся к системному представлению об электронном обучении, в частности о моделях эффективности виртуальной обучающей среды (VLE) (Alonso et al., 2005; Eom, & Ashill, 2018). Например, модель, исследуемая в работе (Eom и Ashill, 2018), исходит из того, что две группы факторов детерминируют эффективность систем электронного обучения — это «измерение человека», связанное с человеческой природой, и «измерение дизайна», связанное, собственно, с особенностями структуры и разработки самого программно-аппаратного комплекса. «Человеческое измерение» связано с двумя человеческими общностями (студентами и преподавателями) и их различными атрибутами; а «измерение дизайна» включает системы управления обучением (LMS), саморегулируемое обучение (SRL) и контроль учащихся, качество разработки курса и взаимодействие между людьми (Hillman, Willis, & Gunawardena, 1994; Lamb, & King, 2021; Mendes et al., 2021; Moore, 1993; Piccoli, Ahmad, & Ives, 2001; Salleh, 2001; Skinner, Ravishankar, & Dalton, 2017).

Несмотря на весьма успешные примеры использования совместных форм обучения в условиях школы, попыток переноса этого опыта в высшую школу, вплоть до последних десятилетий, было относительно немного. Среди них необходимо отметить исследование С. С. Панариной, в котором она предложила авторскую модель организации совместного обучения для системы повышения квалификации. Ее модель построена на конструировании учебных профессионально-ориентированных ситуаций, вид и функциональное значение которых определяются инвариантной структурой компетентности выпускника (Панарина, 2017, с. 60–64). Весьма интересный опыт использования технологий взаимообучения в интернет-среде описан в статье Л. В. Крашенинниковой и К. П. Захарова. Авторы предлагают деление обучающихся на подгруппы

и использование методики поабзацного изучения текста (Крашенинникова и Захаров, 2019).

Вывод, который можно сделать из анализа данных исследований, — это соответствие взаимообучения условиям организации повышения квалификации учителей в дистанционном формате.

Мы понимаем под взаимообучением (*peer-to-peer learning*) в информационных средах форму организации совместной учебной деятельности, при которой взаимообучение и взаимопроверка происходит в парах, а общее управление организацией учебного взаимодействия осуществляется педагогом-модератором или LMS (Pérez-García, 2009).

Преимуществом этой формы является хорошее соответствие условиям организации дистанционного повышения квалификации учителей: не требуется время на подготовку группы, что в условиях кратковременности курсов ДПО весьма существенно; кроме того, педагог-модератор сохраняет контроль за всеми ключевыми этапами образовательного процесса.

При разработке модели взаимообучения мы стремились учесть принадлежность учителей к разным типам профессиональной позиции, которые, в свою очередь, явно детерминируют характер профессионального опыта, приобретаемого учителем. Именно на этом факте основана классификация типов социокультурной позиции педагога Н. М. Борытко (2001). Он связал тип педагогической культуры с видами образовательного результата, к которому в первую очередь стремятся учителя: когнитивному, деятельностному и опыту эмоционально-ценностных отношений. Предпочитаемыми типами образовательных программ являются, соответственно: информационно-когнитивный, поведенческий и социально-ролевой (Борытко 2001, с. 30).

Таким образом, можно предположить, что взаимообучение учителей, принадлежащих к одному типу социокультурной позиции, будет более продуктивным в связи с тем, что они сходным образом оперируют с профессиональным и жизненным опытом.

Второе обстоятельство связано с особенностями дистанционного обучения в современном образовании. Фактически современное дистанционное обучение — это обучение, осуществляемое с помощью информационно-коммуникационных технологий. Специфика дистанционного обучения переплетается с особенностями использования ИКТ, и часто со спецификой обучения взрослых.

В-третьих, при использовании любой образовательной технологии педагог, который организует образовательный процесс, вынужден соблюдать определенные нормативные рамки, и в частности гарантировать достижение определенного образовательного результата, что, в свою очередь, возможно только при сохранении контроля за всеми элементами образовательного процесса.

Таким образом, алгоритм реализации модели использования взаимообучения в дистанционной системе повышения квалификации учителей может быть представлен следующим образом (см. рис. 1).

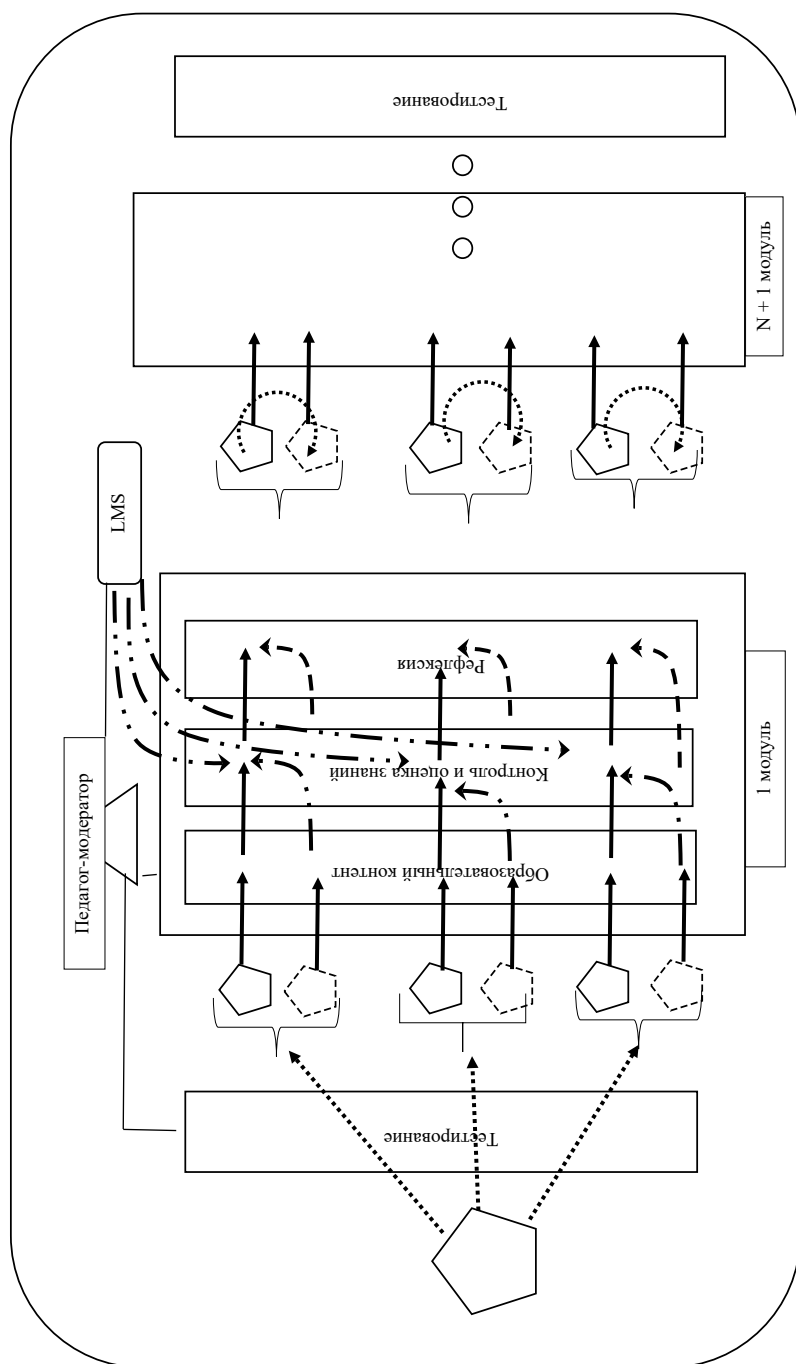


Рис. 1. Модель организации взаимобучения в условиях дистанционного повышения квалификации
 Fig. 1. Model of the organization of mutual learning in the conditions of distance professional development

Все основное содержание образовательной программы повышения квалификации должно быть в виде текста, мультимедиа и в иных формах, доступных для слушателей. Структура программы предполагает двойной уровень детализации: каждый из крупных модулей делится на ряд микромодулей. Все модули обладают определенной логической завершенностью и связаны с остальными разделами (модулями) программы. Каждый модуль связан с заданиями на проверку усвоения — либо тестового типа, либо открытого, творческого типа. Все тестовые задания выполняются в среде LMS. В начале курса педагог-модератор организует тестирование слушателей с целью выявления как уровня подготовленности по изучаемой программе, так и склонности к определенному типу социокультурной позиции. После этого определяется группа слушателей, которая может осуществлять проверку первого модуля. Проверка проводится в группах слушателей, обладающих сходной социокультурной позицией (мы выделили три группы). Для проверки организуются специальные собеседования и консультации в виде парных занятий, в ходе которых разбираются ошибки и их причины. Таким образом, основными формами взаимообучения в предлагаемой нами модели являются взаимопроверка, консультации и беседы с рефлексивным анализом опыта. Каждая образовательная программа повышения квалификации заканчивается проверкой достижения образовательных результатов (тестированием).

Результаты исследования

Проверка нашей экспериментальной модели осуществлялась в 2019–2020 гг. на базе Института развития образования «Платформа» (Астрахань). Всего экспериментальная выборка составила 2590 человек. Дизайн исследования был спланирован в соответствии с планом классического эксперимента с выделением контрольной и экспериментальной групп. Формирование контрольной и экспериментальной групп осуществлялось случайным образом: зачисление слушателей в ту или иную группу производилось без учета территории (района) нахождения школы, возраста, стажа и других характеристик. Детальная информация об образовательных программах дополнительного образования и количестве респондентов в группах представлена в таблице 1.

Основными критериями, которые оценивались в ходе исследования, были итоги тестирования по результату прохождения теста в конце обучения. Тесты были идентичными в контрольной и экспериментальной группах.

На основании полученных данных была произведена оценка статистической значимости основных гипотез. Использовался критерий сравнения средних значений Стьюдента (T -критерий). Возможность его применения была обоснована положительными результатами проверки распределений на нормальность. Независимая проверка производилась по всем образовательным программам.

Таблица 1. Результаты прохождения группами начального и итогового тестирования
Table 1. The results of the groups passing the initial and final testing

Этап эксперимента	Наименование образовательных программ							
	Начальный		Итоговый		Начальный		Итоговый	
Тип экспериментальной группы	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.	Контр.	Эксп.
Шифр наименования программы	1*				2			
Количество испытуемых	144	152	144	152	64	46	64	46
Средний балл успешности	34,00	33,78	56,97	79,72	22,62	22,42	48,27	68,27
Шифр наименования программы	3				4			
Количество испытуемых	65	84	65	84	40	41	40	41
Средний балл успешности	31,36	31,31	53,88	63,13	26,69	26,64	62,64	80,28
Шифр наименования программы	5				6			
Количество испытуемых	32	36	32	36	114	98	114	98
Средний балл успешности	35,20	34,58	64,02	88,36	32,34	31,98	61,37	82,05
Шифр наименования программы	7				8			
Количество испытуемых	136	122	136	122	55	66	55	66
Средний балл успешности	35,54	35,74	64,25	85,61	21,38	20,63	58,08	77,75

Примечание: * — цифра обозначает наименование образовательной программы, а именно: 1 — «Формирование компетенций будущего для достижения результатов ФГОС общего образования», 2 — «Организация и содержание медиативной работы в образовательной организации», 3 — «Организация отдыха и оздоровления детей: нормативно-правовое и методическое обеспечение», 4 — «Формирование эффективной и объективной системы оценки качества образования в школе», 5 — «Методическое сопровождение образовательного процесса в соответствии с ФГОС начального общего, основного общего, среднего общего образования», 6 — «Достижение и оценка метапредметных образовательных результатов в условиях реализации ФГОС НОО», 7 — «Реализация основных общеобразовательных программ в соответствии с ФГОС ОО», 8 — «Технологии медиации во внутришкольном конфликте».

Для примера мы привели результаты расчетов с помощью SPSS для контрольной и экспериментальной групп, сформированные в рамках одной программы (табл. 2, 3).

Статистика, приведенная в данном примере, достаточно близка к тем, которые рассчитывались для других программ. Результаты показали отсутствие

Таблица 2. Фрагмент вывода SPSS при сравнении средних значений для контрольной и экспериментальной групп из слушателей программы «Формирование компетенций будущего для достижения результатов ФГОС общего образования»

Table 2. A fragment of the SPSS output when comparing the average values for the control and experimental groups of students of the program “Formation of the competencies of the future to achieve the results of the Federal State Educational Standard of General Education”

Номер столбца			Критерий равенства дисперсий Ливиния	
			<i>F</i>	знач.
1	1 Ф_комп буд_0_к	Предполагаются равные дисперсии	0,000	0,986
2		Не предполагаются равные дисперсии		
3	Фед1_комп_1	Предполагаются равные дисперсии	0,013	0,909
4		Не предполагаются равные дисперсии		

Таблица 3. Фрагмент вывода SPSS при сравнении средних значений для контрольной и экспериментальной групп из слушателей программы «Формирование компетенций будущего для достижения результатов ФГОС общего образования»

Table 3. A fragment of the SPSS output when comparing the average values for the control and experimental groups of students of the program “Formation of the competencies of the future to achieve the results of the Federal State Educational Standard of General Education”

Номер столбца	<i>t</i> -критерий для равенства средних						
	т	ст. св.	Значимость (двухсторонняя)	Средняя разность	Среднеквадратичная ошибка разности	95 %-ный доверительный интервал для разности	
						Нижняя	Верхняя
1	0,546	294	0,585	0,21909	0,40115	–0,57039	1,00858
2	0,545	291,057	0,586	0,21909	0,40165	–0,57142	1,00961
3	–49,449	294	0,000	–22,74947	0,46006	–23,65489	–21,84405
4	–49,326	287,823	0,000	–22,74947	0,46121	–23,65725	–21,84170

Примечание: строки 1 и 2 содержат значения, рассчитанные для тестирования на первом этапе эксперимента, 3 и 4 — после его завершения.

значимых различий между парами — контрольная группа – экспериментальная группа в начале обучения и наличие значимых отличий между ними в конце обучения ($p \leq 0,001$).

Тем самым основная гипотеза нашего исследования об эффективности использованной модели оказалась доказанной.

Для более наглядного представления эффективности предложенной модели мы объединили результаты всех групп (за все периоды обучения по всем

программам) в одну таблицу, где привели полученные средние значения (табл. 4).

Таблица 4. Общие результаты успешности контрольных и экспериментальных групп

Table 4. General results of the success of the control and experimental groups

	Начальный этап эксперимента	Завершающий этап эксперимента
Контрольные группы	29,89	58,68
Экспериментальные группы	29,64	78,15

Дискуссионные вопросы

Полученные результаты показывают, что гипотеза об эффективности разработанной нами модели самообучения учителей подтвердилась. В количественном измерении результативность модели по показателям тестирования экспериментальных групп превысила в среднем на 20 % аналогичные показатели контрольных групп (по 100-балльной шкале), что в сочетании с подтвержденной статистической значимостью отличий явилось достоверным свидетельством успешности эксперимента.

В пользу надежности экспериментальных данных свидетельствует и большой размер выборки, и разнородность образовательных программ, попавших в эксперимент, и двухлетний промежуток исследования.

Однако нельзя утверждать, что предложенная модель свободна от недостатков и не требует дальнейшего совершенствования.

Во-первых, в имеющемся виде она разработана для существующих в настоящее время (первая четверть XXI века) LMS. Для большинства из них делегирование и дифференциация ролей, особенно ролей преподавателей затруднено, что составляет объективное препятствие для организации более сложных форм коллективного обучения. Между тем в ближайшие несколько лет следует ожидать появление версий LMS, которые могут их успешно поддерживать.

Во-вторых, предложенная нами модель предполагает существенный сдвиг мировоззрения и устоявшихся отношений в образовательной организации, которая занимается повышением квалификации. Несмотря на значительные организационные и психологические усилия, которые были предприняты нами и всей исследовательской группой, даже при условии максимальной поддержки со стороны администрации института, подготовительный этап эксперимента вызвал серьезные затруднения. Многие преподаватели не были готовы принять новую роль, на что наложились сложности с использованием среды MOODLE. Несмотря на сохранение полного контроля за ходом учебного процесса, эта группа преподавателей института повышения квалификации испытывала неуверенность и беспокойство о результатах курсовой подготовки. Определенная часть из этой категории, даже после того, как эксперимент показал свою успешность, сохранила негативное отношение к использованию

технологии взаимообучения. В частных беседах они ссылались на непредсказуемость, вероятностный характер образовательного процесса в ходе проведения консультации на этапе итоговой рефлексии и прямо говорили, что для них это субъективно очень тяжело.

В-третьих, несмотря на то что при планировании эксперимента ряд общесистемных факторов были отнесены к фиксированным переменным, на самом деле они существовали. Так, часть слушателей, которые участвовали в эксперименте, де-факто были участниками формируемой в регионе системы сопровождения профессионального роста. Как раз эти учителя восприняли систему взаимопроверки как естественное продолжение других форм сопровождения профессионального развития. У участников эксперимента неоднократно возникало недопонимание с исследовательской группой в связи с тем, что это участие не являлось формальным основанием для учета личных портфолио учителей, которые имелись и систематически обновлялись в ряде школ.

Несмотря на перечисленные выше факторы, следует отметить, что они не повлияли на итоговую оценку эффективности использованной модели.

Одним из факторов успеха эксперимента был, по нашему мнению, не только эффект использования технологий взаимообучения, но и формирование групп слушателей с учетом их социокультурной позиции. Однако взаимообучение внутри групп со сходной социокультурной позицией было предложено нами исходя из краткосрочного формата подготовки, которая вся без исключения была представлена краткосрочными и среднесрочными образовательными программами, максимальная длительность которых составляла не более полутора месяцев (без отрыва от работы). Если исходить из общепсихологических и общепедагогических закономерностей, то развитие профессионального педагогического мировоззрения будет успешным, если использовать диалогическое общение коллег с *разной* социокультурной и профессиональной позицией, что, в свою очередь, возможно в другом, более углубленном и долговременном формате профессиональной подготовки.

Таким образом, наша модель продемонстрировала свою эффективность и может быть использована в условиях массового профессионального педагогического образования. В то же время, развитие административных и организационных систем, поддерживающих профессиональное развитие педагогов и дальнейшее техническое совершенствование возможностей LMS ожидаемо могут потребовать доработки нашей модели взаимообучения.

Заключение

В ходе экспериментальной работы прошла апробацию разработанная нами модель взаимообучения (peer-to-peer learning) в информационных средах. Она обладала как типичными для моделей взаимообучения характеристиками:

достаточно высоким уровнем детализации материала, наличием контрольно-измерительных материалов по каждому модулю образовательной программы, — так и специфическими: учетом типа социокультурной позиции слушателей (по Н. М. Борытко, 2001), привязкой всех процедур к реализации в среде LMS, высоким удельным весом консультаций и рефлексивных бесед как форм взаимообучения, сохранением прямых управляющих функций за педагогом-модератором.

Организованное по схеме классического эксперимента исследование показало значительное повышение качества обучения у слушателей, которые проходили повышение квалификации с использованием технологии взаимообучения.

Результаты исследования представляют интерес для организаций, занимающихся повышением квалификации учителей. Их применение не требует сколько-нибудь значительных финансовых затрат, но позволяет существенно повысить эффективность образовательных программ при снижении издержек.

Из проблем, которые требуют дальнейшего изучения, следует указать поиск форм оптимальной интеграции дистанционного повышения квалификации с использованием технологий взаимообучения с системой региональной поддержки профессионального роста. Еще более актуальной задачей является расширение возможностей технологии взаимообучения до полноценной организации коллективного обучения в информационной среде.

Список источников

1. Захаров, К. П. (2008). «Метода взаимного обучения» в педагогической деятельности декабристов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 54, 365–373.
2. Дьяченко, В. К. (1991). Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учеб. работы. Москва: Просвещение.
3. Виноградова, М. Д., Первин, И. Б. (1977). Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы. Москва: Просвещение.
4. Мкртчян, М. А. (1995). XX век — три этапа становления идей КСО. *Коллективный способ обучения*, 1, 6–10.
5. Рубцов, В. В. (1996). Социальные взаимодействия и обучение. Основы социально-генетической психологии: избранные психологические труды (с. 10–27). Воронеж; Москва. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=85891> (дата обращения: 19.07.2021).
6. Выхрущ, В. А. (1986). Оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм учебной деятельности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Киев: Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького.
7. Лийметс, Х. Й. (1975). Групповая работа на уроке. Москва: Знание.
8. Поливанова, Н. И., Ривина, И. В. (1996). Принципы и формы организации совместной учебной деятельности. *Психологическая наука и образование*, 2, 42–53.
9. Панарина, С. С. (2017). Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Воронеж: Воронежский государственный университет.

10. Baloché, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274–283. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
11. Buchs, C., Filippou, D., Pulfreyb, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296–306. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
12. Джанелли, М. (2018). Электронное обучение в теории, практике и исследованиях. Вопросы образования, 4, 81–98. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863086/05%20Janelli.pdf> (дата обращения: 19.07.2021).
13. Легостаев, Б. Л. (2020). Виртуальная реальность в оценке качества образовательных достижений. *Глобальный научный потенциал*, 11(116), 43–46.
14. Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D., & Vines, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217–235. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x>
15. Eom, S. B., & Ashill, N. J. (2018). A System's View of E-Learning Success Model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(1), 42–76. <http://doi.org/10.1111/dsji.12144>
16. Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
17. Lamb, P., & King, G. (2021). Developing the practice of pre-service physical education teachers through a dyad model of lesson study. *European Physical Education Review*, 27(4), 944–960. <http://doi.org/10.1177/1356336X211004628>
18. Mendes, P. C., Leandro, C. R., Campos, F., Fachada, M., Santos, A. P., & Gomes, R. (2021). Extended school time: Impact on learning and teaching. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 353–365. <http://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.353>
19. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*. Ed. D. Keegan. London, New York: Routledge, P. 22–38.
20. Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426. <http://doi.org/10.2307/3250989>
21. Salleh, N. S. M. (2001). Practical teaching programme online: Overcoming communication issues (learning from the experience of PKPG teaching practice website in UNIMAS). *Internet and Higher Education*, 4(3–4), 193–201. [http://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00074-4](http://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00074-4)
22. Skinner, I., Ravishankar, J., & Dalton, H. (2017). Senior students as peer-teachers in laboratory classes: Impacts and insights. Paper presented at the Proceedings of 2016 IEEE. *International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering*, TALE 2016/2017, 323–327. <http://doi.org/10.1109/TALE.2016.7851815>
23. Крашенинникова, Л. В., Захаров, К. П. (2019). Применение методик коллективной организационной формы обучения в цифровой образовательной среде. *Сибирский педагогический журнал*, 6, 56–67. <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1906.05>
24. Pérez-García, M. (2009). MUVEnation: A European peer-to-peer learning programme for teacher training in the use of MUVes in education. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 561–567. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00951.x>
25. Борытко, Н. М. (2001). Педагог в пространствах современного воспитания. Волгоград: Перемена.

References

1. Zakharov, K. P. (2008). "Method of mutual learning" in the pedagogical activity of the Decembrists. *Proceedings of the Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen*, 54, 365–373. (In Russ.).
2. Dyachenko, V. K. (1991). Collaboration in teaching: On the collective method of teaching. Works. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
3. Vinogradova, M. D., & Pervin, I. B. (1977). Collective cognitive activity and education of schoolchildren. From work experience. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).
4. Mkrtchyan, M. A. (1995). The 20th century — three stages in the formation of CSR ideas. *Collective mode of learning*, 1, 6–10. (In Russ.).
5. Rubtsov, V. V. (1996). Social interactions and learning. Fundamentals of socio-genetic psychology: selected psychological works (pp. 10–27). Voronezh; Moscow. URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=85891> (date of access: 07/19/2021). (In Russ.).
6. Vykhreshch, V. A. (1986). The optimal combination of individual and collective forms of educational activity of younger schoolchildren. PhD Thesis. Kiev: Kiev State Pedagogical Institute. A. M. Gorky. (In Russ.).
7. Liimets, H. J. (1975). Group work in the classroom. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
8. Polivanova, N. I., & Rivina, I. V. (1996). Principles and forms of organizing joint educational activities. *Psychological Science and Education*, 2, 42–53. (In Russ.).
9. Panarina, S. S. (2017). Pedagogical conditions for the organization of joint educational activities of adults in the system of additional professional education. PhD Thesis. Voronezh: Voronezh State University. (In Russ.).
10. Baloch, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274–283. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
11. Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296–306. <http://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
12. Gianelli, M. (2018). E-learning in theory, practice and research. *Questions of Education*, 4, 81–98. URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/12/12/1144863086/05%20Janelli.pdf> (date of access: 07/19/2021). (In Russ.).
13. Legostaev, B. L. (2020). Virtual reality in assessing the quality of educational achievements. *Global Research Capacity*, 11(116), 43–46. (In Russ.).
14. Alonso, F., Lopez, G., Manrique, D., & Vines, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217–235. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00454.x>
15. Eom, S. B., & Ashill, N. J. (2018). A System's View of E-Learning Success Model. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 16(1), 42–76. <http://doi.org/10.1111/dsji.12144>
16. Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30–42.
17. Lamb, P., & King, G. (2021). Developing the practice of pre-service physical education teachers through a dyad model of lesson study. *European Physical Education Review*, 27(4), 944–960. <http://doi.org/10.1177/1356336X211004628>

18. Mendes, P. C., Leandro, C. R., Campos, F., Fachada, M., Santos, A. P., & Gomes, R. (2021). Extended school time: Impact on learning and teaching. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 353–365. <http://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.353>
19. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*. Ed. D. Keegan. London, New York: Routledge, P. 22–38.
20. Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. *MIS Quarterly*, 25(4), 401–426. <http://doi.org/10.2307/3250989>
21. Salleh, N. S. M. (2001). Practical teaching programme online: Overcoming communication issues — (learning from the experience of PKPG teaching practice website in UNIMAS). *Internet and Higher Education*, 4(3–4), 193–201. [http://doi.org/10.1016/s1096-7516\(01\)00074-4](http://doi.org/10.1016/s1096-7516(01)00074-4)
22. Skinner, I., Ravishankar, J., & Dalton, H. (2017). Senior students as peer-teachers in laboratory classes: Impacts and insights. Paper presented at the Proceedings of 2016 IEEE. *International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering*, TALE 2016/2017, 323–327. <http://doi.org/10.1109/TALE.2016.7851815>
23. Krashenninnikova, L. V., & Zakharov, K. P. (2019). Application of methods of collective organizational form of learning in the digital educational environment. *Siberian Pedagogical Journal*, 6, 56–67. <http://doi.org/10.15293/1813-4718.1906.05>
24. Pérez-García, M. (2009). MUVEnation: A European peer-to-peer learning programme for teacher training in the use of MUVES in education. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 561–567. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00951.x>
25. Borytko, N. M. (2001). A teacher in the spaces of modern education. Volgograd: Peremena. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 02.10.2021;
одобрена после рецензирования: 28.11.2021;
принята к публикации: 15.12.2021.

The article was submitted: 02.10.2021;
approved after reviewing: 28.11.2021;
accepted for publication: 15.12.2021.

Информация об авторе:

Лилия Наильевна Рекешева — специалист по связям с общественностью центра коммуникации и дизайна Института развития образования, Астрахань, Россия, rekeshewa@inbpx.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0807-5774>

Information about the author:

Lilia Nailievna Rekesheva — Public Relations Specialist, State Autonomous Educational Institution of the Astrakhan Region of Additional Education “Institute for the Development of Education”, rekeshewa@inbpx.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0807-5774>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

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 круглых 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) (www.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) (www.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** (кегель 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) (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 (Ф. И. О. авторов и названия статьи); названием журнала, зарегистрированном в ISSN-реестре (portal.issn.org) на английском языке (если таковое имеется).

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»).

СТРУКТУРА НАУЧНОЙ СТАТЬИ В ЖУРНАЛЕ

Материал статьи должен отвечать требованиям оригинальности: не менее 75 % — для обзорных (аналитических) рукописей; не менее 85 % — для эмпирических.

Тип статьи
УДК

ЗАГЛАВИЕ СТАТЬИ

Имя Отчество Фамилия автора

Место работы, город, страна, электронный адрес, <https://orcid.org/>

Аннотация.

Ключевые слова:

Благодарности:

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробные сведения о требованиях к оформлению рукописи можно найти на официальном сайте журнала: redpsyjournal.mgpru.ru

По вопросам публикации статей в серии «Педагогика и психология» журнала «Вестник МГПУ» обращаться к заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpru.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 round 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) (www.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) (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.

TITLE OF ARTICLE

First, Middle, Last name

Place of work, city, country, e-mail, <https://orcid.org/>

Abstract.

Keywords:

Acknowledgments:

Full explanations of these are given on the journal's official website: pedpsyjournal.mgpu.ru

Contacts for submission of the manuscript: Deputy Editor — *Svetlana N. Vachkova* (svachkova@mgpu.ru).

Научный журнал / Scientific Journal

Вестник МГПУ.

Серия «Педагогика и психология»

MCU Journal of Pedagogy and Psychology

2022, № 16 (1)

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
ПИ № ФС77-82090 от 12 октября 2021 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. Арэфьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

E-mail: niic@mgpu.ru

Подписано в печать: 31.03.2022 г.

Формат 70 × 108 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Объем: 13,5 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.