

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

№ 16 (2)

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)
afanasievvv@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) akx022@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 Levitzky	PhD in Economics, Doctor of Pedagogy, DBA — Doctor of Business Administration, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzkyl@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) romanovae@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.utaipai.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

- Левинтов А. Е., Асхадуллина Н. Н., Халиуллина Л. Р.*
Характерные особенности столичного и провинциального
«серебряного» образования и эйджинг-педагогики 10
- Киселева Н. Ю.* Дистанционное обучение в вузе:
вопросы цифровой этики 27

Проблемы профессиональной подготовки

- Ле-ван Т. Н., Шиян О. А., Якшина А. Н.* Педагог-наставник:
лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? 41
- Климова Т. А., Никитина А. Б.* Параметры открытой
художественно-творческой образовательной среды школы 65
- Ускова Е. О., Путилина Е. А., Ускова С. В.* Дидактический
потенциал иностранного языка для формирования отдельных
компонентов профессионального имиджа (на английском языке) 88
- Коверова М. И.* Московский опыт поддержки профессионального
роста руководителей образовательных организаций в сфере
цифровых образовательных инноваций 98

Психология

- Савинков В. И., Мошкова Д. М.* Социальная дисфункция
дистанционного образования 116

Теория и практика обучения и воспитания

- Амонашвили Ш. А., Галиева М. Г.* Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями детей разных возрастов..... 143

История педагогического и психологического образования

- Смагина М. В., Мигачева М. В., Ивашова В. А.* Развитие дистанционного обучения в педагогическом вузе в период пандемии: проблемы и векторы совершенствования 159

Специальная педагогика и специальная психология

- Золотарева И. В., Шашкина Г. Р.* Традиционные и современные технологии диагностики голоса будущих логопедов 174

- Требования к оформлению статей..... 192

CONTENTS

Pedagogical Education

- Levintov A. E., Askhadullina N. N., Khaliullina L. R.*
Characteristic features of metropolitan and provincial
“silver” education and aging pedagogy 10
- Kiseleva N. Yu.* Distance learning in university:
issues of digital ethics 27

Problems of Professional Preparation

- Le-van T. N., Shiyan O. A., Iakshina A. N.* Teacher-mentor:
extra load or a resource for professional development? 41
- Klimova T. A., Nikitina A. B.* Open parameters artistic
and creative educational school environments.
Professional deficits of novice teachers in Moscow school 65
- Uskova E. O., Putilina E. A., Uskova S. V.* Didactic potential
of a foreign language for the formation of separate components
of a professional image 88
- Koverova M. I.* Moscow experience in supporting educational
organizations leaders’ professional growth and development
in the field of digital educational innovations 98

Psychology

- Savinkov V. I., Moshkov D. M.* Social dysfunction of remote
education 116

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Amonashvili Sh. A., Galieva M. G.* Features of the implementation of the principles of humane pedagogy in working with parents of children of different ages..... 143

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Smagina M. V., Migacheva M. V., Ivashova V. A.* Experience of distance learning at a pedagogical university during a pandemic: subjective perception, problems, vectors of improvement..... 159

Special Pedagogy and Special Psychology

- Zolotareva I. V., Shashkina G. R.* Traditional and modern technologies for diagnosing the voice of future speech therapists..... 174

- Requirements for Style of Articles 192



Обзорная статья

УДК 374.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.01

ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТОЛИЧНОГО И ПРОВИНЦИАЛЬНОГО «СЕРЕБРЯНОГО» ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЙДЖИНГ-ПЕДАГОГИКИ

*Александр Евгеньевич Левинтов¹ ✉, Наиля Нургаяновна Асхадуллина²,
Лилия Ринатовна Халиуллина³*

¹ *Институт научного продюсинга, Москва, Россия,
alevintov44@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1696-3552>*

^{2,3} *Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета,
Елабуга, Россия*

² *nelyatdkama2008@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3983-4152>*

³ *alter_ego.08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5955-4310>*

Аннотация. Образование для взрослых становится все популярнее в России. Оно приобретает разные черты и траектории в Москве и провинции. Эйджинг-педагогика накапливает опыт и начинает обрести свою, весьма своеобразную методикой и методологией. Проблемы столичного и провинциального образования для пенсионеров имеют как общие, так и специфические особенности. Целью работы является выявление сходств и отличий столичного и провинциального «серебряного» образования и эйджинг-педагогике. В основу исследования положена СМД-методология. Методы исследования: социологическое анкетирование, глубинное интервью, демокопический анализ. Несмотря на контрастность столичного и провинциального образования для взрослых, в исследовании выявлены некоторые их общие черты. Однако выявленная провинциальность позволяет строить равноправный диалог между Московским «Серебряным университетом» и «Университетом третьего возраста» в Елабуге. Результаты исследования могут быть использованы в разработке курсов по эйджинг-педагогике.

Ключевые слова: столица, провинция, эйджинг-педагогика, «Серебряный университет», «Университет третьего возраста», пандемия

Благодарности: Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета.

Original article

UDC 374.2

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.01

CHARACTERISTIC FEATURES OF METROPOLITAN AND PROVINCIAL “SILVER” EDUCATION AND AGING PEDAGOGY

*Alexandr E. Levintov*¹ ✉, *Nailya N. Askhadullina*², *Liliya R. Khaliullina*³

¹ *Institute of Scientific Production, Moscow, Russia,*
alevintov44@gmail.com ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1696-3552>

^{2,3} *Yelabuga Institute (branch) Kazan (Volga Region) Federal University, Yelabuga, Russia*

² nelyatdkama2008@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3983-4152>

³ alter_ego.08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5955-4310>

Abstract. Adult education is becoming more and more popular in Russia. It takes on different features and trajectories in Moscow and in the provinces. Aging pedagogy accumulates experience and begins to acquire its own, very peculiar methods and methodology. The problems of metropolitan and provincial education for pensioners have both general and specific features. The aim of the work is to identify the similarities and differences between the metropolitan and provincial “silver” education and aging pedagogy. The study is based on the he system-thought-activity methodology. Research methods: sociological questioning, in-depth interviews, demoscopic analysis. Despite the contrast between metropolitan and provincial adult education, the study found some similarities. However, the revealed provinciality allows building an equal dialogue between the capital Moscow “Silver university” and the “Third generation university” in Elabuga. The results of the research can be used in the development of courses on aging pedagogy.

Keywords: metropolitan, province, aging pedagogy, “Silver university”, “Third generation university”, pandemic

Acknowledgements: This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

Для цитирования: Левинтов, А. Е., Асхадуллина, Н. Н., Халиуллина, Л. Р. (2022). Характерные особенности столичного и провинциального «серебряного» образования и эйджинг-педагогика. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 10–26. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.01>

For citation: Levintov, A. E. Askhadullina, N. N., & Khaliullina, L. R. (2022). Characteristic features of metropolitan and provincial “silver” education and aging pedagogy. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 10–26. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.01>

Введение

Российские регионы имеют большой демографический ресурс людей «третьего возраста», которые не только ведут активный образ жизни, но и демонстрируют рост трудовой и образовательной активности с вступлением в пенсионный возраст. Следует обратить внимание и на тот факт, что, согласно результатам исследования Росстата¹, в России количество людей старше трудоспособного возраста продолжает расти и составляет более четверти населения страны.

Для полноценного их включения в экономическую и социокультурную жизнь региона нужно обеспечить вовлечение этого, достаточно большого слоя населения в систему непрерывного образования. В связи с этим все большее количество образовательных организаций начинают понимать необходимость создания образовательных программ для людей пожилого возраста. Наряду со столичными образовательными организациями важность такой работы осознается и в провинциальных образовательных учреждениях России. С одной стороны, сложившиеся в регионах разрозненные практики и подходы к организации образования людей «третьего возраста» и их занятости пока не создали основания для превращения «серебряного» образования в элемент региональной системы непрерывного образования и ресурс социально-экономического и социокультурного развития (Зборовский и Амбарова, 2020), а с другой стороны, эти практики и подходы образования людей «третьего возраста» в регионах России обладают своими специфическими отличительными особенностями.

Возникает необходимость рассмотрения особенностей столичного и провинциального «серебряного» образования и эйджинг-педагогики как двух типов национального бытия. В связи с этим *целью* данного исследования является выявление характерных особенностей столичного и провинциального образования людей «серебряного» возраста (на примере столицы — Москвы и провинции — Елабуги). *Гипотеза* исследования состоит в предположении о том, что образование пожилых людей может приобретать различные характерные особенности в зависимости от географического местоположения.

Методологические основания исследования

Методологическую основу исследования составляет системо-мыследеятельностная методология Г. П. Щедровицкого (Щедровицкий и др., 1993), а именно положение об историческом характере человеческого мышления

¹ ТАСС. Минтруд сообщил, что более четверти россиян — старше трудоспособного возраста. Дата публикации: 1 июля 2020 г. <https://tass.ru/ekonomika/11802399> (дата обращения: 20.11.2021).

(генетизм), дающее нам основание рассматривать изучаемый феномен с точки зрения его исторического развития и становления.

Ведущим методологическим принципом является принцип «оркестра». Г. П. Щедровицкий в «Педагогике и логике» дал своеобразную «оркестровую аранжировку» образовательной деятельности, включив в нее учащегося как субъекта деятельности, а также введя такие новые позиции, как «организатор образовательного процесса», «теоретик-методолог», «интеллектуальный инжиниринг» и другие (Щедровицкий и др., 1993). Собственно, в современной практике эйджинг-педагогики и действует этот принцип «оркестра» (Щедровицкий и др., 1993), который выражается в том, что эйджинг-студенты в силу своего возраста и жизненного опыта очень настороженно и скептически относятся к тем, кто их будет учить. Они твердо убеждены, что обладают достаточными знаниями, чтобы кто-то их еще и учил. Кроме того, каждый из них активно претендует на роль учителя на вполне законных основаниях.

Эмпирическую базу исследования составили следующие методы социологического и педагогического исследования: социологическое анкетирование и глубинное интервью, позволившие выявить характерные особенности, присущие студентам «серебряного» возраста. Также нами был использован демоскопический анализ, который позволил изучить феномен коллективного и массового поведения студентов «серебряного» возраста и определить его влияние на образ жизни эйджеров.

Результаты исследования

Столица – периферия – провинция: понятийные особенности в русской ментальности

В большинстве европейских языков главный город страны — capitol — этимологически связан с головой (capita): «место, где думают о стране», город, выполняющий прежде всего управленческие, правительственные (government) функции относительно территории страны или региона.

В российской ментальности главный город связан со столом: «место, где обедают страну», а не думают о ней. Это представление, существующее более тысячи лет, весьма устойчиво: в Москве проживает всего 8–9 % населения России, но здесь вращается 80–90 % всех денежных и финансовых средств страны. Это приводит к тому, что в России явно преобладают центростремительные силы, в том числе и миграционные. Вся же остальная территория страны представляется из столицы периферией разной степени удаленности от этой столицы.

Периферийная ментальность строится практически на комплексе неполноценности, на несчастье родиться на периферии и остром желании населения покинуть эту периферию, так или иначе оказаться в столице, «у стола».

Периферийной и столичной ментальности противостоит провинциальная ментальность. Само понятие «провинция» восходит к Провансу, добившемуся культурной автономии от Рима. Провинция — это прежде всего самопризнание и самоутверждение своей культурной и исторической самоценности и независимости. Так, например, нынешняя Татария хорошо помнит, что она возникла на месте Волжской Булгарии, государства более древнего и более могущественного, нежели Московия, что она, Булгария, только после очень долгого сопротивления была покорена Золотой Ордой, в то время как Московия вошла в состав Золотой Орды добровольно, в статусе Русского улуса.

Провинциальное самосознание, в частности в Татарии, строится на основе самодостаточности, самоуважения и гордости за свою провинциальность как непохожесть и контрастность другим провинциям и, разумеется, столичности.

В связи с этим нами были взяты два диаметрально противоположных города: Москва, как яркий представитель столицы, с московским «Серебряным университетом», и Елабуга, как пример провинциальности, с «Университетом третьего возраста».

Непрерывное образование (LLE) — возрастные различия и фазы

В результате анализа различной философской, социологической и психолого-педагогической литературы (Левинтов, 2020; Роик, 2008; 2011; Социально-педагогические основы и технологии обучения граждан старшего возраста, 2020; Философия старости, 2021; Srii Laasya Kanuru, & Priyaadharshini, 2020; Osis et al., 2015; Brna et al., 2019; Poquet et al., 2021) нами было выявлено, что непрерывное образование LLE (life long education) обычно рассматривается весьма монотонно, недифференцированно относительно получающих это образование. Как правило под LLE понимают только процесс обучения людей до конца жизни и упускаются возрастные особенности получающих это образование (кто конкретно получает образование), а именно нивелируется то, что эти люди очень разные и, следовательно, они проходят очень контрастные фазы в образовании на протяжении их жизненного пути (Baneres, & Conesa, 2017).

Пример дифференцированного подхода к образованию и жизненному пути дает Конфуций: «В пятнадцать лет я обратил свои помыслы к учебе. В тридцать лет я обрел самостоятельность. В сорок лет я избавился от сомнений. В пятьдесят лет я познал волю Неба. В шестьдесят лет я научился отличать правду от неправды. В семьдесят лет я стал следовать желаниям своего сердца»².

В отличие от этого подхода к образованию и жизненному пути в настоящее время в современной науке сложилась другая хронология событий жизненного образовательного пути, которые подразделяются на следующие фазы (Философия старости, 2021):

² *Цитатница.ру*. Мудрые мысли Конфуция (100 цитат). <https://citatnica.ru/citaty/mudrye-tsitaty-konfutsiya-100-tsitat> (дата обращения: 12.11.2021).

– *адаптационная фаза*, характеризующаяся тем, что в возрасте до 10 лет (условно) идет преимущественно культурная адаптация (освоение речи и языка, культурных норм поведения, бытовой культуры, духовной культуры (вероисповедания), национальной культуры, культуры литературы, театра, кино и других искусств). В тинейджерском возрасте преобладает социальная адаптация, приобретение социального опыта и круга общения, социального, гражданского, национального, гендерного самоопределения и самоидентификации. Именно в этом возрасте происходят бунты и выплески социального возмущения, требующие обуздания, смирения. Следующее десятилетие жизни — профессиональная, экономическая, хозяйственная и политическая адаптация, собственно адаптация к основам и устоям, укладам жизни. Следует отметить, что на этом этапе многие остаются молодыми всю жизнь, непрерывно адаптируясь к меняющимся условиям и обстоятельствам.

– *производяще-преобразовательная/зрелая фаза*: длится около трех десятилетий трудовой и созидательной деятельности, когда человек в состоянии противостоять и социуму, и культурным нормам, преодолевая их творчески и задавая таким образом новые рамки и горизонты культуры. Это та фаза, когда образуется не только человек, но и его среда, дело его жизни.

– *когнитивно-эпистемологическая фаза*, представляющая собой собственно высшее образование, приходящее к нам в старости, образование, в ходе которого мы имеем возможность познания смысла собственного бытия, смысла жизни вообще и формирования своего интеллектуального legacy.

Этой фазе LLE, или фазе образования в «третьем возрасте», столичным и провинциальным особенностям серебряного образования и посвящена данная работа, базирующаяся на уже проведенных фундаментальных исследованиях (Левинтов, 2020; Философия старости, 2021). Следует признать, что этому предшествовала большая аналитическая работа социологического и педагогического содержания (Беляева и др., 2021; Венедиктова, 2020; Духовная жизнь провинции, 2003; Мухамеджанова, 2017; Переведенцев, 2007; Роик, 2008; 2011; Díaz-López et al., 2017; Schroots, 2007; Jönson, & Magnusson, 2001; Chang et al., 2011).

Московский «Серебряный университет»

Работа московского «Серебряного университета» организована на пяти факультетах (Социально-педагогические основы и технологии обучения граждан старшего возраста, 2020): гуманитарный; массовых коммуникаций и информатики; здоровья и безопасности; психологический; культуры и творчества.

Московский городской университет (МГПУ) рассредоточен по всему городу: около 50 зданий, находящихся, как правило, в шаговой доступности от станций метро. Это позволяет максимально приблизить занятия в «Серебряном университете» к местам проживания студентов.

Содержание образования «Серебряного университета» представлено широким спектром различных образовательных и просветительских курсов и программ, как правило краткосрочных (36–52 часа), и курсов по получению специальности (изготовление кукол, детская няня, ландшафтный дизайн и т. п.). Следует отметить, что студенты «Серебряного университета» в основном приобретают новую профессию не с целью улучшения материального благополучия (не для того, чтобы идти зарабатывать), а чтобы грамотно и профессионально вести хозяйство (заниматься воспитанием своих внуков, благоустройством сада-огорода и др.). У студентов университета есть возможность выбора нескольких курсов одновременно.

Помимо учебных курсов и программ, в университете развиваются самостоятельные студенческие клубы, самый многочисленный — «Моя Москва», выросший на базе курса «История и культура Москвы».

В московском «Серебряном университете» обеспечивается опережающее образование преподавателей, что достигается регулярными семинарами по эйджинг-педагогике и проведением фундаментальных и прикладных исследований, в частности уже упоминавшейся «Философии старости».

Так как «Серебряный университет» еще очень молод, имеется необходимость проводить частый и тщательный мониторинг, в частности проводить опросы и брать интервью у студентов и преподавателей о направлениях и методах образования. Этим вопросам много внимания уделяется на сайте «Серебряного университета»³. Пандемия ударила по темпам развития университета, прежде всего, по его финансированию со стороны департамента труда и социальной защиты населения правительства Москвы.

Елабужский «Университет третьего возраста»

Заметно иначе строится образовательный процесс в Елабуге. Но прежде — несколько слов о самом городе, который на 140 лет старше Москвы.

Небольшой городок Татарстана Елабуга — с населением примерно в 75 тыс. человек является одним из российских городов провинциального быта, отличающихся своей особой ментальностью и духовностью. На ментальность и духовность елабужан оказывает большое воздействие как территориально-географическое месторасположение города, так и исторически сложившаяся самобытность местного населения, раскрывающаяся в индивидуальных, культурных, эмоциональных, психических реакциях на те или иные события внутри своего постоянного места пребывания.

В воспоминаниях местного уроженца Ивана Васильевича Шишкина — отца знаменитого русского художника-пейзажиста Ивана Шишкина (вторая половина XIX века) — упоминается, что «Елабуга, город Вятской

³ *Официальный сайт Московского городского педагогического университета. Московский Серебряный университет.* <https://su.mgpu.ru/schedule/> (дата обращения: 12.11.2021).

губернии, расположена на правой стороне по течению реки Камы в двухверстном от нея расстоянии, на возвышенной покато ровной долине. У подошвы города протекает река Тойма, на которой существует, принадлежащая городу, на четырех станках мельница. Весенний разлив воды простирается на десятиверстное расстояние, и тем дает возможность подходить судам к самому городу для нагрузки разных сортов хлебом. Город расположен на песчаном грунте, а потому и воздух здесь постоянно сухой и здоровый; вода приятная и здоровая, проведена трубами из открытых вблизи города родников в устроенные в городе бассейны» (История города Елабуги, 1871).

В Стратегии социально-экономического развития Елабужского муниципального района Республики Татарстан до 2021 года и на перспективу до 2030 года⁴ отмечается, что Елабуга выделяется на общем фоне самых сохранившихся малых исторических городов России гармоничным сочетанием окружающей среды, природного ландшафта и архитектуры, целостной исторической застройкой, органичным соединением многочисленных музейных объектов, памятников истории и культуры, туристской инфраструктурой, успешным современным социально-экономическим развитием.

Территориально и исторически сложившиеся социально-экономические условия Елабуги определяют образ жизни елабужан. По настоящее время Елабуга остается одним из городов с развитым промышленным сектором, влияющим на формирование ментальных особенностей и традиционных ценностей местного населения.

Стоит отметить, что духовная жизнь жителей Елабуги протекает на фоне поиска ценностных ориентиров в конкретно исторических культурных особенностях родного края, раскрывая тем самым ментальность елабужан в «способности аккумулировать и передавать национальные культурные ценности и этнические стереотипы» (Еромасов, 2007).

В 1997 году в Татарстане был образован «Университет третьего возраста»⁵. Целью университета стало создание условий для реализации прав людей пожилого возраста на образование в течение всей жизни (LLE), удовлетворения их индивидуальных потребностей, повышения интеллектуального и общекультурного уровня, содействие самореализации и адаптации к современной жизни. Девиз «Университета третьего возраста»: «Через обучение к повышению качества жизни граждан старшего возраста».

⁴ Центр экономических и социальных исследований Республики Татарстан при Кабинете Министров Республики Татарстан. Стратегия социально-экономического развития Елабужского муниципального района Республики Татарстан до 2021 года и на перспективу до 2030 года: проект. Елабуга, 2016. https://cesi.tatarstan.ru/rus/file/pub/pub_682762.pdf (дата обращения: 11.06.2021).

⁵ Союз пенсионеров России. Региональное отделение по Республике Татарстан «Союза пенсионеров России». https://www.rospensioner.ru/files/uploads/tatarstan_1.pdf (дата обращения: 25.11.2021).

К началу 2000 годов начинается активный процесс разработки различных проектов в данном направлении (Бильданова, 2017). Региональное отделение Союза пенсионеров России по Республике Татарстан с 2006 года последовательно реализует поддерживающую политику в отношении пожилых людей и разработало цикл мероприятий «Активное долголетие», которые предусматривают образование в качестве одного из основных направлений продления активной жизни пожилого человека. Проект «Университет третьего возраста», одним из учредителей которого стал Казанский федеральный университет, стартовал в Республике Татарстан в 2007 году. Этот проект реализуется при поддержке отделения Пенсионного фонда республики и регионального отделения Союза пенсионеров России.

В то же время стало уделяться внимание к образованию пенсионеров и в Елабуге. Елабужский институт Казанского федерального университета (КФУ), будучи флагманом образования в Елабужском муниципальном районе, наряду с обучением молодого поколения стал заниматься и образованием людей пожилого возраста — был открыт «Университет третьего возраста».

Дискуссионные вопросы

Опыт проведения занятий с эйджинг-студентами в «Университете третьего возраста» Елабужского института Казанского федерального университета позволяет составить портрет провинциального студента «третьего возраста». Для этого были использованы такие методики (Бильданова, 2017), как диагностика стрессоустойчивости, оценка психологического возраста, психического здоровья, выраженности одиночества, уровня общительности и коммуникативных умений, самооценки, темперамента, конфликтности, стратегии поведения в конфликтной ситуации.

В исследовании приняли участие 187 студентов в возрасте от 62 до 80 лет за период 2016–2021 гг. По результатам проведенного исследования было выявлено, что основными проблемами, которые в целом волнуют студентов-эйджеров, являются психологические вопросы гармоничного существования друг с другом, поведения и отношения к другим людям, а также вопросы, связанные с поиском ответов на вопрос: «Как можно помочь людям, и что нужно делать для оказания помощи другим людям?». Несмотря на большой жизненный опыт пожилых людей, у них все же недостаточно сформированы навыки налаживания социальных коммуникаций. В этом случае «Университет третьего возраста» дает возможность восполнить эти пробелы. Проявление социального интереса у пожилого человека позволяет переживать противоречия своего возраста через создание различных связей с окружением (Абрамова, 2001). У студентов осуществляются такие потребности, как чувство принадлежности к группе, чувство общности с другими людьми, вера, что в каждом человеке

есть что-то хорошее, ощущение того, что делать ошибки — это естественно, не надо быть непременно первым и правым, ощущение себя человеком.

Пожилые люди Елабуги спокойно относятся к экономической нестабильности в городе, их в большей степени устраивает социально-экономическое положение, но наблюдается тенденция к повышению стресса в жизни, что свидетельствует о снижении стрессоустойчивости эйджеров. Респонденты также оценивают свое здоровье в пределах нормы, но отмечают недостаточность физической активности. Несмотря на присутствие ряда отрицательных влияний, пенсионеры в целом довольны своей жизнью и ощущают себя моложе своих лет. Диагностика психологического возраста студентов показала, что 94 % слушателей (независимо от года рождения) преисполнены жизненных сил и веры в себя, оптимистичны, доброжелательны, полны бодрости духа, что подтверждается их высоким желанием продолжать образование. Также выяснилось, что пожилые люди не склонны к конфликтам. Наиболее приемлемым способом выхода из конфликтных ситуаций для них является избегание конфликта (Бильданова, 2017).

Согласно полученным данным, программа «Университета третьего возраста» Елабужского института КФУ становится уникальной образовательной площадкой, где важную роль играет моральная поддержка людей, достигших пенсионного возраста, снижение риска социальной изоляции пожилых людей в обществе, достижение взаимопонимания между поколениями. Кроме этого, проект дает возможность обрести уверенность в себе, проявить свои творческие способности, поделиться своими умениями, опытом и не чувствовать себя за бортом общественной жизни. Непрерывная мотивация пожилых людей в процессе их обучения позволяет им увидеть новые грани своей самореализации. Немаловажным является то, что на занятиях людей старшего поколения учат развивать в себе способность ориентироваться в новых условиях.

В ментальности местного населения, основанной во многом на исламе, привычным стереотипом является догма: «старшие учат младших» — пожилым людям трудно смириться с мыслью, что их учат более молодые, отсюда — недоверие к ним, преодоление которого является едва ли не главной проблемой эйджинг-педагогики в стенах «Университета третьего возраста».

Второй по значимости проблемой является шлейф жизненного опыта студентов, несовместимый с новыми знаниями, технологиями и темпами.

В рамках проекта «Университет третьего возраста» функционирует несколько бесплатных образовательных программ по таким направлениям, как: основы компьютерной грамотности, психология, школа правовых знаний, здоровый образ жизни. Знания и навыки, получаемые эйджерами в процессе обучения, помогают им в самореализации, адаптации к современным условиям и жизни, интеграции в информационное и культурно-просветительское пространство. Следует обратить внимание, что многие студенты выбирают не одно направление подготовки, а сразу несколько. Кроме этого, они выражают желание учиться снова и снова, осваивая новые курсы.

Кроме этого, для выявления характерных особенностей образования людей «серебряного» возраста были взяты глубинные интервью у преподавателей «Университета третьего возраста».

В результате интервью нами были получены следующие результаты. В целом преподаватели «Университета третьего возраста» отмечают, что «пенсионеры — сложный народ». Студенты на первое занятие всегда приходят с позицией: «Я прожил/а эту жизнь, и я лучше всех знаю, что и как надо делать». В связи с этим их отношение к занятиям скорее пренебрежительное. Преподаватели отмечают, что на первых занятиях студенты сидят и смотрят на них так, как будто хотят сказать: «Ну, и чему ты нас тут научить хочешь?».

Студенты-эйджеры не любят прислушиваться к советам, например цитата из одного интервью: «Была у меня одна женщина, которая ходила в бассейн каждый день. Я ей говорила, что ежедневное посещение бассейна вредно для кожи, так как в бассейне вода хлорированная. Она мне не верила, продолжала ходить, но в итоге все-таки удалось ее переубедить».

Однако со временем отношение студентов к педагогам начинает меняться в лучшую сторону, но только если последние прилагают достаточно профессиональных усилий к образованию зрелых обучающихся и достаточно строги с ними. Важно, чтобы студенты чувствовали, что преподаватель знает свой предмет. Для того чтобы добиться расположения людей старшего поколения, нужно быть профессионалом своего дела и знать гораздо больше, чем изложено в той или иной лекции, поскольку у них, как у маленьких детей, отмечается повышенная вопросительная активность. Стоит преподавателю немного растеряться, так сразу можно и потерять уважение студентов. Педагоги «Университета третьего возраста» также отмечают, что в работе со студентами-эйджерами нужна строгость и требовательность со стороны преподавателя.

Все преподаватели «Университета третьего возраста» обратили внимание на то, что благодаря занятиям у пожилых людей появляется возможность дополнительного общения, они собираются вместе, коммуницируют. Даже после того, как заканчиваются занятия, студенты не расходятся: еще долго разговаривают, думают, куда еще можно вместе сходить. Более того, они рассматривают обучение в университете как место встречи со знакомыми и друзьями. Однако есть и те, кому не нравится учиться. Такие студенты, конечно, уходят, но в основном состав сохраняется.

Преподаватели замечали и такую особенность в процессе обучения пенсионеров, что они с азартом и увлечением возвращают себе школьную молодость: кто-то в тетрадях начинает записывать лекции, кто-то даже с диктофоном приходит.

Даже в условиях пандемии COVID-19 студенты не потеряли интерес к занятиям: одна из студенток создала группу в WhatsApp для возможности мобильно обмениваться информацией и договариваться о встречах.

Заключение

Полученная в ходе проведенного исследования информация позволила выявить характерные особенности столичного и провинциального «серебряного» образования и эйджинг-педагогики. Несмотря на контрастность столичного и провинциального образования для взрослых, следует отметить некоторые общие черты, а именно:

- и в Москве, и в Елабуге женщин пенсионного возраста вдвое больше, чем мужчин, но среди студентов женщины составляют 90 и более процентов; эйджинг-образование — женское образование, мужчины же традиционно относятся к себе и своей старости глубоко минорно;

- основная масса эйджинг-студентов — представители активной старости (до 70 лет), более пожилые люди скорее экзотика;

- и московских, и елабужских студентов более всего интересуют краеведческие и городские образовательные темы: местная история, география и культура; этот интерес обеспечивает самоидентификацию людей.

Вместе с тем различия между елабужским «Университетом третьего возраста» и московским «Серебряным университетом» весьма существенны:

- охват пенсионного населения образованием в Москве ничтожен: 18 тысяч человек за три года при численности пенсионеров в городе около 4 миллионов человек; в Елабуге, где проживает менее 20 тысяч пенсионеров, этот охват заметно выше;

- в Елабуге эйджинг-образование финансируется и координируется Пенсионным фондом и региональным отделением Союза пенсионеров, в Москве — департаментом труда и социальной защиты, выдвигающим строгие требования к образовательному процессу, осуществляющим жесткий дисциплинарный контроль и выставляющий многочисленные бюрократические барьеры и преграды, чего, по счастью, в Елабуге не наблюдается;

- ассортимент образовательных услуг в Москве гораздо шире и разнообразнее: программы и курсы, мастер-классы, экскурсии познавательного, просветительского и развлекательного характера; в Елабуге преобладают курсы, связанные со здравоохранением, домашним хозяйством и социальным общением;

- пандемия и вынужденный переход на дистантные формы занятий имеет для Елабуги более серьезные последствия, так как здесь уровень компьютеризации пенсионеров, уровень их компьютерных и коммуникационных компетенций ниже, да и сами технические средства по большей части устарели и не в состоянии надежно обеспечивать онлайн-образование.

В связи с полученными выводами, целесообразно представить некоторые предпроектные предложения в работе со студентами «Университета третьего возраста» в Елабуге.

В частности, для организации образовательной деятельности эйджеров предлагается разработать курсы, которые по своему содержанию и методическому

обеспечению будут максимально креативными и интерактивными. Например, можно предложить такие курсы, как «Родное Прикамье» и «География путешествий», освоение которых не будет предполагать «занятие с книгой за партой», а будет направлено на изучение карт и литературы по Прикамью с посещением исторических мест родной Елабуги и ближнего окружения, при желании и возможности студентов выезд в более отдаленные районы, поиск интересных артефактов, предметов старины, природных материалов, организацию посещения музеев и др. Также, опираясь на достаточно богатый жизненный опыт и знания о событиях прошлого, участниками которых они некогда были, предлагаем студентам-эйджерам выступить в качестве гидов, экскурсоводов по тем историческим местам, которые вызывают у них желание ознакомиться более глубоко с этими культурно-историческими объектами.

Кроме того, имеется намерение разработать курсы, направленные на развитие у эйджеров коммуникативных и интерактивных навыков. Например, у студентов достаточно большой опыт в домашнем консервировании и рукоделии. Можно предложить им такие курсы, как «Домашнее мыловарение», «Домашние грибоварни», «Заготовка дикоросов в домашних условиях», «Банная терапия для пожилых» и т. п.

Таким образом, предложенные названия курсов для студентов елабужского «Университета третьего возраста», безусловно, указывают на то, что формы организации образовательного процесса со студентами-эйджерами ни в коем случае не должны быть скучными монологами преподавателей, а вызывать интерес обучающихся в познании с возможностью передачи своего личного опыта другим.

Учитывая результаты опыта работы столичного «Серебряного университета» в рамках программы «Московского долголетия» и глубинного интервью, проведенного с преподавателями провинциального «Университета третьего возраста», можно выделить ведущие принципы работы со студентами-эйджерами:

- принцип субъектности личности студентов-эйджеров;
- принцип опоры на опыт личности студентов-эйджеров;
- принцип творческой самостоятельности и активности студентов-эйджеров.

Опора на данные принципы в работе с категорией обучающихся «серебряного» возраста позволит изменить стереотипное минорное отношение людей категории «60+» к старости как периоду упадка сил, жалоб на здоровье и печали, побудить желание к расширению границ своих возможностей, быть активными и успешными в тех видах деятельности, которые им интересны и полезны.

Список источников

1. Зборовский, Г. Е., Амбарова, П. А. (2020). «Серебряное» образование как ресурс развития региона. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*, 20(4), 939–952. <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-939-952>
2. Щедровицкий, Г., Розин, В., Алексеев, Н., Непомнящая, Н. (1993). *Педагогика и логика*. Москва: Касталь: ТОО Междунар. журн. Магистериум.

3. Левинтов, А. Е. (2020). *Философия старости*. Москва, Екатеринбург: Издательские решения.
4. Роик, В. Д. (2008). *Превратить старость в радость. Основы жизнедеятельности населения в пожилом возрасте*. Москва: МИК.
5. Роик, В. Д. (2011). *Мир пожилых людей и как его обустроить*. Москва: ЭКСМО.
6. Алексейчева, Е. Ю., Гончарова, В. А., Калининкова, Н. Г., Ключко, О. И., Крупник, В. Ш., Левинтов, А. Е., Максишко, Р. Ю., Михайлова, И. Д., Найбауэр, А. В., Шалашова, М. М. (2021). *Философия старости*. Коллективная монография (сост. А. Е. Левинтов). Серия «Библиотека Мастерской оргдеятельностных технологий МГПУ». Москва; Ярославль: Ремдер.
7. Шалашова, М. М., Шевченко, Н. И., Моторо, Н. П., Орчаков, О. А., Левинтов, А. Е., Никитаева, М. В., Ходоренко, Е. Д. (2020). *Социально-педагогические основы и технологии обучения граждан старшего возраста (из опыта «Серебряного университета» МГПУ)*. Монография (под ред. Н. И. Шевченко). Московский городской педагогический университет. Москва.
8. Srii Laasya Kanuru, & Priyaadharshini M. (2020). Lifelong Learning in higher education using Learning Analytics. *Procedia Computer Science*, 172, 848–852. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.122>
9. Osis, K., Cakula, S., Kapenieks, A., & Zarifis, G. (2015). Lifelong Learning Strategy Framework for the Vidzeme Region. *Procedia Computer Science*, 77, 104–112.
10. Brna, A. P., Brown, R. C., Connolly, P. M., Simons, S. B., Shimizu, R. E., & Aguilar-Simon, Mario. (2019). *Neural Networks*, 120, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2019.09.011>
11. Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J., Dawson, S., Siemens, G., & Markauskaite, L. (2021). Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100039. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100039>
12. Baneres, D., & Conesa, J. (2017). A Life-long Learning Recommender System to Promote Employability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), 77–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
13. Беляева, Т. К., Шиманская, О. К., Перова, А. Ю. (2021). Сравнительный анализ организации систем дополнительного образования взрослых в Германии и России. *Проблемы современного педагогического образования*, 71(4), 44–47.
14. Венедиктова, Т. (2020). Русская провинциальность в контекстах глобализации. Рецензия на книгу: Lounsbury, A. (2019). *Life Is Elsewhere: Symbolic Geography in the Russian Provinces, 1800–1917*. Ithaca; L. *Литературное обозрение*, 3. https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/163_nlo_3_2020/article/22245/ (дата обращения: 06.11.2021).
15. Михайлов, В. А., Макаров Д. В. (2003). *Духовная жизнь провинции. Образы. Символы. Картина мира*. Материалы Всероссийской научной конференции. Ульяновский государственный технический университет. Ульяновск.
16. Мухамеджанова, Н. М. (2017). Феномен провинции и провинциальной культуры в социокультурном измерении. *Манускрипт*, 7(81). <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-provintsii-i-provintsialnoy-kultury-v-sotsiokulturnom-izmerenii> (дата обращения: 06.11.2021).
17. Переведенцев, В. И. (2007). Демографические перспективы России. *Социологические исследования (СоцИс)*, 12, 58–68.

18. Díaz-López, M. P., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Rocamora-Pérez, P., Vargas-Muñoz, M. E., & Padilla-Góngora, D. (2017). Skills for Successful Ageing in the Elderly. Education, well-being and health. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 237, 986–991.
19. Schroots, J. J. F. (2007). Theories of Aging: Psychology. *Encyclopedia of Gerontology* (Second Edition, pp. 611–620). Elsevier.
20. Jönson, H., Magnusson, J. A. (2001). A new age of old age?: Gerotranscendence and the re-enchantment of aging. *Journal of Aging Studies*, 15(4), 317–331.
21. Chang, M., Huang, Y., & Jung, H. (2011). The Effectiveness of the Exercise Education Programme on Fall Prevention of the Community-dwelling Elderly: A Preliminary Study. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 21(2), 56–63.
22. Шишкин, И. В. (1871). *История города Елабуги. На память добрым и благотворительным моим согражданам*. Елабужский историко-архитектурный и художественный музей-заповедник и Фонд имени Стахеевых. Елабуга.
23. Еромасов, А. А. (2007). Ментальность русского человека как феномен национальной культуры (философско-антропологический анализ). *Автореферат диссертации... д-ра филос. наук*. Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. Санкт-Петербург.
24. Бильданова, В. Р. (2017). Социально-психологический портрет студента Института третьего возраста. *Проблемы современного педагогического образования*, 54(5), 258–265.
25. Абрамова, Г. С. (2001). *Возрастная психология*. Москва: Академический Проект.

References

1. Zborovsky, G. E., & Ambarova, P. A. (2020). «Silver» education as a resource for regional development. *RUDN Journal of Sociology*, 20(4), 939–952. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2020-20-4-939-952>
2. Shchedrovitskiy, G., Rozin, V., Alekseyev, N., & Nepomnyashchaya, N. (1993). *Pedagogy and logics*. Moscow: Kastal: TOO Mezhdunar. zhurn. “Magisterium”. (In Russ.).
3. Levintov, A. E. (2020). *The philosophy of old age*. Moscow, Yekaterinburg: Publishing solutions. (In Russ.).
4. Roik, V. D. (2008). *Turn old age into joy. The basics of life of the population in old age*. Moscow: MIC. (In Russ.).
5. Roik, V. D. (2011). *The world of older people and how to equip it*. Moscow: EKSMO. (In Russ.).
6. Alekseicheva, E. Yu., Goncharova, V. A., Kalinnikova, N. G., Klyuchko, O. I., Krupnik, V. Sh., Levintov, A. E., Maksishko, R. Yu., Mikhailova, I. D., Naibauer, A. V., & Shalashova, M. M. (2021). *Philosophy of old age*. Collective monograph (Levintov, A. E. (Compiler)). Series “Library of the Workshop of organizational and activity technologies of the MCU”. Moscow, Yaroslavl: Remder. (In Russ.).
7. Shalashova, M. M., Shevchenko, N. I., Mоторо, N. P., Orchakov, O. A., Levintov, A. Ye., Nikitayeva, M. V., & Khodorenko, Ye. D. (2020). *Socio-pedagogical foundations and technologies for teaching older citizens (from the experience of the “Silver University” MCU)*. Monograph (Shevchenko, N. I. (Ed.)). Moscow City University. Moscow. (In Russ.).
8. Srii, Laasya Kanuru, & Priyaadharshini, M. (2020). Lifelong Learning in higher education using Learning Analytics. *Procedia Computer Science*, 172, 848–852. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.122>

9. Osis, K., Cakula, S., Kapenieks, A., & Zarifis, G. (2015). Lifelong Learning Strategy Framework for the Vidzeme Region. *Procedia Computer Science*, 77, 104–112.
10. Brna, A. P., Brown, R. C., Connolly, P. M., Simons, S. B., Shimizu, R. E., & Aguilar-Simon, Mario. (2019). *Neural Networks*, 120, 129–142. <https://doi.org/10.1016/j.neunet.2019.09.011>
11. Poquet, O., Kitto, K., Jovanovic, J., Dawson, S., Siemens, G., & Markauskaite, L. (2021). Transitions through lifelong learning: Implications for learning analytics. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100039. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100039>
12. Baneres, D., & Conesa, J. (2017). A Life-long Learning Recommender System to Promote Employability. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 12(06), 77–93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i06.7166>
13. Belyaeva, T. K., Shimanskaya, O. K., & Perova, A. Yu. (2021). Comparative analysis of the organization of additional education systems for adults in Germany and Russia. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 71(4), 44–47. (In Russ.).
14. Venediktova, T. (2020). Russian provincialism in the context of globalization (Review on the book: Lounsbury A. Life Is Elsewhere: Symbolic Geography in the Russian Provinces, 1800–1917. Ithaca; L., 2019). *Literary Review*, 3. https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/163_nlo_3_2020/article/22245/ (date of accesses: 11.06.2021). (In Russ.).
15. Mikhailov, V. A., & Makarov, D. V. (2003). *Spiritual life of the province. Images. Symbols. Worldview*. Proceedings of the All-Russian Scientific Conference. Ulyanovsk State Technical University. Ulyanovsk.
16. Mukhamedzhanova, N. M. (2017). The phenomenon of the province and provincial culture in the socio-cultural dimension. *Manuscript*, 7(81). <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-provintsii-i-provintsialnoy-kultury-v-sotsiokulturnom-izmerenii> (date of accesses: 11.06.2021). (In Russ.).
17. Perevedentsev, V. I. (2007). Demographic perspectives of Russia. *Sotsiologicheskiye issledovaniya = Sociological studies*, 12, 58–68. (In Russ.).
18. Díaz-López, M. P., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., Rocamora-Pérez, P., Vargas-Muñoz, M. E., & Padilla-Góngora, D. (2017). Skills for Successful Ageing in the Elderly. Education, well-being and health. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 237, 986–991.
19. Schroots, J. J. F. (2007). Theories of Aging: Psychology. *Encyclopedia of Gerontology* (Second Edition, pp. 611–620). Elsevier.
20. Jönson, H., & Magnusson, J. A. (2001). A new age of old age?: Gerotranscendence and the re-enchantment of aging. *Journal of Aging Studies*, 15(4), 317–331.
21. Chang, M., Huang, Y., & Jung, H. (2011). The Effectiveness of the Exercise Education Programme on Fall Prevention of the Community-dwelling Elderly: A Preliminary Study. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 21(2), 56–63.
22. Shishkin, I. V. (1871). *History of the city of Elabuga. In memory of my kind and charitable fellow citizens*. Yelabuga Historical, Architectural and Art Museum-Reserve and the Stakheyev Foundation. Yelabuga. (In Russ.).
23. Eromasov, A. A. (2007). The mentality of the Russian person as a phenomenon of national culture (philosophical and anthropological analysis). *PhD Thesis*. Leningrad State University named after A. S. Pushkin. St. Petersburg. (In Russ.).

24. Bildanova, V. R. (2017). Socio-psychological portrait of a student of the Institute of the Third Age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 54(5), 258–265. (In Russ.).

25. Abramova, G. S. (2001). *Developmental psychology*. Moscow: Academic Project. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 18.01.2022;
одобрена после рецензирования: 15.02.2022;
принята к публикации: 03.03.2022.

The article was submitted: 18.01.2022;
approved after reviewing: 15.02.2022;
accepted for publication: 03.03.2022.

Информация об авторах:

Александр Евгеньевич Левинтов — кандидат географических наук, научный руководитель Института научного продюсинга, Москва, Россия,
alevintov44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1696-3552>

Асхадуллина Наиля Нургаяновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, Россия,
nelyatdkama2008@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3983-4152>

Лилия Ринатовна Халиуллина — старший преподаватель кафедры педагогики, Елабужский институт (филиал), Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабуга, Россия,
alter_ego.08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5955-4310>

Information about authors:

Alexandr E. Levintov — PhD in Geography, Scientific Director of the Institute of Scientific Production, Moscow, Russia,
alevintov44@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1696-3552>

Nailya N. Askhadullina — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia,
nelyatdkama2008@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3983-4152>

Liliya R. Khaliullina — Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Elabuga Institute (branch), Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia,
alter_ego.08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5955-4310>

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: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.02

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ВОПРОСЫ ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ

Наталья Юрьевна Киселева

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Аннотация. Развитие сетевых технологий, пандемия COVID-19 повлекли массовый перевод студентов университетов на дистанционный формат обучения, что актуализировало изучение вопросов коммуникации преподавателя и обучающихся в цифровом пространстве. Принятие и соблюдение норм цифровой этики в дистанционном обучении направлено на совершенствование корпоративной культуры в высшем учебном заведении. В статье определены аспекты изучения цифровой этики в целом, проанализированы представления об этике дистанционного обучения у студентов-первокурсников, выявлены нормы, соблюдение которых дается обучающимся с трудом. Методами изучения были анкетирование и интервьюирование. Анкетный онлайн-опрос проводился в Google Forms и позволил выявить техническое обеспечение процесса дистанционного обучения, позицию респондентов в процессе онлайн-обучения и их осведомленность о нормах этики дистанционного обучения. Очное индивидуальное интервьюирование было проведено для получения большей информативности о представлениях студентов по вопросам этики дистанционного обучения. Выборка экспериментального изучения включала 189 студентов-первокурсников очного, заочного и очно-заочного отделений Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета. Результаты изучения подтвердили предположение о том, что студенты в целом положительно относятся к обучению в дистанционном формате, показали принципиальное значение коммуникационного взаимодействия участников образовательного процесса в цифровой среде, выявили представления обучающихся о цифровой этике. Дискуссионными остались вопросы об активизации деятельности студентов при дистанционном обучении и готовности обучающихся соблюдать определенные этические нормы. Представленные в статье материалы определяют этику дистанционного обучения как инструмент регуляции поведения участников образовательного процесса в цифровой среде, как средство повышения эффективности обучения.

Ключевые слова: сетевой этикет, цифровые навыки, онлайн-коммуникация, компетенции студентов, персонализация, преемственность культуры цифрового общения

Research article

UDC 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.02

DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITY: ISSUES OF DIGITAL ETHICS

Natalia Yurievna Kiseleva

Moscow City University, Moscow, Russia

kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Abstract. The development of network technologies against the background of Covid pandemic led to a large number of university students' turning to a distance learning format. The study regarded mechanisms of communication between teachers and students in the digital space. Acceptance and adherence to digital ethics within of distance learning contribute to improving the corporate culture in a higher education institution. The article identified aspects of studying digital ethics in general, as well as regarded the ethical potential of distance learning among first-year students. We also identified ethical norms that appeared difficult for students to comply with. The research methods implied the use of questionnaires and interviews. We conducted a survey in Google Forms to identify the demand for technical support, the position of respondents in the online learning process and their competence in distance learning ethics. We conducted face-to-face individual interviews to gain more information about the students' views on the distance learning ethics. Experimental study engaged 189 full-time and part-time first-year students of the Institute of Special Education and Psychology of Moscow City University. The results confirmed that students generally have a positive attitude towards learning in a distant format, showed the fundamental importance of interaction in the digital environment, and revealed students' ideas about digital ethics. Discussion issues are the activation of students' activities in distance learning and their willingness to comply with certain ethical standards. The article defines the ethics of distance learning as a tool for regulating the behavior of participants of the educational process in the digital environment, as a means of increasing the efficiency of learning.

Keywords: netiquette, digital skills, online communication, student competencies, personalization, continuity of the culture of digital communication

Для цитирования: Киселева, Н. Ю. (2022). Дистанционное обучение в вузе: вопросы цифровой этики. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 27–40. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02>

For citation: Kiseleva, N. Yu. (2022). Distance learning in university: issues of digital ethics. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 27–40. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.02>

Введение

Дистанционное обучение в процессе своей истории прошло определенную трансформацию — от обучения посредством почтовых писем («корреспондентские школы» в XVIII веке в США) до использования спектра современных информационных технологий (Джемилева, 2010; Anderson, 2019; Данов, 2020; Froumin, & Remorenko, 2020; Mikhaylova et al., 2020; Sant, 2019). Использование в процессе обучения сквозных цифровых технологий и компьютеризации не только требует обновления содержания и форм подачи учебного материала для обеспечения качества образовательного процесса, но и предъявляет особые требования к коммуникации пользователей онлайн-продукта, в частности нужно владеть цифровой этикой (Веселинов, 2021; Daniel, 2020; Verharen, 2020; García-Peñalvo, 2021). Цифровая этика заключается в умении соблюдать этические нормы в конкретных ситуациях онлайн-общения (Чевтаева, Никитина и Лунев, 2021; O'Reilly, Levine, & Law, 2021; Dawkins, 2021; Sun, Yu, & Chao, 2019; Tang, Walker-Gleaves, & Rattray, 2021).

Рассматривая вопрос цифровой этики, надо понимать, что можно выделить несколько аспектов, различающихся в контексте цели общения (Орлов и Орлова, 2021; Приходько, Мануйлова и Гусейнова, 2020; Hu, 2019):

- 1) обмен житейскими новостями (переписка посредством мессенджеров, в социальных сетях и др.);
- 2) общение по интересам (обычно на тематических форумах, в социальных сетях, в игровых чатах и пр.);
- 3) знакомство (специализированные сайты, социальные сети и пр.);
- 4) общение при совершении покупок или получении социальных услуг;
- 5) самопрезентация в Сети: корпоративная и персональная (на вебинарах, конференциях, в социальных сетях, на форумах и др.);
- 6) деловая переписка (электронная почта, сообщения на корпоративных онлайн-платформах и др.);
- 7) дистанционное обучение.

В данной статье мы остановимся только на вопросах цифровой этики в дистанционном обучении. Под этикой дистанционного обучения мы понимаем совокупность морально-нравственных, поведенческих норм, которые регламентируют коммуникацию педагога и обучающихся на онлайн-занятиях. При этом следует учитывать, что в большинстве случаев студенты могут делать перенос своего опыта общения на тематических форумах, в социальных сетях и игровых чатах на коммуникацию при дистанционном обучении. Период волн пандемии 2019–2021 гг. обозначил вызов для системы образования и актуализировал вопрос об этике дистанционного общения в процессе обучения. Несоблюдение вышеуказанных норм при дистанционном обучении может вызвать ситуацию нарушения или искажения образовательного процесса, поскольку цифровизация стала его неотъемлемой частью (Комаров, 2021; Polikarpova, Shipelik, & Krylova, 2020; Vachkova et al., 2021).

Методы исследования

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (далее — ФГОС ВО), при освоении базовых и вариативных учебных дисциплин студенты-бакалавры, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», овладевают универсальными компетенциями (УК), общепрофессиональными компетенциями (ОПК) и профессиональными компетенциями (ПК). Обучение использованию цифровых инструментов для профессионального развития студентов-бакалавров предусмотрено в УК-4, которая развивает умение использовать информационно-коммуникационные технологии с целью поиска требуемой информации в процессе решения определенных коммуникативных задач, и ОПК-2, которая направлена на формирование умения разрабатывать компоненты образовательных программ с использованием информационно-коммуникационных технологий. При освоении дисциплины «Русский язык и основы речевой культуры дефектолога», которая в соответствии с учебным планом Института специального образования и психологии Московского городского педагогического университета (далее по тексту — МГПУ) относится к модулю базовых дисциплин, студенты первого курса изучают особенности речевого общения в различных коммуникативных ситуациях, в частности вопросы цифровой этики.

Для диагностики и выявления представлений об этике дистанционного обучения у студентов-первокурсников как субъектов образовательного процесса в сентябре – октябре 2021 г. были проведены анкетный онлайн-опрос и интервьюирование. С начала 2021/2022 учебного года дистанционный формат обучения в вузе был у всех первокурсников заочного и очно-заочного отделений; сочетание обучения в аудитории и онлайн-формата — у студентов очного отделения. В опросе приняли участие 189 студентов-первокурсников очного, заочного и очно-заочного отделений (уровень образования бакалавриат) Института специального образования и психологии МГПУ. От общего количества респондентов, участвовавших в опросе, 98,4 % было женского пола, что является репрезентативной выборкой для студенческих групп направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Возраст 98 % респондентов — от 17 до 22 лет, 2 % — старше 22 лет. В современной литературе респондентов данного возраста определяют как Generation Z, первое по-настоящему цифровое поколение.

В качестве диагностического инструмента, как упоминалось выше, были разработаны онлайн-анкета и подготовлены вопросы для проведения интервьюирования. Анкета включала 16 вопросов (см. табл. 1), которые отнесены к трем блокам. Анкетирование проводилось в Google Forms.

Для получения большей информативности о представлениях студентов по вопросам этики дистанционного обучения с частью респондентов (48 человек, что составило 25,4 % от всех участников опроса) было проведено очное индивидуальное интервьюирование.

Таблица 1. Онлайн-анкета диагностики и выявления представлений об этике дистанционного обучения у студентов-первокурсников

Table 1. Online-questionnaire for diagnosing and identifying ideas about the ethics of distance learning among first-year students

Блок	Направленность вопросов	Количество вопросов
Обеспечение процесса дистанционного обучения	Стаж дистанционного обучения; техническое оснащение; онлайн-платформы	4
Позиция респондентов в онлайн-обучении	Оценка процесса обучения; особенности выполнения заданий; обратная связь	3
Осведомленность о нормах этики дистанционного обучения	Знание правил цифровой этики; готовность следовать правилам цифровой этики; персонализация; особенности общения	9

Результаты исследования

Показательно, что проблематика экспериментального изучения вызвала интерес у респондентов, при обработке анкеты в Google Forms не было выявлено вариантов с отсутствием ответа; при интервьюировании студенты давали развернутые ответы, открыто выражали свою позицию.

Несмотря на то что студенты-первокурсники могут поступить в вуз сразу после школы, колледжа или иметь перерыв в обучении до поступления в вуз, у респондентов оказался практически одинаковый стаж дистанционного обучения — около двух лет. Это связано с тем, что онлайн-обучение повсеместно ввели в связи с пандемией COVID-19. В МГПУ для проведения образовательного процесса используется платформа Teams и образовательная цифровая среда — система Moodle. Было выявлено, что студенты-первокурсники в целом знакомы с данными онлайн-платформами. Ответы на вопрос «Какие онлайн-платформы вы уже использовали для обучения?» распределились следующим образом: имеют опыт работы в Teams — 89 %, в Zoom — 64,4 %, в Moodle — 24 %, в Skype — 19,5 %, другие платформы для дистанционного обучения (Discord, Google Meet) назвали 2 % респондентов (см. рис. 1).

Несомненной положительной стороной оказалось, что все студенты-первокурсники показали технические возможности для выхода в Интернет и участия в дистанционных занятиях. При дистанционном обучении студенты чаще всего используют: 52,7 % респондентов — ноутбук, 27,3 % — мобильный телефон, 14,5 % — персональный компьютер, 5,5 % — планшет. При этом у большинства опрошенных (83,6 %) техническое оснащение обеспечивает полный спектр возможностей для участия в образовательном процессе (наличие видеокамеры,

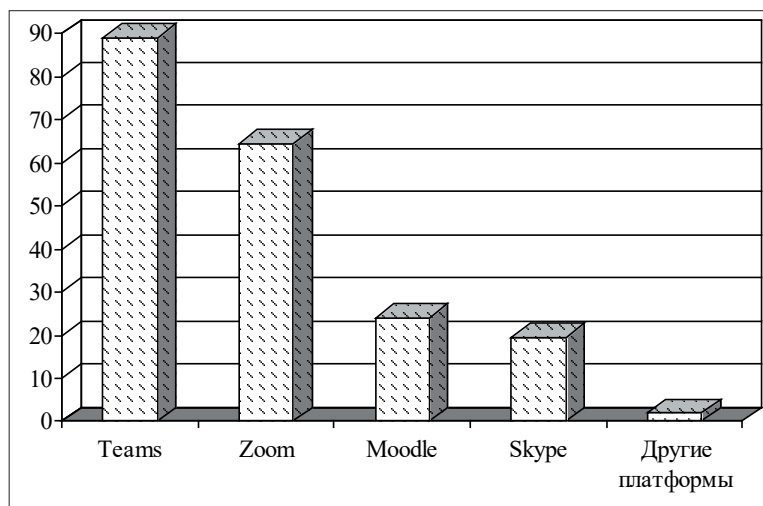


Рис. 1. Онлайн-платформы обучения

Fig. 1. Online learning platforms

микрофона, наушников, блютуз-гарнитуры; имеется возможность скачивать/выкладывать файлы во время занятия, делать скриншот (screenshot) экрана во время занятия). У 16,4 % респондентов техническое оснащение обеспечивает только часть таких возможностей.

Изучение позиции респондентов относительно формата обучения показало, что наиболее эффективным в университете студенты считают: 22 % — онлайн-формат, 28,8 % — очное обучение, и практически половина респондентов (49,2 %) отдают предпочтение смешанной форме обучения — сочетанию очного и онлайн-форматов (рис. 2).

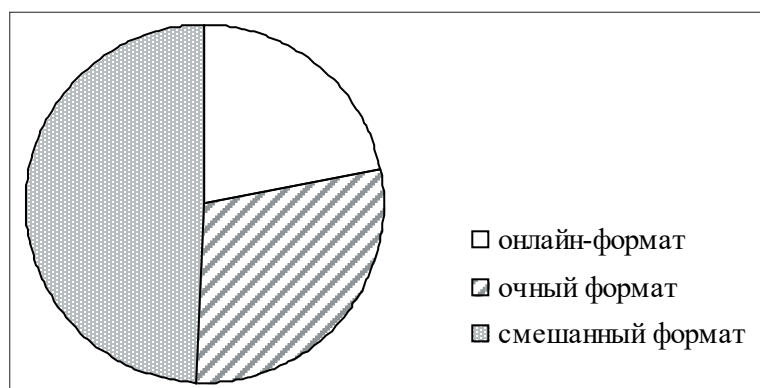


Рис. 2. Формат обучения

Fig. 2. Training format

Также были заданы вопросы, а затем детализировано мнение студентов при интервьюировании о своеобразии выполнения заданий на онлайн-

семинарах и особенностях организации форм обратной связи при проведении дистанционных лекций и семинаров. Так, на вопрос «Онлайн-обучение дает студенту преимущество использовать ресурсы Интернета, для того чтобы списать ответ теста и получить максимальное количество баллов?» только 24,3 % респондентов ответили положительно, 75,7 % опрошенных не согласились с формулировкой. В интервью студенты рассказали, что современные формы контроля (особенности формулировки вопросов, тайминг, включенная камера и т. п.) затрудняют использование ресурсов Интернета, для того чтобы списать ответ теста. Особенно важной для студентов-первокурсников оказалось качество обратной связи при онлайн-обучении. Большинство респондентов (92 %) отметили, что чувствуют деперсонализацию, если не имеют возможности показать свою продуктивную деятельность на семинарах, поделиться мнением с участниками образовательного процесса. Например, при интервьюировании встречались следующие формулировки студентов об обратной связи: «Если я молчу на протяжении всего семинара, то ощущаю, что меня нет на этом занятии», «Если я не высказываю свое мнение в устном ответе или в чате, значит оно никому не важно», «У меня позитивное настроение после занятий, если я участвовал в обсуждении проблемного вопроса устно или в чате», «Если я только слушаю и не отвечаю, то хуже воспринимаю материал, легче отвлекаюсь». При этом 72,5 % студентов более охотно высказывали бы свое мнение в чате, чем при устном ответе.

Основной блок вопросов касался осведомленности студентов-первокурсников о нормах этики дистанционного обучения. При анкетировании большинство студентов (85,1 %) согласились с тем, что в начале обучения в университете есть необходимость обозначить базовые принципы дистанционного общения. При интервьюировании студенты поделились особенностями своего опыта дистанционного общения при обучении в школах, колледжах и вузе, высказали мнение о соблюдении норм этики.

На вопрос «Вам важно при дистанционном обучении видеть преподавателя через камеру?» только 29,1 % респондентов ответили положительно. Давая пояснение в интервью, студенты сказали, что предпочитают видеть презентацию, слышать объяснения преподавателя и участвовать в работе. Как выяснилось, фон сзади преподавателя не имеет особого значения для восприятия содержания лекции и привлекает внимание студенческой аудитории только в первые минуты.

В рамках дисциплины «Русский язык и основы речевой культуры дефектолога» были обозначены и обсуждались основные правила коммуникации при дистанционном обучении в вузе. При обработке результатов анкеты были получены данные о том, какие правила студенты чаще всего нарушают при дистанционном обучении (см. рис. 3).

Анализ ответов респондентов показал знание этики дистанционного обучения, но при этом — частичное несоблюдение норм, которые регламентируют коммуникацию педагога и обучающихся на онлайн-занятиях. Как видно из диаграммы (см. рис. 3), не нарушают этические нормы при дистанционном



Рис. 3. Распределение ответов студентов о соблюдении правил дистанционного обучения

Fig. 3. Distribution of students' answers on compliance with the rules of distance learning

обучении 3 % респондентов. Наиболее часто студенты-первокурсники отвлекаются на фаббинг — 67,1 % респондентов признались, что во время лекций и семинаров переключают свое внимание на переписку в социальных сетях и мессенджерах. Тут надо заметить, что одной из тенденций общения Generation Z, к которой относится наша выборка, становится зависимость человека от гаджетов, а иногда и игнорирование реального собеседника в пользу выбора общения посредством гаджета.

При дистанционном обучении важно наличие узнаваемого фото на аватарке, так как это позволяет идентифицировать собеседника в ситуации, когда нет возможности включить камеру. Однако практически у 1/3 студентов-первокурсников (33,8 %) фото на аватарке неузнаваемо или отсутствует. По-видимому,

студенты, выросшие в цифровом пространстве со своими представлениями об онлайн-этике, сделали перенос этих правил и на обучение.

Отдельному обсуждению подлежали формулировки вопросов, которые уместны в определенных коммуникативных ситуациях. Подавляющее большинство респондентов (92 %) верно определили характеристики этичных просьб в форме вопроса, которые подчеркивают уважительное отношение к преподавателю на занятиях. Например, «Не можете ли вы объяснить...». Небольшая часть студентов-первокурсников опаздывает на занятия (15,4 %) и покидает занятия раньше установленного времени (5,9 %). При интервьюировании студенты дали разъяснения, что это связано с графиком их работы.

Заканчивая анализ результатов, приведем аккумуляцию мнений студентов о том, что может сделать диалог преподавателя и обучающихся на дистанционном семинаре наиболее эффективным: «Возможность проявить активность на занятии, ответить, написать в чате», «Возможность дать обратную связь в конце занятия», «Наличие спокойной дружественной атмосферы, когда соблюдаются правила поведения на занятии», «Готовность к контакту с обеих сторон».

Дискуссионные вопросы

Заявленная в статье проблематика выявляет дискуссионный вопрос об актуальности введения правил этики дистанционного обучения в высшем учебном заведении. По нашему мнению, совокупность морально-нравственных, поведенческих норм, которые регламентируют коммуникацию педагога и обучающихся на онлайн-занятиях, позволит совершенствовать корпоративную культуру вуза. Эффективность онлайн-обучения напрямую связана с этикой цифровых коммуникаций.

Сопоставление результатов проведенного исследования и наблюдения за реальным соблюдением правил этики дистанционного обучения студентами-первокурсниками на занятиях показало частичное сопротивление и неполную готовность обучающихся следовать этим правилам. Вероятно, студенты Generation Z, имеющие солидный опыт цифрового общения, могут в ситуации обучения продолжать следовать правилам общения на тематических форумах, в социальных сетях, в игровых чатах. В связи с этим возникает вопрос о том, как обоснованно встроить нормы этики дистанционного обучения в информационную картину мира обучающихся.

Анализ результатов проведенного анкетирования и интервьюирования студентов выявил остроту вопроса о персонализации при онлайн-обучении. Деперсонализация признается студентами как один из основных недостатков дистанционного обучения. Студенты четко показали потребность в проявлении обратной связи на каждом занятии. Было отмечено, что недостаток контакта между преподавателем и обучающимися снижает эффективность

целостного восприятия учебного материала, понижает мотивацию к обучению в целом. Увеличение доли диалоговых форм работы, резервирование времени для вопросов студентов и рефлексии позволит повысить продуктивность дистанционной работы (Баранников и др., 2016; Киселева и др., 2019; Brooks et al., 2021; Kiseleva et al., 2021; Winterburn, 2021). С другой стороны, надо учитывать, что преподаватель в онлайн-обучении не всегда может понять и проверить присутствие обучающегося на лекции, семинаре, узнать уровень самостоятельности при выполнении заданий студентами. Ситуация с активизацией деятельности обучающихся, усилением обратной связи, персонализацией субъектов при дистанционном обучении требует дальнейших разработок.

Уточнение дефиниции «этика дистанционного обучения» представляет несомненную важность для повышения эффективности образовательного процесса.

Заключение

Освоение дисциплины «Русский язык и основы речевой культуры дефектолога» позволяет студентам-первокурсникам изучить особенности речевого общения в различных коммуникативных ситуациях, обсудить проблемные вопросы, касающиеся цифровой этики при дистанционном обучении. Анализ результатов проведенного анкетирования и интервьюирования студентов дает возможность обозначить пути совершенствования культуры этических взаимоотношений в вузовской среде. Этика дистанционного обучения должна восприниматься как необходимая профессиональная компетенция обучающегося вуза, как один из показателей корпоративной культуры.

Усвоение норм цифровой этики целесообразно проводить с начала школьного обучения. Преимуществом культуры цифрового общения при обучении позволит логично встроить нормы этики онлайн-коммуникации в информационную картину мира обучающихся.

Вопросы повышения качества коммуникации между преподавателем и обучающимися становятся особенно актуальными с увеличением доли дистанционных занятий в учебном процессе.

Список источников

1. Джемилева, Н. Н. (2010). Становление дистанционного образования в США и Канаде. *Вестник Вятского государственного университета*, 4, 144–148. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16520668> (дата обращения: 10.01.2022).
2. Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/2158244019826000>
3. Данов, Д. (2020). *Дигитализация и образование: иновативност, креативност и интеркултурност*. София: Университетско издателство: Свети Климент Охридски.

4. Froumin, I., & Remorenko, I. (2020). From the “Best-in-the World” Soviet School to a Modern Globally Competitive School System. Audacious Education Purposes. In *How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 233–250). Cambridge, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9
5. Mikhaylova, M. V., Karlova, T. V., Bekmeshov, A. Y., Dmitrieva, V. A., & Mikhaylov, I. A. (2020). Socio-communication Problems of Distance Education. *International Conference Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies (IT&QM&IS)*, 521–525. <https://doi.org/10.1109/ITQMIS51053.2020.9322980>
6. Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
7. Веселинов, Д. (2021). Лингводидактологични аспекти на присъственото обучение в електронна среда. *Чуждоезиково обучение*, 48(1), 7–8. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=933860> (дата обращения: 10.01.2022).
8. Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
9. Verharen, C. C. (2020). The future of ethics and education: philosophy in a time of existential crises. *Ethics and Education*, 15(3), 371–389. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1774718>
10. García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
11. Чевтаева, Н. Г., Никитина, А. С., Лунев, А. П. (2021). Этика взаимодействия студентов и преподавателей в условиях цифровой трансформации высшей школы. *Alma mater (Вестник высшей школы)*, 2, 17–23. <https://doi.org/10.20339/AM.02-21.017>
12. O'Reilly, M., Levine, D., & Law, E. (2021). Applying a ‘digital ethics of care’ philosophy to understand adolescents’ sense of responsibility on social media. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 91–107. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774635>
13. Dawkins, R. (2021). Reflecting on the ethical terrain of university students’ narrative non-fiction podcasts and exploring the value of emotion and discomfort in higher education. In *Pedagogy, Culture & Society* (pp. 1–20). <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1990987>
14. Sun, J. C. Y., Yu, S. J., & Chao, C. H. (2019). Effects of intelligent feedback on on-line learners’ engagement and cognitive load: the case of research ethics education. *Educational Psychology*, 39(10), 1293–1310. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1527291>
15. Tang, A. L., Walker-Gleaves, C., & Rattray, J. (2021). University students’ conceptions and experiences of teacher care amidst online learning. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989579>
16. Орлов, А. А., Орлова, Л. А. (2021). Студент педвуза как субъект профессионального самоопределения: особенности развития в цифровую эпоху. *Педагогика*, 85(10), 5–23. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46714796> (дата обращения: 10.01.2022).
17. Приходько, О. Г., Мануйлова, В. В., Гусейнова, А. А. (2020). Информационно-коммуникационные технологии как эффективный компонент реабилитационной образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями. *Специальное образование*, 4(60), 57–66. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44390509> (дата обращения: 10.01.2022).
18. Hu, D. (2019). An introductory survey on attention mechanisms in NLP problems. In *Proceedings of SAI Intelligent Systems Conference* (pp. 432–448). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29513-4_31

19. Комаров, Р. В. (2021). Работа педагога в дистанте: подходы к использованию цифровых инструментов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 3(57), 56–78. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46683202> (дата обращения: 10.01.2022).
20. Polikarpova, E. V., Shipelik, O. V., & Krylova, I. V. (2020). Digitalization of Education: Save the Human. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 15, 227. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200509.116>
21. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Kupriyanov, R. B., & Suleymanov, R. S. (2021). School in Digital Age: How Big Data Help to Transform the Curriculum. *Information*, 12, 33. <https://doi.org/10.3390/info12010033>
22. Баранников, К. А., Вачкова, С. Н., Демидова, М. Ю., Реморенко, И. М., Решетникова, О. А. (2016). О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации. *Вестник образования*, 14, 69–80. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485524> (дата обращения: 10.01.2022).
23. Киселева, Н. Ю., Медведева, К. Д., Цыганкова, В. А., Герасимова, А. Ю., Глиоза, Е. М. (2019). Из опыта развития профессиональных компетенций у будущих специальных педагогов. *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика*. Сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции (Ялта, 16–18 мая 2019 г.): в 2 частях (с. 253–255). Ялта: Ариал. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37658578> (дата обращения: 10.01.2022).
24. Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
25. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., & Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. In *SHS Web of Conferences*, 98. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
26. Winterburn, K. (2021). Adapting for change: action learning as a method of working with uncertainty. *Action Learning: Research and Practice*, 18(3), 257–258. <https://doi.org/10.1080/14767333.2021.1986897>

References

1. Dzhemileva, N. N. (2010). Formation of distance education in the USA and Canada. *Yyatka State University Bulletin*, 4, 144–148. (In Russ.).
2. Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019826000>
3. Danov, D. (2020). Intercultural communication and digitalization in education. *Chuzhdoezikovo Obuchenie — Foreign Language Teaching*, 91–95. (In Russ.). <https://doi.org/10.53656/for21.19mejtd>
4. Froumin, I., & Remorenko, I. (2020). From the “Best-in-the World” Soviet School to a Modern Globally Competitive School System. Audacious Education Purposes. In *How Governments Transform the Goals of Education Systems* (pp. 233–250). Cambridge: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_9

5. Mikhaylova, M. V., Karlova, T. V., Bekmeshov, A. Y., Dmitrieva, V. A., & Mikhaylov, I. A. (2020). Socio-communication Problems of Distance Education. In *2020 International Conference Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies (IT&QM&I)*, 521–525. (In Russ.). <https://doi.org/10.1109/ITQMIS51053.2020.9322980>
6. Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
7. Veselinov, D. (2021). Linguistic and didactic aspects of education in the electronic environment. *Foreign education*, 48(1), 7–8. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=933860> (date of accesses: 10.01.2022).
8. Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91–96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
9. Verharen, C. C. (2020). The future of ethics and education: philosophy in a time of existential crises. *Ethics and Education*, 15(3), 371–389. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1774718>
10. García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoiding the dark side of digital transformation in teaching. An institutional reference framework for eLearning in higher education. *Sustainability*, 13(4), 2023. <https://doi.org/10.3390/su13042023>
11. Chevtayeva, N. G., Nikitina, A. S., & Lunev, A. P. (2021). Ethics of interaction between students and teachers in the context of digital transformation of higher education. *Alma mater (Bulletin of the higher school)*, 2, 17–23. (In Russ.). <https://doi.org/10.20339/AM.02-21.017>
12. O'Reilly, M., Levine, D., & Law, E. (2021). Applying a 'digital ethics of care' philosophy to understand adolescents' sense of responsibility on social media. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 91–107. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1774635>
13. Dawkins, R. (2021). Reflecting on the ethical terrain of university students' narrative non-fiction podcasts and exploring the value of emotion and discomfort in higher education. In *Pedagogy, Culture & Society* (pp. 1–20). <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1990987>
14. Sun, J. C. Y., Yu, S. J., & Chao, C. H. (2019). Effects of intelligent feedback on online learners' engagement and cognitive load: the case of research ethics education. *Educational Psychology*, 39(10), 1293–1310. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1527291>
15. Tang, A. L., Walker-Gleaves, C., & Rattray, J. (2021). University students' conceptions and experiences of teacher care amidst online learning. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989579>
16. Orlov, A. A., & Orlova, L. A. (2021). Pedagogical University student as a subject of professional self-determination: features of development in the digital age. *Pedagogy*, 85(10), 5–23. (In Russ.).
17. Prikhodko, O. G., Manuilova, V. V., & Guseinova, A. A. (2020). Information and communication technologies as an effective component of a rehabilitation educational environment for children with special educational needs. *Special education*, 4(60), 57–66. (In Russ.)
18. Hu, D. (2019). An introductory survey on attention mechanisms in NLP problems. In *Proceedings of SAI Intelligent Systems Conference* (pp. 432–448). Springer: Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29513-4_31
19. Komarov, R. V. (2021) Distance teacher work: approaches to the use of digital tools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 3 (57), 56–78. (In Russ.)

20. Polikarpova, E. V., Shipelik, O. V., & Krylova, I. V. (2020). Digitalization of Education: Save the Human. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 15, 227. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.200509.116>
21. Vachkova, S. N., Petryaeva, E. Y., Kupriyanov, R. B., & Suleymanov, R. S. (2021). School in Digital Age: How Big Data Help to Transform the Curriculum. *Information*, 12, 33. (In Russ.). <https://doi.org/10.3390/info12010033>
22. Barannikov, K. A., Vachkova, S. N., Demidova, M. Yu., Remorenko, I. M., & Reshetnikova, O. A. (2016). On the regulation of the content of education at the present stage of the renewal of the education system in the Russian Federation. *Education bulletin*, 14, 69–80. (In Russ.)
23. Kiseleva, N. Yu., Medvedeva, K. D., Tsygankova, V. A., Gerasimova, A. Yu., & Gliozza, E. M. (2019). From the experience of developing professional competencies of future special teachers. *Socio-pedagogical support for people with disabilities: theory and practice*. Collection of articles based on materials of the III International Scientific and Practical Conference (Yalta, 2019, May 16–18): in 2 parts (pp. 253–255). Yalta: Arial. (In Russ.)
24. Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Carroll, A., Olave, K., & Hattie, J. (2021). From fixing the work to improving the learner: An initial evaluation of a professional learning intervention using a new student-centred feedback model. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100943. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100943>
25. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., & Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. In *SHS Web of Conferences*, 98. EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
26. Winterburn, K. (2021). Adapting for change: action learning as a method of working with uncertainty. *Action Learning: Research and Practice*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/14767333.2021.1986897>

Статья поступила в редакцию: 27.11.2021;
одобрена после рецензирования: 15.02.2022;
принята к публикации: 03.03.2022.

The article was submitted: 27.11.2021;
approved after reviewing: 15.02.2022;
accepted for publication: 03.03.2022.

Информация об авторе:

Наталья Юрьевна Киселева — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Information about the author:

Natalia Yu. Kiseleva — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor for Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia,
kiselevanju@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2116-0399>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declares no conflicts of interests.



Научно-теоретическая статья

УДК 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03

ПЕДАГОГ-НАСТАВНИК: ЛИШНЯЯ НАГРУЗКА ИЛИ РЕСУРС ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ?

*Татьяна Николаевна Ле-ван¹ ✉, Ольга Александровна Шиян²,
Анна Николаевна Якшина³*

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

¹ *levantn@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>*

² *shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>*

³ *yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>*

Аннотация. Наставничество — форма совершенствования профессиональных кадров, которая имеет долгую историю, но в современном контексте подготовки и повышения квалификации педагогов должна быть осмыслена иначе. Актуален пересмотр подходов к организации наставничества для решения задач трансформации системы образования (новые образовательные стандарты, изменение социального контекста профессиональной подготовки и труда педагогов, обсуждение национальной системы учительского роста). Цель статьи — на примере профессиональной поддержки дошкольных педагогов обсудить установки и форматы наставничества в этом контексте: не передача опыта, а помощь в поиске собственных способов решения профессиональных задач; не контроль и оценка соответствия стандартизированным критериям, а совместная рефлексия практики; не обучение, а содействие саморазвитию — и представить разработанную на основе теоретического анализа модель компетенций наставника студентов педагогических вузов и работников образовательных организаций вне зависимости от их стажа. Обсуждается вопрос о том, может ли наставническая деятельность быть развивающей не только для подопечного, но и для самого наставника. Исследование проведено в рамках компетентностного

и рефлексивно-деятельностного подходов. Используются теоретические методы анализа, обобщения и моделирования. Разработанная модель включает три уровня компетенций: метакомпетенции (мышление, умение выстраивать взаимодействие и др.), общие профессиональные компетенции (умение наблюдать, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в действия детей или взрослых и др.), специфические компетенции (чувствительность к противоречиям, дивергентное мышление, эмпатия, умения продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных», возвращать развивающую обратную связь, создавать ситуацию самостоятельного открытия). Предложенные в статье решения имеют практическую значимость для становления обновленной системы наставничества в образовательных организациях с учетом современных задач развития качества образования. Перспективой применения результатов исследования обозначена разработка системы оценки и программы развития профессиональных компетенций наставников.

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическая поддержка, профессиональное развитие, наставничество, менторинг, фасилитация, наставник, тьютор, коуч

Благодарности: работа выполнена при поддержке Департамента образования и науки города Москвы (НИР «Создание и научно-методическое сопровождение сети партнерских площадок дошкольного образования, участвующих в совместной с МГПУ реализации образовательных программ и проектов в рамках стажировок, педагогических практик студентов, взаимообучения московских школ», 2021 год).

Scientific and theoretical article

UDC 378.14

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.03

TEACHER-MENTOR: EXTRA LOAD OR A RESOURCE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT?

Tatiana N. Le-van¹ ✉, Olga A. Shiyan², Anna N. Iakshina³

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

¹ *levantn@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>*

² *shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>*

³ *yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>*

Abstract. Mentoring is a form of professional staff improvement that has a long history, but in the current context of teacher training and professional development, it should be comprehended differently. The revision of approaches to the organization of mentoring is relevant to solve the problems of transformation of the education system (new educational standards, changing the social context of professional training and work of teachers, discussion of the National system of teacher growth, etc.). The purpose of the article is to use the example of professional support for preschool teachers to discuss current settings and formats of mentoring in this context: not the provision of experience, but assistance

in finding their own ways of solving professional tasks; not supervision and assessment of relevance with standardized criteria, but joint reflection of practice; not training, but self-development assistance — and to present a model of mentor competencies developed on the basis of theoretical analysis for students of pedagogical universities and employees of educational organizations, regardless of their experience in service. The question is discussed whether mentoring can be developing not only for the mentee, but also for the mentor himself. The study was conducted within the framework of competence-based and reflection-in-activity approaches. Theoretical methods of analysis, generalization and modeling are used. The developed model includes three levels of competencies: meta-competencies (thinking, interaction capacity, etc.), general professional competencies (the capacity of observation, the capacity to set a development task, make a trial and reflect on their contribution to the actions of children or adults, etc.), specific competencies (sensitivity to contradictions, divergent thinking, empathy, the ability to interact productively in positions “on equal terms”, provide developing feedback, provide a situation of individual discovery). The solutions proposed in the article are of practical importance for the establishment of a renovated mentoring system in educational organizations, taking into account the current challenges of developing education quality. As a perspective for applying the study results, the elaboration of an assessment system and the program for development of mentors’ professional competencies is recognized.

Keywords: preschool education, pedagogical support, professional development, mentoring, facilitation, mentor, tutor, coach

Acknowledgments: the work was supported by the Department of Education and Science of the city of Moscow (research work “Creation and scientific and methodological support of a network of partner sites for preschool education participating in the joint implementation of educational programs and projects with the Moscow City University as part of internships, pedagogical practices of students, mutual learning of Moscow schools”, 2021).

Для цитирования: Ле-ван, Т. Н., Шиян, О. А., Якшина, А. Н. (2022). Педагог-наставник: лишняя нагрузка или ресурс для профессионального развития? *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 41–64. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.03>

For citation: Le-van, T. N., Shiyani, O. A., & Yakshina, A. N. (2022). Teacher-mentor: extra load or a resource for professional development? *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 41–64. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.03>

Введение

Наставничество — особый вид педагогической поддержки, профессиональное развитие специалиста на рабочем месте. В профессиональную сферу наставничество вошло во второй половине XX века и являлось обязательной общественной нагрузкой в трудовом коллективе: наставник должен был помогать молодому специалисту влиться в коллектив и освоить трудовые функции на том уровне, на каком работал сам. Традиционно в качестве субъектов наставнической деятельности рассматривались,

с одной стороны, опытные специалисты (как правило, члены того же коллектива), а с другой — начинающие специалисты (либо студенты колледжей и вузов, либо недавно начавшие свою трудовую деятельность выпускники этих организаций).

Долгая история теоретического осмысления наставничества тем не менее оставляет еще много непроработанных вопросов. Во-первых, это связано с тем, что преимущественное внимание к форме в ущерб содержанию наставничества как педагогической поддержки выхолащивает суть этой социальной практики, минимизирует роль ее «помощи в саморазвитии, в решении личностно-профессиональных проблем, в решении внутренних и внешних конфликтов, установлении отношений, самоопределении» (Газман и др., 1995, с. 74). Во-вторых, наставничество — это категория особых социальных отношений, вплетенная в сложные контексты личностного и профессионального развития, организационной культуры, внешней и внутренней мотивации к саморазвитию, и изменения в обществе требуют новой методологии исследования этой социальной практики. Кроме того, недавно проявившееся понимание наставничества как механизма эффективного менеджмента качества расширяет пространство реализации наставнических функций до работы со всей командой организации, а в роли наставника предлагает уже не только членов коллектива или преподавателей колледжей и вузов, а специально обученных специалистов.

В практике образовательных организаций наставничество также существует несколько десятилетий и пережило как подъем, так и упадок. На фоне нынешней смены парадигмы образования (новые образовательные стандарты, изменение социального контекста профессиональной подготовки и труда педагогов, обсуждение национальной системы учительского роста и пр.) наблюдается возобновление запроса на разработку модели деятельности наставника в современных условиях. Принципиальным отличием новой модели наставничества должно, на наш взгляд, стать то, что и дошкольное, и школьное образование находятся на этапе трансформации, от педагогов вне зависимости от стажа ждут, что они будут на ходу перестраиваться, искать новые способы решения профессиональных задач. Поэтому передавать опыт (т. е. предлагать копировать отработанные годами содержание и форматы работы) уже неэффективно, это не помогает нуждающемуся в наставничестве педагогу быть успешным в собственной практике. Выражаясь словами авторов обзорной статьи о современных подходах к педагогической практике будущих воспитателей, «как осваивать новое действие в ситуации, которая развивается, с учетом того, что само действие должно быть гибким, не шаблонным?» (Шиян и др., 2019, с. 26).

Кроме того, в текущих условиях нельзя считать, что нуждается в такой поддержке только начинающий специалист-выпускник или студент — фактически для любого педагога полезен регулярный взгляд и помощь со стороны, собеседник для обсуждения идей изменения работы (Dene Poth, 2020), поэтому

в новой модели наставничества акцент должен быть смещен, на наш взгляд, с передачи способов на организацию собственного поиска, а это совсем другие наставнические задачи и другие компетенции.

Сам же наставник тоже нуждается в профессиональном развитии. Как должно быть организовано его взаимодействие с подопечным, чтобы развивались обе стороны, чтобы у наставника не угасала мотивация и появилась возможность отразиться на собственной педагогической практике? Теоретическое осмысление этого вопроса еще предстоит.

И еще одна черта современного времени вынуждает заново обратиться к совершенствованию института наставничества — это цифровизация образования и появление новых реалий и форматов взаимодействия (в первую очередь становление практики использования видеозаписей в методических семинарах и супервизиях), которые еще предстоит проанализировать в контексте работы наставника с подопечным.

Понятие наставничества: российский и зарубежный контекст

Рассматривая различные формы педагогической поддержки в историческом контексте, С. В. Сильченкова (2013) указывает, что понятие «наставничество» прочно вошло в обиход в России с середины 1960-х годов (наряду с уже существовавшими формами шефства и других видов поддержки); для обучения наставников организовывались курсы, школы, и в 1975 году был создан университет наставничества, вручались награды «Наставник молодежи». Вместе с тем в 1980–1990-х годах за рубежом возникло иное понимание наставничества: накопленный в обществе наставнический опыт стал использоваться в менеджменте, стал стержнем корпоративной культуры крупных фирм (Круглова, 2007; Кларин, 2016). Причем, по замечанию М. В. Кларина, помимо акцента на передаче устоявшегося конкретного профессионального опыта (знаний, навыков), стала важна и фиксация инновационных достижений, и передача более широкого опыта жизни организации (нормы и правила корпоративной культуры) (Кларин, 2016). В сфере образования наставничество традиционно рассматривается как форма профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров (Чернявская и Данилова, 2019). А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова указывают на важную особенность наставничества педагогов — процессно-ориентированную поддержку, что достигается за счет использования специальных форм работы, например активного слушания, целенаправленных, конкретных, сущностных вопросов и продуманной обратной связи.

Израильская исследовательница Л. Орланд-Барак и американская исследовательница Дж. Ванг обобщили зарубежные наставнические практики

и выделили четыре подхода: личностное развитие наставляемого, обучение в контексте, знакомство с хорошими образцами практики, критический анализ существующей практики и ее трансформация, предложив свой подход, который заключается в комплексном использовании этих четырех стратегий (Orland-Barak, & Wang, 2020). О сочетании личностного и профессионального развития, которому способствует наставничество, говорит и шотландская исследовательница Л. Маки (Mackie, 2020).

Обращаясь к анализу опыта профессиональной поддержки начинающих педагогов в разных странах, исследователи разделяют виды наставничества в зависимости от стиля взаимодействия наставника с подопечным на тьюторство, коучинг, менторинг и фасилитацию (Чернявская и Данилова, 2019; Челнокова и Тюмасева, 2018). Так, Е. А. Челнокова и З. И. Тюмасева (2018) на основании анализа зарубежных источников указывают на близость позиций коуча, тьютора, ментора и фасилитатора как вариаций феномена наставничества, но есть у них и некоторые различия: коуч вдохновляет на самостоятельный поиск решения проблем, ментор представляет собой ролевую модель, тьютор сопровождает процесс формирования собственной траектории самообразования, фасилитатор обеспечивает успешную коммуникацию в межличностном взаимодействии команды.

В совместном российско-австрийском исследовании, описанном в работе А. П. Чернявской и Л. Н. Даниловой (2019), различные функции наставничества (тьюторство и коучинг) разнесены следующим образом: при тьюторстве важна равнозначность отношений между наставником и педагогом (даже начинающим), взаимодействие ограничено содержательной областью, носит краткосрочный характер и в целом не имеет ориентации на развитие личности, в то время как коучинг — индивидуальное и контекстно-ориентированное консультирование — рассматривается как профессиональная помощь в рефлексии и развитии для содействия поиску самостоятельных решений и альтернативных действий (Даммерер и др., 2019). К. Торнтон описывает опыт наставничества в Новой Зеландии и указывает, что слово «наставник» стало использоваться вместо слова «тьютор» с 2011 года, что означает важный поворот в осмыслении самого процесса наставничества в сторону именно образовательного сопровождения, которое включает поддержку, предоставление обратной связи и учебные рефлексивные обсуждения наблюдений, вместо просто советов и руководства (Thornton, 2015). Это предполагает более целостный процесс поддержки, который не сводится к тому, чтобы слушать, задавать вопросы и определять цели, но включает выстраивание отношений, оценку и руководство. Для обозначения особой позиции наставника К. Торнтон использует название *trusted inquisitor* (буквальный перевод — «доверенный инквизитор») и подчеркивает, что наставник, с одной стороны, создает отношения поддержки и эмпатии, а с другой — провоцирует рефлексивные дискуссии и задает открытые вопросы, которые стимулируют осмысление

своего практического опыта и развитие лидерства. Дж. Варни понимает наставничество как отношения, включающие поддержку, мотивацию, формирование, руководство, поощрение с целью помочь подопечному наиболее полно раскрыть свой потенциал (Varney, 2012). К. К. Мацко и коллеги также отмечают, что эффективное наставничество обеспечивает студентам педагогических вузов большую учебную поддержку, частую и адекватную обратную связь, поддержку в поиске работы и баланс автономии и поощрения (Matsko et al., 2018). Л. К. Доан использует понятие «зоны ближайшего развития» для описания наставничества как поддержки и обучения начинающих педагогов на рабочем месте (Doan, 2013). Она, вслед за Дж. Родд (Rodd, 2006), указывает, что наставничество помогает педагогам осознать свой профессиональный потенциал и поддерживает профессиональный рост, может влиять на весь коллектив, повышая уровень знаний и командной работы всех сотрудников, которые принимают участие в наставнической работе.

Дж. Лейв и И. Венгер выделяют 4 компонента обучения, которые дополняют, на наш взгляд, суть наставнической деятельности: значение, практика, сообщество, идентичность (Lave, & Wenger, 1991). Эти компоненты отражают разные стороны обучения: значение — обучение как получение опыта; практика — обучение как действие; сообщество — обучение как принадлежность; идентичность — обучение как становление. Сходную по направленности концепцию предлагает С. И. Поздеева (2017): исследователь кладет в основание наставничества идею открытого профессионализма, когда специалиста не столько подгоняют под какую-то норму с заданным набором профессиональных умений и качеств, сколько дают ему возможность влиять на процесс своего развития, участвовать не только в повседневной рутинной работе, но и в инновационной и общественной деятельности. В наставничестве, выстроенном по этой модели, у начинающего работника развиваются умения работать в ситуации функционально-смысловой неопределенности, взаимодействовать с отдельными людьми и коллективами, клиентоориентированность (с нашей точки зрения, в педагогической среде это аналогично ориентированности на ребенка).

Метаанализ на материале 100 наиболее цитируемых статей о наставничестве в образовании из базы данных Web of Science за период с 1970 по 2014 год, проведенный пакистанскими исследователями, позволяет сделать вывод, что представления о наставничестве как практике индивидуального взаимодействия со временем расширяются, наставничество рассматривается как процесс, который одновременно включает множество партнеров в межкультурной и неиерархической среде, способствующей общению, соучастию и сотворчеству, а термин «наставник» передает разнообразный спектр ролей, в том числе сверстник-тренер, сверстник-наставник и коуч (Bataineh et al., 2020).

Анализ отечественной и зарубежной практики помогает понять, что суть наставничества не в формальном статусе, а в особом типе отношений (причем

не обязательно между опытным педагогом и новичком). Наставническую позицию может принимать и равный по опыту коллега (так называемое горизонтальное наставничество, или наставничество-напарничество (Кларин, 2016), причем в таком тандеме позицию наставника может занимать либо один и тот же участник, либо каждый попеременно. Финские ученые П. Купила и К. Карила рассматривают горизонтальное наставничество как средство поддержки профессионального развития дошкольных педагогов: исследователи указывают, что для начинающих педагогов это дает возможность конструирования своей профессиональной роли и профессиональной практики, поскольку новичкам часто не хватает безопасного пространства для доверительного профессионального общения (Kupila, & Karila, 2019).

В целом на основе проведенного теоретического анализа можно сказать, что термин «наставничество» находится на стыке различных областей: бизнес-менеджмента, педагогики, психологии, — в связи с чем имеет размытое значение. К этому же выводу приходят и другие исследователи (Игнатьева и Базарнова, 2018; Дудина, 2017).

Современный кризис наставничества

Как указывает С. И. Поздеева, традиционная практика наставничества не выполняет своих функций, т. е. не формирует субъектную позицию специалиста в своем развитии и не закрепляет его в профессии. Одной из ключевых причин исследователь называет отсутствие у наставляемого возможности самому выбирать наставника и влиять на содержание и способы наставнической деятельности, а наставников не учат выстраивать с подопечными продуктивные профессионально-образовательные отношения (Поздеева, 2017, с. 87).

А. П. Чернявская и Л. Н. Данилова (2019) пишут о другой причине несостоятельности института наставничества — об излишней заорганизованности. После принятия в 1968 г. Советом профсоюзов Типового положения о подготовке и повышении квалификации рабочих непосредственно на производстве официально утверждались различные положения о наставничестве (требования к наставникам, условиям, права производств, практикующих наставничество и т. д.). Из добровольной инициативы наставничество превратилось в принудительную обязанность, причем неоплачиваемую, не обеспеченную дополнительным рабочим временем, и это стало значимым фактором формального отношения наставников к взаимодействию с подопечными. Однако некоторые исследователи, например М. В. Кларин (2016), наоборот, отмечают позитивный эффект, когда наставничество в организации закреплено какими-то локальными актами, дающими наставнику некоторые права. Видимо, связь формального отношения к наставничеству и официально закрепленного

статуса не прямая, а дело, скорее, в организационной культуре и отношении к тем, кто нуждается в профессиональной поддержке в конкретном учреждении.

Еще одной причиной неэффективности наставничества можно считать несовпадение запросов и ожиданий нуждающегося в наставничестве педагога и представлений самого наставника о своей роли. Например, исследование И. В. Кругловой (2007) продемонстрировало, что важными условиями эффективности наставничества является добровольность вовлечения в наставническую деятельность и позиция, которую занимает наставник. Согласно ее данным, наилучшим образом воздействует на профессиональное становление начинающего педагога позиция навигатора, при которой наставник помогает осознать подопечному свое место в системе образовательной организации, предоставляет возможность для творческой реализации молодого педагога, интенсифицирует его потребность в саморазвитии, тогда как позиции эталонного примера для подражания, контролера или консультанта по запросу оказались менее эффективными.

По мнению Е. Ю. Илалтдиновой и С. В. Фроловой (2016), эффективность наставничества снижает отсутствие специальной подготовки наставников, вследствие чего в тех редких случаях, когда наставничество сохранялось в образовательных организациях, менторы работали с молодыми педагогами так, как когда-то их наставники работали с ними. Они транслировали свои представления о том, как должны быть организованы отношения между наставником и подопечным, и в лучшем случае опирались на полученные в ходе самообразования сведения. Очевидно, что такую подготовку к наставнической деятельности нельзя назвать ни системной, ни комплексной. Это может приводить к фальсификации наставнической позиции. О важности специальной подготовки и поддержки наставников для успешной реализации целей наставничества говорится и в других исследованиях (Кларин, 2016; Thornton, 2015).

Как уже было сказано, в современных условиях наставническая помощь нужна не только молодым специалистам. Вместе с тем, как показывает исследование Е. В. Игнатьевой и Н. Д. Базарновой (2018), педагоги со стажем, особенно от 10 лет и более, скорее не склонны взаимодействовать с наставниками, что исследователи связывают с отсутствием мотивации к саморазвитию, однако, с нашей точки зрения, это может объясняться и нерелевантными методами работы наставников в опыте респондентов.

Е. А. Дудина (2017, с. 28) на основе анализа отечественных и зарубежных источников делает вывод, что ключевыми принципами, позволяющими успешно осуществлять наставническую деятельность, являются добровольность, принятие своей роли, наличие объединяющих факторов (например, общность интересов, уважение, доверие и др.), а также готовность к наставническому взаимодействию (для наставника — ориентация на работу с людьми и саморазвитие, ответственность, адаптивность, открытость новым идеям; для подопечного — ориентация на развитие, открытость новым идеям). Также

в готовность педагога к наставническому взаимодействию важно включить фокусировку на профессиональной рефлексии — «осознанности и умении строить свое действие с учетом обнаруженных проблем» (Шиян и др., 2019, с. 26). Соответственно, если эти факторы отсутствуют частично или полностью, то наставничество становится неэффективным. Наш опыт и анализ источников показывают, что перечисленные факторы, как правило, находятся в дефиците в массовой практике, особенно в аспекте готовности к наставническому взаимодействию, в связи с чем в том числе и наблюдается кризис института наставничества.

Наставничество как ресурс развития всех сторон

Как уже было отмечено, острой проблемой в наставнической деятельности является мотивация наставника на работу с подопечным. Причем обсуждаются как внешние, так и внутренние мотивы. Среди внешних это может быть закреплённый статус, материальное поощрение, тогда как к внутренним мотивам относится осознание наставником ресурсности этой работы для саморазвития.

В своем диссертационном исследовании И. В. Круглова (2007) показывает, что наставническая деятельность становится эффективной, если способствует творческой самореализации не только молодого педагога, но и наставника.

Е. А. Дудина также указывает, что наставничество — это «двусторонний, взаимообогащающий, взаимонаправленный процесс, который необходим наставнику не менее, чем его подопечному» (Дудина, 2017, с. 27): для наставника ресурсной является реализация потребности транслировать свой опыт, быть увиденным, а также потребность наблюдать и активно воспринимать деятельность другого человека, заботиться о ком-то, а для подопечного — потребность развития, преодоления своих дефицитов, поддержка и сопровождение со стороны «значимого другого». По мнению исследователя, к сущностным характеристикам успешного наставничества относится увлеченность какой-либо общей проблемой или деятельностью.

Е. В. Игнатьева и Н. Д. Базарнова (2018) подчеркивают: зарубежные исследователи настаивают, что наставник и наставляемый являются партнерами, соратниками, между которыми устанавливаются взаимовыгодные, продуктивные отношения по обмену знаниями и опытом. Оба участника этих отношений получают и приносят пользу друг другу, что позитивно отражается на их профессиональной деятельности. О ресурсности взаимообучения в паре «наставник – наставляемый» говорят и австралийские исследователи А. Фитцджеральд и Н. МакНамара (Fitzgerald, & McNamara, 2021).

М. Ваниганаяке и коллеги тоже указывают, что процесс наставничества влияет на всех его участников и способствует развитию как подопечного, так и самого наставника, поскольку наставники выступают как «резонаторы

и критичные друзья» по отношению к своему подопечному. По мнению исследователей, «наставничество может принимать форму моделирования и поддержки “культуры продолжающегося, непрерывного роста и профессиональной ответственности”» (Waniganayake et al., 2012, с. 100). Таким образом, для самих наставников процесс наставничества — это способ рефлексии собственной практики.

Дж. Родд в качестве преимуществ позиции наставника для самих наставников приводит следующие: профессиональные инсайты; развитие нового понимания практики; развитие профессиональных компетентностей; развитие самосознания и рефлексии (Rodd, 2013).

Интересна описанная М. В. Клариным (2016) модель так называемого теневого наставничества, когда подопечный становится как бы тенью авторитетного и опытного коллеги и следует за ним везде, наблюдает за его работой. Важной частью теневого наставничества является последующее обсуждение наблюдений подопечного, причем М. В. Кларин (2016) отмечает, что это обсуждение полезно не только подопечному (наставник выстраивает диалог с помощью развивающих вопросов, например: что нового он для себя узнал, что привлекло особое внимание, какие впечатления у подопечного о стиле взаимодействия наставника с другими людьми), но и самому наставнику — он получает обратную связь о нюансах своей работы, может сделать конкретный запрос на определенные наблюдения, чтобы потом их проанализировать для решения какой-либо проблемной ситуации.

Таким образом, для разработки модели компетенций наставника важно было проанализировать, что дает эта позиция самому наставнику, следовательно, как он должен выстраивать взаимодействие с подопечным, чтобы эта ресурсность проявилась. Становится очевидным, что компетенции для трансляции своего опыта (традиционное понимание наставничества) и для взаимного поиска способов улучшения своей работы каждого из участников наставнического взаимодействия (предложенное нами понимание наставничества в контексте ситуации трансформации образования) существенно различаются, что делает актуальной разработку новой модели компетенций наставника.

Личностные и профессиональные характеристики успешных наставников

Как уже было отмечено выше, дефицит специальной подготовки наставников существенно сказывается на эффективности института наставничества. Ведь даже если наставник сам является хорошим дошкольным педагогом, совершенно неочевидно, что это позволит ему успешно выполнять специфические педагогические задачи во взаимодействии со взрослыми людьми. Обсуждая важные для наставника компетенции, исследователи останавливаются на экспертности, способности менять стиль взаимодействия и формы работы

в разных позициях, а также личностных качествах, способствующих созданию доверительных отношений между наставником и подопечным.

Так, например, С. И. Поздеева (2017) подчеркивает важность того, чтобы наставник умел занимать различные позиции в зависимости от типа совместного с подопечным действия: методист, навигатор, тьютор, коуч, разработчик и исследователь.

В ряде работ обсуждается вопрос, нужно ли много собственного педагогического опыта, чтобы быть наставником другого педагога, или не это главное? Наши исследования показывают, что успешность работы специалиста по профессиональному развитию дошкольного педагога зависит от того, насколько он компетентен непосредственно в сфере дошкольного образования. Это не предполагает, что он досконально знает все методики, работал по многим основным и парциальным программам, но он должен быть экспертом в области дошкольной педагогики и психологии и иметь представление о существующем разнообразии практик (как минимум уметь привести примеры успешных и не соответствующих требованиям ФГОС ДО практик для иллюстрации обсуждаемых положений) (Ле-ван и др., 2018). Таким образом, некоторый опыт нужен, но не менее важно владение понятийным полем.

К. К. Мацко и коллеги демонстрируют в своем исследовании, что педагогу-наставнику гораздо важнее умение давать качественную обратную связь и обеспечивать для своего подопечного баланс между самостоятельностью и поддержкой, чем самому быть опытным учителем (Matsko et al., 2018).

Исследователи Е. Ю. Илалтдинова и С. В. Фролова (2016) также отмечают в своем обзоре англоязычной литературы по проблеме наставничества, что для наставника важно владение понятийным аппаратом (и способность вовлечь подопечного в это единое понятийное поле), качество обратной связи наставника подопечному, стимулирующее рефлексии и планирование дальнейших действий, умение фокусироваться самому (и помогать в этом подопечному) на каком-то одном целевом ориентире профессионального развития в конкретном обсуждении и развивающей работе, владение способами обсуждения реальной практики и, наконец, умение поддерживать веру подопечного в свои силы и возможность собственного профессионального развития. Исследователи показывают в своей статье, что наставник должен обладать и психологической компетенцией перевода диалога в конструктивное русло. Это необходимо, когда при анализе практики подопечный демонстрирует модели непродуктивного поведения: очень лично воспринимает обратную связь и оценку, данную наставником (в этом случае работает стратегия эмоциональной поддержки), не согласен с ценностью комментариев наставника, т. е. не признает существование проблемы (здесь наставник должен убедительно аргументировать свою позицию), считает невозможным преодолеть обозначенную проблему, т. е. ищет оправдание своих неудач не внутри себя, а во внешних, не зависящих от него факторах (тогда наставник должен уметь

конструктивно перевести локус контроля педагога на зону его личной ответственности), не осознает потребности срочного разрешения ситуации, поиска решений (в этом случае, на наш взгляд, необходимо умение наставника проблематизировать). Все это требует от наставника гибкости и способности избегать доминирующей позиции, оставлять подопечному пространство для собственных выводов и работы над исправлением непродуктивного поведения.

В зарубежной литературе описан ряд исследований, посвященных выявлению характеристик успешных наставников. Например, Хурст и Реддинг отмечали «аутентичность, мягкость, терпение, последовательность, позитивный настрой, обучаемость и энтузиазм» (Hurst, & Reding, 2002, с. 19). Согласно Дж. Родд, это «эмпатия, понимание, интерес к непрерывному обучению и профессиональному развитию, хорошие навыки межличностных отношений, чувствительность к культуре, понимание роли наставника, экспертность в области образования детей младшего возраста» (Rodd, 2006, с. 172). По мнению Дж. Родд, успешный наставник должен обладать такими навыками, как активное слушание, эффективное наблюдение, способность вести рефлексивные обсуждения, быть осведомленным о разных стилях обучения и особенностях развития педагогов. В шведской практике также ценится гуманистическая точка зрения на наставничество: главная цель наставника — ассистировать подопечному в решении практических проблем, помогать справиться с шок и тревожностью от профессиональных требований, то есть от наставника необходима в первую очередь эмоциональная и психологическая поддержка (Stähle, & Edman Stålbrandt, 2020). В качестве составляющих наиболее эффективной стратегии наставничества К. Торнтон выделяет следующие: слушание, предоставление непредвзятой обратной связи, эффективное вопрошание, определение целей (Thornton, 2015, с. 10).

Еще одной важной компетенцией в различных исследованиях отмечается умение наставника наблюдать и детально анализировать практику, в том числе по видеозаписям. Видео как инструмент развития рефлексии используется в зарубежной практике с 1960-х гг. М. Г. Шерин и Е. А. Ван Эс рассматривают работу с видео как средство, помогающее педагогам «научиться замечать то, что происходит в их классе», т. е. выявлять важное, устанавливать связи между взаимодействием и теоретическим контекстом, анализировать ситуацию на основе собственного опыта (Sherin, & Van Es, 2005, с. 88). Однако работать с видео своей практики в одиночку, на наш взгляд, невозможно, и для российского контекста эта работа еще нова и не освоена педагогами. Поэтому именно работа с видеокейсами может стать основным содержанием наставнической деятельности в современных условиях.

А. М. Коффи рассматривает использование видео в обучении педагогов как средство развития у них рефлексии для проведения самооценки и успешного решения педагогических задач (Coffey, 2014). Один из наиболее эффективных способов работы с видео — запись и последующий анализ собственных

проб с последующим определением собственных сильных и слабых сторон. По мнению исследователя, развивающий потенциал работы с видео связан в том числе с возможностью остановиться, нажать на паузу, перемотать или пересмотреть тот или иной фрагмент. Таким образом педагог может увидеть то, что обычно остается незамеченным, тщательно проанализировать свои собственные действия или действия детей, не полагаясь только на свою память, посмотреть на себя со стороны с разных позиций. Кроме того, регулярная работа с анализом видео позволяет студентам писать более длинные и теоретически (педагогически) обоснованные письменные рефлексивные отчеты, основанные на наблюдаемых фактах, а не на личных отношениях.

В модели педагогической практики, разработанной на базе ИСПО им. К. Д. Ушинского МГПУ (Шиян и др., 2019), также делается акцент на освоении педагогами-наставниками конструктивных способов возвращения обратной связи, стимулирования самостоятельности практикантов и организации рефлексии при анализе видеозаписей с использованием культурных средств.

Турецкий исследователь С. Эрдоган и ее коллеги, описывая разработанную ими программу повышения квалификации для дошкольных педагогов с наставническим сопровождением e-MENTE:PT, основанную на дистанционных технологиях, отмечают, что, изучая новые подходы к организации дошкольного образования, педагоги сталкиваются с трудностями их применения в своей практике, а наставники эффективно помогают слушателям курсов в формате индивидуального онлайн-взаимодействия справиться с трудностями, обсуждая эти практические пробы (Erdoğan et al., 2021). Применение дистанционных технологий в наставничестве помогает разнообразить репертуар менторских средств, включать в работу эмоциональные и личностные аспекты, дает возможность фиксации и последующего анализа взаимодействия наставника с подопечным, помогает систематически работать в ситуации пандемии и других ограничений (Erdoğan et al., 2021; Assunção Flores, & Gago, 2020).

Методологические основания исследования

Цель нашего теоретического исследования — разработать и обосновать модель компетенций наставника (на примере дошкольного уровня образования), обозначить перспективы применения данной модели.

Разработка модели компетенций наставников основана на компетентностном (Зеер, 2005; Зимняя, 2006) и рефлексивно-деятельностном (Зарецкий, 2013; Булин-Соколова, Обухов, 2015) подходах. Суть компетентностного подхода состоит в том, что интерпретация содержания образования формируется «от результата» («стандарт на выходе») и его цель — обеспечение качества образования (Зеер, 2005, с. 27). Сущность рефлексивно-деятельностного подхода

в осознанности деятельности и наставника, и наставляемого, «то есть один осознает, как он учит, другой — как и чему он учится» (Булин-Соколова и Обухов, 2015, с. 22). Основными методами исследования выступают анализ и обобщение источников и практического опыта, педагогическое моделирование.

При разработке модели компетенций наставника мы, опираясь на проведенный анализ литературы, рассматривали это понятие не через формально закреплённый статус в организации, а через призму особой психологической позиции, связанной с доверительностью отношений, поддерживающим, но вместе с тем продуктивно критичным диалогом, партнерским стилем взаимодействия и взаимной заинтересованностью в совместном деле. При этом мы учитывали, что наставничество происходит не изолированно, а в социальном контексте, поэтому предположили, что среди компетенций наставника должны быть и такие, которые позволят ему успешно работать над развитием открытой, демократической организационной культуры в коллективе в целом. В разработанную модель легло понимание наставничества как системно организованного процесса индивидуального (в некоторых случаях — группового) профессионального сопровождения педагогов (вне зависимости от их возраста и опыта работы), целью которого является помощь в осмыслении своей практической деятельности, совместный поиск эффективных способов решения педагогических задач, анализ профессиональных проб и помощь педагогам в планировании следующего шага развития.

Результаты исследования

Проведенный обзор литературы и наши многолетние наблюдения за тем, что позволяет наставнику успешно выстраивать развивающее взаимодействие с подопечными, легли в основу разработки модели компетенций наставника педагогов и студентов педагогических колледжей и вузов (см. рис. 1).

Как видно из рисунка 1, каждый следующий по сложности уровень компетенций базируется на компетенциях предыдущего.

Разумеется, метакомпетенции, как и способности, носят общий характер: всем необходимы понятийное мышление, умение выделять причинно-следственные связи, мыслить гипотетически, грамотно взаимодействовать и пр. (первый уровень модели, допрофессиональный).

Кроме того, наставник должен владеть профессиональными знаниями и компетенциями: уметь наблюдать за обучающимися, ставить задачу развития, совершать пробу и рефлексировать свой вклад в действия обучающихся (второй уровень — общепрофессиональные компетенции).

Однако у наставника должны быть и специфические компетенции (третий уровень, представляющий характеристики мышления и характеристики взаимодействия).

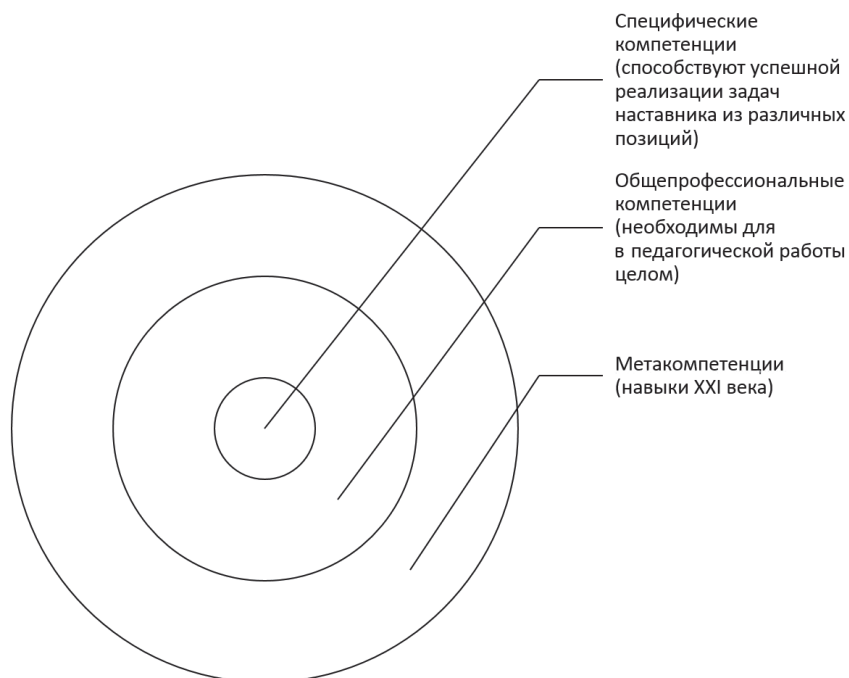


Рис. 1. Модель компетенций наставника будущих, начинающих и опытных педагогов
Fig. 1. The competency model of a mentor for future, novice and experienced teachers

Компетенции из области мышления:

- чувствительность к противоречиям: умение выделять ключевую проблему в ситуации;
- дивергентное мышление — умение предлагать разные варианты решения проблемной ситуации.

Компетенции из области взаимодействия:

- эмпатия — понимание чувств педагога, сопереживание, прежде всего понимание его желания ощущать себя профессионалом, умелым, знающим и т. д.;
- умение продуктивно взаимодействовать в позициях «на равных». При этом репертуар разговоров на равных может быть широким: в позициях «взрослый – взрослый», «родитель – родитель» или «ребенок – ребенок» (Берн, 1996) в ситуации тренинга, символического проживания и пр.;
- умение возвращать критическую обратную связь из разных позиций — «родитель – взрослый» или «взрослый – взрослый» (но не из позиции «родитель – ребенок»);
- умение создавать ситуацию самостоятельного открытия для педагога — не столько указывать на преимущества или недостатки, сколько учить их обнаруживать самостоятельно.

Таким образом, данная модель имеет условные границы полноты описания компетенций, поскольку в современной ситуации обновления института

наставничества различные задачи, позиции и форматы работы еще не устоялись, а следовательно, модель компетенций должна быть гибкой для корректировки. Однако нам представляется, что перечисленные компетенции являются *устойчивым каркасом минимально необходимых компетенций наставника, отражающим общую суть этой деятельности в современных условиях трансформации системы образования.*

Дискуссионные вопросы

Предложенная модель обобщает наиболее значимые, на наш взгляд, компетенции наставника, встречающиеся в различных исследованиях. Она носит практико-ориентированный характер и, с одной стороны, помогает определять уровень готовности педагога к наставнической деятельности, а с другой — позволяет сотрудникам образовательных организаций провести самооценку и сконцентрироваться на том, какие сильные стороны и дефициты они могут у себя обнаружить, планируя выступить в роли наставника.

Сам по себе вопрос о том, как оценивать компетентность наставника, является сложным и дискуссионным, требующим детального обсуждения. Это не является предметом данной статьи, однако наметим основные подходы.

Традиционно в фокусе оценки — результаты, а объектом оценивания является не сам наставник, а его подопечный уже после формирующего воздействия (в ряде исследований объектом является даже не наставляемый педагог, а его ученики). Так, например, исходя из анализа зарубежных источников, проведенных Е. Ю. Илалтдиновой и С. В. Фроловой (2016), в качестве критериев рассматривается не просто изменение профессионального поведения наставляемого педагога, а заметные, значимые и измеряемые изменения (эффекты) у его обучающихся, которые проявляются за счет значимого вклада педагога. По мнению авторов целой плеяды других исследований, программы наставничества позитивно влияют на качество образования и достижения учеников (Hobson et al., 2009; Ingersoll, Strong, 2011; Pavia et al., 2003). Также показателем компетентности наставника начинающих педагогов иногда считают устойчивую профессиональную мотивацию подопечных, их стремление к профессиональному развитию.

Е. А. Дудина (2017, с. 29) рассматривает такие типы результатов, как:

- продуктивность деятельности подопечного, его поведения;
- психологические установки (например, формирование положительного отношения);
- сбережение здоровья (например, преодоление стресса, получение эмоциональной поддержки);
- результаты, связанные с межличностными отношениями;
- результаты, связанные с мотивацией и целевыми установками;
- результаты, связанные с профессиональным и карьерным ростом.

На наш взгляд, такой результативный подход имеет существенные недостатки. Во-первых, обнаружение неэффективности проведенной наставником работы уже в финале не дает возможности скорректировать этот эффект и оставляет наставляемых, чьи наставники оказались недостаточно компетентными, в неравном положении. Во-вторых, как уже отмечалось выше, вклад в развитие наставляемого делает не только наставник, но и сам подопечный. Поэтому результативный подход нельзя считать объективной меркой для компетентности наставников.

На наш взгляд, существенно более продуктивным является еще малоработанный подход к оценке профессионализма наставников — компетентностный. Для этого, безусловно, важно описать критерии и способы оценки в рамках этого подхода, чтобы отслеживать готовность наставника еще до его включения в работу. И разработанная нами модель представляет собой задел для дальнейшего поиска в этом направлении. Однако *требуется формирующее исследование, которое бы эмпирически подтвердило, что именно такой набор компетенций наилучшим образом позволяет наставникам решать свои задачи в современных условиях.*

Заключение

Таким образом, на основе теоретического анализа и разработки модели профессиональных компетенций наставников можно выделить несколько ключевых моментов:

- целью наставничества в современных условиях трансформации системы образования является помощь педагогам (вне зависимости от их стажа и опыта работы) в осмыслении своей практической деятельности, анализ профессиональных проб и помощь в планировании следующего шага развития;
- при организации наставничества в условиях образовательного учреждения важно не столько обеспечить передачу опыта, сколько создать условия для групповых рефлексивных обсуждений, эмоциональной поддержки начинающих педагогов и получения ими обратной связи от наставников с указанием как сильных сторон, так и дефицитов;
- наставничество является ресурсным как для подопечного, так и для самого наставника, поскольку объединяет обоих в исследовании интересных для них сторон своей практики, активизирует возможности взаимообучения и рефлексии своей собственной практики;
- модель компетенций наставника включает три уровня, успешность выполнения наставником своих задач не может рассматриваться в рамках только узкого перечня специальных компетенций, но включает и характеристики предыдущих уровней.

Перспективой дальнейших исследований в этой области является разработка и апробация на основе предложенной модели системы оценки компетенций наставника и программы подготовки наставников, направленных не только на освоение специального инструментария, но и на развитие у наставников мотивации, помощь им в поиске личных смыслов этой работы.

Список источников

1. Газман, О. С., Вейсс, Р. М., Крылова Н. Б. (1995). *Новые ценности образования: содержание гуманистического образования*. Москва: Рос. гуманитар. науч. фонд и др.
2. Шиян, О. А., Журавлева, С. М., Зададаев, С. А., Крашенинников Е. Е., Копасовская С. К., Милькеева М. А., Оськина Ю. О., Якшина А. Н. (2019). Развитие рефлексии в рамках педагогической практики будущих воспитателей: обзор современных подходов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 4(50), 25–36.
3. Dene Poth, R. (2020). Professional Learning Networks and Mentoring in Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 80–81. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1739491>
4. Сильченкова, С. В. (2013). Формы и направления педагогического сопровождения. *Современные научные исследования и инновации*, 10. <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 13.07.2021).
5. Круглова, И. В. (2007). Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя. *Автореферат диссертации... канд. пед. наук*. Московский педагогический государственный университет. Москва.
6. Кларин, М. В. (2016). Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века. *ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика*, 5, 92–112.
7. Чернявская, А. П., Данилова, Л. Н. (2019). Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя. *Ярославский педагогический вестник*, 4(109), 62–70.
8. Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 002248711989423. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
9. Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
10. Челнокова, Е. А., Тюмасаева, З. И. (2018). Эволюция системы наставничества в педагогической практике. *Вестник Мининского университета*, 6–4(25), 11.
11. Даммерер, Й., Циглер, В., Бартонек, С. (2019). Тьюторство и коучинг как особые формы наставничества при вхождении в профессию молодых учителей (пер. с нем. Л. Н. Даниловой). *Ярославский педагогический вестник*, 1(106), 56–69.
12. Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In Murphy, C., & Thornton, K. (Eds.). *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* (pp. 1–13). Wellington: NZCER.

13. Varney, J. (2012). Humanistic mentoring. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
14. Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 002248711879199. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
15. Doan, L. K. (2013). Mentoring: A Strategy to Support Novice Early Childhood Educators. *Canadian children*, 38(2), 21–24.
16. Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
17. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Поздеева, С. И. (2017). Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества. *Научно-педагогическое обозрение*, 2(16), 87–91.
19. Bataineh, M., Ashiq, M., Haq, I. U., & Rehman, S. U. (2020). Mentorship in Education: A bibliometric analysis of 100 top-cited articles. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 3999. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3999>
20. Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
21. Игнатъева, Е. В., Базарнова, Н. Д. (2018). Наставничество в современной школе: миф или реальность? *Вестник Мининского университета*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1>
22. Дудина, Е. А. (2017). Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 7(5), 25–36.
23. Илалтдинова, Е. Ю., Фролова, С. В. (2016). Проблемы и зарубежный опыт технологизации наставничества в профессиональном развитии педагога. *Проблемы современного педагогического образования*, 53(10), 17–23.
24. Fitzgerald, A. & McNamara, N. (2021). Mentoring dyads in higher education: It feels lucky, but it's more than luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 355–369. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2020-0088>
25. Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Context and complexities in early childhood education*. Melbourne, VIC: Open University Press.
26. Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116295>
27. Ле-ван, Т. Н., Белолуцкая, А. К., Морозова, Т. В. (2018). Подготовка компетентных специалистов по работе с педагогическими командами для развития качества образования. *Казанский педагогический журнал*, 1(126), 27–37.
28. Hurst, B., & Reding, G. (2002). Teachers mentoring teachers: Fastback 493. Bloomington. In *Phi Delta Kappa International*.
29. Ståhle, Y., & Edman Stålbbrandt, E. (2020). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>

30. Sherin, M.G. & Van Es, E.A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
31. Coffey, A. M. (2014). Using Video to Develop Skills in Reflection in Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss9/6> (дата обращения: 30.01.2021).
32. Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
33. Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
34. Зеер, Э. Ф. (2005). Компетентностный подход к образованию. *Образование и наука*, 3(33), 27–40.
35. Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*, 8, 20–26.
36. Зарецкий, В. К. (2013). Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода. *Консультативная психология и психотерапия*, 2, 8–37.
37. Булин-Соколова, Е. И., Обухов, А. С. (2015). Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего. *Наука и школа*, 6, 22–27.
38. Берн, Э. (1995). Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. Санкт-Петербург: Специальная литература.
39. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
40. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 82(2), 201–233.
41. Pavia, L., Nissen, H., Hawkins, C., Monroe, M., & Filimon-Demyen, D. (2003). Mentoring early childhood professionals. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250–260.

References

1. Gazman, O. S., Veiss, R. M., & Krylova, N. B. (1995). *New values of education: the content of humanistic education*. Moscow. (In Russ.).
2. Shiian, O. A., Zhuravleva, S. M., Zadadaev, S. A., Krashenninnikov, E. E., Kopasovskaia, S. K., Mil'keeva, M. A., Os'kina, Iu. O., & Iakshina, A. N. (2019). Development of reflection within the pedagogical practice of future educators: a review of modern approaches. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(50), 25–36. (In Russ.).
3. Dene Poth, R. (2020). Professional Learning Networks and Mentoring in Education. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 36(2), 80–81. <https://doi.org/10.1080/21532974.2020.1739491>
4. Sil'chenkova, S. V. (2013). Forms and directions of pedagogical support. *Modern scientific research and innovation*, 10. <https://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (date of accesses: 13.07.2021). (In Russ.).

5. Kruglova, I. V. (2007). Mentoring as a condition for the professional development of a young teacher. *PhD Thesis*. Moscow Pedagogical State University. Moscow. (In Russ.).
6. Klarin, M. V. (2016). Modern mentoring: new features of traditional practice in organizations of the XXI century. *STAGE: economic theory, analysis, practice*, 5, 92–112. (In Russ.).
7. Cherniavskaia, A. P., & Danilova, L. N. (2019). The role of a teacher-mentor in the adaptation of a young teacher. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4 (109), 62–70. (In Russ.).
8. Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 002248711989423. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
9. Mackie, L. (2020). Understandings of mentoring in school placement settings within the context of initial teacher education in Scotland: dimensions of collaboration and power. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1752555>
10. Chelnokova, E. A., & Tiumaseva, Z. I. (2018). Evolution of the mentoring system in pedagogical practice. *Bulletin of Mininsky University*, 6-4(25), 11. (In Russ.).
11. Dammerer, I., Tsigler, V., & Bartonek, S. (2019) Tutoring and coaching as special forms of mentoring when entering the profession of young teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1(106), 56–69. (In Russ.).
12. Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. In C. Murphy & K. Thornton (Eds.). *Mentoring in early childhood education: a compilation of thinking, pedagogy and practice* (pp. 1–13). Wellington: NZCER.
13. Varney, J. (2012). Humanistic mentoring. *Kappa Delta Pi Record*, 45(3), 127–131.
14. Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 002248711879199. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
15. Doan, L. K. (2013). Mentoring: A Strategy to Support Novice Early Childhood Educators. *Canadian children*, 38(2), 21–24.
16. Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). New York, NY: Open University Press.
17. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Pozdeeva, S. I. (2017). Mentoring as activity support of a young specialist: models and types of mentoring. *Scientific and pedagogical Review*, 2(16), 87–91. (In Russ.).
19. Bataineh, M., Ashiq, M., Haq, I. U., & Rehman, S. U. (2020). Mentorship in Education: A bibliometric analysis of 100 top-cited articles. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 3999. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/3999> (date of accesses: 15.01.2022).
20. Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
21. Ignat'eva, E. V., & Bazarnova, N. D. (2018). Mentoring in a modern school: myth or reality? *Bulletin of Mininsky University*, 6(2), 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-1> (In Russ.).

22. Dudina, E. A. (2017). Mentoring as a special type of pedagogical activity: essential characteristics and structure. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 7(5), 25–36. (In Russ.).
23. Ilaltdinova, E. Iu., & Frolova, S. V. (2016). Problems and foreign experience of technologization of mentoring in the professional development of a teacher. *Problems of modern pedagogical education*, 53(10), 17–23. (In Russ.).
24. Fitzgerald, A., & McNamara, N. (2021). Mentoring dyads in higher education: It feels lucky, but it's more than luck. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 355–369. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-12-2020-0088>
25. Waniganayake, M., Cheeseman, S., Fenech, M., Hadley, F., & Shepherd, W. (2012). *Leadership: Context and complexities in early childhood education*. Melbourne, VIC: Open University Press.
26. Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood: The pathway to professionalism* (4th ed.). London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003116295>
27. Le-van, T. N., Belolutskaia, A. K., & Morozova, T. V. (2018). Training of competent specialists in working with pedagogical teams for the development of the quality of education. *Kazan Pedagogical Journal*, 1(126), 27–37. (In Russ.).
28. Hurst, B., & Reding, G. (2002). Teachers mentoring teachers: Fastback 493. Bloomington. In *Phi Delta Kappa International*.
29. Stähle, Y., & Edman Stålbrandt, E. (2020). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>
30. Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
31. Coffey, A. M. (2014). Using Video to Develop Skills in Reflection in Teacher Education Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9). <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss9/6> (date of accesses: 30.01.2021).
32. Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2021). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10623-y>
33. Assunção Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
34. Zeer, E. F. (2005). Competence approach to education. *Education and Science*, 3(33), 27–40. (In Russ.).
35. Zimniaia, I. A. (2006). Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological aspect). *Higher education today*, 8, 20–26. (In Russ.).
36. Zaretskiĭ, V. K. (2013). Formation and essence of reflexive activity approach. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2, 8–37. (In Russ.).
37. Bulin-Sokolova, E. I., & Obukhov, A. S. (2015). Reflexive-activity model of teacher training for the education of the future. *Science and School*, 6, 22–27. (In Russ.).
38. Bern, E. (1995). Games that people play. Psychology of human relationships; People who play games. Psychology of human destiny: Sankt-Petersburg: Special literature. (In Russ.).
39. Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.

40. Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 82(2), 201–233.

41. Pavia, L., Nissen, H., Hawkins, C., Monroe, M., & Filimon-Demyen, D. (2003). Mentoring early childhood professionals. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2), 250–260.

Статья поступила в редакцию: 25.12.2021;
одобрена после рецензирования: 07.02.2022;
принята к публикации: 28.02.2022.

The article was submitted: 25.12.2021;
approved after reviewing: 07.02.2022;
accepted for publication: 28.02.2022.

Информация об авторах:

Татьяна Николаевна Ле-ван — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Ольга Александровна Шиян — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Анна Николаевна Якшина — младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, Москва, Россия, yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Information about authors:

Tatiana N. Le-van — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

levantn@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8445-6464>

Olga A. Shiyana — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Leading Research Fellow at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

shiyanoa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>

Anna N. Iakshina — Junior Researcher at the Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, yakshinaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

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 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.04

ПАРАМЕТРЫ ОТКРЫТОЙ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Татьяна Анатольевна Климова¹ ✉, Александра Борисовна Никитина²

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

¹ KlimovaTA@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

² ab_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

Аннотация. Статья является результатом исследования актуальной для сегодняшнего российского общества психолого-педагогической проблемы создания условий развития личности и личностных смыслов обучения, развития образовательной мотивации учащихся. Именно в этом контексте возникает необходимость обращения к ресурсам театральной педагогики. В рамках научной работы по разработке и апробации организационно-методической модели включения в образовательную среду школы различных практик и форм театральной деятельности обучающихся была поставлена исследовательская задача, ставшая целью данного исследования, — выделить и дать феноменологическое описание необходимых для развития личности обучающихся условий образовательной среды школы. Авторы данной статьи в качестве системы условий рассматривают концепт художественно-творческой образовательной среды, формулируют параметры ее существования, на примере успешных театральных практик представляют процесс ее формирования. Ведущим методом в основной части исследования был метод кейс-стади (case-study), позволяющий на основе описания параметров художественно-творческой образовательной среды школ, выбранных на пилотном этапе, рассмотреть и проанализировать особенности организации образовательных процессов, позволяющих инициировать активность учащихся. Данный материал содержит обобщение результатов исследования лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета, которое представляет ключевые составляющие образовательной среды как направления деятельности педагога, проектирующего пространство образовательного события. Основные этапы проектирования событийности: совместно-разделенный опыт переживания, совместно-разделенный опыт означивания (именования пережитого опыта), формирование индивидуально-личностного отношения. Полученные выводы позволяют перейти к построению организационно-методической модели включения в образовательную среду школы театральных практик.

Ключевые слова: художественно-творческая образовательная среда, событие, событийность, переживание, социогровый подход, театральная педагогика, личностный смысл, художественный образ

Research article

UDC 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.04

OPEN PARAMETERS ARTISTIC AND CREATIVE EDUCATIONAL SCHOOL ENVIRONMENTS

*Tatiana A. Klimova*¹ ✉, *Alexandra B. Nikitina*²

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

¹ KlimovaTA@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

² ab_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

Abstract. The article is the result of a study of the psychological and pedagogical problem of creating conditions for the development of personality and personal meanings of learning, the development of educational motivation of students, which is relevant for today's Russian society. It is in this context that the need arises to turn to the resources of theatrical pedagogy. As part of scientific work on the development and testing of an organizational and methodological model for including various practices and forms of theatrical activity of students into the educational environment of the school, a research task was set, which became the goal of this study — to highlight and give a phenomenological description of the conditions of the educational environment of the school necessary for the development of personal competencies of students. The authors of this article consider the concept of an artistic and creative educational environment as a system of conditions, formulate the parameters of its existence, and use the example of successful theatrical practices to represent the process of its formation. The leading method in the main part of the study was the case-study method, which allows, based on the description of the parameters of the artistic and creative educational environment of schools selected at the pilot stage, to consider and analyze the features of the organization of educational processes that allow initiating the activity of students. This material contains a generalization of the results of the study of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices of the Research Institute of MCU, which presents the key components of the educational environment as the direction of the teacher's activity, designing the space of the educational event. The main stages of event planning: jointly-shared experience of experience, jointly-shared experience of meaning (naming the experienced experience), the formation of an individual-personal relationship. The findings allow us to move on to building an organizational and methodological model for including theater practices in the educational environment of the school.

Keywords: artistic-and-creative educational environment, event, co-being, experience, socio-and-game approach, drama education, personal sense, artistic image

Для цитирования: Климова, Т. А., Никитина, А. Б. (2022). Параметры открытой художественно-творческой образовательной среды школы. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(1), 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04>

For citation: Klimova, T. A., Nikitina, A. B. (2022). Open parameters artistic and creative educational school environments. Professional deficits of novice teachers in Moscow schools. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(1), 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04>

Кроме законов наследственности надо параллельно изучать воспитывающую среду, тогда, может быть, не одна загадка найдет свое разрешение.

Януш Корчак¹

Введение

Современный мир предоставляет человеку огромное количество информации, а знание и понимание оказываются в значительной мере отчужденными от чувств и переживаний, от эмоциональной и душевной жизни, от непосредственного общения и личностного развития. Для того чтобы информация имела возможность превратиться в знание и понимание, чтобы она могла стать частью личностного опыта человека, необходимо специально организованное пространство событийности. Театральная педагогика дает инструменты, позволяющие строить образовательное событие. По данным исследования, проводимого лабораторией социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ, включение эффективных практик и форм театральной деятельности обучающихся в образовательный процесс школы повышают качество образовательного процесса (Ackroyd, 2006; Ahlstrand, 2020; Annand, 2019; Bolton, 2006; McCaslin, 1990) за счет обогащения образовательной среды художественно-творческими возможностями (Климова и Никитина, 2020; Campbell, 2020). Для понимания структурных и динамических составляющих этого процесса определим основные понятия, используемые в исследовании: **образовательная среда** и **художественно-творческая среда**.

Говоря об **образовательной среде** необходимо отметить несколько моментов. Несмотря на широкое использование в психолого-педагогической литературе понятия «среда» («образовательная среда», «социальная среда», «социокультурная среда», «развивающая среда»), у большинства авторов нет для него четкого и однозначного определения (Ясвин, 2001).

Описывая понятие среды как то, что окружает человека, исследователи предлагают рассматривать ее как «совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности» (Новикова, 1985). При таком подходе очень часто понятие «среда» представляется как активное, формирующее начало, а человек — как пассивный адресат воздействия.

Для нашего исследования представляется важным обратиться к «теории возможностей» (или «экологическому подходу») Дж. Гибсона (1988). Разрабатывая категорию возможностей, Гибсон акцентирует активное начало человека, осваивающего свою жизненную среду («экологический мир» по Гибсону). При таком подходе возможность определяется как качествами среды,

¹ Януш Корчак (2017). *Любовь к ребенку*. Санкт-Петербург: Питер. С. 54.

так и качествами человека. Свободное и активное саморазвитие личности наиболее успешно осуществляется тогда, когда личность больше и полнее использует все возможности среды.

Необходимо особо отметить, что человек для другого человека также является частью окружающей среды, оказывая на него влияние своими отношениями и действиями (Göksel, 2020; Trezise, 2020; Göksel, 2021). Образовательная среда, рассматриваемая как разновидность коммуникативного взаимодействия и как форма сотрудничества, создающая особые виды общностей между учащимися, а также между учащимися и педагогами, была описана В. В. Рубцовым как *коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды*. В основе данного подхода — понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместно-разделенной со взрослым и с другими участниками образовательного процесса деятельности (Рубцов и Иволина, 2002).

Таким образом, понимаемая *образовательная среда* является продуктом осознанного и целенаправленного педагогического процесса создания психолого-педагогических условий (Панов, 2005, с. 213–216), «в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности», которое специально организуются (Тарасов, 2003, с. 4).

Нам не близко представление об *образовательной среде* как о системе влияний и условий формирования личности по заданному образцу, поэтому мы будем говорить скорее об обнаружении возможностей для развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Это, безусловно, творческая задача, требующая особой оптики рассмотрения, а значит, поиска понятий, способных описать опыт такого типа становления и развития.

Понятие *художественно-творческая среда* было сформулировано в 2010-х годах сотрудниками кафедры культурологии и эстетического образования МИОО для описания образовательных особенностей педагогики искусства Т. А. Климовой (2013); Е. А. Кочеровой и А. Б. Никитиной (2013), Е. М. Соловей (2013). Сотрудники кафедры, продолжая традиции полихудожественного подхода в образовании педагога-художника Б. П. Юсова, рассматривали педагогику искусства как особый способ познания мира и собственной личности через смыслы искусства. Реализация этого подхода предполагает проектирование пространства образного освоения мира (Юсов, 2004).

В статьях сотрудников МИОО были проанализированы и описаны основные параметры *открытой художественно-творческой среды* (Кочерова и Никитина, 2013; Климова, 2013; Соловей, 2013). Приемы и методы создания этой среды не специфичны только для эстетического и гуманитарного образовательных циклов, но применимы и ко всем школьным предметам, включая естественно-научный цикл. Принципы создания *художественно-творческой среды* позволяют ответить на вопрос, как должен быть организован образовательный процесс, чтобы он инициировал активность учащихся, позволяя

им лично­стно вклю­чаться в раз­личную учеб­ную дея­тель­ность (иссле­дова­тель­скую, твор­ческую, экс­пе­ри­мен­таль­ную и т. д.), по­мо­гая пре­вра­ще­нию най­ден­ных зна­че­ний ми­ра куль­ту­ры в лич­ност­ные смы­слы ин­ди­ви­ду­аль­ной кар­ти­ны ми­ра².

Ус­ло­ви­ем для поро­жде­ния лич­ност­ных смы­слов, а тем са­мым и для лич­ност­но­го раз­ви­тия, яв­ля­ет­ся **ситуация проектируемой событийности**³. Ее ключевыми этапами являются: *совместно-разделенный опыт переживания, совместно-разделенный опыт означивания* (именования пережитого опыта), *формирование индивидуально-личностного отношения, личностной позиции*, зафиксированной в высказы­ва­нии от­кры­то­го здесь и сей­час лич­ност­но­го смы­сла.

Про­цесс лич­ност­но­го роста все­гда яв­ля­ет­ся од­но­вре­мен­но про­цес­сом пре­вра­ще­ния на­ту­раль­ной эмо­ци­ональ­ной ре­ак­ции в куль­тур­ную фор­му пере­жи­ва­ния, ко­торая со­дер­жит в се­бе два по­лю­са ра­боты: *вы­ра­же­ние* то­го, что чув­ст­ву­ет­ся и *из­ме­не­ние-пре­об­разо­ва­ние лич­ност­но­го смы­сла* про­блем­ной си­ту­а­ции. Этот тип об­ра­зо­ва­тель­ной дея­тель­но­сти од­но­вре­мен­но свя­зан: с *твор­че­ской дея­тель­но­стью* и оп­орой на *художественные образы* как ис­точ­ник ос­во­е­ния и при­сво­е­ния куль­тур­ных форм (пуб­лич­ных об­ра­зов чув­ст­во­ва­ния, мы­слей, по­ве­де­ния и т. д.) (На­д­жипан­те­ли, 2020; Jones, 2021). Дру­гими сло­ва­ми, *художественные образы* за­да­ют ко­ор­ди­на­ты че­ло­ве­че­ско­го по­ступ­ка, твор­че­ство воз­вра­ща­ет мас­штаб че­ло­ве­че­ской лич­но­сти. По м­не­нию В. И. Сло­бод­чи­ко­ва, «эти два по­лю­са — пред­мет­но­сти куль­ту­ры и внут­рен­ний мир, су­щност­ные си­лы че­ло­ве­ка — в их вза­и­мо­по­ла­га­нии в об­ра­зо­ва­тель­ном про­цес­се как раз и за­да­ют гра­ни­цы со­дер­жа­ния об­ра­зо­ва­тель­ной сре­ды и ее со­став» (Сло­бод­чи­ков, 1997).

Для даль­ней­ше­го ана­ли­за пред­став­ля­ет­ся важ­ным до­пол­нить опи­са­ние **образовательной среды** теми па­ра­мет­ра­ми, ко­то­рые уси­ли­ва­ют ее **художественно-творческую** со­став­ля­ю­щую. Та­кое ка­че­ство сре­ды дос­ти­га­ет­ся бла­го­да­ря вклю­че­нию в об­ра­зо­ва­тель­ный про­цесс прак­тик и форм те­ат­раль­ной дея­тель­но­сти школь­ни­ков (Martínez, & Fernandez-Rio, 2021; Thorkelsdóttir, 2020).

Одна из ключевых ха­рак­те­рис­тик **художественно-творческой среды** — **событийность** — пред­по­ла­га­ет, что во вре­мя за­ня­тий об­на­ру­жи­ва­ет­ся та­кое про­ти­во­ре­чие (про­бле­ма), ко­торая пре­об­разо­ует ис­ход­ную си­ту­а­цию для всех учас­тни­ков дей­ствия. Че­рез **переживание события** че­ло­век раз­ви­ва­ет­ся.

² Ан­д­ре­ев А. Н., Бы­ков М. Ю., Кли­мо­ва Т. А., Ко­си­нец Е. И., Ко­че­ро­ва Е. А., Ни­ки­ти­на А. Б., Ры­ба­ко­ва Ю. Н. (2016). Те­ат­раль­ная пе­да­го­гика и уро­ки те­ат­ра: учеб­но-ме­то­ди­че­ское по­со­бие для учите­лей. *Современное учебное занятие по искусству* (с. 56–109). Сборник. Библиотека МИОО.

³ *Проект Лаборатории социокультурных образовательных практик ИСП МГПУ. Пространство искусства — пространство жизни. Беседа с режиссером, учителем Сергиево-Посадской гимназии им. И. Б. Ольбинского, абсолютным победителем конкурса «Учитель года 2012» А. А. Де­ма­хи­ным о со­бы­тий­ной пе­да­го­гике и те­ат­ре в школе.* http://xn--80aaaaaaraafd1byaf2aulm7ac7rnc.xn--plai/about_demaxin_int (дата обращения: 07.09.2021).

Принцип проживания (переживания) означает, что предлагаемая задача (исходное противоречие) не может быть решена в результате простого принятия внешних условий, она может быть преобразована только в результате личного переживания, которое и ведет к открытию.

Образование в театральной педагогике становится территорией личного творческого действия (Teruel, Alfonso-Benlliure, & Fields, 2019). В процессе обучения свобода творчества может ограничиваться постепенно через предлагаемые обстоятельства, проблемы и трудности, которые надо преодолеть, но не через запреты (Ершова и Букатов, 2020). При соблюдении этого принципа все компетенции становятся результатом личностно значимых открытий, а не навязывания догм.

Еще одна важная характеристика среды — ее **импровизационный** характер. Умение существовать здесь и сейчас, внимательно прислушиваясь и к себе, и к внешним обстоятельствам, разрешая себе спонтанность и непосредственность, постепенно обогащая ее культурными орудиями — вот те качества, которые позволяют раскрыть потенциал ребенка, постепенно превращая его действие из «натурального» в «культурное».

Необходимо добавить несколько слов **открытости** — как одной из важнейших характеристик этого типа образовательной среды. Открытость среды в пространственном отношении задается возможностью в качестве образовательных ресурсов обращаться к городским объектам (Асонова, 2020), осуществляя выходы в музейную среду (Асонова и Киктева, 2018, с. 71–74), театральные и концертные залы (Асонова и Россинская, 2019, с. 35–46), творческие лагеря и т. д. Смысловая открытость реализуется в работе с генезисом значений, поскольку модерация процессов в такого типа образовательной среде предполагает работу с постепенным расширением исследуемых и анализируемых контекстов (Климова и Никитина, 2020, с. 146–163).

Методы исследования

Представленное исследование опиралось на три группы неэмпирических методов: организационные, обработки данных и интерпретационные, и группу эмпирических методов: наблюдение, опрос, метод кейс-стади и экспертная оценка. В данной статье мы представляем только итоговое обобщение метода кейс-стади.

Вся работа осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе, пилотном, была проведена ревизия всех успешных театральных образовательных практик Москвы, которые были обнаружены нами в годы предыдущих исследований (Климова и Никитина, 2020). Из них были отобраны те, которые сосредоточены в образовательных учреждениях. И уже из них были выделены наиболее устойчивые кейсы (case). По поводу каждого из кейсов была собрана и проанализирована учебная документация, записаны интервью с педагогами.

Мы попросили педагогов, являющихся инициаторами художественно-творческой среды в своих коллективах, описать и зафиксировать ключевые параметры этой образовательной среды.

Результаты исследования

В круг финальной части нашего исследования вошли описания 10 кейсов:

1. Фестиваль «Воробышко» ЦО № 1811 (интервью с педагогом дополнительного образования Т. В. Лисичкиной, 2021).

2. Спектакль «Герой нашего времени», осуществленный совместно Центром имени Мейерхольда и школой «Класс-Центр» (интервью с педагогом дополнительного образования Е. Л. Тюхановой, 2021).

3. Педагогика искусства: от урока к общешкольным спектаклям. Гимназия им. Ольбинского в Сергиевом Посаде (интервью с учителем гимназии и педагогом дополнительного образования А. А. Демахиным, 2021).

4. Отделение театра в Академии искусств школы Летово (интервью с педагогом дополнительного образования Н. В. Анастасьевой, 2021).

5. Социоигровой стиль преподавания в начальной школе. Новая школа (интервью со специалистом Е. А. Аккуратовой, 2021).

6. Педагогика искусства: от урока к клубу театра. Школы № 1195, 1816, 887 (659) (интервью с учителем и педагогом дополнительного образования О. А. Булак, 2021).

7. Искусство театра в вальдорфской педагогике. Школа № 627 им. Пинского (интервью с учителем М. Л. Стародубцевым, 2021).

8. Общешкольный спектакль в школе № 293 им. Твардовского (интервью с педагогом дополнительного образования О. А. Макаренко, 2021).

9. Театральная студия MINIMA. Школа № 1241 (интервью с педагогом дополнительного образования Л. В. Макмак, 2021).

10. Театральная студия на английском языке «Королевский бутерброд». Библиотека № 20 им. Дельвига, отдел «Культурный центр им. Погодина» (интервью с руководителем студии Н. Г. Волковой, 2021).

Это очень разные кейсы, некоторые из которых разворачиваются на протяжении нескольких десятилетий, а другие — только несколько лет. Одни привязаны к определенной площадке, а другие кочуют из одного образовательного учреждения в другое. Есть кейсы, которые реализуются только в сфере общего образования, как, например, социоигровой стиль в Новой школе, а есть такие, которые существуют только в зоне дополнительного образования, как, например, театральное отделение Академии искусств в Летово. Но большая часть кейсов интегрирует общее и дополнительное образование. В гимназии им. Ольбинского, в Вальдорфской школе, в школе № 887 встреча учащихся с театральной педагогикой впервые происходит на уроках искусства, литературы, музыки, а иногда даже физики или математики, а потом из этих

первых встреч рождаются большие общешкольные театральные проекты в сфере дополнительного образования. А в школе Твардовского, напротив, от общешкольного театрального спектакля ниточки тянутся к развитию проектной деятельности в общеобразовательной сфере. Разнообразны и участники кейсов: где-то это все ученики школы, где-то только ученики начальных классов, где-то основными участниками оказываются 8-классники или ученики старшей школы. А где-то в процессы театрального образования активно вовлечены и учителя, и родители.

Рассмотрим, как характеристики *художественно-творческой образовательной среды* представлены в исследованных нами эффективных театральных практиках. Надо заметить, что в нашем исследовании мы рассматривали те из них, которые отличаются устойчивостью и некоторой временной протяженностью существования. Как показывают ответы авторов театральных образовательных проектов, такой тип практик возникает в определенных социокультурных условиях, требующих нестандартных и эффективных педагогических подходов и открывающих для них зеленый свет. Приведем далее несколько цитат⁴, характеризующих такие периоды.

«Это было золотое время: позволено творить! “Развивающая среда – начальная школа” — так, кажется, называлась наша программа. Общеобразовательные предметы чередовались в расписании с дополнительными: математика – балльные танцы – чтение – ЛЕГО – информатика – музыка – английский... Длинный учебный день вовсе не казался детям длинным, они не успевали уставать! Вот в эту экспериментальную программу очень здорово вписывался новый предмет “Театр”, который было предложено вести мне, и который очень скоро стал любимым у ребят», — рассказывает Татьяна Васильевна Лисичкина о 90-х годах XX века, когда театральное образование прочно вошло в ЦО «Измайлово» № 1811 (интервью 2020–2021 гг.).

А вот воспоминание о гораздо более ранних временах — «оттепельных» 60-х годах XX века, когда начали складываться театральные традиции школы им. Твардовского.

«Очень важно было, что мы росли в театральной среде, так как многое смотрели, многое обсуждали... И разговоры всегда были вокруг этого», — делится основатель школьного театра Инна Иосифовна Корэ (интервью 2020–2021 гг.).

Следующая цитата уже не только об одном конкретном времени, но и о некотором диалоге времен. Тут речь идет о проектной работе, которая была вызвана к жизни кризисным рубежом XIX–XX веков, стала актуальна в 1990-х, и уже сейчас снова получила мощный толчок к развитию.

«Когда первый директор школы Анатолий Аркадьевич Пинский думал о том, как назвать школьный театр, один из вариантов, который я предлагал — это как раз “Проект”. А тогда еще не было в моде идеи проекта в образовании.

⁴ Тексты интервью из личного архива авторов приводятся в аутентичном виде без стилистической правки.

Мне казалось, что наша школа так устроена, что постоянно действующий театр — это какая-то искусственная обуза: группа детей, которая постоянно обязана что-то ставить... А в проекте все время идет смена состава, ротация. Так школьный театр с тех пор в режиме проекта и функционирует.

Для меня главное в проектной работе — **самостоятельность**. И, наверное, здесь кроются все эти компетентности, все, что они набирают за это время.

В период, когда подростки начинают брать на себя ответственность за свою жизнь, театр — это **способ выстраивания, налаживания отношений с собой и с другими**. Именно в этом смысле он ценен.

Для меня театр — это **социальный проект**. И все компетентности лежат в социальной сфере. Важно встретиться, договориться, пережить какие-то неудачи — свои и других. **Уметь слушать другого**. Не просто договориться, а в художественной сфере. Это вообще другой уровень. Выбрать, **определить художественный метафорический язык**, который нужен для конкретного произведения. И воплотить все задуманное — чтобы это было здесь и сейчас», — рассказывает абсолютный победитель конкурса «Учитель года» Михаил Леонидович Стародубцев (интервью 2020–2021 гг.).

Если судить по данным высказываниям, то нетрудно заметить, что устойчивая театральная практика возникает в ответ на социокультурный вызов. Различными образовательными экспериментами, включающими обращение к театральным практикам, занимались многие, но серьезный, устойчивый театрально-образовательный проект возникает там, где идет **поиск и моделирование ситуации целостного человеческого (детского) развития**.

Важно отметить, что своей структурой **художественно-творческая среда** создает условия для **полноты человеческого присутствия** (Климова, 2015, с. 166–175). Полнота присутствия предполагает, что все стороны образовательного процесса — и ученики, и учителя — участвуют в происходящем не в отдельных ролевых позициях, а в полноте своих человеческих возможностей. В среде одновременно востребовано несколько уровней личностного присутствия каждого участника, которые открываются через принадлежность к разным сообществам, обнаруживая смысловую наполненность своего Я: «как части человечества», «как части носителей формализованного знания», «как части самостоятельно понимающего сообщества» и т. д. Осознание своей причастности к различным событиям дает возможность фиксировать их общность и инаковость, намечать пути собственного развития, выходя в **авторскую позицию**.

Многие театральные объединения вынуждены существовать в своих коллективах вокруг «датских» историй. Для содержательного образования такой путь невозможен. У любого сообщества всегда есть круг событий внутреннего цикла — не «спущенный по разнарядке сверху», а выстраивающий свою работу через призму детского восприятия и актуального прочтения, через современную культуру. Таким образом, **работа строится от реального запроса и от потребности коллектива, а не от формальных требований**.

Еще один важный принцип работы внутри *художественно-творческой среды* — это то, что работа никогда не бывает направлена на реализацию только какого-то одного отдельного участника — ученика или учителя, — она так или иначе затрагивает весь коллектив, работает на жизненный мир *всего сообщества*.

«Мы создаем такое сообщество, где не важно, кто ты: гриб или Джульетта, но ты — важный участник спектакля, и у тебя есть своя незаменимая роль. Роль — в широком смысле. Она может быть без слов или со словами, на сцене или за сценой», — говорит М. Л. Стародубцев (интервью 2020–2021 гг.).

Эту же мысль развивает и Т. В. Лисичкина. При этом она отмечает, что именно такая «соборная» событийность помогает участникам работы не только раскрыться и научиться слушать, слышать, понимать и чувствовать других, но и более продуктивно сотрудничать в коллективе.

«На каждом занятии мы обязательно говорим “о жизни” — сказочной и реальной, сами сюжеты нас к этому подталкивают. Бывает, что всю встречу проговорим, а ребята рады: где еще, на каком уроке можно так порассуждать о главном? И, конечно, по ходу работы осваиваем такие понятия, как “мизансцена”, “диалог”, “четвертая стена” и т. п. Тексты для заучивания дети никогда не получают. Прочитал книгу, “превратился” в одного из героев — действуй как он, говори как он!

Ребята, прошедшие через эти наши проекты, лучшие своих сверстников умеют думать, высказывать свои мысли и отстаивать их, лучшие других формулируют фразы и произносят их совершенно осознанно, умеют порой “брать власть в руки”, а порой — подчиняться, соглашаясь с мнением товарищей», — рассказывает Татьяна Васильевна (интервью 2020–2021 гг.).

Для описываемых практик важно, что участники-дети всегда вовлечены в обсуждение того, как они воспринимают предлагаемую к воплощению метафору, при этом не столь важно, будет ли итоговое художественное решение точно таким, как его придумали дети. Важно не то, КТО становится автором финального проекта, скорее значимо ТО, что *найденное решение всеми участниками активно пропускается через себя*.

«На уроках мы с ребятами играли, говорили, сочиняли, — говорит Т. В. Лисичкина, — сочиняли спектакли, которые в конце учебного года представляли публике на школьном театральном фестивале “Воробышко”. Спектакли, в которых играли все дети! Спектакли по мотивам любимых книг, которые выбирали сами дети! Спектакли, в которых драматургическая основа сочинялась самими детьми! Спектакли без готовых текстов, которые надо заучивать! Спектакли, в которых роли распределялись самими детьми! И еще много чего сами! Конечно, рядом постоянно учитель. Но рядом, а не во главе!» (интервью 2020–2021 гг.).

Говоря о выборе тем для работы, можно заметить, что все педагоги так или иначе идут по пути двойственности: есть тема, актуальная для педагога, но к этому обязательно добавляется *поиск внутренней опосредующей темы*, которая поможет вывести ребенка к основной теме, приблизит ее. Лора Владимировна Макмак предлагает детям сконструировать метафоры, знаки и символы,

предложенного произведения с помощью специальных упражнений («трехцветные перчатки», «набор картинок» и т. д.), которые она называет метафорическим конструктором (Макмак, 2018, с. 59–67). И через эту символизацию обнаруживается трактовка, близкая детям. В проекте «Класс-Центра» произведение определяется школьной программой, но, когда учащиеся пишут воображаемые дневники героев хрестоматийного произведения, выбирают музыку для его сценического воплощения, предлагают эскизы сценографического решения, тем самым они также демонстрируют близкий для них авторский поворот темы.

«Если мы говорим об античной трагедии, то понятно — это база для того, чтобы нам сочинить собственный текст в подобном ключе, — говорит А. А. Демахин, — Я все время сочиняю что-то, что приводит учеников к действию. Это может быть текст, это может быть визуальная работа, это может быть фотография, это может быть спектакль. Для старших классов мы пробуем перформанс, потому что мне кажется, что границы между их собственной жизнью и метафорой, образом, здесь наиболее такие, мне кажется, это наиболее подвижная форма, где метафора непосредственно связывается с пространством их собственной жизни.

Мы с ребятами изучаем произведения искусства прошлого, пропустив их через собственную деятельность. Постепенно они понимают, что иначе понять нельзя. Но, разумеется, в процессе этой деятельности, где ты, конечно, выражаешь себя и свое понимание, происходит изменение тебя, превращение тебя» (интервью 2020–2021 гг.).

Отдельно и особенно Александр Александрович отмечает, что в авторское пространство гимназии им. Ольбинского оказываются втянуты все ученики и учителя школы, даже если они не принимают участия в текущем проекте. Они вносят свое звучание самым фактом присутствия в этом пространстве и фактом обживания этого пространства.

«Мне нравится, что в этой гимназии нет актового зала, и мы строим свои спектакли в рекреации. Изначально это не театральный зал, это пространство холла. Мы тут едим бутерброды, там заходим на математику. Это театральное пространство, и оно же пространство перемены, жизни, обычного урока — вот здесь же, прямо в декорациях, в пространстве спектакля. И вдруг в этом же пространстве появляется как бы другое измерение», — рассказывает А. А. Демахин (интервью 2020–2021 гг.).

Интересно заметить, что выстраивание детского понимания руководителями театральных практик строится не как линейный процесс, а по типу герменевтического круга: от общего к частному и от частного к общему. Такой тип прочтения предполагает **чередование работы с общим текстом, общими смыслами и затем углубление в единичное, частное**; и снова возвращение от частного к общему, для обогащения общего индивидуальными смыслами.

«Работа над ролью, — говорит Ольга Александровна Макаренко, — это не бездумное заучивание текста, это сложный многоэтапный процесс, который наглядно демонстрирует межпредметность в действии. Мы выделяем героев, обсуждаем

и анализируем их характеры, пытаемся встать на их место, объяснить их поступки и высказывания. Для такого разбора просто необходимо узнать и понять историческую эпоху, в которую происходили описываемые автором события.

Рассматривается образ героя и с точки зрения психологии (мотивы, причины, обстоятельства и последствия поступков), мы пристраиваем логику действия персонажей. Даже крошечная роль должна быть “по правде”. У каждого актера есть своя “история героя”, которую он придумывает и описывает: кто его герой, откуда, кто его родители, где он живет, какие отношения его связывают со всеми присутствующими на сцене персонажами.

Мы стараемся добиться того, чтобы ребенок не просто понимал, о чем будет говорить на сцене, но и сам хотел бы это сказать в представленной ситуации» (интервью 2020–2021 гг.).

Но работой над ролью внутри спектакля не завершается работа по расширению смыслов. Спектакль дает толчок более глубоким исследованиям в проектной работе.

«Наш школьный спектакль, — продолжает свой рассказ О. А. Макаренко, — это ежегодный коллективный проект, на основе которого наши ученики готовят и защищают индивидуальные проекты на самые разные темы. Это может быть проект по истории костюма, по исследованию литературного произведения, по особенностям театральной постановки, по изготовлению элементов декораций, по операторской работе, словом, участие в театральном спектакле представляет собой очень широкое поле для проектной деятельности» (интервью 2020–2021 гг.).

Исследовательские круги у участников театрального клуба Ольги Андреевны Булак нередко проходят через телесные практики: пластические и хореографические импровизации. А иногда это исследование пространств или исторического контекста, требующее прогулки или посещения музея, вписывания перформативной практики в реальную школьную среду или преобразование внешкольной среды с помощью видеокамеры. Тоже наблюдаем и в гимназии им. Ольбинского. В практике социоигрового стиля любое учебное содержание исследуется несколькими разными способами: при помощи конструирования и реконструкций, интерпретирующего пересказа и повторения, медленного чтения и динамического проигрывания. Короткие курсы «юниты» театрального отделения Академии искусств школы «Летово», работающей по системе Международного бакалавриата (The International Baccalaureate) IB⁵, направлены непосредственно на изучение общества и человека средствами театра, поэтому у некоторых курсов такие говорящие названия, как «Охота за реальностью», «В начале было слово», «Игра в театр».

⁵ Международный бакалавриат (The International Baccalaureate) стремится воспитать любознательную, эрудированную и заботливую молодежь, которая внесет свой вклад в совершенствование и безопасность мира путем проявления межкультурного понимания и уважения. Программы IB поддерживают стремление учащихся всего мира стать более активными, сострадательными, готовыми учиться в течение всей жизни, понимающими и принимающими разные точки зрения, разные мировоззрения.

Художественно-творческая образовательная среда насыщена **возможностями для разнообразного активного действия**. Это может быть преобразование пространства (перестройка зала, класса и т. д.), освоение сценического или репетиционного пространства собственными телами, поиск культурных аналогов, создание звуковых картин, ритмических кодов и многое другое.

«Мы сразу заявляем, что не сидим так, чтобы смотреть в затылок друг другу, — рассказывает А. А. Демахин, — что мы садимся так, чтобы друг друга видеть. Дети знают, что они сами отвечают за то, как поставить мизансцену для занятия. Я отследил, что на последнем занятии у нас три раза менялась мизансцена. Стулья ставили в одну сторону, потому что там были театральные постановки; в другую сторону, потому что там были перформансы; в третью сторону, потому что там надо было показывать свои визуально сделанные произведения, и для этого нужен был экран. И они это делали сами, я вообще не вмешивался» (интервью 2020–2021 гг.).

Конечно, очень частый тип ученической активности — это деловая игра.

Вот что рассказывает об этом М. Л. Стародубцев: *«В Вальдорфской школе все пронизано образным познанием мира. Например, в 6-м, кажется, классе, когда начинают проходить проценты, часто бывают ролевые игры внутри класса: ребята вычисляют банковские проценты или какие-то моменты, связанные с экономической географией»* (интервью 2020–2021 гг.).

При выборе литературного материала, как и последующего монтажа, все являются активными участниками процесса. При этом важно, что автором первичной инсценировки и автором поправки могут быть совершенно разные люди, но общий вклад в итоговое воплощение есть у всех. В этом проявляется **сотрудничество педагога и участников, их сотворчество**. Например, в театральной студии на английском языке «Королевский бутерброд» библиотеки им. Дельвига, книгу выбирают дети и они же определяют ключевые сцены, которые им интересно поставить. А инсценировку на языке оригинала создает по этому плану педагог или вверенные ей практиканты из педагогического института. Важно, что, создавая эту инсценировку, они ориентируются еще и на лексический запас группы и ее языковую подготовку в целом (Киктева, 2019).

Дети реконструируют биографии героев, пишут письма, придумывают сны, подробно разбирают логику действия, придумывают персонажа или его визуальный образ. Реже ребята являются авторами материального воплощения, но и в случае оформления, создания сценографии, костюмов и декораций творческая группа существует **в позиции автора, а не исполнителей**.

«Именно во время репетиций и происходит накопление знаний, умений и навыков, — рассказывает О. А. Макаренко, — На этом этапе каждый может найти дело по душе. Ребятам могут попробовать себя в качестве светооператора, видеооператора, музыканта, оформителя... Целый месяц после уроков и в каникулы ребята погружены в настоящие театральные будни: работа с текстом,

постановка голоса и дыхания, актерский тренинг — это лишь небольшая часть того, что осваивают наши юные актеры.

Школьный театр не только знакомит наших ребят с различными профессиями, но и успешно приобщает к ним: среди наших учеников выявились осветители, рабочие сцены, операторы, гримеры, художники, поэты, сценаристы!» (интервью 2020–2021 гг.).

В Вальдорфской школе родители определенных параллелей являются полноправными хозяевами спектаклей — авторами и исполнителями. Они сочиняют и создают костюмы и декорации, в которых сами же будут играть. И это авторство принципиально важно и сближает их с детьми, помогает стать полноценными соучастниками образовательного процесса и творцами образовательной среды.

Авторская позиция помогает участникам процесса ощутить себя частью большого культурного диалога.

Вот как пишет об этом А. А. Демахин: *«Мне хочется, чтобы произведения искусства воспринимались как предложения каких-то существующих в культуре инструментов для того, чтобы поработать с пространством собственной жизни»* (интервью 2020–2021 гг.).

Отдельно необходимо сказать про способы работы с оценением и самооценением. Во всех исследуемых практиках в коллективах существуют **процедуры выработки критериев оценки своего творческого продукта**. Эта работа не существует изолированно от основной повседневной деятельности, а является ее неотъемлемой, часто структурообразующей частью.

«В конце учебного года мы садились – ложились в кружок со свечкой в середине и пускали по кругу вопросы – ответы: Зачем ты ходишь в “Трям”?; Какую “фотографию”, сделанную в “Тряме” в этом году, ты хочешь разорвать и выбросить? Какую повесишь на стеночку в рамочке и будешь любоваться? (речь шла о “мысленных” фотографиях); Кому из ребят ты хочешь сказать “спасибо” и за что? (а в это время по кругу шла конфетка: откуси кусочек и передай дальше; большой кусочек всегда доставался последним!); О чем бы ты хотел задуматься и про что сочинять спектакль в следующем году?» — рассказывает Т. В. Лисичкина (интервью 2020–2021 гг.).

В социоигровой педагогике **системы самооценивания и взаимного оценивания** детально разработаны: для каждого типа заданий и упражнений выработаны специфические критерии, которые либо задаются для детей и взрослых как непреложные игровые правила, либо обсуждаются совместно до принятия итогового кодекса. Одна из самых известных процедур — «Диктант на дружбу», где каждая группа оценивает соседнюю по признаку идентичности записи выполненной работы, но при этом оставляет свои комментарии о том, какие ошибки (не влияющие при этом на оценку) она заметила в представленной работе.

«Я давно отказался от контрольных работ, — рассказывает А. А. Демахин, — Я, скорее, зеркало для учеников. Я могу отразить какие-то проблемы,

неточности. У нас есть традиция писать к творческим работам небольшие пояснения: замысел у меня был такой-то, задачи я себе поставил такие-то, организовать пытался так-то и так-то. И вот соответственно этим комментариям я оцениваю результат: что из задуманного получилось.

Каждый раз я предлагаю им самим **выработать какую-то критериальную базу**, по которой можно **относиться к собственным работам**. Чтобы можно было соответственно этой базе работы оценить. Важно обосновать, почему у них сложилась такая критериальная база, и каждый критерий для каждого вида работ я прошу их обосновать. А если ты нашел какой-то недостаток, предложи, как его можно поправить.

Я делал годовые рефлексии. Надо было выделить:

- одно главное утверждение об искусстве, которое они за этот год поняли;
- 2 навыка = 2 skills, которые, как им кажется, они “прокачали” в этом году;
- 3 проекта = 3 задания, которые на их взгляд были наиболее результативны;
- 4 challenge = 4 вызова себе, которые, исходя из вышеназванного, можно определить на следующий год — проект, куда можно двигаться.

Мы объединялись в команды, обсуждали эти skills, эти challenge-ы. Заполняли доску, визуализировали наши мысли и предложения» (интервью 2020–2021 гг.).

Публичность: возможность быть услышанным дает завершенность смысла моему высказыванию — эта завершенность рождается только в контексте, созданном собеседником. Переход на новый уровень становления происходит в результате состоявшейся встречи: с партнером, со зрителями, с автором произведения. У М. М. Бахтина (2003) и в театральной терминологии⁶ этот момент и есть СО-БЫТИЕ. Множественность **событий**, контекстов, дискурсов задает **полисмысловую структуру художественно-творческой среды** (Савенкова, 2011), организуя при этом для каждого его личное «сквозное действие» (Никитина и Кочерова, 2013).

Открывая внутри занятий последовательность позиций, «автор – зритель – критик», ребята в то же время проходят путь, подготавливающий их к выходу на большое публичное пространство очень постепенно. Он органично складывается из множества шагов. У большинства руководителей ученики первые свои опыты готовы показывать только в ситуации группового сотворчества. Ольга Андреевна Булак утверждает, что к ней в театральный клуб приходят по преимуществу те дети, которые изначально не готовы к публичности и никогда не пришли бы в театральную студию. Тем более это касается учеников, у которых учитель ведет уроки искусства или заменяет других учителей. Театр

⁶ Станиславский, К. С. (1991). Работа актера над ролью: материалы к книге. *Собрание сочинений: в 9 т.* Т. 4 (сост., вступит. ст. и коммент. И. Н. Виноградской). Москва: Искусство. 399 с.; Кнебель, М. И. (2005). Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. Москва: ГИТИС. 576 с. ISBN 5-7196-0265-8; Ершов, П. М. (2009). *Скрытая логика страстей, чувств и поступков: Искусство понимания себя и других. Логика общения в жизни и на сцене. Психофизическая природа искусства действий* (отв. ред. В. М. Букатов). Москва: Дубна: Феникс+. 712 с. ISBN 978-5-9279-0086-2

для них — это прежде всего *инструмент исследования себя и мира*. И только спустя время, когда ребята привыкают к этому инструменту, они оказываются готовыми к публичным выступлениям. И все же публичность в театральной педагогике присутствует всегда и с самого начала, потому что в групповом тренинге я вижу, как работает вся группа и как рядом со мной работает партнер. Творческие задания выполняются в малых группах и предъявляются друг другу. И так происходит привыкание к публичности и вырабатывается чувство ответственности за публичное выступление, осознается потребность быть явленным.

Приведем рассказ А. А. Демахина, который пошагово описывает этот процесс развития способности к публичному действию.

«В 7 и 8 классе возможно, что я 30 минут что-то рассказываю, а потом 15 минут активно работают ученики. Но дальше мое дело — сторона, мое дело — чуть-чуть задать углы зрения, сфокусировать взгляд, а дальше — их активность. Важно, чтобы они сами двигались в познании. Наше занятие в 11 классе происходит так: выходят люди, рассказывают, что нашли, открыли, показывают собственные творческие работы, обсуждают. А я сижу в зале и чуть-чуть добавляю что-то в обсуждение, чуть-чуть реагирую. Мне важно к 11-му классу дойти до того, чтобы меня, как солиста, в классе не было. Чтобы это был такой процесс, который чуть-чуть был бы так мною задан, чтобы он продуктивно совершался почти сам по себе, а я только как эксперт в нем присутствовал.

Когда 7-классник приходит в нашу гимназию, он видит, что когда дорастет до 9-го класса, то будет отвечать за определенные школьные события, потом, в 10-ом — за другие, и в 11-ом — за третьи. Он сам будет за это отвечать без игры в поддавки. Это статус, это престижно и важно для гимназии. И на этом построена вообще вся жизнь гимназии. Они понимают, что эти традиции, они видят, что для старших, для всей гимназии — это действительно ценно. И в 7 классе новички, проходя весь год этот круг традиций, видят, как это значимо для всех старшеклассников, которые участвуют. И он мысленно уже готовится вступить в этот круг.

Для меня очень важное достижение — чтобы каждый участник полтора-часового спектакля реально понимал всю свою действенно-событийную цепочку. Мы играем спектакль, а на следующий день начинаем его разбирать, чтобы проговорить что понятно, и что непонятно» (А. А. Демахин, интервью 2020–2021 гг.).

Говоря о руководителях успешных театральных практик, важно отметить, что каждый педагог был когда-то сам творчески увлечен, инициирован. А затем, в дальнейшем, развивал, трансформировал свой опыт творческой инициации, приходя к созданию своего авторского проекта. Для каждого из них важно личностное подлинное присутствие в собственном проекте, творческая и исследовательская, партнерская позиция.

«Мое поведение, наверное, отличается от поведения условного “среднего” учителя, — говорит А. А. Демахин, — Кажется, что оно невысокого стиля, более упрощенное. Мне важно подлинное присутствие. Мне кажется, самое важное,

что происходит, когда личность педагога встречается с личностью ученика. Если они видят, как моя личность проявляется, мне кажется, что они тоже начинают проявляться личностно. Я думаю, что если есть хорошие методики, но нет личностного присутствия, то ничего не заработает.

В последний год своей жизни, предлагая мне, студенту пятого курса театроведческого отделения РГГУ начать преподавать МХК, директор нашей гимназии И. Б. Ольбинский сказал мне очень правильную вещь: “Главное рассказывай только о том, что тебе интересно. И думай о том, чему ты хочешь научить через свой предмет. То есть предмет — это средство, а цель — в чем-то другом”» (интервью 2020–2021 гг.).

Многое в работе успешных театральных практик определяется устойчивостью традиций, которые продолжают или активно развиваются сегодня руководителями. К формам развития относится, например, *легенда*, которая передается от старших к младшим; *четкие структурированные правила*, задающие каркас, — тот, что дает возможность вариативности самого творческого процесса.

Заключение

Подводя итог, необходимо отметить, что руководитель театрального проекта выступает в *художественно-творческой образовательной среде* в нескольких ипостасях: и как модератор, фасилитатор групповых процессов, и как режиссер-постановщик, и как педагог. Но для нас важнее отметить его роль *культурного посредника*. Само понятие «культурный посредник» пришло к нам из психологии развития, из трудов Л. С. Выготского, в дальнейшем получило развитие в трудах Д. Б. и Б. Д. Элькониных (Эльконин, 2016, с. 93–112). Речь идет о том взрослом, который владеет культурными инструментами, позволяющими ребенку осуществить качественный скачок, переход в развитии. Этот этап всегда таинственен, его трудно рационально прогнозировать, динамика изменения осуществляется вероятностно, а значит, для его осуществления необходимы особые условия. На наш взгляд, такими условиями обладает описанная *художественно-творческая образовательная среда*, в основе которой опробуется и реализуется посредническое действие. Анализ устойчивых успешных театральных образовательных практик показал, что представленные параметры художественно-творческой образовательной среды, будучи в процессе решения творческих задач выявляемы, наблюдаемы, обсуждаемы и преобразуемы, помогают соотносению учебной активности участников образовательного процесса с индивидуально значимыми личностными контекстами, тем самым помогая формированию собранности, связанности и завершенности культурного действия.

Список источников

1. Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education. Stoke on Trent (UK). Sterling (USA): Trentham*. 182 p.
2. Ahlstrand, P. (2020). A method called action(re) call. How and why we use it. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 505–525. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
3. Annand, A. (2019) Evaluating twinkles: reflections on the evaluation of a drama and communication project in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 201–208. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1561257>
4. Bolton, G. (2006). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
5. McCaslin, Nellie (1990). *Creative Drama in the Classroom. Longman. Creative Drama in the Classroom and Beyond: Pearson New International Edition*. Pearson Education, Limited.
6. Климова, Т. А., Никитина, А. Б. (2020). *Театральная педагогика в городе: неформальные ресурсы образования*. Монография. Московский городской педагогический университет. Москва.
7. Campbell, A. I. (2020). A new strategy for Sri Lankan drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 256–262. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730173>
8. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл. http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml (дата обращения: 07.09.2021).
9. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда*. Москва: Знание.
10. Гибсон, Дж. (1988). *Экологический подход к зрительному восприятию*. Под ред. А. Д. Логвиненко. Москва: Прогресс.
11. Göksel, E. (2020) Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 655–656. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1811657>
12. Trezise, B. (2020). Performative pedagogies: feeling the experience of being (the) social in twenty-first century learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(3), 465–479. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1789454>
13. Göksel, E. (2021). Experiencing drama in a Swiss context: a tale of two student teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 300–305. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901567>
14. Рубцов, В. В., Ивонина, Т. Г. (2002). *Проектирование развивающей среды школы*. Московский государственный психолого-педагогический университет. Москва.
15. Панов, В. И. (2005). Экопсихологическая модель образовательной среды. *Материалы 4-ой Российской конференции по экологической психологии* (с. 213–216). Психологический институт РАО. Москва.
16. Тарасов, С. В. (2003). *Образовательная среда и развитие школьника*. Санкт-Петербург: ЛОИРО.
17. Юсов, Б. П. (2004). Взаимосвязь культурологических факторов в формировании художественного мышления учителя образовательной области «Искусство».

Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. Москва: Компания Спутник +.

18. Кочерова, Е. А., Никитина, А. Б. (2013). Практики инициации открытой художественно-творческой образовательной среды. *Материалы X Международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе (НОТВ-2013)», 06–08 февраля 2013 г.* Под ред. А. В. Поротникова. М-во образования и науки Российской Федерации, УрФУ им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина. Екатеринбург.

19. Климова, Т. А. (2013). Возможности художественно-творческой образовательной среды для становления личности. Опыт кинозрителя. *Экранные искусства и театр в гуманитарном образовании: проблемы и перспективы* (с. 24–29). Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, 10–11 апреля 2012 г., Москва (сост. М. С. Бережная). Институт художественного образования Российской академии образования. Москва.

20. Соловей, Е. М. (2013). Цикл музейно-экскурсионных творческих занятий «Подарить себе город». *Научные и научно-методические материалы, воспоминания* (с. 235–240). Сборник материалов I Всероссийской конференции школьной театральной педагогики памяти Л. А. Сулержицкого. Кафедра эстетического образования и культурологии Московского института открытого образования. Москва.

21. Hadjipanteli, A. (2020). Drama pedagogy as aretaic pedagogy: the synergy of a teacher's embodiment of artistry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730168>

22. Jones, J. P. (2021). Drama research methods: provocations of practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 379–384. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1883427>

23. Слободчиков, В. И. (1997). Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школ*, 7, 177–185.

24. Martínez E., Fernandez-Rio, J. (2021) Effects of a Theatrical Improvisation programme on students' motor creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064>

25. Thorkelsdóttir, R. (2020) The complex role of drama teaching and drama teachers' learning trajectories in an Icelandic context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 593–612. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1796615>

26. Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>

27. Ершова, А. П., Букатов, В. М. (2020). *Режиссура урока, общения и поведения учителя.* Пособие для опытных и начинающих учителей. Санкт-Петербург: Образовательные проекты.

28. Асонова, Е. А. (2020). Учебная практика «Город как учебник». Магистратура «на салфетках». *Проектирование городских образовательных инфраструктур: от идеи к реализации* (с. 21–30). Сборник статей (под ред. Е. В. Ивановой, Е. А. Асоновой, И. А. Виноградовой). Москва: Экон-Информ.

29. Асонова, Е. А., Киктева, К. С. (2018). Музеи в образовательном процессе: модели эффективного взаимодействия. *Музей*, 3, 71–74.
30. Асонова, Е. А., Россинская, А. Н. (2019). Использование ресурсов города в образовании: вызовы и решения. *UniverCity: Города и Университеты*. Сборник (под ред. С. Н. Вачковой, Е. А. Асоновой). Вып. 3. Москва: Экон-Информ.
31. Климова, Т. А. (2015). Театральная педагогика как пространство обретения личностных смыслов. *Журнал практического психолога*, 3, 166–175.
32. Макмак, Л. В. (2018). Метафорический конструктор: работа с метафорой в классе. *Школьные технологии*, 6. <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-konstruktor-rabota-s-metaforoy-v-klasse> (дата обращения: 07.06.2021).
33. Киктева, К. С. (2019). Учим языки и играем на сцене. *Читатель в игре* (с. 173–179). Сборник статей (под ред. Е. А. Асоновой, Е. С. Романичевой). Москва: Библиомир.
34. Бахтин, М. М. (2003). К философии поступка. *Собрание сочинений: в 7 т.* Т. 1. С. 7–68. Москва: Русские словари.
35. Станиславский, К. С. (1991). Работа актёра над ролью: материалы к книге. *Собрание сочинений: в 9 т.* Т. 4 (сост., вступит. ст. и коммент. И. Н. Виноградской). Москва: Искусство.
36. Кнебель, М. И. (2005). *Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли*. Москва: ГИТИС.
37. Ершов, П. М. (2009). *Скрытая логика страстей, чувств и поступков: Искусство понимания себя и других. Логика общения в жизни и на сцене. Психологическая природа искусства действий*. Отв. ред. В. М. Букалов. Москва: Дубна: Феникс +.
38. Савенкова, Л. Г. (2011). *Воспитание человека в пространстве культуры: интеграция в педагогике искусства*. Монография. Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва.
39. Эльконин, Б. Д. (2016). Посредническое Действие и Развитие. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 93–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>

References

1. Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education*. Stoke on Trent (UK). Sterling (USA): Trentham. 182 p.
2. Ahlstrand, P. (2020). A method called action(re) call. How and why we use it. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 505–525. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1779584>
3. Annand, A. (2019) Evaluating twinkles: reflections on the evaluation of a drama and communication project in schools. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 201–208. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1561257>
4. Bolton, G. (2006). *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
5. McCaslin, Nellie (1990). *Creative Drama in the Classroom*. Longman. *Creative Drama in the Classroom and Beyond: Pearson New International Edition*. Pearson Education, Limited.
6. Klimova, T. A., & Nikitina, A. B. (2020). *Drama education in city: informal educational resources*. Monograph. Moscow City University. Moscow. (In Russ.).

7. Campbell, A. I. (2020). A new strategy for Sri Lankan drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 256–262. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730173>
8. Iasvin, V. A. (2001). Educational environment: from modeling to designing. Moscow: Sense. http://pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml (date of accesses: 14.01.2022). (In Russ.).
9. Novikova, L. I. (1985). *School and environment*. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
10. Gibson, Dzh. (1988). *Ecological approach to visual perception* (Logvinenko, A. D. (Ed.)). Moscow: Progress. (In Russ.).
11. Göksel, E. (2020) Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 655–656. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1811657>
12. Trezise, B. (2020). Performative pedagogies: feeling the experience of being (the) social in twenty-first century learning. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(3), 465–479. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1789454>
13. Göksel, E. (2021). Experiencing drama in a Swiss context: a tale of two student teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 300–305. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901567>
14. Rubtsov, V. V., & Ivonina, T. G. (2002). *Designing school developmental environment*. Moscow State Psychological and Pedagogical University. Moscow. (In Russ.).
15. Panov, V. I. (2005). Ecopsychological model of an educational system. In *Thesis of the 4th Russian Conference on Environmental Psychology* (pp. 213–216). Psychological Institute of RAO. Moscow. (In Russ.).
16. Tarasov, S. V. (2003). *Educational environment and schoolchild development*. St. Petersburg: LOIRO. (In Russ.).
17. Iusov, B. P. (2004). Culturological factors interrelationship in forming teachers' of "Art" educational field artistic mindset. *Selected Works on the History, Theory and Psychology of Art Education and Multicultural Education of Children*. Moscow: Company Sputnik +. (In Russ.).
18. Kocherova, E. A., & Nikitina, A. B. (2013). Practices of initiation of an open artistic and creative educational environment. *Materials of the X International Scientific and Methodological Conference "New educational technologies in Higher Education (NOTV-2013)", 06–08 February 2013* (Porotnikov, A. V. (Ed.)). Ministry of Education and Science of the Russian Federation, UrFU. The First President of Russia B. N. Yeltsin. Ekaterinburg. (In Russ.).
19. Klimova, T. A. (2013). The abilities of artistic-creative environment for the personality development. *Screen arts and theater in humanitarian education: problems and prospects* (pp. 24–29). Collection of articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, 2012, April 10–11, Moscow (Berezhnaya, M. S. (Comp.)). Institute of Art Education of the Russian Academy of Education. Moscow. (In Russ.).
20. Solovei, E. M. (2013). A series of museum-excursion creative classes "To present yourself a city". In *Scientific and methodological materials, memoirs*. Collection of materials of the I All-Russian Conference of school theater pedagogy in memory of L. A. Sulerzhitsky (pp. 235–240). Department of Aesthetic Education and Cultural Studies of the Moscow Institute of Open Education. Moscow. (In Russ.).
21. Hadjipanteli, A. (2020). Drama pedagogy as aretaic pedagogy: the synergy of a teacher's embodiment of artistry. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730168>

22. Jones, J. P. (2021). Drama research methods: provocations of practice. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 379–384. <https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1883427>
23. Slobodchikov, V. I. (1997). Educational environment: implementing educational objectives in a space of culture. *New values of education: cultural models of schools*, 7, 177–185. (In Russ.).
24. Martínez E., & Fernandez-Rio, J. (2021) Effects of a Theatrical Improvisation programme on students' motor creativity. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 26(2), 268–282. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1847064>
25. Thorkelsdóttir, R. (2020) The complex role of drama teaching and drama teachers' learning trajectories in an Icelandic context. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(4), 593–612. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1796615>
26. Teruel, T. M., Alfonso-Benlliure, V., & Fields, D. L. (2019) The impact of theatrical experiences on young adults in Spain. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 24(2), 192–200. <https://doi.org/10.1080/13569783.2018.1494562>
27. Ershova, A. P., Bukatov, V. M. (2021) *The directing of learning, communicating and teacher's behavior*. St. Petersburg: Educational projects. (In Russ.).
28. Asonova, E. A. (2020). Educational intership “City as a textbook”. In Ivanova, E. V., Asonova, E. A., & Vinogradova, I. A. (Eds.), *Designing urban educational infrastructures: from idea to implementation* (pp. 21–30). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).
29. Asonova, E. A., & Kikteva, K. S. (2018). Museum in the learning process. The model of effective cooperation. *Museum*, 3, 71–74. (In Russ.).
30. Asonova, E. A., & Rossinskaia, A. N. (2018). The use of city resources in education: challenges and solutions. In Vachkova, S. N., & Asonova, E. A. (Eds.), *UniverCity: Cities and Universities* (Vol. 3, pp. 35–46). Moscow: Ekon-Inform. (In Russ.).
31. Klimova, T. A. (2015). Drama education as a space of personal meanings obtainment. *Practical Psychologist's Journal*, 3, 166–175. (In Russ.).
32. Makmak, L. V. (2018). Metaphorical meccano: working with metaphor in class. *Shkol'nye tekhnologii*, 6, 59–67. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metaforicheskiy-konstruktor-rabota-s-metaforoy-v-klasse> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
33. Kikteva, K. S. (2019). Learning languages and playing on stage. *The reader in the game* (pp. 173–179). Collection of articles (Nasonova, E. A., & Romanicheva, E. S. (Eds.)). Moscow: Bibliomir. (In Russ.).
34. Bakhtin, M. M. (2003). To the philosophy of action. *Collected works: in 7 vols* (Vol. 1, pp. 7–68). Moscow: Russian dictionary. (In Russ.).
35. Stanislavskii, K. S. (1991). Work on the role. *Collected works: in 9 vols*. (Vol. 4; Vinogradskaya, I. N. (Ed.)). Moscow: Art. (In Russ.).
36. Knebel', M. I. (2005). *Poetry pedagogy. On an effective analysis of the play and role*. Moscow: GITIS. (In Russ.).
37. Ershov, P. M. (2009). *Hidden logic of passions, feelings and actions: the art of understanding itself and others. The logic of communication in life and on the scene. Psychophysical nature of art action* (Bukatov, V. M. (Ed.)). Moscow: Dubna: Feniks +. (In Russ.).

38. Savenkova, L. G. (2011). *Education of a person in the space of culture: integration in art pedagogy*. Monograph. The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Moscow. (In Russ.).

39. Elkonin, B. D. (2016). Mediation and Development. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 93–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2016120306>

Статья поступила в редакцию: 12.07.2021;
одобрена после рецензирования: 10.11.2021;
принята к публикации: 07.12.2021.

The article was submitted: 12.07.2021;
approved after reviewing: 10.11.2021;
accepted for publication: 07.12.2021.

Информация об авторах:

Татьяна Анатольевна Климова — старший научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

t-klim@list.ru, KlimovaTA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

Александра Борисовна Никитина — кандидат искусствоведения, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ab_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

Information about authors:

Tatiana A. Klimova — Senior lecturer of the Directorate of Educational Programs, Moscow State Pedagogical University, Senior researcher of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Research Institute of Urban and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

t-klim@list.ru, KlimovaTA@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3378-6532>

Alexandra B. Nikitina — PhD in Art History, leading researcher of the Laboratory of sociocultural educational practices, Research Institute of Urban and global Education, Moscow City University, Moscow, Russia,

ab_prolog@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9027-8804>

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.

Original article

UDC 378.934:81'276.6:34

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.05

DIDACTIC POTENTIAL OF A FOREIGN LANGUAGE FOR THE FORMATION OF SEPARATE COMPONENTS OF A PROFESSIONAL IMAGE¹

Elena O. Uskova¹, Evgeniya A. Putilina², Sofya V. Uskova³ ✉

^{1, 2, 3} *Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia*

¹ uskoelena@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7254-4806>

² evgeniya_blinova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8100-1683>

³ suskova00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-4944>

Abstract. Traditionally, image is considered to be the result of interpersonal interaction and is conditioned by numerous components. Professional image as an integral part of professional competence and personality of a successful specialist in any field is the object of close attention and research for specialists from various fields. They all agree on its positive and even decisive importance for effective interaction with colleagues, positive perception from others, high productivity, self-confidence, etc. *Image* in general and *professional image* in particular became the object of comprehensive research in the 1990s. However, as the analysis of developments in this area shows, the problem of its effective building have not been developed in full yet. The article analyzes the concept of *image*, presents its retrospective analysis, origin, and development. The authors consider the relevance of building a positive professional image of a lawyer stipulated by objective socio-cultural processes. The results of a survey conducted to identify students' ideas about the components of a lawyer's image are also presented. Based on the analysis of psychological and pedagogical publications, the main components of the professional image of a lawyer are identified. Relevant conclusions are drawn about the lack of comprehensive models and technologies for its building up to date. The didactic potential of a foreign language for the building of individual components of a lawyer's professional image is revealed as well.

Keywords: professional image, lawyer, foreign language, professionally significant qualities of a lawyer, pedagogical technologies

¹ Статья публикуется в авторской редакции.

Обзорная статья

УДК 378.934:81'276.6:34

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.05

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА

Елена Олеговна Ускова¹, Евгения Александровна Путилина²,
Софья Владиславовна Ускова³

^{1, 2, 3} Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия

¹ uskoelena@yandex.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-7254-4806>

² evgeniya_blinova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8100-1683>

³ suskova00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-4944>

Аннотация. Традиционно имидж рассматривается как результат межличностного взаимодействия и обусловлен многочисленными компонентами. Профессиональный имидж как неотъемлемая часть профессиональной компетентности и личности успешного специалиста любой сферы является объектом пристального внимания и исследования специалистов из разных областей. Все они едины во мнении о его положительном и даже решающем значении для эффективного взаимодействия с коллегами, позитивного восприятия со стороны окружающих, высокой производительности труда, уверенности в себе и т. д. Понятие *имидж* в целом и *профессиональный имидж* в частности стали объектом всестороннего исследования в 1990-е годы. Однако, как показывает анализ разработок в этой области, проблема формирования профессионального имиджа до сих пор остается не разработанной в полной мере. В статье анализируется понятие *имидж*, представлен его ретроспективный анализ, происхождение, становление и развитие. Авторы рассматривают актуальность формирования положительного профессионального имиджа юриста, что продиктовано объективными социокультурными процессами. Приведены результаты опроса, который проводился с целью выявления представлений студентов о составляющих имиджа юриста. На основе анализа психолого-педагогической литературы определены основные составляющие профессионального имиджа юриста и сделаны выводы об отсутствии всеобъемлющих моделей и технологий его формирования на сегодняшний день. Раскрывается дидактический потенциал иностранного языка для формирования отдельных компонентов профессионального имиджа юриста.

Ключевые слова: профессиональный имидж, юрист, иностранный язык, профессионально значимые качества юриста, педагогические технологии.

Для цитирования: Ускова, Е. О. Путилина, Е. А., Ускова, С. В. (2022). Дидактический потенциал иностранного языка для формирования отдельных компонентов профессионального имиджа. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 88–97. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.05>

For citation: Uskova, E. O. Putilina, E. A., Uskova, S. V. (2022). Didactic potential of a foreign language for the formation of separate components of a professional image. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 88–97. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.05>

Introduction

Labor market competition, social demand, client-centeredness and other social and cultural processes and trends set high requirements to specialists in all professional fields including both prospective and practicing lawyers. Professional competence, reputation and professional image of a lawyer come out on top. The professional's own idea of his image helps him demonstrate his best personal and business qualities, meet skill requirements and professional standards, satisfy his clients' demand, etc.

Studies show that about 30% of the respondents associate lawyer's image with a competent, honest, and principled person respecting laws, defending human rights, people's interests, etc. At the same time, about a quarter of the respondents associate lawyers with bribers, greedy, incompetent, ineffective, unscrupulous, dependent and corrupt people (Skabelina, 2012, p. 42).

Since the public's mind about the image of a modern lawyer remains rather contradictory today, the analysis of ways to make it positive or improve remains relevant today.

A survey was conducted to identify the students' ideas about a lawyer's professional image. 120 Law Faculty students of Ulyanovsk State University were asked to list ten components or qualities that can characterize the lawyer's professional image in their opinion. The analysis of responses made it possible to categorize the components of the lawyer's professional image proposed by the respondents into the following main groups:

1) personal qualities:

- leadership skills and volitional powers (goal commitment, self-confidence, determination, independence, etc.);
- business proficiency (diligence, adaptability, stress tolerance, impartiality, etc.);
- emotional skills (emotional stability, self-control, calmness, positive attitude to work, etc.);
- soft skills (decency, politeness, punctuality, commitment, consciousness, trustworthiness, fairness, honesty, tact, delicacy, tolerance, law-obedience, etc.);

2) professional qualities:

- analytical (flexible and logical thinking, productive memory, pragmatism, etc.);
- communicative (oratory skills, diplomacy, well-bred speech, eloquence, ability to establish contacts, clear articulation, etc.);

3) components of personal appearance (formal style, neat appearance, presentability, etc.);

4) knowledge in the field of current legislation, fundamentals of psychology, ethics of communication, professional ethics, legal literacy, etc.;

5) individual components: reputation, experience, broad outlook, erudition, intuition, charisma, business connections, customer base and referenceability, etc.

The survey results indicate that the students' ideas about the lawyer's professional image are insufficiently clear. The respondents mainly focused on personal and professionally significant qualities of lawyers. However, most researchers do not lay the main emphasis on them when analyzing the components of a lawyer's professional image. In addition, some respondents have included rather controversial components of a lawyer's image in this list. Among them: appearance, mannerism, acting skills, kindness, etc.

However, the overwhelming majority of respondents (76%) included the communicative component and its corresponding qualities in the list realizing their key role in the daily practice of a lawyer and consequently directly and indirectly affecting his professional image as a whole.

Methods

The methodological basis of the study is represented by the studies of Anderson, Headrick (1996), Daicoff (1997), Ladah (2019), Zacharias (2006) — about current views on a lawyer's professional image; V. D. Bragina, D. V. Demina, V. V. Ermolova, V. V. Ovsyannikova, L. N. Rozhina, L. B. Schneider, etc. — on the influence of professional image on a prospective specialist; Yu. V. Andreeva (2006), A. A. Biryukova (2004), M. G. Elagin (2005), E. V. Emelyanova (2004), O. A. Pikuleva (2014), L. M. Semenova (2009), etc. — about the role of professional image in the activities of specialists, etc.

The concept of *image* became the subject of close study for Russian researchers not so long ago — in the 1990s, and, as the analysis of the publications shows, the problem of building a professional image has not been fully worked out to this day. Image is the result of interpersonal interaction and is determined by social, psychological, communicative, organizational and many other patterns, the combination of which makes it possible to study the image of individual professions (Pevnaya, 2011, p. 39). Professional image also implies the integration of personal, professional, social and external characteristics (Shiman, 2015, p. 9).

The image can be formed both directly (based on impressions, observations, communication, interaction, etc.) and indirectly. The following main components of the professional image are generally distinguished:

- verbal (related to individual characteristics of the accuracy of information transmission and vocabulary use as well as the correctness of the construction of phrases, etc.);
- paraverbal (represented by the manner of individual speech: voice timbre, speech tempo and rhythm, etc.);
- non-verbal (gestures, facial expressions, poses, etc.);
- personal appearance (clothes, hairstyle, constitution, etc.);

- materialized (for example, business documentation);
- environmental (workplace, office, car, etc.).

Nowadays, building of a lawyer's professional image, relevant models and technologies remain, in our opinion, insufficiently developed. While studying psychological and pedagogical publications, the main components of the professional image of a lawyer were identified and analyzed. However, some of them, of course, cannot be built by means of pedagogical technologies. Foreign language as a means of building and developing a number of components of a lawyer's professional image were also subject to analysis. Let's take a closer look at some relevant points.

Results

Building a verbal image is becoming one of the most important issues for a lawyer. Since the legal profession involves regular interaction with people at different levels, public speaking, negotiations, etc., it is the verbal image that is mostly responsible for the success of communication.

Throughout the daily interpersonal communication, the lawyer is in need of obtaining relevant information, establishing confidential relations between communicants. The most effective form of communication is a dialogue which is actually based on the ability to put questions. It's necessary to understand what types of questions there exist, to be capable of putting them correctly, in English as well.

There are closed questions which require a short or single-word answer, often *yes* or *no*: *Can you comment on the episode?* In English they correspond to General questions which begin with auxiliary verbs: *Has the plaintiff brought the suit against the defendant?* Obviously, this type of questions is nonproductive in opening up relations.

Tag questions imply short answers: *You don't have a permanent source of income, do you? — Yes, I do.*

Questions to the subject are also rather short: *What consists of representatives from federal entities in the Russian Federation? — The State Duma.*

To open up relations one should use open-ended questions which require a complete answer enabling a person to collect information about topics he/she may not have considered: *What prompted you to get into the driving seat?* Special/Wh-questions in English can also be prompting: *What is the Prime Minister generally responsible for in the Russian Federation?* Such questions encourage full, meaningful answers based on the respondents' knowledge and perception.

Alternative questions by their nature presuppose an alternative which creates a thought-provoking situation making a person take decisions: *Does criminal or civil law regulate the apprehension? Did he withdraw money on Friday or on Saturday?*

However, in the framework of legal proceedings, this type of issue is sometimes subject to certain restrictions in order to avoid hindering the addressee's expressed free will.

Questions with a preamble can impel a person to a certain action or take a necessary decision and therefore such questions are crucial in communication: *The use of force may be justified for the purposes of self-defense, protection of other persons, protection of property, law enforcement. Are you sure of the legitimacy of your actions?* Consider one more example: *All the documents were sent to you a week ago. Have you managed to analyze them?*

Questions with a preamble may exert influence on the interlocutor and that's why such questions are also of limited use in legal matters. In the course of profession-related education students are asked to come up with various dialogues within the curriculum. It helps to develop practical skills of putting all types of questions due to different purposes.

In fact, there are so called "I-statements" which represent a way of verbal expression of emotions in tense situations. "I-statements" involve awareness of the person's own responsibility for making decisions and in this case they are opposed to "You-statements" which imply negative assessment of someone's actions or words. To develop effective cooperation, we suggest doing the following exercise:

1. *Paraphrase the following evaluative "You-statements" into neutral "I-statements".*

1) *You make me angry!* — Possible answer: *When this happens, I feel anxious and embarrassed!*

2) *You aren't listening to me!* — Possible answer: *I feel more satisfied when I get some feedback during the conversation.*

3) *You look slovenly!* — Possible answer: *I appreciate neatness in everything.*

2. *Paraphrase the following critical and aggressive statements using proper techniques for responding to critics and aggressive behavior.*

1) *You have fulfilled the task below standards as usual!* (Possible answer: *Where have I made mistakes in particular?* — clarifying the details);

2) *There are a lot of contradictory facts in your report!* (Possible answer: *You are right! It makes me really anxious.* — agreeing to criticism);

3) *I don't like the way you have fulfilled the task!* (Possible answer: *I believe my performance is not so bad. But as far as I understood you disagree with me and I would like to find out the reasons of this negative assessment.* — discussing a controversial point) and so on.

As practice shows, the image of the lawyer can be perceived negatively which is due to some individual features of his character and nerves. However, there is a number of techniques to offset the flaws and show off better qualities.

Let's take a situation when a lawyer could not cope with an outburst of emotions. In this case the task can be formulated as follows: *Imagine a situation when*

you failed to control your emotions during the court session. Provide your own ideas to deal with the problem.

To justify himself a person should apologize for his behavior proving to everyone that he is a responsible and sincere man. He may say the following: *I can't help but take everything to heart; I can't stay calm when facing injustice.*

When getting acquainted with the peculiarities of business correspondence in general and legal correspondence in particular one should pay attention to standard opening clichés like: *This is to inform you that ... ; With reference to the session on March 28, 2019, ...; We find it necessary to remind you that ... ;* as well as closing clichés like: *In case of any questions, do not hesitate to contact us; Attached please find all the documents mentioned above; Thank you beforehand for your cooperation, etc.*

In the course of practical studies, the students are offered to analyze, translate and write letters based on a range of topics within their specialty.

When teaching a foreign language to law students it is necessary to draw their attention to Latin borrowings which are often used in legal documents, both in Russian and in English: *bona fide(s)* — in good faith; *corpus delicti* — the real proof that a crime has been committed; *de facto* — taken as a matter of fact, even though the legal status may not be certain ; *inter alia* — among, in addition to other things; and others.

To study these lexical units there is some vocabulary practice including matching exercises as in the example: *Match the meanings on the left with the Latin words and expressions on the right.*

In addition, students may be required either to make up sentences of their own to illustrate these expressions or to find some examples in the source material, e.g.: *She demands possession of the house and custody of the children inter alia.*

Besides, legal documents such as contracts and formal letters often contain reference words, which are not common in other types of correspondence. Such words are mostly related to time reference (*heretofore*), location (*hereinafter*), result (*hereby*) in the framework of the document.

To drill such vocabulary, it's useful to do substitution exercises: *Complete sentences with appropriate words from the box. To help you, each sentence is followed by an explanation in italics of the function of the missing word.*

Could you explain why the interest rate is quoted as 17 % on the final page of the agreement you sent us, but as 15 %. (listed or mentioned earlier in a document). Answer: thereinbefore.

In order to form and develop the non-verbal component of the professional image, the following practical tasks can be offered:

Use nonverbal means to express openness, communicability and readiness for cooperation. As a rule, people demonstrate trust, consent, goodwill and psychological comfort by open posture, with palms up, arms and legs stretched. (Shiman, 2015, p. 30);

- *demonstrate lack of respect and attention towards your interlocutor* (rolling one's eyes, sighing heavily, looking aside, throwing the body back);
- *express your disagreement with the opponent*. Indeed, disagreement, distrust, criticism and opposition are expressed by closed posture, with arms folded (the so-called "Napoleonic posture", or both hands rested on the chin (Shiman, 2015, pp. 29–30);
- *show undiminishing interest*. Your partner can manifest interest by focusing his eyes on you or "rounding" them, mirroring his behavior, gestures, body and hands position and so on.

The paraverbal element consists of speech peculiarities — its tempo, rhythm and other characteristics. Therefore, it seems useful for students to practise in a language lab, listening to audio recording of their speeches, correcting phonetic and intonation errors. Such work contributes to shaping and developing skills of auditory self-control, listening comprehension, speaking which are indispensable for a lawyer.

Correct pronunciation is no less important for a lawyer. It should conform to phonetic standards of a native or foreign language. Tongue twisters prove useful for a clear articulation, e.g. *The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday; There those thousand thinkers were thinking how did the other three thieves go through*. One can also practice the pronunciation of separate words and phrases: *pirates' private property, circumstances and consequences, etc.*

Conclusion

Thus, our research made it possible to identify and analyze the elements of the professional image of a lawyer and to organize practical activities in order to shape it effectively.

A complex of exercises aimed at making up dialogues, putting questions of different types, substituting and transforming, doing business and legal correspondence proved effective in shaping and further developing verbal image of a lawyer.

In shaping the paraverbal element of a lawyer's image it's worth considering the language lab which opens up opportunities for listening comprehension, phonetic correctness and so on.

Various practices and techniques can help shape the nonverbal element of the lawyer's image, develop nonverbal skills and abilities (postures, gestures, facial expression).

It should be taken into account that shaping some of the elements of a lawyer's professional image is beyond the scope of pedagogical studies in general and foreign language studies in particular. Nevertheless, it's worth saying that they are valuable for shaping some elements of a lawyer's image. The points under discussion were analyzed in earlier works of the authors (Uskova, 2016; Uskova, Kovardakova, 2016; Uskova, Krashennnikova, 2018; Uskova, Krashennnikova, 2016).

References

1. Andreeva, Yu. V. (2006). *Psychology of image and advertising*. Kazan. (In Russ.).
2. Biryukova, A. A. (2004). Self-identification of personality and professional image of a manager-entrepreneur of a small business. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow. (In Russ.).
3. Daicoff, S. (1997). Lawyer, Know Thyself: a Review of Empirical Research on Attorney Attributes Bearing on Professionalism. *The American University Law Review*, 46(5). <https://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1406&context=aulr> (date of access: 15.01.2022).
4. Emelyanova, E. V. (2004). Psychosemiotics of the subject environment as a factor of a personal image building. *Candidate's thesis*. (In Russ.).
5. Elagin, M. G. (2005). Pedagogical conditions for the officer's image building in the university educational process. *Candidate's thesis*. Orenburg. (In Russ.).
6. Ladah, R. (2019). What Makes a Good Lawyer? *Common Traits of Successful Attorneys Today*. <https://www.alu.edu/alublog/what-makes-a-good-lawyer/>
7. Pevnaya, M. V., Vishnevsky, Yu. R., Didkovskaya, Ya. V., & Kachainova, N. B. (2011). *Professional image and prestige of social work*. Monograph (Vishnevsky, Yu. R. (Ed.)). Ekaterinburg. 184 p. (In Russ.).
8. Pikuleva, O. A. (2014). Social psychology of personality self-presentation. *Extended abstract of candidate's thesis*. Saint-Petersburg. 45 p. (In Russ.).
9. Rawdon, Wyatt (2006). *Check Your English Vocabulary for Law*. London: A&C Black.
10. Ryzhkov, V. D. (2003). *Business English: management*. Kaliningrad. (In Russ.).
11. Semenova, L. M. (2009). Genesis and current state of the problem of professional image building. *Bulletin of Tomsk State University*, 326, 194–199. (In Russ.).
12. Shiman, O. I. (2015). *Professional image of a lawyer*. N. Novgorod. (In Russ.).
13. Skabelina, L. A. (2012). *Psychological aspects of advocacy*. Moscow: Federal Chamber of Lawyers. (In Russ.).
14. Uskova, E. O. (2016). Building of general cultural, general professional and professional competencies by means of a foreign language. *Lingua Academica* (pp. 146–154). Ulyanovsk. (In Russ.).
15. Uskova, E. O., & Kovardakova, M. A. (2016). *Special aspects of professional competence building in the economic and legal sphere by means of a foreign language in higher education*. Ulyanovsk. (In Russ.).
16. Uskova, E. O., & Krashenninnikova, E. I. (2018). Competence-oriented tasks in foreign language teaching. *Bulletin of Orenburg State Pedagogical University*, 1(25), 255–262. (In Russ.).
17. Uskova, E. O., & Krashenninnikova, N. A. (2016). Special aspects of foreign-language competence building in the process of professionally oriented training of lawyers. *Language. Law. Society* (pp. 376–379). Penza. (In Russ.).
18. Wayne L. Anderson, & Marilyn J. Headrick. (1996). The Legal Profession: Is it for you? *Thomson Executive Press*, 52–53.
19. Wyatt, R. (2006). *Check Your English Vocabulary for Law*. London: A & C Black.
20. Zacharias, F. C. (2006). The Images of Lawyers. *Georgetown Journal of Legal Ethics*, 07–56. https://www.researchgate.net/publication/228185094_The_Images_of_Lawyers (date of access: 12.01.2022).

Статья поступила в редакцию: 27.12.2021; The article was submitted: 27.12.2021;
одобрена после рецензирования: 20.02.2022; approved after reviewing: 20.02.2022;
принята к публикации: 13.03.2022. accepted for publication: 13.03.2022.

Information about authors:

Elena O. Uskova — PhD in Pedagogy, Assistant Professor, Associate Professor of the Department of the English Language for Professional Activity, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
uskoelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7254-4806>

Evgeniya A. Putilina — PhD in Philology, Assistant Professor, Associate Professor of the Department of the English Language for Professional Activity, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
evgeniya_blinova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8100-1683>

Sofya V. Uskova – student of Medical Department, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russia,
suskova00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-4944>

Информация об авторах:

Елена Олеговна Ускова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
uskoelena@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7254-4806>

Евгения Александровна Путилина — кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной деятельности, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
evgeniya_blinova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8100-1683>

Софья Владиславовна Ускова — студент медицинского факультета, Ульяновский государственный университет, Ульяновск, Россия,
suskova00@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-4944>

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.

Аналитическая статья

УДК 378.8.018.46

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.06

МОСКОВСКИЙ ОПЫТ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В СФЕРЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Мария Ивановна Коверова

*Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия,
koverovami@apkprou.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6616-8557>*

Аннотация. Актуальность исследования проблемы профессионального роста руководителей учреждений образования продиктована необходимостью освоения управленческими командами новых управленческих функций, обусловленных цифровой трансформацией образования и использованием цифровых ресурсов в самих системах управления. В связи с этим *целями исследования*, описанного в данной статье, были анализ, обобщение и концептуализация опыта московской системы повышения квалификации управленческих кадров сферы образования, направленной на их подготовку к управлению образовательными инновациями, включающими обновление содержания и технологий общего образования за счет внедрения цифрового контента, подготовку учителей к выполнению новых образовательных функций. В *результате исследования* выявлен и представлен в статье новый спектр управленческих задач, решаемых руководителям школ в контексте цифровой трансформации образования, среди которых — мотивация учителей школы на освоение цифровых образовательных сред, новых возможностей индивидуализации образования и педагогического взаимодействия, способов выполнения обучающих функций в условиях дистанционного и сетевого обучения; организация взаимодействия основного и дополнительного образования, использование ресурсов информационного пространства. В статье показано, как на основе анализа данной управленческой ситуации автором были выявлены специфические особенности содержания, организационных форм и активных методов профессиональной переподготовки руководителей образовательных организаций. Представленная в статье модель процесса повышения квалификации руководящих кадров сферы образования с учетом соответствующих корректировок может использоваться и региональными институтами развития образования. Этому способствует также показ автором содержательных и процессуальных характеристик системы сопровождения профессионального роста управленческих кадров. В качестве *методов исследования* автором использован критерийный анализ практического опыта, социологическое обследование руководителей школ, мониторинг развития профессиональной эффективности руководителей школ в условиях реализации представленной технологии непрерывного образования.

Ключевые слова: инновации, цифровая трансформация, обучение, поддержка, сопровождение, аттестация руководителей образовательных организаций, формы подготовки управленческих кадров

Analytical article

UDC 378.8.018.46

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.06

MOSCOW EXPERIENCE IN SUPPORTING EDUCATIONAL ORGANIZATIONS LEADERS' PROFESSIONAL GROWTH AND DEVELOPMENT IN THE FIELD OF DIGITAL EDUCATIONAL INNOVATIONS

Maria I. Koverova

*Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Personnel,
Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia,
koverovami@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6616-8557>*

Abstract. The relevance of the study of the educational organizations leaders' professional growth and development is explained by the necessity for management teams to master new management functions due to the digital transformation of education and the use of digital resources in the administrative systems themselves. In accordance with the aims of the study, the inquiry included synthesis, analysis and conceptualization of the experience of Moscow professional development system for educational leaders aimed at their preparation for educational innovation management. The study resulted in distinguishing and defining a new spectrum of management tasks for school leaders in the context of digital educational transformation. New responsibilities include motivating teachers to master new digital resources, individualizing educational paths, enhancing remote learning, establishing connection between compulsory and extracurricular school activities. Within the scope of the research, specific characteristics of the content, organizational forms and active methods of the educational organizations leaders' professional growth and development were determined. The study describes a model of the professional development process for educational leaders alongside supporting measures that can be adjusted by regional educational development institutions. The research was conducted using criterion analysis of practical experience and relying on school leaders interviews and monitoring their professional efficacy during the implementation of abovementioned ongoing learning.

Keywords: innovations, digital transformation, education, support, educational organizations leaders' certification, educational leaders' preparation

Для цитирования: Коверова, М. И. (2022). Московский опыт поддержки профессионального роста руководителей образовательных организаций в сфере цифровых образовательных инноваций. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 98–115. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.06>

For citation: Koverova, M. I. (2022). Moscow experience in supporting educational organizations leaders' professional growth and development in the field of digital educational innovations. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 98–115. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.06>

Введение

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», что потребовало совершенствования системы образования, которая должна обеспечить подготовку компетентных кадров для реализации этого крупномасштабного проекта. Период пандемии ускорил этот процесс и повлиял на скорость освоения управленческими кадрами соответствующих компетенций в части применения цифровых технологий в управлении (Karakose, Polat, & Papadakis, 2021).

Практически все исследователи и эксперты сходятся в высоких оценках значимости цифровизации для социально-экономического развития (Уваров, Фрумин, 2019). Многие авторы отмечают фактически безальтернативность этого процесса даже в самых технологически инертных отраслях. Интенсивное развитие и повсеместное распространение цифровых технологий значительно меняют управленческую деятельность в ключевых отраслях экономики и социальной сферы, в том числе и в образовании (Абзалова, 2020; Пивоваров, 2017).

Многие образовательные организации пытаются применять технологии для преодоления существующих ограничений, проблем в системе образования (Виноградов, 2016). Тем не менее важно понимать, что использование технологий само по себе не может улучшить качество преподавания, модернизировать устаревшие учебные программы или усовершенствовать систему оценивания. Технологии могут быть важным компонентом улучшения образования, только когда они являются частью тщательно разработанной и успешно реализованной программы модернизации содержательных и методических компонентов образования, что включает и соответствующую подготовку педагогических кадров.

В связи с цифровой трансформацией образования функциями современного директора школы становятся: обеспечение управленческой поддержки кадровой, структурной и технологической надежности образовательной организации, ее финансовой стабильности, что требует от руководителя готовности выдвигать и реализовывать эффективные управленческие решения в условиях постоянных изменений, для того чтобы сама школа была надежной, безопасной и показывала высокие образовательные результаты (Расташанская, 2012; Чунина, 2020).

Цифровизация повлекла за собой новые требования (вызовы) к системе образования:

- необходим доступ к современной инфраструктуре, включая телекоммуникационную инфраструктуру, безопасные помещения и функционирующее, надежное оборудование (Pettersson, 2018);
- цифровые технологии в образовании следует рассматривать как элемент поддержки, а не как панацею от всех проблем;

– необходим достоверный верифицированный образовательный контент в связи с огромным количеством открытой непроверенной информации в Интернете;

– необходимы программы повышения квалификации в области цифровых образовательных технологий как для управленческих команд школ, так и для преподавательского состава;

– востребованы учителя, которые понимают концептуальные основы программного обеспечения и знают, как использовать различные технологии для обучения (Игнатьева, 2020);

– учащиеся должны обладать достаточной цифровой грамотностью, чтобы в этом аспекте стать активными субъектами собственного обучения.

Адекватная реакция на указанные вызовы будет способствовать эффективному внедрению цифровой инфраструктуры в деятельность образовательных организаций. Директора школ в этом процессе становятся ключевыми лицами на уровне работы школ, так как, будучи лидерами, они должны, в том числе и на своем примере, продвигать новые ценности цифровизации (Sterrett, & Richardson, 2020; Thannimalai, & Raman, 2018).

Методология исследования

Основу методологии исследования составили:

– *системный подход*, обеспечивающий регулятивы выявления структурных характеристик системы сопровождения профессионального роста руководителя образовательной организации, обеспечивающих ее «системность» — согласованность образовательных запросов, содержания и технологий повышения квалификации менеджеров образования;

– *лично ориентированный подход*, направляющий исследование на выявление условий ценностно-смыслового принятия руководителями школ инновационной модели управления, потребности в самореализации в сфере инновационного управления личности будущих педагогов, готовности ориентировать педагогический коллектив на применение лично-развивающих технологий в образовательной практике;

– *деятельностный подход*, используемый в исследовании как принцип анализа и построения стратегий решения современных управленческих ситуаций;

– *синергетический подход* к изучению процесса формирования «пакета компетенций» будущих менеджеров образования как открытой самоорганизующейся системы, находящейся во взаимодействии с внешней средой, проявляющей нелинейность и «самодвижение» в своем развитии и функционировании.

Результаты исследования

В соответствии с логикой исследования первоначально нами были выделены основные направления и приоритеты системы повышения квалификации по обеспечению профессионального роста директоров образовательных организаций и их заместителей:

- подготовка управленческих кадров к управлению такими инновационными процессами, как анализ и внедрение сетевых форм организации образовательного процесса, разработка программы развития школы в части формирования инновационных практик, связанных с использованием цифровых технологий, принятие управленческих решений на основе анализа данных о пространстве функционирования и развития образовательной организации;

- развитие кадрового потенциала образовательных организаций для работы в условиях цифровизации, что предполагает подготовку учителей к использованию электронных ресурсов, обеспечивающих качество и многообразие образовательного контента, использование различных форм и технологий для освоения материала, возможность обратной связи и взаимодействия между участниками и др.;

- создание цифровых образовательных инструментов для обучения руководителей школ следующим умениям: критическое мышление, сотрудничество, креативность и инновационность, умение эффективно управлять изменениями и т. д.;

- сопровождение процедуры аттестации руководителей и кандидатов на должность руководителя образовательной организации оценкой их компетенций в сфере эффективности управления ресурсами, обеспечения безопасности школы, обеспечения условий для результативной работы педагогических коллективов, управления публичной информацией, взаимодействия с родительской общественностью и др.

Приоритетная цель подготовки и обучения руководителей школ в условиях цифровой трансформации образования — научить управленцев принимать грамотные управленческие решения на основе анализа больших данных с использованием информационных систем и с ориентацией на наиболее эффективное использование ресурсов (временных, кадровых, финансовых) (Назаров, 2020). Проведенный нами анализ существующих программ профессионального развития управленцев в региональных институтах повышения квалификации показал, что наиболее значимыми направлениями при обучении управленческих кадров основам управления инновационными процессами являются:

- внедрение персональных траекторий обучения, позволяющих индивидуально выбирать способы формирования компетенций и создавать наиболее эффективные условия обучения на основе выявленных дефицитов и потребностей слушателей;

- создание систем навигации по персональным траекториям обучения, предоставляющим возможность выбора эффективных способов обучения и развития;
- виртуальные обучающие среды для управленческих кадров системы образования, позволяющие в игровой форме отработать те или иные управленческие навыки;
- разработка электронного образовательного контента для развития управленческих компетенций, включающего ориентиры для решения таких задач, как мотивация сотрудников к достижению высоких образовательных результатов, внедрение современных технологий в образовательный процесс, адаптация к быстроизменяющимся условиям и т. д.;
- обучение в режиме реальных практик/кейсов с привлечением международных экспертов и ведущих специалистов из различных отраслей;
- компьютерные симуляционные тренажеры для формирования управленческих компетенций в условиях цифровой трансформации. Компьютерные тренажеры, в список которых также входят современные устройства по созданию дополненной и виртуальной реальности, получают в области образования широкое распространение. Использование таких технологий для обучения строится по цепочке — чтобы преподавать с помощью современных симуляторов, учителя должны владеть соответствующими навыками, а поскольку директора ответственны за профессиональное развитие учителей и за эффективное внедрение новых инструментов, то они также должны уметь пользоваться новыми симуляционными технологиями. Благодаря возможности компьютерных технологий можно симитировать различные ситуации в образовательном и управленческом процессе, их использование в рамках дополнительного обучения для директоров может располагаться в области моделирования ситуативных кейсов и поиска их решения (Усова, 2020). Кроме того, подобные устройства значительно повышают цифровые навыки директоров.

Ключевая идея обеспечения непрерывного профессионального развития руководителей образовательных организаций в сфере управления инновационными процессами заключается в том, что приобретенные в ходе обучения навыки (способность использовать возможности современной образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса, готовность реализовывать управленческие процессы с использованием инновационных технологий, знание и соблюдение основных требований информационной безопасности и т. д.) требуют практического применения в реальной управленческой деятельности (Lindqvist, 2019). В связи с этим была сформирована структура подготовки управленческих кадров в условиях цифровой трансформации образования, включающая в себя три взаимосвязанных и взаимодополняющих компонента, которые рассматриваются как целостная система:

- 1) *обучение* по программам дополнительного профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации;

- 2) *поддержка* на этапе разработки и реализации управленческого проекта;
- 3) *сопровождение* управленческой деятельности через различные формы профессионального взаимодействия.

Эти направления реализовывались через различные формы и программы повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дистанционное обучение, селекторные совещания, организацию взаимообучения школьных команд. При этом содержательно-целевой и процессуальный компоненты обучения направлены на развитие способности формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения для реализации задач инновационной образовательной политики, проектировать и создавать информационно-образовательную среду образовательной организации, применять средства сетевого взаимодействия и др. (Edwards, 2020; Baydar, 2022).

Алгоритм реализации обучающих программ предусматривает обязательное включение в процесс обучения следующих элементов: входное тестирование/диагностика, обучение (форсайт-сессии, панельные лекции, тренинги, проектные мастерские, анализ кейсов и др.), итоговое тестирование, разработка и защита управленческого проекта. Внедрение персонализированных программ подготовки управленческих кадров, в которых предусмотрен подбор компонентов и методов обучения, формирование индивидуальных образовательных траекторий с учетом актуального уровня профессионального развития руководителей обеспечивается через выявление профессиональных дефицитов потенциальных слушателей. Опыт показывает, что наиболее распространенными среди этих «дефицитов» являются: сбор аналитической информации о состоянии школы, незнание механизмов мотивации педагогического коллектива к применению современных технологий в образовательном процессе, боязнь внедрения инноваций в работу школы, отсутствие опыта в области управления инновациями, консерватизм в управлении образовательной организацией, рефлексия эффективности собственной управленческой деятельности (Agustina, & Kamdi, 2020; Passey, 2014).

Нами отслеживалась эффективность двух способов входной диагностики профессиональных компетенций и уровня управленческого потенциала руководителей образовательных организаций:

1. Диагностика уровня сформированности управленческих компетенций и профессионально-значимых личностных качеств. Для входной диагностики разработан соответствующий банк тестов для оценки уровня развития профессиональных компетенций и выявления управленческих дефицитов. При этом тесты используются как измерительные инструменты, которые обладают высокими показателями надежности и валидности, что гарантирует объективность оценки. Тесты, направленные на оценку управленческих компетенций, характеризуются наличием вопросов, определяющих способность руководителя принимать грамотные управленческие решения, а также готовность брать на себя лидерские роли и функции (Petry, 2018).

2. Самодиагностика с использованием «Портфолио директора школы». Данное портфолио представляет собой электронный инструмент, в котором собраны оптимальные цифровые показатели по разным направлениям работы директора (эффективность управления кадровыми, финансовыми, техническими, организационными и другими ресурсами, управление качеством образования, создание условий для эффективности диагностики и коррекции образовательного процесса, эффективность внедрения и использования в работе современных технологий). В портфолио могут быть также представлены аналитические данные, помогающие расставить приоритеты, акцентировать внимание на первоочередных задачах, и зафиксированы показатели, демонстрирующие эффективность результатов деятельности управленческих команд школ в условиях цифровой трансформации образования. К таким показателям относятся:

- понимание значимости цифрового контента и цифровых технологий в образовании как средств формирования образовательной среды, адекватной современному пространству развития детей;
- владение современными цифровыми ресурсами образовательной и управленческой деятельности;
- умение направлять и мотивировать педагогический коллектив на реализацию инновационных проектов, связанных с использованием цифровых ресурсов в образовании;
- опыт критического анализа принимаемых решений в отношении использования различных ресурсов (мотивационных, научно-теоретических, технологических, сетевых) для повышения эффективности управления инновационными процессами в школе (Тамбовцева, 2015).

Наблюдения показали, что портфолио позволяет не только увидеть результаты работы директора, но и помогает руководителю самому определить и сформулировать актуальные управленческие задачи с учетом адекватной оценки необходимых ресурсов для их решения. Информация для портфолио формируется автоматически из информационных систем города без дополнительных запросов в школы.

Обучение управленческих кадров в части управления инновационными процессами в условиях цифровой трансформации образования предусматривает развитие дополнительных компетенций современного руководителя-лидера образовательной организации, который должен обладать пониманием стратегических вопросов экономического и политического развития города, умением предвидеть развитие событий и действовать на опережение с четко определяемым целеполаганием, выстраивать конструктивное взаимодействие в сотрудничестве и сотворчестве, способностью публично представлять свою образовательную организацию, следить за изменениями в современной высокотехнологичной среде и уметь применять технологические инструменты управления в своей деятельности (Новикова, 2019). К примеру, для реализации проектной деятельности в школе как развивающей технологии руководителю

требуются владение понятием о развивающих возможностях этой деятельности, знание принципов и критериев эффективности приемов реализации проектного метода в управлении и в самой образовательной деятельности, последовательности планирования, описания и реализации проекта, а также такие компетенции, как: умение определять и описывать целеполагание и, собственно, разработку проекта, способность взаимодействовать с участниками процесса реализации проекта, способность осуществлять контроль и оценку учебно-развивающего и инновационно-управленческого проектов и т. д. (Дыгодюк, 2016).

Применяемую в московском опыте персонализацию программ переподготовки руководителей образовательных организаций отличает модульный принцип ее построения, что позволяет сформировать как базовые профессиональные компетенции (*hard skills*), которые структурированы по пяти основным областям управления (кадры, ресурсы, процессы, результаты, информация), так и надпрофессиональные (*soft skills*) компетенции, определяемые новой ролью современного управленца в связи с цифровой трансформацией образования.

В качестве ведущей технологии для освоения содержания программ подготовки управленческих кадров в области управления инновационными процессами нами была опробована технология реализации проектной деятельности, суть которой заключается в создании «управленческого продукта» — аналитического материала об образовательной ситуации в школе, программы функционирования и развития школы или ее подразделения, обоснования управленческого решения о нововведениях в школе, проведение внутришкольного исследования по одной из актуальных для развития школы проблем и др. Формами и методами создания проекта при этом являлись: форсайт и проектные сессии, тренинги, дискуссионные площадки, социальные практики, наставничество, событийная деятельность, конкурсы и рефлексия этой деятельности.

Также нами опробовалась одна из форм организации обучения в рамках программы подготовки управленческих кадров — проведение панельных лекций с ведущими специалистами различных отраслей, а также с отраслевыми топ-менеджерами. Панельная лекция — это, прежде всего, дискуссионная площадка и способ общения лектора с большой аудиторией, в которой спикер презентует достижения представляемой им сферы. В ходе встреч с представителями разных профессиональных направлений — науки, искусства, дизайна, политики, экономики, культуры, бизнеса, технологий и т. п. — директора школ получают дополнительные знания, которые необходимы руководителю образовательной организации для подготовки школьников к жизни в современном высокотехнологичном мире. Предметом дискуссии выступают такие темы, как: использование социокультурной среды города для улучшения образовательных результатов системы, воспитание и социализация детей и молодежи, развитие талантов школьников, модернизация и эффективное использование

образовательного пространства в школе, информационная защищенность школы в условиях информационной открытости, особенности развития учителей и обучающихся в открытом информационном пространстве.

Методически значимой частью программы подготовки управленческих кадров, наряду с учебными модулями, являются используемые в московском опыте поддержки профессионального роста руководителей школ проектные мастерские. Их основное назначение — в конкретизации, уточнении и закреплении навыков, полученных при освоении модулей программы. Проектная мастерская — это форма организации учебного процесса, в рамках которой решаются практические управленческие задачи, связанные с проектированием, моделированием, решением конкретных проблемных ситуаций в деятельности современного руководителя (Фаязова, 2013). Работа проектных мастерских направлена на методическую, консалтинговую, экспертную поддержку слушателя программы и включает в себя три блока:

- разработка индивидуальных управленческих проектов;
- подготовка к презентации управленческих проектов;
- реализация индивидуальных управленческих проектов.

В качестве примеров таких проектов можно назвать: «Повышение результативности работы образовательного комплекса по обеспечению качественного массового среднего образования посредством разработки и реализации конвергентных образовательных программ», «Развитие предпрофильной подготовки и профильного обучения средствами общего и дополнительного образования», «Управление безопасностью информационной среды образовательного комплекса как необходимое условие обеспечения качества образования».

Диагностика в процессе обучения руководителей — это оценка уровня освоения слушателями содержания по программам повышения квалификации через систему контроля эффективности обучения (Zhong, 2017). Так, в качестве критериев готовности образовательной организации к инновациям, связанным с цифровой трансформацией образовательного процесса, нами рассматривались:

- 1) наличие у администрации школы программы внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, основанной на анализе состояния ресурсов школы, готовности педагогического и ученического коллективов к их освоению;
- 2) наличие в школе современной высокотехнологичной инфраструктуры (ноутбуки, интерактивные панели, Wi-fi, компьютерные классы и т. д.);
- 3) наличие доступа к цифровым инструментам, сервисам и ресурсам для организации учебно-воспитательного процесса;
- 4) прохождение не менее 70 % управленческого и преподавательского состава школы курсов повышения квалификации, связанных с использованием и внедрением современных технологий.

В числе обязательных требований к дополнительным программам — подготовка тестовых заданий к каждому занятию. Это позволяет выполнять оперативное отслеживание результативности освоения программы. Оценка

усвоения проводится онлайн на каждом занятии с возможностью мгновенного просмотра и анализа результатов. Итоговая диагностика по результатам всего обучения осуществляется через анализ созданного обучаемым практико-значимого продукта по каждой из реализуемых программ в рамках подготовки управленческих кадров — управленческого проекта руководителя в области управления инновационными процессами, дорожной карты реализации проекта, образовательной программы и других.

Управленческий проект руководителя образовательной организации — это итоговая аттестационная работа в рамках обучения по программам повышения квалификации. Важными характеристиками управленческого проекта являются его актуальность для образовательной организации, наличие проектной идеи стратегического характера. Управленческий проект носит системный характер, ориентирован на рост показателей результативности деятельности образовательной организации, опирается на совокупность планируемых для его реализации управленческих решений. Тема проекта определяется на основе показателей результативности образовательной организации. Так, директор школы имени В. Д. Поленова № 1231 Виктория Викторовна Тиунова защитила управленческий проект на тему: «Инновации как ресурс для раскрытия таланта каждого школьника», а директор школы № 1945 Сергей Владимирович Астахов — на тему: «Повышение качества образовательных результатов обучающихся через развитие кадрового потенциала».

В качестве примера рассмотрим программы обучения управленческих кадров в московской системе дополнительного образования руководителей, в реализации которых мы принимали участие, выполняя функции внешнего эксперта.

Обучение руководителей школ, заместителей руководителей, школьных инновационных проектных команд в Москве реализуется через следующие курсы: «Эффективный руководитель», «Эффективные модели управления образованием», «Азбука управления», «Принципы и стратегии формирования управленческих команд образовательной организации» и другие. Характерными особенностями дополнительных профессиональных программ переподготовки, повышения квалификации руководителей образовательных организаций, связанных с цифровой трансформацией образования, как показал проведенный анализ, являются:

- индивидуальный образовательный маршрут — свобода выбора обучающимся модулей и проектных мастерских;
- отбор практико-ориентированного содержания компонентов программы, нацеленных на развитие новых управленческих компетенций в части управления инновационными процессами;
- приоритет интерактивных форм и методов обучения;
- акцент на создании эффективной команды и делегировании полномочий в условиях существования крупных многопрофильных образовательных комплексов и повсеместной цифровизации;

- нацеленность на актуальный практический продукт обучения, направленный на повышение конкретных образовательных результатов в области управления инновационными процессами;
- отбор и формирование оценочных процедур для контроля как промежуточных, так и итоговых результатов обучения по программам.

Все вышеперечисленные особенности характерны для московской системы образования в связи с функционированием в ней больших образовательных комплексов, объединяющих в себе школы, детские сады, учреждения дополнительного образования. В систему образования Москвы вовлечены учреждения культуры, науки, искусства, спорта и др. через реализацию различных городских проектов для школьников (например, «Суббота московского школьника»). Также в Москве открыты классы предпрофессионального образования (медицинские, инженерные, академические, IT-классы и др.) для более ранней профориентации школьников в современном высокотехнологичном мире.

Поддержка разработки и реализации управленческого проекта директора школы по управлению инновационными процессами (в контексте цифровизации образования) является необходимым компонентом системы подготовки управленческих кадров, использующим эффективные и удобные инструменты и технологии (Иванова, 2019). В качестве инструмента такой поддержки использовался электронный ресурс «Навигатор для директора» — это практико-ориентированный инструмент, направленный на помощь директору в оперативном поиске информации, необходимой для управленческой деятельности. Электронный ресурс «Навигатор для директора» сопровождает деятельность директора московской школы, ориентирует его во всех аспектах деятельности, полезен для ежедневной работы. Ресурс размещен на информационном портале «Школа большого города».

Нами были проанализированы публикации о развитии московского образования — «Логика изменений в системе образования города Москвы», «Школа, у которой учатся» и другие учебные пособия, размещенные в открытом доступе на сайте Корпоративного университета московского образования. В изданиях представлены инструменты и механизмы, которые лежат в основе управления современной московской школой и обеспечивают эффективность работы образовательных организаций в условиях цифровой трансформации образования.

Также мы исследовали электронное учебное пособие «Новые инструменты управления школой», которое было разработано на основе материалов селекторных совещаний Департамента образования и науки города Москвы по актуальным направлениям развития системы образования. Это не только современный инструмент директора московской школы, помогающий в принятии управленческих решений, но и своеобразная энциклопедия московского образования, в которой можно найти разнообразную информацию об организации деятельности школы. Пособие содержит архив управленческих практик

и «модельных» решений, которые директора столичных школ могут применять в той или иной ситуации.

В качестве еще одного элемента в опыте подготовки руководителей образовательных организаций к управлению инновациями отметим менторскую поддержку — значимый ресурс профессионального развития директора столичной школы. Основная задача ментора — сопровождение разработки, защиты и реализации управленческого проекта его стажера, которое является индивидуальной работой пары — ментора и стажера. Совместная работа директора в паре с ментором ведет к повышению результативности образовательной организации. Стажер получает помощь в разработке и реализации управленческого проекта и выработке оптимальной стратегии развития школы. Ментор разделяет с директором ответственность за управленческий проект, процесс его реализации, результаты и возможные риски.

Дискуссионные вопросы

Проведенный нами анализ позволяет определить комплекс средств и технологий, позволяющих осуществлять активное сопровождение управленческой деятельности руководителя — выпускника обучающей программы. Предметом дискуссии являются инструменты такого сопровождения. Первый среди таковых — аналитическое наблюдение «Надежная московская школа», являющееся инструментом директора для планирования долгосрочных перспектив развития школы. «Надежная московская школа» — это комплексный мониторинг школ по ряду управленческих, финансовых, кадровых, технологических и методических критериев, работающих в режиме начисления и вычета баллов и преследующий цель повышения уровня ответственности образовательной организации за публично принятые на себя обязательства и результаты своей деятельности. Вся накопленная за время функционирования аналитического наблюдения статистическая информация отображается в личных кабинетах директоров школ.

Также нами анализировался сервис «Открытый Департамент» — это перечень еженедельных онлайн-трансляций мероприятий столичной системы образования, созданный в целях повышения информационной открытости системы московского образования. Открытые совещания Департамента образования и науки проходят в режиме реального времени и транслируются в Интернете.

Помимо этого, нами обобщался опыт проекта «Управленческая среда», который был запущен столичным Департаментом образования и науки в сентябре 2018 года. Мероприятия в рамках этого проекта проводятся исключительно на добровольной основе, раз в две недели, в форме семинаров и интерактивных занятий, с элементами дискуссий на актуальные для московской системы образования темы. Они непременно собирают большое количество участников,

а ведущими выступают заместители руководителя Департамента образования и науки города, начальники профильных управлений департамента и руководители центральных городских учреждений, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы. Зарегистрироваться на «Управленческую среду» может любой сотрудник московской системы образования, прошедший аттестацию на должность руководителя образовательной организации.

Не менее важным инструментом, который исследовался в нашей работе, является проект «Управленческий понедельник» — это практико-ориентированный образовательный проект для директоров и управленческих команд столичных школ, знакомящий в интерактивном режиме управленцев с ресурсами, инструментами и возможностями, которые есть в городе для каждой московской школы. Проект, начавшийся в апреле 2019 года, направлен на развитие образовательных организаций, поиск партнеров и возможностей для использования ресурсов системы образования.

Нами была рассмотрена и проанализирована публичная процедура аттестации на должность руководителя образовательной организации в Москве, которая проводится в два этапа. Первый — квалификационные испытания в форме тестирования с использованием автоматизированной системы. Второй — публичное, транслируемое для всех желающих в сети Интернет собеседование с аттестационной комиссией. Для его проведения формируется аттестационная справка на основе данных электронного портфолио московского директора школы, где заданы оптимальные для каждой школы цифровые показатели по разным направлениям работы и зафиксированы материалы, демонстрирующие эффективность результатов управленческой деятельности директора. Вся информация вносится в портфолио автоматически из информационных систем Департамента образования и науки города Москвы. Аттестационная комиссия рассматривает аттестационную справку и проводит собеседование по актуальным вопросам деятельности в системе образования. Все установленные порядком аттестации правила не имеют исключений и в равной степени применяются ко всем аттестуемым руководителям и кандидатам в директора школ.

Еще одним инструментом сопровождения деятельности директора является участие представителя учредителя в управляющем совете школы. Это позволяет обеспечить постоянную связь и сотрудничество образовательной организации с учредителем и полнее информировать его о реализации образовательных программ школы и программ развития. Данный механизм государственно-общественного управления позволяет учредителю непосредственно принимать участие в реализации данных программ, иметь полную и объективную информацию о реальном состоянии учебного процесса в школе, о кадровой политике и социальных запросах, а также об откликах родительской общественности. Обучение, поддержка и сопровождение являются взаимосвязанными и взаимодополняющими компонентами структуры подготовки управленческих кадров в системе образования.

Все описанные инструменты и механизмы направлены на подготовку руководителей образовательных организаций к управлению инновационными процессами в условиях цифровой трансформации образования и могут быть использованы с соответствующими корректировками региональными институтами развития образования и повышения квалификации работников образования.

Список источников

1. Karakose, T., Polat, H., Papadakis, S. (2021). Examining Teachers' Perspectives on School Principals' Digital Leadership Roles and Technology Capabilities during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
2. Уваров, А. Ю., Фрумин, И. Д. (2019). *Трудности и перспективы цифровой трансформации образования*. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва.
3. Абзалова, Д. Г. (2020). Управление внедрением средств цифровизации в образовательный процесс школы. *Казанский педагогический журнал*, 4(141), 186–195.
4. Пивоваров, А. А., Скурихина, Ю. А. (2017). Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 2(31), 5–13.
5. Виноградов, В. Н. (2016). Управление инновационным развитием современной образовательной организации. *Человек и образование*, 3(48), 55.
6. Расташанская, Т. В. (2012). Организация повышения квалификации директоров школ с позиций реализации проектов модернизации образования. *Вестник Томского государственного университета*, 358, 188–190.
7. Чунина, А. Е., Сеницина, Д. Г., Коноплева, В. С. (2020). Цифровизация в системе управления образовательным учреждением. *Калининградский вестник образования*, 1(5), 78–83.
8. Pettersson, F. (2018). Digitally Competent School Organizations — Developing Supportive Organizational Infrastructures. *Seminar.net*, 14, 132–143. <https://doi.org/10.7577/seminar.2976>.
9. Игнатьева, Е. Ю. (2020). Педагогическое управление в цифровой образовательной среде. *Образовательные технологии (г. Москва)*, 2, 57–65.
10. Sterrett, W., Richardson, J. (2020). Supporting Professional Development Through Digital Principal Leadership. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 5(2), 4. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss2/4> (дата обращения: 22.01.2022).
11. Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers' Technology Integration in Secondary Schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.1.8>
12. Назаров, В. Л., Долинер, Л. И. (2020). *Цифровая трансформация школы в условиях пандемии: опыт Свердловской области*. Монография. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Институт развития образования Свердловской области. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 170 с.
13. Усова, С. Н. (2020). Проблемы и возможности электронного повышения квалификации педагогов в условиях цифровизации образования. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*, 1(42), 43–57.

14. Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology*, 50(4). <https://doi.org/10.1111/bjet.12782>
15. Edwards, L. R. (2020). How Principals Learn to Be Technology Leaders: A Critical Incident Qualitative Study. *Doctor of Philosophy (PhD), Dissertation, Educational Foundations & Leadership, Old Dominion University*. https://digitalcommons.odu.edu/efl_etds/233
16. Baydar, F. (2022). The role of educational leaders in the development of students' technology use and digital citizenship. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 32–46. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.1.367>
17. Agustina, R., Kamdi, W. (2020). Influence of the Principal's Digital Leadership on the Reflective Practices of Vocational Teachers Mediated by Trust, Self-Efficacy, and Work Engagement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 24–40. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.2>
18. Passey, D. (2014). Intergenerational learning practices — Digital leaders in schools. *Educ. Inf. Technol.*, 19, 473–494. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9322-z>
19. Petry, T. (2018). Digital Leadership. In North, K., Maier, R., Haas, O. (Eds.), *Knowledge Management in Digital Change* (pp. 209–218). Series “Progress in IS”. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73546-7_12
20. Тамбовцева, Е. В. (2015). Проблема профессиональной мотивации педагогов. *Вестник экспериментального образования*, 2(2), 33–39.
21. Новикова, О. И., Ременников, В. Б. (2019). Управление образовательной организацией в условиях цифровизации и глобализации экономики. *Молодой ученый*, 22(260), 564–565.
22. Дыгодюк, Н. В., Смирнова, Е. А. (2016). Проектная деятельность в школе. *Вестник научных конференций*, 5–4(9), 110–111.
23. Фаязова, А. Ф. (2013). Проектная мастерская как способ индивидуализации процесса повышения квалификации педагогов. *Школьные технологии*, 5, 44–52.
24. Zhong, L. (2017) Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 10(1), 3. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol10/iss1/3>
25. Иванова, М. К. (2019). Управленческий проект как инструмент управления развитием школы. *Проблемы современного педагогического образования*, 62(3), 92–96.

References

1. Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining Teachers' Perspectives on School Principals' Digital Leadership Roles and Technology Capabilities during the COVID-19 Pandemic. *Journal Sustainability*, 23, 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
2. Uvarov, I., Frumin, I. (2019). *Difficulties and perspectives of education digital transformation*. National Research university “Higher School of Economics”. Moscow.
3. Abzalova, D. (2020). Managing school digitalization. *Kazan Pedagogical Journal*, 4(141), 186–195.
4. Pivovarov, A., & Skurikhina, J. (2017). The role of the advanced training system in the teachers' professional growth. *Scientific support of the personnel development system*, 2(31), 5–13.

5. Vinogradov, V. (2016). Innovative development management of modern educational organization. *Humanity and Education*, 3(48), 48–55.
6. Rastashanskaya, T. (2012). Organization of qualification improvement courses for school heads as education modernization projects realization. *Tomsk State University Journal*, 358, 188–190.
7. Chunina, A., Sinitsyna, D., & Konopleva, V. (2020). Digitalization in the system of educational institution management. *Education Journal of Kaliningrad*, 1(5), 78–83.
8. Pettersson, F. (2018). Digitally Competent School Organizations — Developing Supportive Organizational Infrastructures. *Seminar.net*, 14, 132–143. <https://doi.org/10.7577/seminar.2976>
9. Ignatieva, E. (2020). Pedagogical management in digital education context. *Educational Technologies (Moscow)*, 2, 57–66.
10. Sterrett, W., & Richardson, J. (2020). Supporting Professional Development Through Digital Principal Leadership. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 5. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/joel/vol5/iss2/4> (date of accesses: 22.01.2022).
11. Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers' Technology Integration in Secondary Schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15, 201–226. <https://doi.org/10.32890/mjli2018.15.1.8>
12. Nazarov, V. L., & Doliner L. I. (2020). *Digital transformation of the school in a pandemic: the experience of the Sverdlovsk region*. Monograph. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Institute for the Development of Education of the Sverdlovsk Region. Yekaterinburg: Ural University Press. 170 p.
13. Usova, S. (2020). Problems and opportunities of teachers' web advanced training in the context of digitalization of education. *Scientific support of the personnel development system*, 1(42), 43–57.
14. Lindqvist, M. (2019). School leaders' practices for innovative use of digital technologies in schools. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1226–1240. <https://doi.org/10.1111/bjet.12782>
15. Edwards L. R. (2020). How Principals Learn to Be Technology Leaders: A Critical Incident Qualitative Study. *Doctor of Philosophy (PhD), Dissertation, Educational Foundations & Leadership, Old Dominion University*. https://digitalcommons.odu.edu/efl_etds/233
16. Baydar, F. (2022). The role of educational leaders in the development of students' technology use and digital citizenship. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 32–46. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2022.10.1.367>
17. Agustina R., & Kamdi W. (2020). Influence of the Principal's Digital Leadership on the Reflective Practices of Vocational Teachers Mediated by Trust, Self-Efficacy, and Work Engagement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 24–40. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.2>
18. Passey, D. (2014). Intergenerational learning practices — Digital leaders in schools. *Educ. Inf. Technol.*, 19, 473–494. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9322-z>
19. Petry, T. (2018). Digital Leadership. In: North, K., Maier, R., Haas, O. (Eds.), *Knowledge Management in Digital Change* (pp. 209–218). Series “Progress in IS”. Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73546-7_12

20. Tambovtseva, E. (2015). Problems of professional motivation of teachers. *Journal of Experimental Education*, 2(2), 33–39.
21. Novikova, O., & Remennikov, V. (2019). Educational organization management in the context of digitalization and globalization of the economy. *Young Scientists Journal*, 22(260), 564–565.
22. Dygodyuk, N., & Smirnova, E. (2016). Project activity at school. *Scientific Conference Journal*, 5-4(9), 110–111.
23. Fayazova, A. (2013). Project studio as the way of individual process to improve the teacher's skill. *School Technology*, 5, 44–52.
24. Zhong, L. (2017). Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 10, 27–40. <https://doi.org/10.18785/jetde.1001.03>
25. Ivanova, M. (2019). Management project as an instrument to manage the development of school. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 62(3), 92–96.

Статья поступила в редакцию: 28.01.2022;
одобрена после рецензирования: 15.02.2022;
принята к публикации: 03.03.2022.

The article was submitted: 28.01.2022;
approved after reviewing: 15.02.2022;
accepted for publication: 03.03.2022.

Информация об авторе:

Мария Ивановна Коверова — руководитель аппарата президента Академии реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия, koverovami@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6616-8557>

Information about author:

Maria I. Koverova — Chief of Staff of the President, Academy for the Implementation of State Policy and Professional Development of Education Personnel, Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, koverovami@apkpro.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6616-8557>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.



Научно-практическая

УДК 316.334

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.07

СОЦИАЛЬНАЯ ДИСФУНКЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Владимир Ильич Савинков¹, Дарья Михайловна Мошкова² ✉

¹ *Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,
visavinkov@senat.gov.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1544-1605>*

² *Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина,
d.m.moshkova@mail.ru ✉, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0546-3050>*

Аннотация. В статье рассмотрены результаты социологического исследования практики дистанционного образования в экстремальных условиях (эпидемия COVID-19) самоизоляции студентов и преподавателей технических вузов. Доказывается гипотеза, что в условиях экстремальных ситуаций само по себе техническое обеспечение дистанционной коммуникации преподавателя и студента не гарантирует качество образования, так как в условиях форс-мажора самоизоляция участников учебного процесса сопровождается психическим дискомфортом, который носит длительный характер и не менее чем у четверти студентов и преподавателей может перерасти в устойчивую фобию даже после завершения самоизоляции. В этом случае интенсивное стремление ряда вузов к перманентной цифровизации образования и его полного перевода на дистанционную основу сродни лидерству в сфере торговли компьютерной техникой. Кроме того, рассредоточение участников образовательного процесса является деструктивным с позиции социализации и формирования гражданского сознания, гражданской консолидации будущей интеллигенции.

Ключевые слова: форс-мажорная ситуация, дистанционное образование, консолидация молодежи, социализация студентов, формирование гражданского сознания, интерактивные учебники, эффективность учебного процесса

Scientific and practical article

УДК 316.334

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.07

SOCIAL DYSFUNCTION OF REMOTE EDUCATION

Vladimir I. Savinkov¹, Daria M. Moshkova² ✉

¹ Russian State Social University, Moscow, Russia,
visavinkov@senat.gov.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1544-1605>

² Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia,
d.m.moshkova@mail.ru ✉, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0546-3050>

Abstract. The article considers the results of a sociological research of the practice of distance education in extreme conditions (the COVID-19 epidemic) of self-isolation of students and teachers of technical universities. The hypothesis is proved that in the conditions of extreme situations, the technical support of remote communication between the teacher and the student does not in itself guarantee the quality of education, since in the conditions of force majeure, the self-isolation of the participants in the educational process is accompanied by mental discomfort, which is long-term and does not less than a quarter of students and teachers can develop into a persistent phobia even after the end of self-isolation. In this case, the intense desire of a number of universities for the permanent digitalization of education and its complete transfer to a remote basis is akin to dealership in the field of computer equipment trade. In addition, the dispersal of participants in the educational process is destructive from the standpoint of socialization and the formation of civic consciousness, the civic consolidation of the future intelligentsia.

Keywords: force majeure situation, distance education, youth consolidation, student socialization, formation of civic consciousness, interactive textbooks, effectiveness of the educational process

Для цитирования: Савинков, В. И., Мошков, Д. М. (2022). Социальная дисфункция дистанционного образования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 116–142. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.07>

For citation: Savinkov, V. I., Moshkov, D. M. (2022). Social dysfunction of remote education. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 116–142. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.07>

Введение

Возникшая в 2020 году пандемия COVID-19 отличается тем, что наряду с медицинскими мероприятиями предприняты масштабные меры административно-социального характера по всем направлениям жизнедеятельности населения. Эти меры отличаются от аналогичных мер, принимавшихся в истории чрезвычайных ситуаций, например военного

времени или в условиях природных катаклизмов, тем, что вынужденно вводится директивный запрет на контактные групповые коммуникации.

Меры самоизоляции распространяются также на студентов и преподавателей организаций профессионального образования. Наряду с явными техническими неудобствами в организации учебного процесса, вызванными оперативным характером принятых административных мер по переводу образования на дистанционную форму, правомерно сформулировать гипотезу, согласно которой переход участников образовательного процесса на самоизоляцию вносит деструктивный вклад в гражданскую социализацию молодежи, формирование консолидации гражданского самосознания будущей интеллигенции.

В связи с отсутствием в стране опыта массовой организации дистанционного образования проверка гипотезы о деструктивном влиянии территориального рассредоточения акторов учебного процесса на социализацию студентов возможна при помощи социологического исследования динамического характера.

Анализ литературы

Дистанционное образование как форма подготовки в вузах специалистов не является новой формой: как заочное обучение оно было широко распространено в стране в советский период. Поэтому всплеск интереса к дистанционному образованию в последние два десятилетия простимулирован появлением новых технических возможностей массовой коммуникации, но отнюдь не изменением контентной технологии самого процесса образования. Об этом свидетельствует и направленность методической литературы по дистанционному образованию, которая является как бы рекламой для широкого внедрения электронной техники в учебный процесс. При этом никто не считается с тем, что электронные интерактивные учебники практически отсутствуют, они заменяются размещением в интернет-сети pdf-варианта оригинал-макета учебника, предлагается чтение текста на бумажном носителе заменить чтением того же текста на электронном носителе (Никуличева, 2021). Нет также вразумительного разъяснения того, как преподавать через компьютер практику, например медикам, аграриям, инженерам, — эту проблему умалчивают (Нагаева, 2018). Несмотря на повышенное внимание исследователей к проблематике образования в новых информационно-технологических условиях, они обходят вниманием проблему дисфункционального влияния дистанционного образования на процесс социализации молодежи, хотя в традиционной литературе важность этой проблемы акцентируется (Горшков и Шереги, 2020). И это при том, что особенности поведения человека в условиях эпидемии детально рассмотрены на примерах мирового опыта, в частности в работе П. Сорокина (2012, с. 17, 23–24), а психические дисфункции дистанционного образования в условиях самоизоляции — в работе В. Савинкова и Д. Мошковой (2022), Ф. Э. Шереги, А. В. Кириченко и М. Н. Стриханова (2017), Г. А. Ключарева (2020),

Д. Л. Константиновского (2020). Ряд ученых уделяет внимание модернизации экспорта образовательных услуг в условиях дистанционного образования (Арефьев и др., 2019). За рубежом ученые фокусируют свои исследования на проблемах обучения ребенка в семье в условиях самоизоляции (Sonnenschein et al., 2022; Gayatri, 2020; Bonnevie, Cyvin, 2022). Также выявляются сложности проведения практических занятий в условиях дистанционного образования (Jensen, Ottesen, 2022; Adama, Metljakb, 2022), вероятности стрессовых ситуаций у студентов при длительном нахождении в изоляции в замкнутом пространстве (Villaume et al., 2021).

Современные тенденции

В настоящее время основное внимание специалистов направлено на изучение возможности перманентного внедрения техники и повсеместного распространения дистанционного образования, т. е. они выступают как бы непроизвольными провайдерами производителей компьютерной техники, мало вникая в экономические и социальные последствия подготовки специалистов в результате такого «аврального» нововведения. Имеет место инициатива по созданию тезауруса дистанционного обучения, разработки нормативов регулирования такого обучения. Делаются попытки осуществить классификацию приоритетных областей применения дистанционного обучения, внедрения формы контроля в дистанционном обучении, предлагаются методы подготовки преподавателей дистанционного обучения.

При обсуждении вопросов дистанционного обучения специалисты не ведут речи об условиях форс-мажора, который, учитывая COVID-19, в действительности и явился причиной единовременного массового перехода организаций образования к дистанционной форме обучения, причем в вынужденном порядке, без учета того, подготовлены или не подготовлены технически и технологически организации образования к неожиданному массовому нововведению. Не обсуждается ситуация психического стресса, глубоко рассматриваемого учеными в последнее столетие. Хотя сочетание технических аспектов дистанционного образования с деструктивными последствиями в условиях форс-мажорной ситуации вполне можно изучить методами прикладной социологии.

Методы исследования

Объект исследования: студенты и преподаватели технических вузов.

Предмет исследования: изучение и обобщение опыта дистанционного образования в условиях форсмажорной ситуации, включающей вынужденную санитарную самоизоляцию.

Вид исследования: лонгитюдное измерение организации образовательного процесса и психического самочувствия студентов и преподавателей технических

вузов в условиях самоизоляции по причине эпидемии COVID-19. Сопоставление психического самочувствия осуществлялось в 2020 году в три этапа: середина марта (объявление эпидемии), середина апреля (объявление начала самоизоляции), середина июня (объявление окончания самоизоляции).

Логистика сбора первичной информации строится по следующей структуре (см. рис. 1 и 2). Логические схемы включают индикаторы, которые легли в основу построения социологической анкеты для опроса студентов.



Рис. 1. Индикаторы участия студентов в дистанционном образовании

Fig. 1. Indicators of student participation in distance education

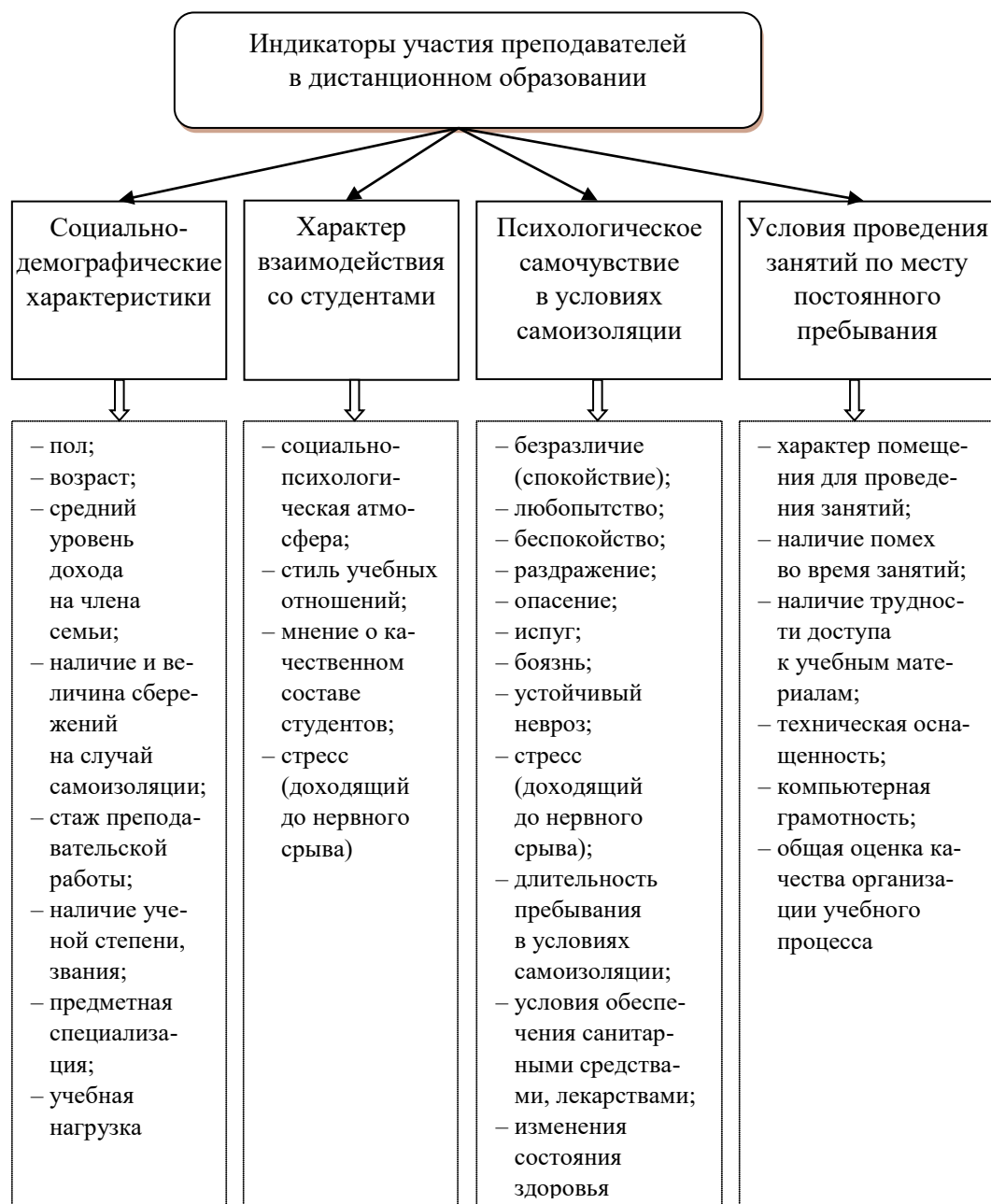


Рис. 2. Индикаторы участия преподавателей в дистанционном образовании

Fig. 2. Indicators of university lecturer participation in distance education

Результаты исследования

Структура бюджета времени студентов во время вынужденной самоизоляции

Анализ практики оперативного внедрения дистанционного образования в технических университетах за период середина марта – середина июня 2020 года свидетельствует о том, что неправомерно говорить о заранее запланированном методическом внедрении в учебный процесс новой технологии коммуникации как следствия технического прогресса. Это массовый директивно регулируемый *экстренный переход к дистанционной форме обучения студентов в условиях экстремальной ситуации*, в данном случае, по причине пандемии COVID-19, независимо от степени технической подготовленности вузов к данной форме образования. Но специфика заключается не только в этом. Так как обучение студентов проходит в условиях экстремальной ситуации, неминуемо имеет место психическая напряженность довольно большей части преподавателей и студентов. Следовательно, в случае перехода к дистанционному образованию в условиях форс-мажора, каковые также характерны для эпидемий, говорить о стандартных условиях обучения неправомерно. Из этого также следует, что качество образования страдает в первую очередь из-за сформировавшихся условий форс-мажора, что при высокой, что при низкой технической подготовленности вузов к дистанционному обучению.

В условиях самоизоляции длительное переживание индивидом таких чувств, как *боязнь, устойчивый невроз, стресс*, приводит к формированию *фобий*, что является серьезным психическим заболеванием, которое в каждом случае вынужденной самоизоляции ведет к дезинтеграции внимания студента.

Всего студенты технических вузов с середины апреля до середины июня 2020 года находились на самоизоляции в среднем 70 дней. Длительность нахождения в условиях самоизоляции большинство студентов считали приемлемой или незначительной.

Как изменилась структура распределения учебного и внеучебного времени студентов в условиях длительной самоизоляции?

Результаты измерения средненедельного бюджета времени студентов (исключены 8 часов, затрачиваемых студентами для сна) в период самоизоляции свидетельствует о том, что для них понятие самоизоляции в какой-то степени было относительным и бюджет времени был наполнен не только самоизоляцией «в комнате». На рисунке 3 отображена доля студентов, выполнявших в условиях самоизоляции тот или иной вид деятельности в течение недели. Каждый второй студент не лишал себя возможности погулять на природе, встретиться с друзьями; велика доля занимавшихся спортом. Не все студенты занимались ежедневно учебой, по-видимому, это можно отнести на счет сессионного периода (середина июня), когда нет регулярных занятий ежедневно.

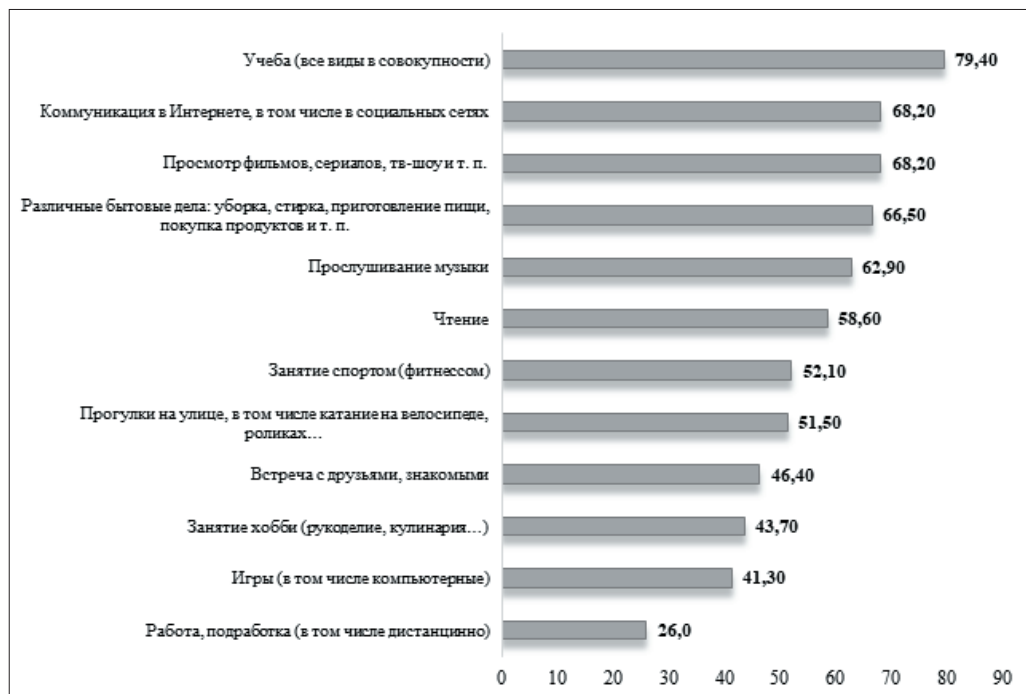


Рис. 3. Доля студентов, выполнявших в условиях самоизоляции различные виды деятельности, без учета времени, затрачиваемого на сон, %

Fig. 3. Percentage of students who performed various activities in conditions of self-isolation, excluding the time spent on sleep, %

На рисунке 4 отображена нормированная (под 100 %) доля времени, затрачивавшегося студентами технических вузов на различные виды деятельности в условиях самоизоляции (в среднем в течение недели, без учета времени, затрачиваемого на сон). В условиях самоизоляции основную часть времени в течение недели, нормированного под 100 % (за вычетом времени для сна), студенты тратили на учебу, игры на компьютере, занятия своим хобби, встречу с друзьями и подругами. Эти четыре вида деятельности в совокупности занимали у студентов 52,2 % времени в течение недели. Занятия развлекательного (досугового) характера (просмотр фильмов, чтение, прослушивание музыки, игры и т. д.) занимали 19,4 %, прогулки на природе и занятие спортом — 13,6 %, встреча с друзьями, знакомыми — 8,7 % времени в общем объеме деятельности студентов в течение недели в условиях самоизоляции.

Если предположить, что на сон студенты тратили в среднем 8 часов и еще 2 часа на биолого-рекреационные потребности (умывание, одевание и др.), тогда в условиях самоизоляции на все остальные виды деятельности у студентов остается в среднем 14 часов в сутки. Если исходить из среднего показателя — 6 часов занятий очной формы в течение 6 дней, т. е. в неделю — 36 часов, и экстраполировать занятия и на воскресенье (самоподготовка), тогда правомерно заключить,

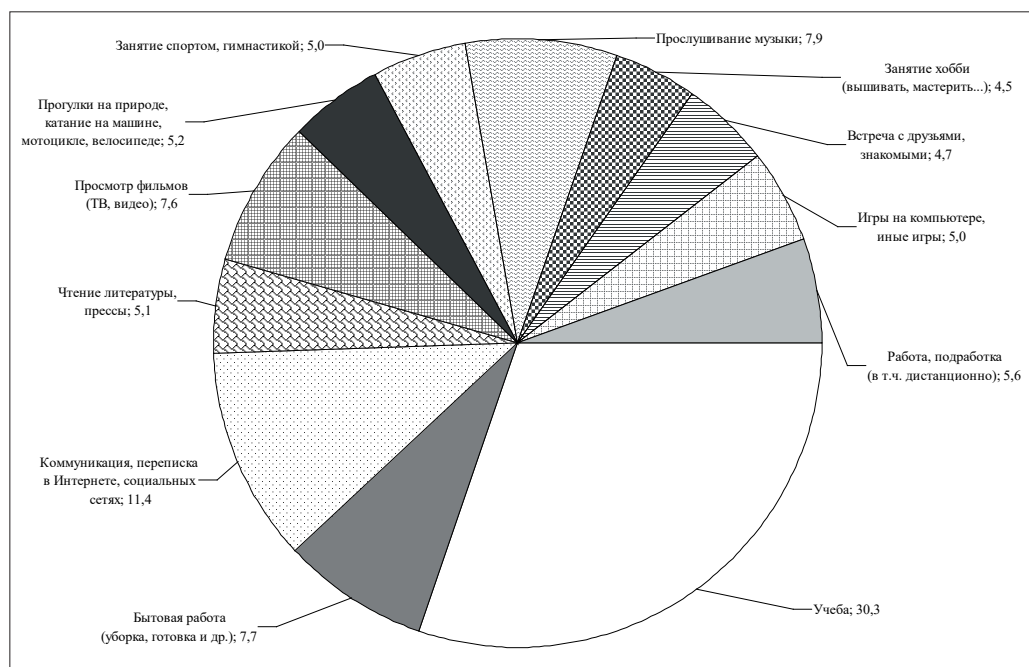


Рис. 4. Нормированная (под 100 %) доля времени, которое студенты тратили в среднем в течение недели на различные виды деятельности, без учета времени, затрачиваемого на сон, %

Fig. 4. Normalized (under 100 %) the share of time that students spent on average during the week on various activities, excluding the time spent on sleep, %

что при очном обучении студенты занимаются в сутки в среднем 5,1 часов. Соотнося время, затрачиваемое студентами технических вузов в условиях самоизоляции ежесуточно на учебу (4,2 часов) с временем, которое они затрачивают на учебу в условиях очного обучения (5,1 часов), получим, что при очном обучении время, затрачиваемое студентами на обучение, на 17,6 %, или на 0,9 часов (примерно на час в сутки), больше, чем при дистанционном обучении, следовательно, учебный год студентов сокращается в среднем на один месяц.

Психическое самочувствие студентов и преподавателей в период эпидемии

Психическое самочувствие студентов измерялось в динамике по следующим временным интервалам: 1) на день, когда студенты узнали, что в стране возникла эпидемия COVID-19 (середина марта); 2) на день, когда они узнали, что в России, в том числе для студентов вузов, вводится самоизоляция (середина апреля); 3) на день проведения среди студентов и преподавателей технических вузов социологического опроса (середина июня).

Для сопоставления динамики психологического самочувствия студентов в интегральных показателях осуществлена группировка показателей в три типа:

- 1) *уравновешенное состояние*: безразличие, спокойствие, любопытство;
- 2) *психологический дискомфорт*: беспокойство, раздражение, опасение;
- 3) *психологическое напряжение*: испуг, боязнь, устойчивый невроз, стресс.

На рисунке 5 видно, что за три месяца — со дня объявления в стране эпидемии и до середины июня — доля студентов с уравновешенным психическим самочувствием увеличилась всего на 10 %, за этот же период на 15 % уменьшилась доля студентов, ощущающих психологический дискомфорт, а доля ощущающих психологическое напряжение практически не изменилась, однако была относительно небольшой. Аналогичная картина наблюдалась у преподавателей (см. рис. 6).

При сравнении психического самочувствия преподавателей и студентов за период эпидемии и пребывания на самоизоляции (см. рис. 5 и 6) складывается следующая картина:

- доля преподавателей, для которых в период эпидемии и самоизоляции была характерной психическая уравновешенность, за 3 месяца увеличилась на 30 %, этот же показатель у студентов составил 10 %;
- доля преподавателей, для которых в период эпидемии и самоизоляции был характерен психический дискомфорт, за 3 месяца уменьшилась на 30 %, этот же показатель у студентов составил 15 %;
- доля преподавателей, для которых в период эпидемии и самоизоляции было характерным психическое напряжение, за 3 месяца уменьшилась на 3 %, этот же показатель у студентов увеличился на 3 %.

Если суммировать респондентов, для которых за период эпидемии и самоизоляции были характерными психический дискомфорт и психическое напряжение, то судя по данным на рисунке 7, такое состояние в день объявления эпидемии (в середине марта) было характерным для 70 %, а в середине июня — для 40 % преподавателей; эта пара показателей составляет для студентов соответственно — 45 % и 35 %.

Чем хуже состояние здоровья студентов, тем больше среди них доля ощутивших за время самоизоляции ухудшение своего физического и психического состояния, однако такое ухудшение не избежали и те студенты, кто оценивал свое здоровье положительно (см. рис. 8 и 9).

В целом за время пребывания на самоизоляции у 35 % преподавателей состояние здоровья ухудшилось, особенно у тех, кто болел до самоизоляции (см. рис. 10).

Состояние здоровья студентов на самоизоляции менялось в худшую сторону в том случае, если условия пребывания на самоизоляции были неблагоприятными. Меньше доля тех, у кого за период самоизоляции ощущалось физическое или психическое самочувствие, среди занимавшихся спортом, физкультурой или домашним физическим трудом (см. рис. 11).

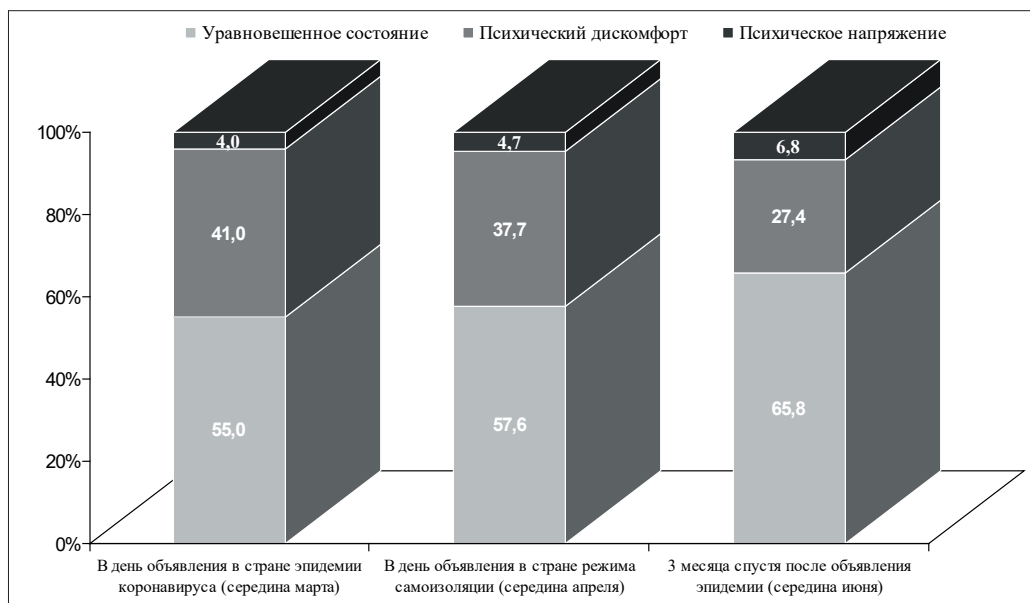


Рис. 5. Динамика психического самочувствия российских студентов, %

Fig. 5. Dynamics of mental well-being of Russian students, %

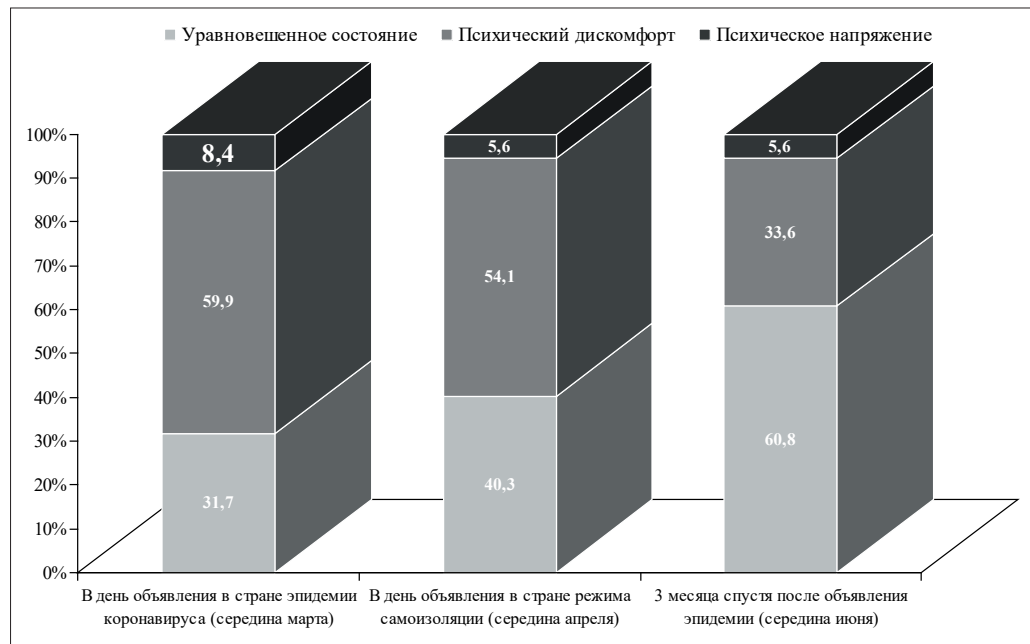


Рис. 6. Динамика психического самочувствия преподавателей, %

Fig. 6. Dynamics of mental well-being of university lecturers, %

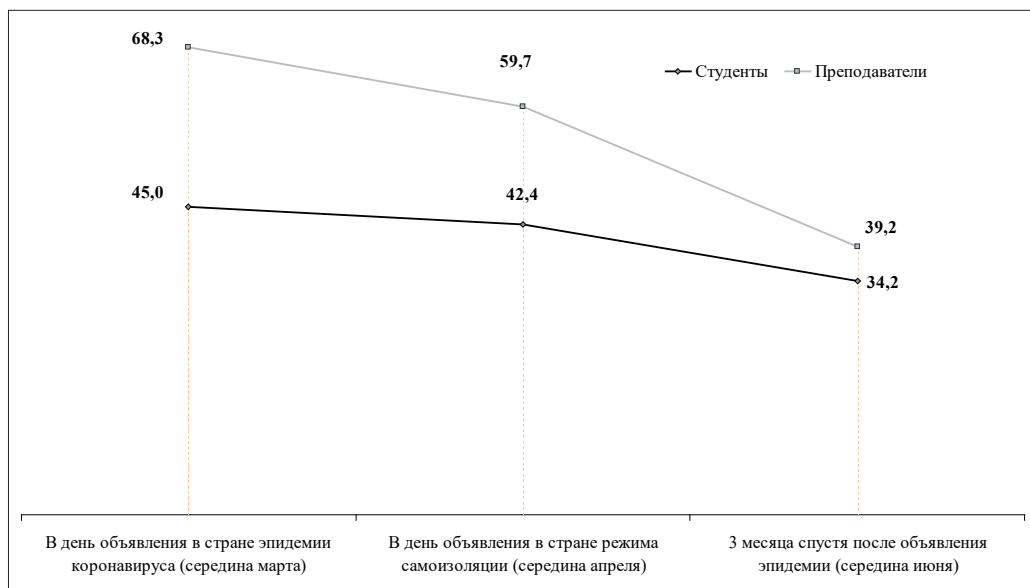


Рис. 7. Динамика суммарной доли респондентов, для которых в период эпидемии и самоизоляции было характерным неблагоприятное психическое самочувствие (психический дискомфорт или психическое напряжение), %

Fig. 7. Dynamics of the total share of respondents who during the period of the epidemic and self-isolation were characterized by unfavorable mental health (mental discomfort or mental stress), %

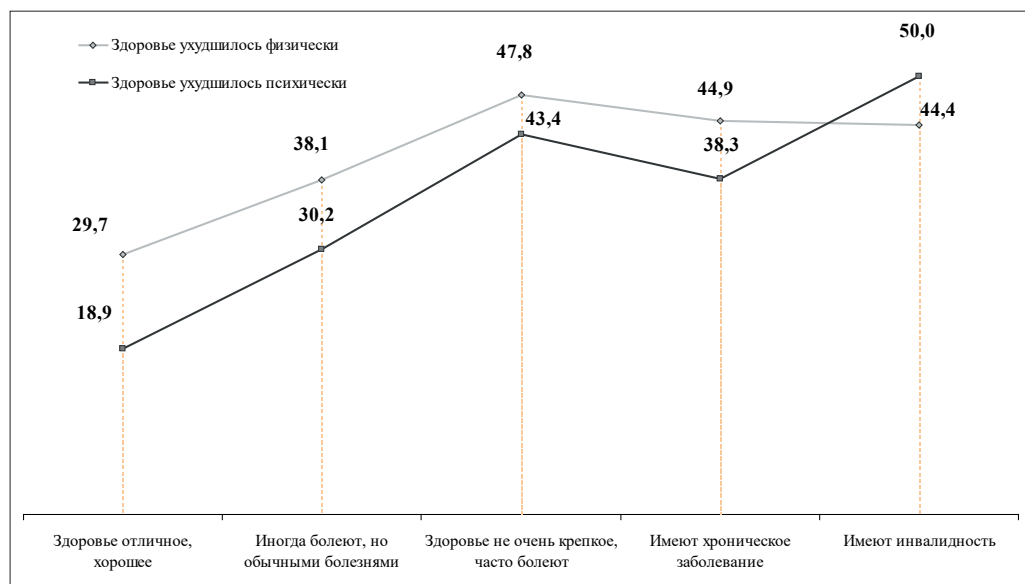


Рис. 8. Изменение состояния здоровья студентов после самоизоляции в зависимости от состояния здоровья до самоизоляции, %

Fig. 8. Change in the health status of students after self-isolation depending on the state of health before self-isolation, %

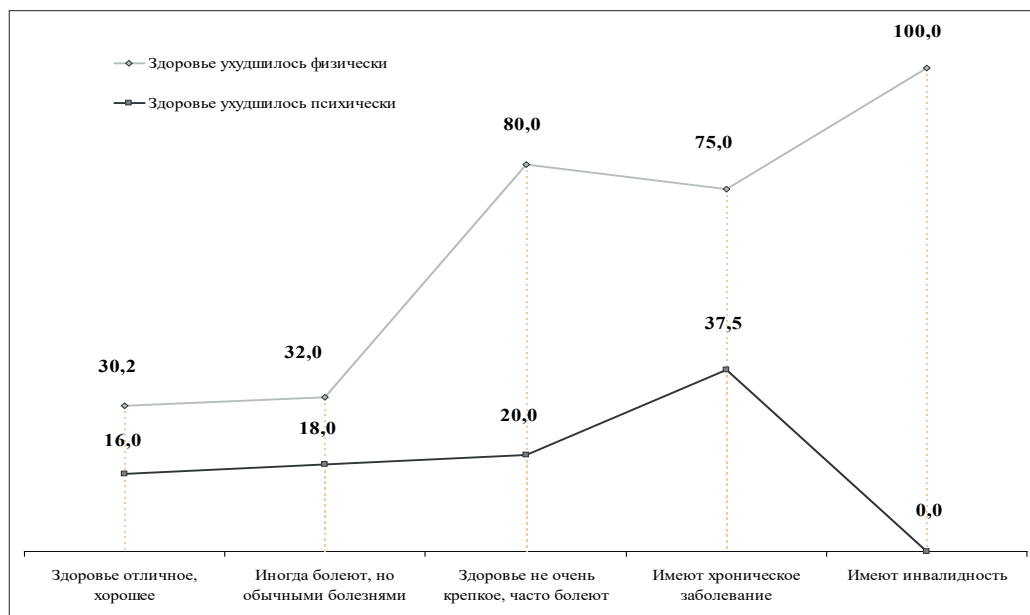


Рис. 9. Изменение состояния здоровья иностранных студентов после самоизоляции в зависимости от состояния здоровья до самоизоляции, %

Fig. 9. Change in the health status of foreign students after self-isolation depending on the state of health before self-isolation, %

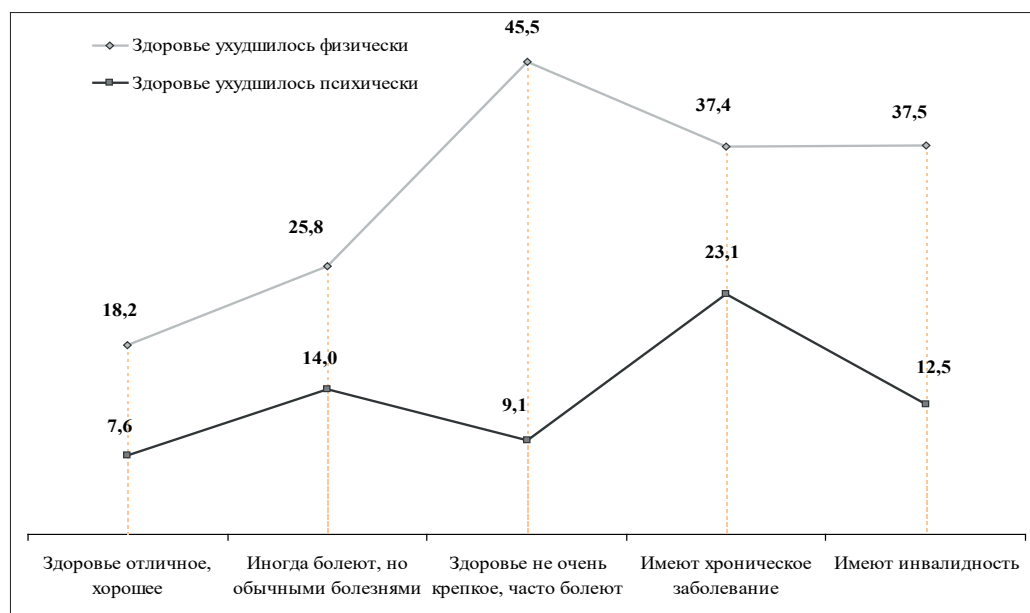


Рис. 10. Изменение состояния здоровья преподавателей после самоизоляции в зависимости от состояния здоровья до самоизоляции, %

Fig. 10. Change in the health status of university lecturers after self-isolation depending on the state of health before self-isolation, %

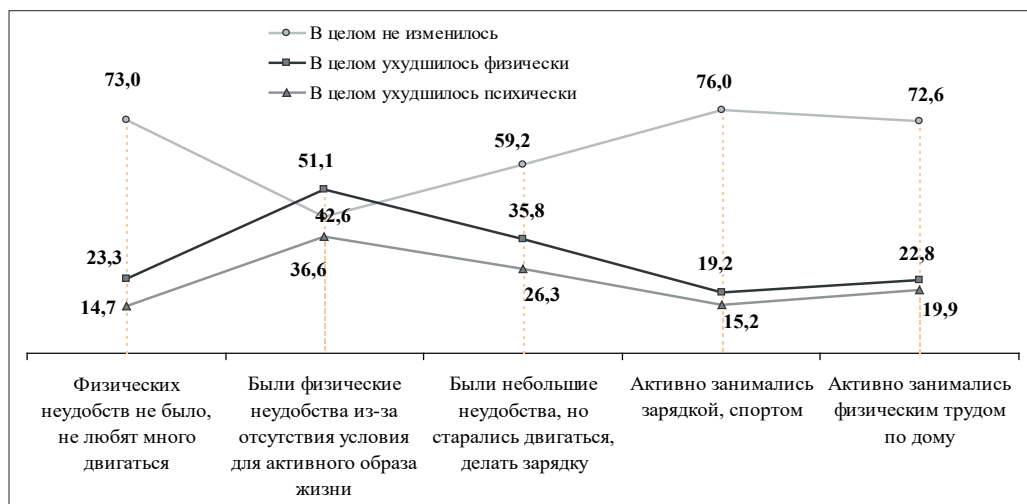


Рис. 11. Изменение состояния здоровья студентов в зависимости от наличия физических неудобств в период самоизоляции, %

Fig. 11. Changes in the health status of students depending on the presence of physical inconvenience during the period of self-isolation, %

Вопреки ожидаемому, на начальной стадии самоизоляции психическое напряжение было наименьшим у тех студентов, у которых имеются проблемы со здоровьем, однако к концу самоизоляции именно у этих студентов проявилась фобия и спокойствие у них переросло в психическое напряжение (в случае инвалидов — у каждого второго).

Дискомфорт во время нахождения на самоизоляции

Не соблюдали требования самоизоляции среди студентов технических вузов 5,3 %, среди преподавателей — 8,1 %. Не менее 80 % студентов в период самоизоляции находились дома, в кругу семьи, 12 % — в общежитии университета, 8 % — у друзей или в арендованной квартире.

Наличие физических неудобств во время самоизоляции в целом не зависело от места проживания студентов (см. рис. 12), это было, скорее всего, *неудобство по причине изменения привычного ритма жизни*. Каждый второй студент, независимо от места проживания в период самоизоляции, старался делать зарядку или заниматься спортом, часть среди них, в первую очередь среди проживавших в период самоизоляции в сельских поселениях или малых городах, активно занимались работой по домашнему хозяйству.

Физический дискомфорт наблюдался и у преподавателей вузов. Причем характер дискомфорта мало зависел от домашних условий, в которых преподавателям приходилось проводить учебные занятия (см. рис. 13).

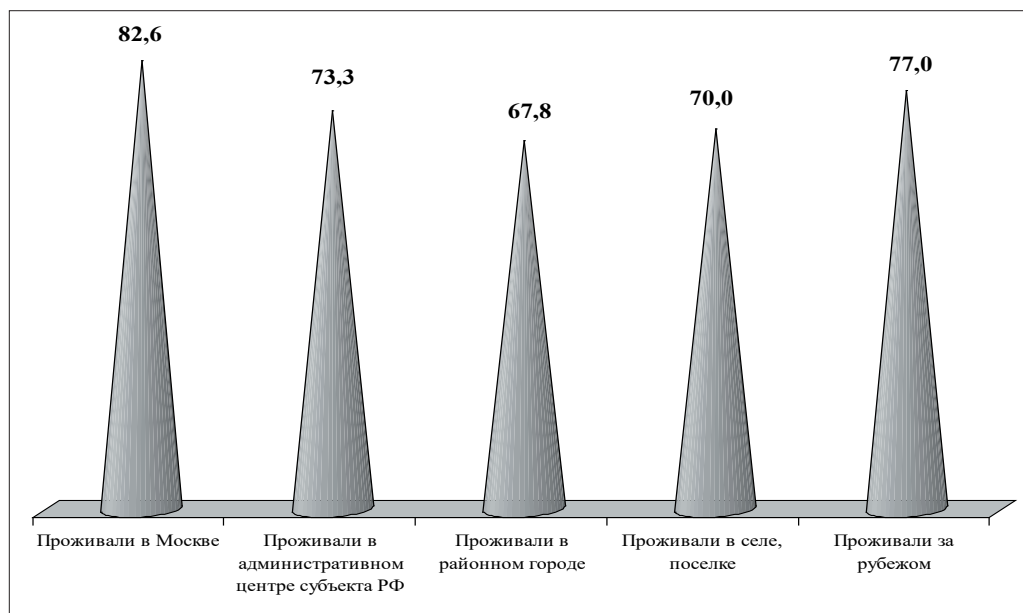


Рис. 12. Доля студентов, для которых нахождение на самоизоляции в поселениях разного типа создавало физические неудобства, %

Fig. 12. Percentage of students for whom self-isolation in settlements of various types created physical inconvenience, %



Рис. 13. Мнение преподавателей о том, создавало ли нахождение на самоизоляции физические неудобства, в зависимости от их жилищных условий, %

Fig. 13. The opinion of university lecturers on whether being in self-isolation created physical inconvenience, depending on their living conditions, %

Характер межличностной коммуникации в условиях самоизоляции

Сессионные обязательства студентов их чрезмерно напрягают, когда на пути привычного ритма образовательного процесса встает некий барьер, тем более эпидемия. Студентов раздражает длительность самоизоляции, когда в организации дистанционного обучения имеют место быть технические сбои. В таких случаях психологическое напряжение рисует образ самоизоляции в сознании студентов как непомерно затянувшийся период, а принятые административные меры кажутся чрезмерными. Исследование показало, что вполне адекватными угрозе заражения коронавирусом считали меры самоизоляции 53,4 % студентов технических вузов и в целом приемлемыми для случая эпидемии, хотя опасность заражения считали небольшой — 23,3 %. Таким образом, предпринятые в стране административные меры самоизоляции считали в целом обоснованными 76,7 % студентов технических вузов.

Административные меры, призванные предотвратить распространение коронавируса, считали адекватными опасности заражения 80 % преподавателей технических вузов, в том числе 61 % из них считали эти меры адекватными угрозе заражения коронавирусом.

В условиях самоизоляции у студентов прекратились непосредственные контакты с сокурсниками по учебе и этих контактов не хватало 79,6 % российским студентам, однако очень беспокоило отсутствие контактов с сокурсниками и дискомфорт от этого чувствовали всего 12,9 % студентов (см. рис. 14).

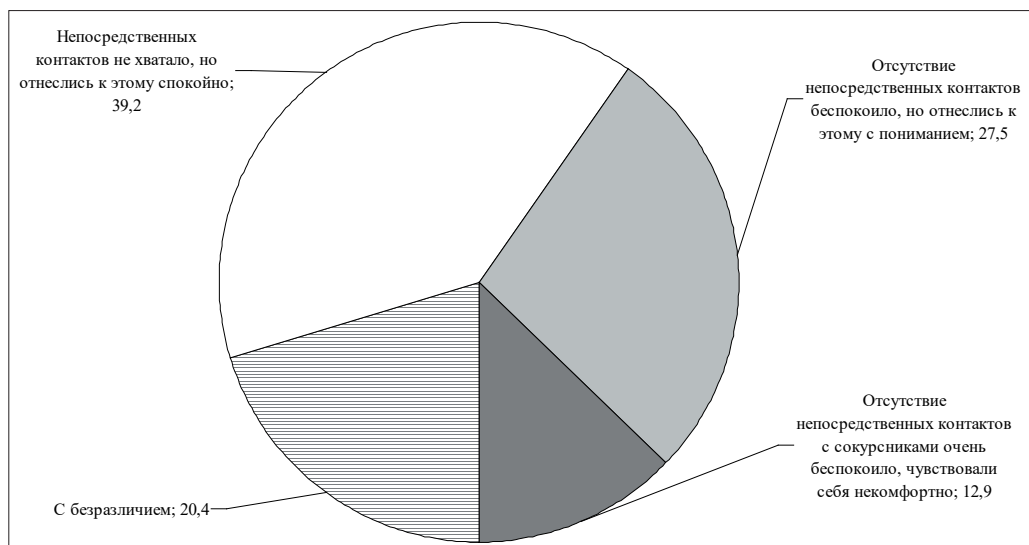


Рис. 14. Характер реагирования студентов на то, что в условиях самоизоляции у них прекратились непосредственные контакты с сокурсниками, %

Fig. 14. The way students react to the fact that in conditions of self-isolation they have stopped direct contacts with fellow students, %

Тяга к непосредственной коммуникации с однокурсниками была характерна для студентов всех курсов, хотя, судя по доле чувствовавших себя из-за этого некомфортно, абсолютное большинство студентов с пониманием отнеслись к вынужденной изоляции от межличностной коммуникации во время эпидемии коронавируса.

Во время самоизоляции непосредственные контакты с сокурсниками были заменены дистанционными контактами, благо современная техника этому активно содействовала. Контакт с сокурсниками по Интернету регулярно поддерживали 93,9 % студентов, по телефону — 33,4 %. Непосредственно встречались с сокурсниками 10,6 % студентов — это проживавшие во время самоизоляции в общежитии. Никаких контактов не поддерживали с сокурсниками 3,5 % студентов.

Обучение студентов в условиях самоизоляции, реализованное в дистанционной форме, оказало влияние на качество усвоения учебного материала и в аспекте технической обеспеченности образовательного процесса, и в аспекте содержательном, т. е. степени подготовленности учебного материала для полноценного доведения осваиваемого предмета до студентов, и в аспекте стресса или переживания студентов и преподавателей по причине наличия всеобщей опасности своему здоровью и здоровью близких.

Среди студентов 59,2 % высказали мнение, что в условиях самоизоляции участие в учебном процессе в целом усложнилось. Более детализированные данные приведены на рисунке 15.

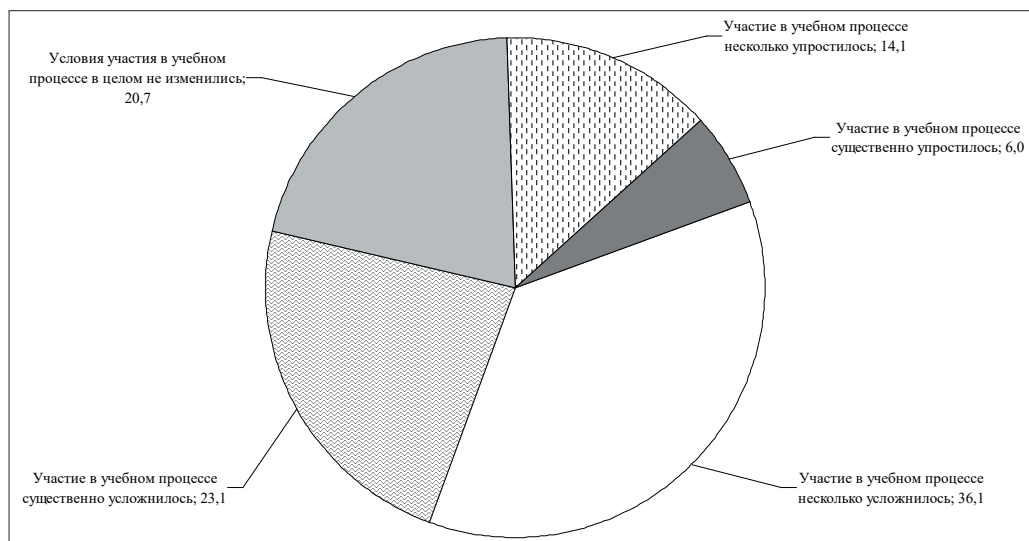


Рис. 15. Характер влияния самоизоляции на участие студентов в учебном процессе, %

Fig. 15. Impact of self-isolation on student participation in the educational process, %

Затруднения в доступе к учебной литературе во время самоизоляции были не очень большими, в основном они касались практических пособий и литературы

по профильным дисциплинам. По мнению большинства опрошенных студентов, учебная литература, как по профильным, так и по естественно-научным и гуманитарным предметам, была удобна для использования в условиях дистанционного обучения (см. рис. 16). Такое мнение характерно для всех студентов технических вузов: обучающихся на бакалавриате, специалитете и в магистратуре.

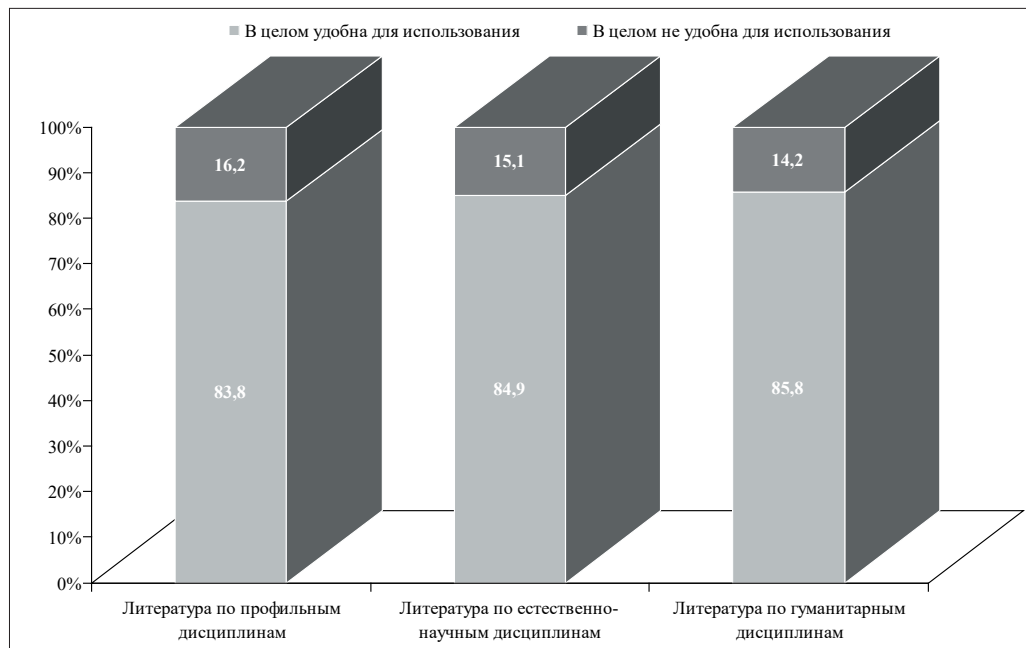


Рис. 16. Мнение студентов об удобности пользования учебной литературой в период дистанционного обучения на самоизоляции, %

Fig. 16. The opinion of students on the convenience of using educational literature during distance learning in self-isolation, %

Результативность образовательного процесса в дистанционном формате большинство преподавателей технических вузов считают невысокой. В частности, по мнению 76,4 % опрошенных преподавателей, переход к дистанционной форме образования оказал негативное влияние на результативность учебного процесса: по мнению 48,9 % преподавателей, условия обучения студентов несколько усложнились, а по мнению 27,6 % — существенно усложнились. Такое мнение наиболее характерно для представителей старше 50 лет (см. рис. 17).

Если обратиться к техническим проблемам, то на усложнение учебного процесса во время самоизоляции жаловались прежде всего те преподаватели, у которых зависали компьютеры из-за слабой мощности и проблем с Интернетом.

У 43,6 % преподавателей имеющаяся компьютерная техника не была унифицирована, что затрудняло налаживание интернет-контакта со студентами в период организации дистанционной связи для проведения занятия.

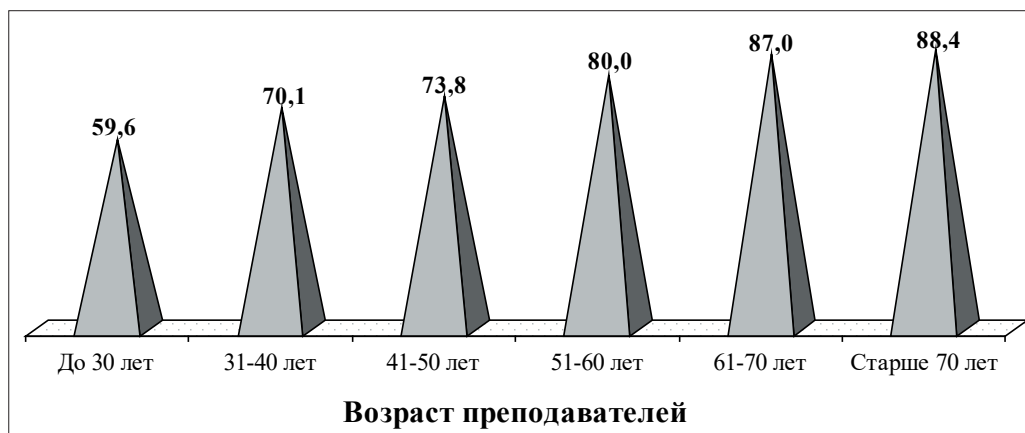


Рис. 17. Доля преподавателей разного возраста, указавших на то, что в период пребывания на самоизоляции участие в учебном процессе усложнилось, %

Fig. 17. Percentage of teachers of different ages who indicated that participation in the educational process became more difficult during the period of self-isolation, %

Трудности проведения дистанционных занятий испытывали прежде всего преподаватели, у которых не было достаточно знаний и навыков для настройки компьютерных программ. По вине технической службы вузов проблемы в налаживании интернет-связи преподавателей со студентами возникали редко. Одна из причин снижения качества обучения в дистанционной форме — отсутствие необходимых учебников в интерактивной форме.

Трудности доведения учебного материала до студентов во время дистанционных занятий возникали прежде всего у преподавателей старшего поколения.

Без интерактивных учебников проводить дистанционно занятия трудно, такие учебники являются основой онлайн-образования. Результативность использования электронных учебников преподаватели оценили на тройку, причем, как по профильным, так и по естественно-научным и гуманитарным дисциплинам.

Среди студентов 47,6 % высказали опасение, что в результате дистанционного обучения не получат качественных знаний по специальности, в том числе у 20,2 % это опасение было значительным (см. рис. 18).

Доля преподавателей, высказавших неудовлетворенность дистанционным обучением и в организационном, и в содержательном плане, в сравнении с очным обучением, составляет 54 %.

Дискуссионные вопросы

Осуществленный анализ результатов лонгитюдного исследования позволяет сделать ряд предположений, в какой-то степени неоспоримых, а в какой-то — носящих форму гипотезы. Так, представляется, что при неоспоримой

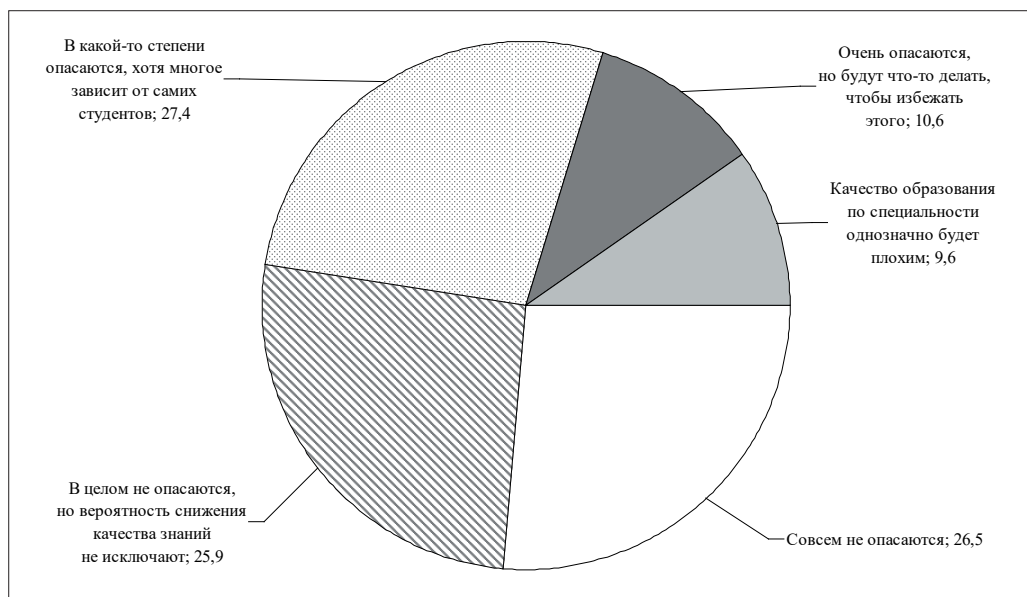


Рис. 18. Опасения российских студентов, что в результате дистанционного обучения они не получат качественного образования по специальности, %

Fig. 18. Fears of Russian students that as a result of distance learning they will not receive a quality education in their specialty, %

экономической рациональности, социальные издержки и определенное противоречие дистанционного образования с социальной политикой государства будут затруднять в ближайшие два-три десятилетия повсеместное внедрение этой формы образования. Такое противоречие наблюдается и в экономически развитых странах мира.

Не исключается директивный переход к дистанционной форме образования в экстремальных ситуациях, в том числе при эпидемии или пандемии. Это вынужденная и чаще всего оперативная форма перехода к дистанционному образованию, в случае которого следует считаться со следующими неизбежными проблемами:

Значительно затрудняется проведение дистанционного обучения отсутствием соответствующих интерактивных учебников. Размещение на сайте оригинал-макета учебника в форме PDF не решает проблему, так как не способно восполнить практические занятия. Для эффективного проведения дистанционного занятия необходим интерактивный учебник, включающий три этапа образовательного процесса: аутентичный текст учебника для освоения студентами теории учебного предмета; эквивалентный теоретическому материалу задачник, при помощи которого студент может самостоятельно проверить, насколько ему удалось усвоить теоретический материал; логистический практикум, содействующий освоению и закреплению студентом практических

умений и навыков. В последнем случае требуется разработка интерактивных компьютерных моделей как минимум в виде тренажера.

Как показало исследование, во многих вузах имеет место быть недостаточная укомплектованность депозитариев учебной и научной литературой, большая часть библиотечного фонда не переведена на электронные носители.

Эффективное проведение дистанционного обучения затруднено также недостаточной технической подготовленностью вузов, части студентов и преподавателей. Во многих случаях в вузах не унифицирована платформа, на базе которой требуется проводить занятия, однако как негативный фактор проявляется и недостаточная компьютерная грамотность акторов дистанционного обучения.

В условиях дистанционного образования сложно организовать производственную практику студентов. Это касается многих специализаций: инженерных, медицинских, аграрных, но даже и социальных, например обучения практическим навыкам социологов, психологов, маркетологов. Владеющий сугубо теоретическими знаниями — это «недооформленный» специалист, который может оказаться ущербным для производства.

В условиях пандемии у части студентов и преподавателей проявляется психологическая фобия, затрудняющая восприятие учебного материала по причине рассеянности внимания.

Проблема, характерная для условий эпидемии, — синдром опасности, ощущаемый сознательно или подсознательно многими студентами и преподавателями. Это органическое следствие эпидемий, закономерность которого доказана исторической практикой (Питирим Сорокин, 2012). Синдром эпидемии, создавая психический дискомфорт, не стимулирует ни студентов, ни преподавателей к концентрации внимания к занятиям.

Правомерен общий вывод: дистанционное образование в условиях форс-мажора, особенно эпидемии, не тождественно дистанционному образованию в нормальных условиях. Психическое самочувствие ни студентов, ни преподавателей не тождественно самочувствию, характерному для обычных условий, когда форс-мажор отсутствует.

Заключение

В связи с тем, что повторение экстремальных ситуаций не исключено, кроме того, как показала практика пандемии COVID-19, такая ситуация может носить затяжной характер (до нескольких лет), важной общегосударственной задачей, относящейся к области национальной безопасности, является совершенствование и оптимизация методов дистанционного обучения.

Как показала практика, в условиях эпидемии не исключена ситуация вынужденной длительной самоизоляции как студентов, так и преподавателей.

В этом случае для участников учебного процесса требуется оперативный дистанционный доступ к учебной и научной литературе. Чтобы обеспечить доступ, в организациях профессионального образования на базе библиотеки целесообразно сформировать *унифицированный* электронный депозитарий учебной и научной литературы, в первую очередь по профильным специализациям.

Вынужденная ускоренная комплектация вузов, а также персонально преподавателей компьютерной техникой, перевод учебной и научной литературы в электронную форму в депозитариях вузовских библиотек позволяет вузам расширить профильные консалтинговые образовательные услуги по запросу работодателей и бывших выпускников. Для осуществления этого целесообразно сформировать депозитарий выпускников как потенциальных потребителей новой научной информации и поддерживать с ними периодический контакт.

Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что в течение длительной самоизоляции по причине эпидемии и студенты, и преподаватели находятся в той или иной степени психического напряжения, которое не менее чем у трети представителей обеих групп перерастает в фобию, сохраняющуюся в течение длительного времени даже после возвращения участников учебного процесса к очной форме обучения.

Основная причина затруднений в восприятии студентами учебного материала в условиях дистанционного обучения — неадаптированность учебников и учебных пособий к электронной форме занятий.

По мнению опрошенных студентов, в случае необходимости длительности самоизоляции дистанционное обучение удобно строить в условиях, когда студенты проживают в кампусе, расположенном в слабоурбанизированной местности.

Согласно данным измерений бюджета времени студентов во время самоизоляции и дистанционного обучения, у них теряется в среднем один месяц учебного времени в течение учебного года. По этой причине требуется пересмотреть учебный план, а также учебную нагрузку преподавателей. Данная проблема является актуальной прежде всего для студентов, обучающихся на коммерческой основе и оплачивающих некоторый объем образовательных услуг.

В период самоизоляции в условиях эпидемии у трети студентов и преподавателей происходит ухудшение физического здоровья, у пятой части — психического. С учетом этого становится актуальным вербальный дистанционный медицинский мониторинг физического и психического состояния студентов и преподавателей, для чего вузам в случае эпидемий целесообразно сформировать мониторинговую группу, включающую медицинских работников и психологов.

Исходя из опыта дистанционного обучения, трудностей, возникших из-за неподходящей формы учебников, вузам целесообразно превентивно приступить

к массовому преобразованию традиционных учебников в интерактивные, соответствующие технологическим и техническим требованиям дистанционного обучения.

Для снятия психологической напряженности в работе преподавателей, для высказывающих желание, а может, в целом и для преподавателей всех профилей в вузах целесообразно оборудовать технически и технологически мобильные аудитории (или переоборудовать все аудитории), куда преподаватели могли бы приезжать для проведения дистанционных занятий при поддержке технической компьютерной службы вуза.

Список источников

1. Никуличева, Н. В. (2021). Педагогическая система дистанционного учебного процесса на примере вуза. *Образовательные технологии*, 4, 49–68.
2. Нагаева, И. А. (2018). *Дистанционные образовательные технологии в современном образовании*. Монография. Москва; Берлин: Директ-Медиа.
3. Горшков, М. К., Шереги, Ф. Э. (2020). Молодежь России в зеркале социологии. *К итогам многолетних исследований* (pp. 16–41). Монография. Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН. Москва. <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020>
4. Сорокин, Питирим (2012). *Человек и общество в условиях бедствий*. (Сапов, В. В. (перевод с английского); с. 17–24). СПб.: Мирь.
5. Савинков, В. И., Мошкова, Д. М. (2022). *Социология образования: дистанционное образование в условиях экстремальной ситуации*. Монография. Москва: Известия Института педагогики и психологии образования.
6. Шереги, Ф. Э., Кириллов, А. В. (2017). Труд преподавателя вуза: творчество или «выживание»? *Социологические исследования*, 11(403), 87–98. <https://doi.org/10.78%206%208%20/%20S0132162517110101>
7. Кириченко, А. В., Стриханов, М. Н. (2019). WorldSkills International и его место в системе высшего образования. *Высшее образование в России*, 28(11), 117–125. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-117-125>
8. Ключарев, Г. А. (2020). О подготовке инженерных кадров для наукоемких производств (взгляд работодателей). *Социологические исследования*, 3, 51–59. <https://doi.org/10.31857/S013216250008820-5>
9. Константиновский, Д. Л. (2020). Исследования барьеров в образовании: традиции и развитие. *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник*, 5, 213–218. Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН. Москва. <https://doi.org/10.19181/obrnaukru.2020>
10. Арефьев, А. Л., Арефьев, П. А., Дмитриев, Н. М. (2019). Стратегия России в экспорте образования. *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Ежегодник*, 4, 388–410. Федеральный научно-исследовательский социологический центр РАН. Москва. <https://doi.org/10.19181/obrnaukru>
11. Gorshkov, M. K., Sheregi, F. E. (2018). *Young people in Russia and their life plans: Present and future* (pp. 861–88). Handbook of the sociology of youth in BRICS countries. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte Ltd. https://doi.org/10.1142/9789813148390_0042

12. Sheregi, F. Savinkov, V., Baklanov, P. (2018). Prospects of interaction between universities and manufacturing companies to stimulate the development of innovative production. *Espacios*, 39, 36.
13. Klyucharev, G. A., Tyurina, I. O., Neverov, A. V. (2017). International experience of techno-parks in the Russian context. *European Research Studies Journal*, 4A, 213–229.
14. Sonnenschein, S., Stites, M. L., Grossman, Ju. A., Galczyk, S. H. (2022). This will likely affect his entire life: Parents' Views of Special Education Services During COVID-19. *International Journal of Educational Research*, 12, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101941>
15. Gayatri, M. (2020) The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46–54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>
16. Bonnevie, A., Cyvin, L. J. (2022). Storyline in natural science teacher education — An approach to the coherence between theory and practice. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100104>
17. Choy, M. W., Yeung, A. S. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100123. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100123>
18. Hummelstedt, I. P., Holma, G. I. M., Sahlström, F. J., Harriet A.-C. Zilliacusa. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other — Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
19. Jensen, R., Ottesen, E. (2022). Unfolding teaching practices in higher education courses: Cases from school leadership programs. *International Journal of Educational Research*, 112, 1019019. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101919>.
20. Adama, T. B., Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 100246. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
21. Villaume, S. C., Stephens, J. E., Nwafor, E. E., Umaña-Taylor, A. J., & Adam, E. K. (2021). High Parental Education Protects Against Changes in Adolescent Stress and Mood Early in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69, 549–556. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.012>
22. Sirpa Purtilo-Nieminen, Hanna Vuojärvi, Susanna Rivinen, Päivi Rasi. (2021). Student teachers' narratives on learning: A case study of a course on older people's media literacy education. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103435. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103432>
23. Gale, L., Bhushan, P., Eidnani, Sh, Graham, L., Harrison, M., L. Mc Kay-Brown, Pande, R., Shreeraman, Sh., Sivashunmugam, Ch. (2022). Overcoming barriers to inclusion in education in India: A scoping review. *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 100237. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100237>
24. Álvarez-Huerta, P., Muela, A., Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101003. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>

25. Straub, R., Vilsmaier, U. (2020). Pathways to educational change revisited — controversies and advances in the German teacher education system. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103140>

References

1. Nikulicheva, N. V. (2021). Pedagogical system of distance learning process on the example of a university. *Educational technologies*, 4, 49–68. (In Russ.).
2. Nagaeva, I. A. (2019). *Distance educational technologies in modern education*. Monograph. Moscow: Directmedia. (In Russ.).
3. Gorshkov, M. K., & Sheregi, F. E. (2020). The youth of Russia in the mirror of sociology. *To the results of many years of research*, 16–41. Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/monogr.978-5-89697-325-6.2020>
4. Sorokin, Pitirim (2012). *Man and society in disasters* (Sapov, V. V. (translated from English); pp. 17–24). St. Petersburg: Mir. (In Russ.).
5. Savinkov, V. I., & Moshkova, D. M. (2022). *Sociology of Education: Distance Education in an Extreme Situation*. Monograph. Moscow: Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. (In Russ.).
6. Sheregi, F. E., & Kirillov, A. V. (2017). The work of a university teacher: creativity or “survival”? *Sociological research*, 11(403), 87–98. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/S0132162517110101>
7. Kirichenko, A. V., & Strikhanov, M. N. (2019). World Skills International and its place in the system of higher education. *Higher education in Russia*, 28(11), 117–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-117-125>
8. Klyucharev, G. A. On the training of engineering personnel for science-intensive industries (the view of employers). *Sociological research*, 3, 51–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013216250008820-5.12>
9. Konstantinovskiy, D. L. (2020). Research on Barriers to Education: Tradition and Development. *Education and science in Russia: status and development potential: Yearbook*, 5, 213–218. Federal Research Sociological Center of the Russian Academy of Sciences. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/obrnaukru.2020>
10. Arefiev, A. L., Arefiev, P. A., & Dmitriev, N. M. (2019). Strategy of Export of Education. *Education and science in Russia: state and development potential: Yearbook*, 4, 388–410. Moscow: FNISTS RAN. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/obrnaukru> ISSN 2658-340215
11. Gorshkov, M. K., & Sheregi, F. E. (2018). *Young people in Russia and their life plans: Present and future* (pp. 861–88). Handbook of the sociology of youth in BRICS countries. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte Ltd. https://doi.org/10.1142/9789813148390_0042
12. Sheregi, F. Savinkov, V., & Baklanov, P. (2018). Prospects of interaction between universities and manufacturing companies to stimulate the development of innovative production. *Espacios*, 39, 36.
13. Klyucharev, G. A., Tyurina, I. O., & Neverov, A. V. (2017). International experience of techno-parks in the Russian context. *European Research Studies Journal*, 4A, 213–229.
14. Sonnenschein, S., Stites, M. L., Grossman, Ju. A., & Galczyk, S. H. (2022). This will likely affect his entire life: Parents’ Views of Special Education Services During

COVID-19. *International Journal of Educational Research*, 12, 101941. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101941>

15. Gayatri, M. (2020) The implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(6), 46–54. <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.866>

16. Bonnevie, A., & Cyvin, L. J. (2022). Storyline in natural science teacher education — An approach to the coherence between theory and practice. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100104>

17. Choy, M. W., & Yeung, A. S. (2022). Cognitive and affective academic self-concepts: Which predicts vocational education students' career choice? *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100123. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100123>

18. Hummelstedt, I. P., Holma, G. I. M., Sahlströmb, F. J., & Harriet A.-C. Zilliacusa. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other — Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103510. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>

19. Jensen, R., & Ottesen, E. (2022). Unfolding teaching practices in higher education courses: Cases from school leadership programs. *International Journal of Educational Research*, 112, 1019019. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101919>.

20. Adama, T. B., & Metljakb, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 100246. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>

21. Villaume, S. C., Stephens, J. E., Nwafor, E. E., Umaña-Taylor, A. J., & Adam, E. K. (2021). High Parental Education Protects Against Changes in Adolescent Stress and Mood Early in the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69, 549–556. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.06.012>

22. Sirpa Purtilo-Nieminen, Hanna Vuojärvi, Susanna Rivinen, & Päivi Rasi. (2021). Student teachers' narratives on learning: A case study of a course on older people's media literacy education. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103435. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103432>

23. Gale, L., Bhushan, P., Eidnani, Sh, Graham, L., Harrison, M., L. Mc Kay-Brown, Pande, R., Shreeraman, Sh., & Sivashunmugam, Ch. (2022). Overcoming barriers to inclusion in education in India: A scoping review. *Social Sciences & Humanities Open*, 5, 100237. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100237>

24. Álvarez-Huerta, P., Muela, A., & Larrea, I. (2022). Disposition toward critical thinking and creative confidence beliefs in higher education students: The mediating role of openness to diversity and challenge. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101003. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101003>

25. Straub, R., & Vilsmaier, U. (2020). Pathways to educational change revisited — controversies and advances in the German teacher education system. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103140>

Информация об авторах:

Владимир Ильич Савинков — доктор социологических наук, доцент, профессор факультета управления, Российский государственный социальный университет, Москва, Россия,

visavinkov@senat.gov.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1544-1605>

Дарья Михайловна Мошкова — доктор юридических наук, доцент, заведующий кафедрой налогового права, профессор кафедры финансового права, Московский государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина, Москва, Россия,

d.m.moshkova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0546-3050>

Information about authors:

Vladimir I. Savinkov — Doctor of Sociology, Associate Professor, Professor of Faculty of Management Russian State Social University, Moscow, Russia,

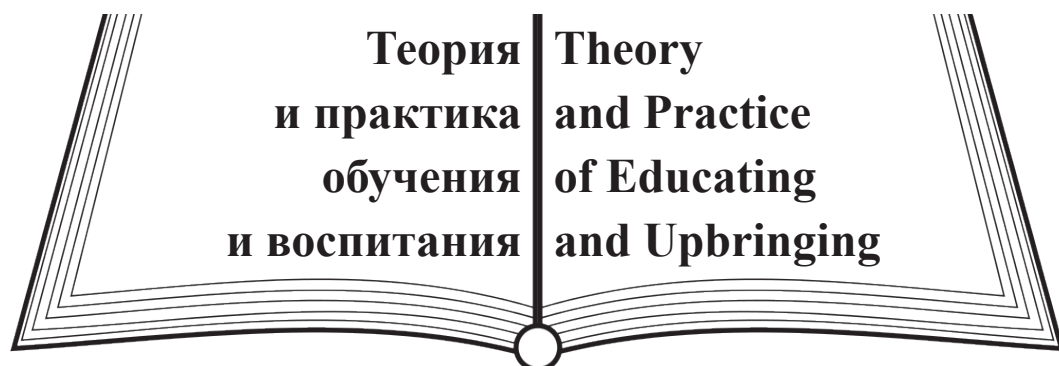
visavinkov@senat.gov.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1544-1605>

Daria M. Moshkova — Doctor of Law, Associate Professor, Head of the Department of Tax Law, Professor of the Department of Financial Law, Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Moscow, Russia,

d.m.moshkova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0546-3050>

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 37.013.77

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.08

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

Шалва Александрович Амонашвили¹, Марина Геннадьевна Галиева² ✉

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

¹ *amonashvilisa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2227-3339>*

² *lorika_net@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1361-619X>*

Аннотация. Педагогика — целостная жизнь детей и взрослых, где родителям, в рамках гуманного подхода, отводится главная педагогическая роль. Российское педагогическое сообщество ориентировано на гуманную педагогику и стремится к взаимодействию с родителями. Посредством теоретического анализа отечественного опыта взаимодействия педагогов и родителей было определено, что родители детей младшего школьного возраста охотней взаимодействуют с педагогами, а их запросы больше ориентированы на деятельность ребенка вне семьи. Родители детей подросткового возраста демонстрируют большую заинтересованность в вопросах, касающихся межличностных отношений со своими детьми. Соответственно, представляется актуальной разработка рекомендаций по взаимодействию с родителями детей разных возрастов. Целью исследования выступает определение особенностей реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями детей младшего школьного и подросткового возраста. Ведущим методом исследования была осуществлена разработка и апробация опросников «Аспекты семейного воспитания» для родителей детей младшего школьного и подросткового возрастов. В исследовании участвовали по 20 родителей из данных категорий, был проведен сравнительный анализ результатов опроса родителей детей младшего и подросткового возрастов. По результатам

апробации было определено, что родители детей обоих возрастов демонстрируют необходимость расширения общих представлений и знаний о возрастных и психологических особенностях своих детей. Однако родители детей подросткового возраста меньше ориентированы на вопросы организации образовательной деятельности своих детей, но больше интересуются вопросами индивидуальных личностных особенностей и особенностей личного контакта с ними. Использование данных опросников актуально для определения целей работы с родителями детей младшего школьного и подросткового возраста, а также для оценки эффективности взаимодействия с ними. Результаты помогут определить индивидуальные качества ребенка, особенности семейной системы, особенности взаимодействия ребенка со школой, а также особенности взаимодействия родителей с образовательной организацией своего ребенка.

Ключевые слова: гуманная педагогика, работа с родителями детей младшего школьного возраста, работа с родителями детей подросткового возраста

Scientific and practical article

UDC 37.013.77

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.08

FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLES OF HUMANE PEDAGOGY IN WORKING WITH PARENTS OF CHILDREN OF DIFFERENT AGES

Shalva A. Amonashvili¹, Marina G. Galieva² ✉

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

¹ *amonashvilisa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2227-3339>*

² *lorika_net@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0003-1361-619X>*

Abstract. Pedagogy is a holistic life of children and adults, where parents, within the framework of a humane approach, are given the main pedagogical role. The Russian pedagogical community is focused on humane pedagogy and strives to interact with parents. Through a theoretical analysis of the domestic experience of interaction between teachers and parents, it was determined that parents of primary school children are more willing to interact with teachers, and their requests are more focused on the activities of the child “outside” the family. Parents of teenage children show great interest in issues related to interpersonal relationships with their children. Accordingly, it seems relevant to develop recommendations for interaction with parents of children of different ages. The purpose of the study is to determine the features of the implementation of the principles of humane pedagogy in working with parents of primary school and adolescent children. The leading research method was the development and testing of questionnaires “Aspects of family education” for parents of primary school and adolescent children. The study involved 20 parents from these categories, a comparative analysis of the results of a survey of parents of young and adolescent children was carried out. According to the results of the testing, it was determined that parents of children of both ages demonstrate the need to expand their general ideas and knowledge about the age and psychological characteristics of their children.

However, parents of teenage children are less focused on the organization of educational activities of their children, but are more interested in the issues of individual personality characteristics and features of personal contact with them. The use of questionnaire data is relevant for determining the targets of work with parents of primary school and adolescent children, as well as for evaluating the effectiveness of interaction with them. The results will help to determine the individual qualities of the child, the features of the family system, the features of the child's interaction with the school, as well as the features of the interaction of parents with the educational organization of their child.

Keywords: humane pedagogy, work with parents of primary school children, work with parents of adolescent children

Для цитирования: Амонашвили, Ш. А., Галиева, М. Г. (2022). Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями детей разных возрастов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 143–158. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.08>

For citation: Amonashvili, Sh. A., Galieva, M. G. (2022). Features of the implementation of the principles of humane pedagogy in working with parents of children of different ages. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 143–158. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.08>

Введение

Гуманно-личностный подход находит все большее распространение в семьях и массовой практике педагогов образовательных организаций. Идея гуманного развития родителей актуальна в современном мире, а самым главным ее компонентом выступает эмоциональное взаимопонимание между взрослым и ребенком (Короткова, 2016). В российских регионах в последние десять лет в практическую работу образовательных учреждений активно вводятся идеи гуманной педагогики, которые дают основу для формирования продуктивных взаимоотношений в системе «родитель – ребенок – педагог» (Амонашвили и Галиева, 2020). На современном этапе происходит формирование российского педагогического сообщества, которое ориентировано на гуманную педагогику и стремится к взаимодействию с родителями.

Воспитание — это многогранный процесс, происходящий и через воспитание родителя, который строится по принципу: родители учат ребенка, а ребенок, наоборот, учит родителя. Родитель и ребенок стоят на одном пути самосовершенствования и развития духовности. В основе системы Ш. А. Амонашвили (2016) лежит представление о педагогике как о целостной жизни детей и взрослых, где родителям отводится значимая педагогическая роль. Родителям необходимо знать и использовать идеи и принципы гуманной педагогики, воспринимая ребенка как дар вселенной. По мнению Ш. А. Амонашвили, любовь должна быть в основе воспитания, «питания оси». Таким образом, родители как участники воспитательного процесса, непосредственно влияют на процесс становления личности ребенка (Амонашвили, 2016).

Следует отметить, что в рамках гуманистической педагогической парадигмы все формы работы с родителями основываются на уважении, принятии здорового авторитета родителя. Они ориентируются на развитие психологической и педагогической компетенции родителя, на повышение их активности в воспитании, а также на творческой свободе. Образовательные учреждения могут стать помощниками в формировании конструктивного контакта взрослого и ребенка. А тесное сотрудничество семьи и школы приведет к осознанию ребенком целостности окружающего мира и ценности отношений (Арапова, 2018).

В качестве основы реализации гуманного подхода в работе с родителями детей любого возраста следует отметить:

- выявление и учет интересов, потребностей родителей при организации совместной деятельности и общения;
- концентрацию на положительные стороны родителей и детей;
- индивидуальный подход и признание индивидуального темпа каждой семьи в освоении предлагаемого материала;
- принятие родителей как своих соратников, единомышленников в воспитании ребенка;
- заинтересованное отношение к судьбе ребенка, к проблемам семьи, защиту интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем;
- взаимодействие к формированию гуманных, благосклонных, уважительных отношений между родителями и детьми (Илюшина, 2018).

Отметим, что каждый ребенок проходит определенные этапы возрастного развития, а каждый этап имеет свои трудности. Значимую роль имеет и обучение ребенка в образовательных организациях: дошкольное образование, начальное образование, среднее звено школьного образования, старшее звено школьного образования. И на каждом этапе совместно с родителями в развитии личности ребенка участвует педагог определенного возрастного звена. В связи с этим для создания значимых, точно ориентированных, а значит, более индивидуальных рекомендаций по взаимодействию с родителями мы считаем актуальным рассмотрение реализации принципов гуманной педагогики с родителями детей разных возрастов.

Методологические основания исследования

Анализируя отечественные литературные источники, посвященные психолого-педагогическому сопровождению родителей детей младшего школьного возраста (Апетян, 2014; Данилова, 2008; Кабардаева, 2019; Молодиченко, 2017 и др.), мы определили, что запросы родителей детей младшего школьного возраста больше направлены на деятельность ребенка вне семьи, а именно на школу, досуг, контакт с участниками образовательного процесса. Все вопросы, связанные с детско-родительским взаимодействием, тоже больше направлены

на образовательную деятельность, к примеру на выполнение уроков. Несущественную часть интересующих тем представляют индивидуальные психологические особенности ребенка (самооценка, память, внимание) (Апетян, 2014; Данилова, 2008; Кабардаева, 2019, с. 352–354). Необходимо отметить, что именно родители детей младшего школьного возраста наиболее тесно контактируют с педагогами и другими специалистами образовательных учреждений.

Анализ литературных источников, посвященных психолого-педагогическому сопровождению родителей подростков (Молодиченко, 2017; Боязитова, 2019; Тачкова, 2009 и др.), позволил сделать вывод о том, что родители детей подросткового возраста чаще сообщают о неэффективности своих воспитательных и коммуникативных навыков во взаимодействии с ребенком. Таким образом, появляется актуальная потребность в установлении потерянного эмоционального взаимодействия. Следовательно, родители детей подросткового возраста больше интересуются своим контактом с ребенком (Боязитова, 2019; Новикова и Умняшова, 2017; Семенова, 2020; Тачкова, 2009; Fitchett, & Moore, 2021; Nessipbayeva, 2013; Aryabkina, 2015; Sipman et. al., 2021; Banshchikova, Solomonov, & Fomina, 2015). Следует отметить, что одной из самых актуальных в психологическом консультировании родителей подростков является тема сепарации подростков от семьи. Основная цель психологической помощи родителям — помочь им увидеть свои ошибки в моделях поведения, которые они применяли к своему ребенку в предыдущие периоды его жизни. Родители должны осознать, что путем изменения своего поведения, образа жизни, взаимодействия с ребенком они могут поменять вектор отношений с подростком (Mirascieva, 2011; Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012; Samuels, 2018; Brownell et al., 2013; Kessler, 2021; Mascadri et al., 2021; Branigan, & Donaldson, 2020).

Результаты исследования

Актуальные запросы родителей детей разных возрастов представлены в таблице 1.

В рамках нашего эмпирического исследования особенностей реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями детей разных возрастов представим результаты апробации опросников «Аспекты семейного воспитания младших школьников» и «Аспекты семейного воспитания подростков». Данные опросники имеют одинаковую структуру (39 вопросов), но в зависимости от возрастной категории детей некоторые вопросы имеют разные формулировки и различные варианты выбора ответов. Структура опросников включает четыре блока: общие анкетные данные, информация о ребенке, информация об особенностях семейного воспитания, информация о взаимодействии системы «родитель – педагог – ребенок». При использовании данных опросников возможно определение мишеней для работы (на диагностическом

Таблица 1. Актуальные запросы родителей детей младшего школьного и подросткового возрастов

Table 1. Actual requests of parents of children of primary school and adolescence

Родители младших школьников	Родители подростков
Адаптация к школе	Установление контакта между родителем и ребенком
Самооценка	Доверительные отношения
Неуверенность в себе	Вопросы самоопределения/профориентации
Школьная успеваемость	Успеваемость в школе
Усталость	Мотивация к обучению
Невнимательность	Вопросы дисциплины и родительского контроля
Развитие памяти	Эмоциональные особенности ребенка и реагирования родителей; вредные привычки
Формирование у ребенка мотивации учебной деятельности	
Выполнение домашних заданий	
Деятельность ребенка вне школы (хобби, досуг)	

этапе) и оценка эффективности взаимодействия (на контрольном этапе) по следующим характеристикам: индивидуальные качества ребенка, особенности семейной системы, особенности взаимодействия ребенка с образовательной организацией, особенности взаимодействия родителей с образовательной организацией своего ребенка.

В анкетировании принимали участие по 20 родителей детей младшего школьного и подросткового возрастов. Результаты представлены в сравнительных таблицах, иллюстрирующих процентное соотношение от количества ответов респондентов для наглядного сравнения результатов. В таблицах представлены наиболее часто встречающиеся ответы родителей. Среди родителей детей младшего школьного возраста 70 % были женского пола и 30 % — мужского пола, их средний возраст составлял 33,6 года. Среди родителей детей подросткового возраста 90 % были женского пола и 10 % — мужского пола, их средний возраст составлял 41,5 года. Анкета включала как вопросы с выбором ответа, так и вопросы, на которые родители должны дать развернутый ответ, благодаря которым можно было выявить индивидуальные проблемы конкретного родителя.

В таблице 2 представлены сравнения полученных данных между родителями детей младшего школьного и подросткового возрастов по основным аспектам семейного воспитания и взаимодействия в системе «родитель – ребенок – педагог».

Отдельно следует отметить, что родители детей младшего школьного возраста и родители детей подросткового возраста демонстрируют необходимость

Таблица 2. Сравнение полученных данных по опросникам «Аспекты семейного воспитания» для родителей детей младшего школьного и подросткового возрастов

Table 2. Comparison of the data obtained on the questionnaires “Aspects of family education” for parents of children of primary school and adolescence

Линия сравнения	Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
Представления об индивидуальных особенностях своего ребенка	Добрый;	45	Эмоциональный;	45
	активный;	35	требовательный;	40
	любопытный;	30	часто спорит;	35
	невнимательный;	20	упрямый;	35
	вежливый	20	общительный	30
Укажите черту вашего ребенка, которая вам не нравится?	Упрямство и невнимательность	25	Лень, упрямство и обидчивость	30
Представления о самостоятельности своего ребенка	Преимущественно несамостоятелен	65	Преимущественно самостоятелен	55
Совместная интересная деятельность родителя и ребенка	Прогулки;	60	Совместное посещение развлекательных мероприятий; прогулки (Однако, следует отметить, что с такой же частотой родители подростков давали ответ о том, что они на данный момент не имеют совместных хобби со своим ребенком)	30
	игровая деятельность; рукоделие/творчество; посещение развлекательных мероприятий	30 30 45		30
Характерные возрастные черты ребенка, по мнению родителя	Активные;	50	Общительные;	50
	любопытные;	50	оригинальные;	40
	неорганизованные;	50	эмоциональные;	40
	упрямые;	45	сообразительные;	35
	нерешительные	45	самоуверенные	30
Мешающие факторы в воспитании	Дефицит времени;	60	Дефицит времени;	70
	недостаток психологического и педагогического опыта и знаний	40	недостаток педагогического и психологического опыта и знаний; влияние на ребенка сверстников	30

Линия сравнения	Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
Сложные актуальные вопросы для родителей	Школьная успеваемость;	50	Дисциплина;	50
	несогласованность выбора методов воспитания между супругами;	50	организация досуга;	40
	здоровье и физическое развитие младшего школьника	40	нравственное воспитание;	40
			воспитание трудолюбия	35

расширения общих представлений и знаний родителей о возрастных психологических особенностях своих детей. Таким образом, данная тематика может рассматриваться как актуальная для просветительской деятельности в рамках гуманной педагогики.

Также отметим, что родители детей и младшего школьного, и подросткового возрастов демонстрируют актуальность формирования философского восприятия ребенка, в котором заключена неограниченная энергия духовного совершенствования. Такое восприятие формирует переориентацию детско-родительских отношений на любовь, веру, надежду, радость, успех, вдохновение только при воспитании через принимающее терпение и при созданном творческом и равноправном сотрудничестве в системе «ребенок – взрослый».

В таблице 3 представлены предпочитаемые формы взаимодействия родителей детей разных возрастов с образовательным учреждением.

Таблица 3. *Предпочитаемые формы взаимодействия с родителями в образовательной организации*

Table 3. *Preferred forms of interaction with parents in an educational organization*

Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
Тематические встречи с узкими специалистами (психолог, логопед и т. д.)	50	Тематические встречи с психологом	30
Семинары со школьными и приглашенными специалистами	30	Неформальные встречи с родителями, детьми и педагогами, имеющие свободную тематику, но связанные с решением образовательных и воспитательных вопросов с детьми / тематические психологические игры на сплочение, повышение мотивации	25
Наличие обратной связи по результатам плановых диагностик, занятий с узкими специалистами	30	Семинары со школьными и приглашенными специалистами	20

Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
Наличие обратной связи от педагога	20	Встречи «Вопрос – ответ»	50
Совместные вечера родителей, педагогов / специалистов и детей	30	Онлайн-чат	15

В таблице 4 представлены актуальные вопросы родителей детей младшего школьного и подросткового возрастов к педагогу и к психологу.

Таблица 4. Актуальные вопросы к педагогам и к психологам от родителей младших школьников и подростков

Table 4. Actual questions to teachers and psychologists from parents of younger schoolchildren and adolescents

Направленность вопроса	Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
К педагогам	Организация выполнения домашнего задания (время, условия, особенности);	40	Как правильно мотивировать ребенка на учебу?	40
	повышение успеваемости ребенка в школе;	30		
	мотивация ребенка на обучение; мотивация ребенка на выполнение сложных заданий	20		
К психологам	Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников: страх перед ошибками, стеснительность, уверенность в себе, самооценка; вопросы, касающиеся взаимодействия с младшими/старшими братьями или сестрами; вопросы, связанные с мотивацией к бытовой деятельности	40	Вопросы, связанные с развитием у ребенка уверенности в себе;	30
		30	вопросы профориентации, самоопределения ребенка;	40
			вопросы, связанные с решением или профилактикой конфликтных ситуаций между подростком и взрослым;	30
			вопросы, связанные с контактом подростка со сверстниками (выбор друзей, плохие компании);	20
		25	вопросы, связанные с эмоциональными реакциями подростка	25

Направленность вопроса	Родители младших школьников	%	Родители подростков	%
			и ответными эмоциональными реакциями родителя; вопросы, связанные с половым воспитанием	15

Отметим, что полученные данные апробации опросников подтверждают наши выводы по теоретическому анализу. Так, родители детей подросткового возраста меньше ориентированы на вопросы организации учебной деятельности своих детей, но больше интересуются вопросами индивидуальных личностных особенностей своих детей и особенностей личного контакта с ними.

Дискуссионные вопросы

Мы предполагаем, что при построении взаимодействия с родителями детей всех возрастов важно объединение общей гуманной целью и принципами посредством добровольного и активного сотрудничества.

Однако именно родители детей младшего школьного возраста, вследствие более частого контакта с коллективом образовательных организаций, демонстрируют особую важность построения с ними творческого сотрудничества. Это время для установления гармоничного доверительного контакта между педагогами и родителями, которое приведет к продуктивному сотрудничеству в будущем. Анализируя эмпирические данные при определении наиболее актуальных методов работы с родителями детей младшего школьного возраста, отметим:

- родительские собрания с использованием представления успехов ребенка методом секретных пакетов;
- тематические встречи с узкими специалистами, на которых родители могут найти ответ на вопросы воспитания детей;
- совместные вечера родителей, педагогов и детей (совместное представление и просмотр творческих успехов ребенка, совместные поездки, экскурсии, концерты, походы), благодаря которым можно сплотить всех, улучшить взаимоотношения.

При работе с родителями младшего школьного возраста их лучше начинать включать в активную деятельность, но при этом заранее подготавливать тематику встреч, подходя к этому творчески.

При взаимодействии с родителями детей подросткового возраста не отмечается такого частого их контакта с педагогами и специалистами образовательных учреждений. Однако, следует отметить, что количество запросов

психологической направленности у родителей подростков значительно возрастает. Налаживанию доверительного контакта с родителями помогает открытость и искренность в общении. Выработка совместных стратегий также сплачивает и настраивает на эффективный альянс. Следует отметить важность того, чтобы педагог и родитель действовали сообща и попеременно брали ответственность за организацию коллективных мероприятий класса. Здесь актуально использование новых педагогических технологий с опорой на демократические принципы деятельности. При этом родители детей подросткового возраста благосклонней к активизации педагогического и культурного потенциала посредством включенности в систему самоуправления школы. Анализируя эмпирические данные при определении наиболее актуальных методов работы с родителями детей подросткового возраста, отметим:

- тематические встречи с узкими специалистами, ориентированные на моделирование распространенных кризисных ситуаций взаимодействия, на профориентацию детей;
- неформальные встречи с родителями, детьми и педагогами, ориентированные на обсуждение решения вопросов воспитания, социализации детей, на мотивацию к учебному процессу;
- организация индивидуальных встреч с родителями и детьми в формате «вопрос – ответ».

Заключение

Практическая значимость данной научно-исследовательской работы заключается в актуальности использования выводов теоретического анализа, результатов апробации методик для педагогов, психологов и других специалистов образовательных учреждений, выстраивающих модель взаимодействия с родителями и учениками в рамках гуманной педагогики.

Список источников

1. Короткова, М. С. (2016). Опыт взаимодействия с родителями в рамках гумано-личностной педагогики. *Молодой ученый*, 11(115), 1467–1469. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26425153> (дата обращения: 14.01.2022).
2. Амонашвили, Ш. А., Галиева, М. Г. (2020). Особенности реализации принципов гуманной педагогики в работе с родителями. *Известия института педагогики и психологии образования*, 3, 16–23. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44031285> (дата обращения: 14.01.2022).
3. Амонашвили, Ш. А. (2016). *Искусство семейного воспитания: педагогическое эссе* (с. 215–216). Москва: Амрита-Русь. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008150439> (дата обращения: 14.01.2022).
4. Арапова, П. И. (2018). Идеи гуманно-личностного подхода Ш. А. Амонашвили в современных образовательных условиях. *Идеи и практики гуманно-личностного*

подхода в современных образовательных условиях. Сборник статей (с. 19–25). Москва: Экон-Информ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36926078&pff=1> (дата обращения: 14.01.2022).

5. Илюшина, Н. Н. (2018). Научно-педагогические предпосылки гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили. *Идеи и практики гуманно-личностного подхода в современных образовательных условиях*. Сборник статей (с. 7–18). Москва: Экон-информ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36926076&pff=1> (дата обращения: 14.01.2022).

6. Апетян, М. К. (2014). Психологические и возрастные особенности младшего школьника. *Молодой ученый*, 14(73), 243–244. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21957215> (дата обращения: 14.01.2022).

7. Данилова, Е. Е. (2008). Взаимодействие психолога с родителями младших школьников. *Вестник практической психологии образования: научно-методический журнал*, 3(16), 85–91. https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2008/n3/28559.shtml (дата обращения: 14.01.2022).

8. Кабардаева, Д. А. (2019). Психологические особенности детей младшего школьного возраста. *Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы*. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (с. 352–354). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38180612> (дата обращения: 14.01.2022).

9. Молодиченко, Т. А. (2017). Психологическое консультирование родителей младших школьников как направление взаимодействия семьи и школы. *Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с. 224–228). Саратов: Саратовский источник. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30097454> (дата обращения: 14.01.2022).

10. Боязитова, Т. Д. (2019). Актуальные вопросы психологического консультирования детей, подростков и их родителей. *Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, посвященной 110-летию со дня рождения Ф. Дольто, Санкт-Петербург, 6 ноября 2018 г.* (с. 199–205). Восточно-Европейский институт психоанализа. Санкт-Петербург. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37540244> (дата обращения: 14.01.2022).

11. Тачкова, М. Б. (2009). Роль семьи в жизни подростка. *Журнал: ГЕО-СИБИРЬ*, 6, 270–272. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18086281> (дата обращения: 14.01.2022).

12. Новикова, Г. В., Умняшова, И. Б., Запорожская, Д. Е. (2017). Психологическая помощь родителям «несамостоятельных» подростков. *Вестник практической психологии образования*, 2(51), 74–79. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37028288> (дата обращения: 14.01.2022).

13. Семенова, А. В. (2020). Личностные характеристики в подростковом и юношеском возрасте. *Педагогика: История, перспективы*, 3(3), 74–83. Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования. Санкт-Петербург. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44067693> (дата обращения: 14.01.2022).

14. Fitchett, P. G., Moore, S. B. (2021). Democratizing social studies teacher education through mediated field experiences and practice-based teacher education. *The Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.09.005>

15. Nessipbayeva, O. (2013). Spiritual-Moral Nurture of the Person through Folk Pedagogy. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 93, 1722–1729. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.106>

16. Aryabkina, I. (2015). Pedagogical Model of Primary School Teacher Cultural and Aesthetic Competence Formation Using Personality Oriented Approach. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 214, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.587>
17. Sipman, G., Martens, R., Thölke, J., McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
18. Banshchikova, T., Solomonov, V., Fomina, E. (2015). Attitudes and Tolerance in the Structure of Individual Readiness for Intercultural Interaction. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 214, 916–924. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.753>
19. Mirascieva, S. (2011). Didactical principles in the teaching and education for human relations. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 15, 1401–1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.301>
20. Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
21. Samuels, W. E. (2018). Nurturing kindness naturally: A humane education program's effect on the prosocial behavior of first and second graders across China. *International Journal of Educational Research*, 91, 49–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.08.001>
22. Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91–119. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x>
23. Kessler, M. (2021). Investigating connections between teacher identity and pedagogy in a content-based classroom. *System*, 100, 102551. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102551>
24. Mascadri, J., Brownlee, J. L., Johansson, E., Scholes, L., Walker, S., Berthelsen, D. (2021). Children's perspectives on why and when teachers listen to their ideas: Exploring opportunities for participation in the early years of school. *International Journal of Educational Research*, 107, 101747. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101747>
25. Branigan, H. E., Donaldson, D. I. (2020). Teachers matter for metacognition: Facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100718. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100718>

References

1. Korotkova, M. S. (2016). Experience of interaction with parents within the framework of humane and personal pedagogy. *Young Scientist*, 11(115), 1467–1469. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26425153> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
2. Amonashvili, Sh. A., & Galieva, M. G. (2020). Features of the implementation of the principles of humane pedagogy in working with parents. *Proceedings of the Institute of Pedagogy and Educational Psychology*, 3, 16–23. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44031285> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
3. Amonashvili, Sh. A. (2016). *The Art of Family Education: A Pedagogical Essay* (pp. 215–216). Moscow: Amrita-Rus. <https://search.rsl.ru/ru/record/01008150439> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).

4. Arapova, P. I. (2018). The ideas of the humane and personal approach of Sh. A. Amonashvili in modern educational conditions. *Ideas and practices of a humane-personal approach in modern educational conditions*. Collection of articles (pp. 19–25). Moscow: Ekon-Inform. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36926078&pff=1> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
5. Ilyushina, N. N. (2018). Scientific and pedagogical prerequisites of humane pedagogy Sh. A. Amonashvili. *Ideas and practices of a humane-personal approach in modern educational conditions*. Collection of articles (pp. 7–18). Moscow: Ekon-inform. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36926076&pff=1> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
6. Apetyan, M. K. (2014). Psychological and age characteristics of a younger student. *Young Scientist*, 14(73), 243–244. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21957215> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
7. Danilova, E. E. (2008). Interaction of a psychologist with parents of primary school children. *Bulletin of practical psychology of education: scientific and methodological journal*, 3(16), 85–91. https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2008/n3/28559.shtml (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
8. Kabardaeva, D. A. (2019). Psychological characteristics of primary school age children. *Breakthrough scientific research: problems, patterns, prospects*. Collection of articles of the XIII International Scientific and Practical Conference (pp. 352–354). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38180612> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
9. Molodichenko, T. A. (2017). Psychological counseling of parents of younger schoolchildren as a direction of interaction between family and school. *Actual problems of teaching in elementary school. Kiryushkin readings*. Materials of the All-Russian scientific-practical conference (pp. 224–228). Saratov: Saratov source. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30097454> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
10. Boyazitova, T. D. (2019). Topical issues of psychological counseling of children, adolescents and their parents. *Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific-practical conference dedicated to the 110th anniversary of the birth of F. Dolto* (pp. 199–205). Eastern European Institute of Psychoanalysis. Saint Petersburg. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37540244> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
11. Tachkova, M. B. (2009). The role of the family in the life of a teenager. *Journal: GEO-SIBERIA*, 6, 270–272. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18086281> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
12. Novikova, G. V., Umnyashova, I. B., & Zaporozhskaya, D. E. (2017). Psychological assistance to parents of “independent” teenagers. *Bulletin of Practical Educational Psychology*, 2(51), 74–79. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37028288> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
13. Semenova, A. V. (2020). Personal characteristics in adolescence and adolescence. *Pedagogy: History, perspectives*, 3(3), 74–83. Krasnodar Multidisciplinary Institute of Additional Education. Saint Petersburg. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44067693> (date of access: 01.14.2022). (In Russ.).
14. Fitchett, P. G., & Moore, S. B. (2021). Democratizing social studies teacher education through mediated field experiences and practice-based teacher education. *The Journal of Social Studies Research*. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.09.005>

15. Nessipbayeva, O. (2013). Spiritual-Moral Nurture of the Person through Folk Pedagogy. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 93, 1722–1729. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.106>
16. Aryabkina, I. (2015). Pedagogical Model of Primary School Teacher Cultural and Aesthetic Competence Formation Using Personality Oriented Approach. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 214, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.587>
17. Sipman, G., Martens, R., Thölke, J., & McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103442. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442>
18. Banshchikova, T., Solomonov, V., & Fomina, E. (2015). Attitudes and Tolerance in the Structure of Individual Readiness for Intercultural Interaction. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 214, 916–924. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.753>
19. Mirascieva, S. (2011). Didactical principles in the teaching and education for human relations. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 15, 1401–1403. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.301>
20. Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
21. Samuels, W. E. (2018). Nurturing kindness naturally: A humane education program's effect on the prosocial behavior of first and second graders across China. *International Journal of Educational Research*, 91, 49–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.08.001>
22. Brownell, C. A., Svetlova, M., Anderson, R., Nichols, S. R., & Drummond, J. (2013). Socialization of early prosocial behavior: Parents' talk about emotions is associated with sharing and helping in toddlers. *Infancy*, 18(1), 91–119. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00125.x>
23. Kessler, M. (2021). Investigating connections between teacher identity and pedagogy in a content-based classroom. *System*, 100, 102551. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102551>
24. Mascadri, J., Brownlee, J. L., Johansson, E., Scholes, L., Walker, S., & Berthelsen, D. (2021). Children's perspectives on why and when teachers listen to their ideas: Exploring opportunities for participation in the early years of school. *International Journal of Educational Research*, 107, 101747. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101747>
25. Branigan, H. E., Donaldson, D. I. (2020). Teachers matter for metacognition: Facilitating metacognition in the primary school through teacher-pupil interactions. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100718. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100718>

Статья поступила в редакцию: 12.01.2022;
одобрена после рецензирования: 25.02.2022;
принята к публикации: 13.03.2022.

The article was submitted: 12.01.2022;
approved after reviewing: 25.02.2022;
accepted for publication: 13.03.2022.

Информация об авторах:

Шалва Александрович Амонашвили — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, заведующий лабораторией гуманитарной педагогики Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, amonashvilisa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2227-3339>

Марина Геннадьевна Галиева — эксперт лаборатории гуманитарной педагогики Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, lorika_net@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1361-619X>

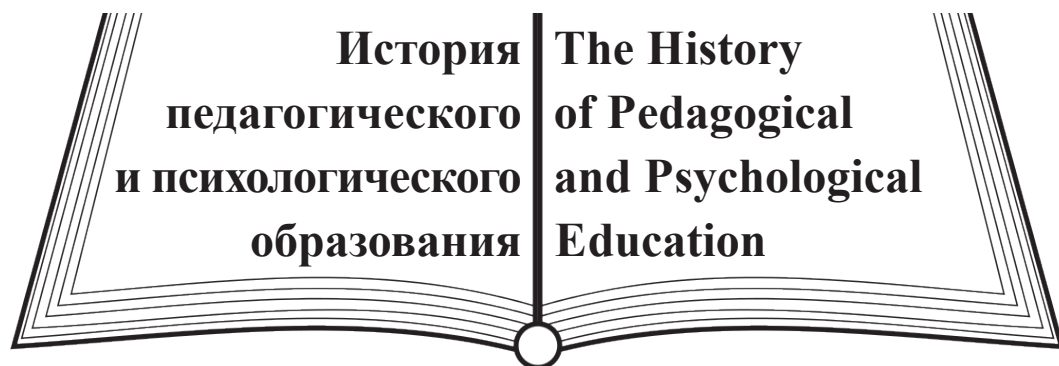
Information about the authors:

Shalva A. Amonashvili — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Head of the Laboratory of Humane Pedagogy, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, amonashvilisa@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2227-3339>

Marina G. Galieva — expert of the Laboratory of Humane Pedagogy, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, lorika_net@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1361-619X>

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 378.14.015.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.09

РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И ВЕКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

*Мария Викторовна Смагина¹ ✉, Марина Васильевна Мигачева²,
Валентина Анатольевна Ивашова³*

^{1, 2, 3} *Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия*

¹ smaga_mv@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1340-7462>

² migachevamarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6200-2720>

³ vivashov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-3352>

Аннотация. Пандемия COVID-19 стала проверкой жизнеспособности и функциональности образовательных систем, в том числе и вузовского образования. Решение текущих задач перевода образовательных организаций высшего образования в удаленный формат работы вывел на новый уровень актуальности обеспечение обратной связи администрации вуза с участниками образовательного процесса — обучающимися и преподавателями. Образовательные практики в период пандемии претерпели трансформации с точки зрения организации и проведения занятий, достижения образовательных результатов и сформированности компетентного профиля студентов. Для педагогического вуза такой вызов и понимание векторов развития педагогических инноваций актуальны не только как текущие практики, но и как опыт, с которым выпускники — будущие педагоги — пойдут уже в качестве преподавателей в образовательные организации региона. Основным методом сбора первичной социологической информации стал опрос студентов и преподавателей Ставропольского государственного педагогического института

через электронную образовательную среду вуза. В исследовании приняли участие 113 научно-педагогических работников и 1238 студентов. В результате исследования мнений педагогического сообщества и студенчества получена информация об организации и качестве реализации образовательного процесса педагогического вуза в условиях пандемии, позволяющие совершенствовать образовательный процесс.

Ключевые слова: дистанционное обучение, качество образовательного процесса, учебная деятельность, образовательные организации высшего образования

Research article

UDC 378.14.015.62

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.09

DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY DURING A PANDEMIC: PROBLEMS AND VECTORS OF IMPROVEMENT

Maria V. Smagina¹ ✉, Marina V. Migacheva², Valentina A. Ivashova³

^{1,2,3} Stavropol State Pedagogical Institution, Stavropol, Russia

¹ e-mail: smaga_mv@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-1340-7462>

² e-mail: migachevamarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6200-2720>

³ e-mail: vivashov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-3352>

Abstract. The COVID-19 pandemic has become a test of the viability and functionality of educational systems, including university education. The solution of the current tasks of transferring educational institutions of higher education to a remote work format has brought to a new level of relevance the provision of feedback from the university administration with participants in the educational process — students and teachers. Educational practices during the pandemic have undergone transformations in terms of the organization and conduct of classes, the achievement of educational results and the formation of the competence profile of students. For a pedagogical university, such a challenge and understanding of the vectors of development of pedagogical innovations are relevant not only as current practices, but also as an experience with which graduates — future teachers — will go as teachers to educational organizations in the region. The main method of collecting primary sociological information was a survey of students and teachers of the Stavropol State Pedagogical Institute through the electronic educational environment of the university. 113 research and teaching staff and 1,238 students took part in the study. As a result of the study of the opinions of the pedagogical community and students, information was obtained about the organization and quality of the educational process of the pedagogical university in the conditions of a pandemic, allowing to improve the educational process.

Keywords: distance learning, the quality of the educational process, educational activities, educational organizations of higher education

Для цитирования: Смагина, М. В., Мигачева, М. В., Ивашова, В. А. (2022). Развитие дистанционного обучения в педагогическом вузе в период пандемии: проблемы и векторы совершенствования. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 159–173. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>

For citation: Smagina, M. V., Migacheva, M. V., Ivashova, V. A. (2022). Development of distance learning at a pedagogical university during a pandemic: problems and vectors of improvement. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 159–173. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.09>

Введение

Различные сферы деятельности по-разному отреагировали на вызов пандемии. Одной из самых сложных была социальная сфера, поскольку она связана с социальным взаимодействием различных групп людей. В их число входит и образование. Несмотря на имеющийся опыт образовательных систем многих стран в организации дистанционного обучения, платформенных решений в этой области, такого масштабного перехода на онлайн-формат в практике обучения не было. Вместе с тем в большинстве случаев образовательные системы справились с поставленными задачами в новых условиях. Сложности были на всех уровнях образования: общем, среднем профессиональном и высшем. В случае с высшим образованием формировать универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции в дистанционной форме не всегда возможно или же это требует дополнительных методических приемов, как в подготовке, так и в проведении занятий. Поэтому важно обобщить образовательные практики периода пандемии и провести сравнительный анализ с имеющимся собственным опытом реализации образовательных программ.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации в 2020 году организовало коллективную аналитическую и экспертную работу по оценке и мониторингу ситуации, в которой оказалась система высшего образования. Данные были опубликованы в информационно-аналитическом докладе. Это повлияло на принятие решений о деятельности системы высшего образования в условиях пандемии. В структуре информационно-аналитических материалов значительное место отводится оценке отношений студентов и преподавателей к онлайн-форматам обучения и мерам их поддержки. Такая управленческая практика, реализованная в масштабах страны, позволяет своевременно определять проблемные области в режиме актуального реагирования и способствует принятию обоснованных управленческих решений, максимально учитывающих обратную связь с объектом управления. Основной вывод из проведенного анализа состоит в том, что система российского высшего образования выдержала стресс-тест. Готовность почти всех вузов мобилизоваться и работать в новом режиме позволила сохранить чувство стабильности для студентов и преподавателей (Суханова и Фрумин, 2021).

Методологические обоснования

Образовательные практики отдельных вузов в период пандемии представлены в ряде публикаций, вошедших в базу цитирования Scopus. Так, в исследовании авторов А. С. Джамиля, М. А. Карема и А. Р. Ахмада представлено мнение академического сообщества в трехчастных университетах Ирака, показывающее их готовность использовать электронное обучение в высшем образовании (Jameel, Kareem, & Ahmad, 2022). Факторный анализ результатов опроса показал, что наиболее значимыми являются баланс рабочих усилий и ожидаемых результатов, а также создание благоприятных условий. Таким образом, на университетский бизнес-процесс в электронном формате наибольшее положительное влияние окажет улучшение технологической инфраструктуры и повышение квалификации академического сообщества в области цифровых технологий.

О необходимости реализации новых подходов в университетской образовательной практике говорят в своей публикации ученые П. А. Лаксмивати, Д. Адамс и Э. Сулистьявати. Измерение готовности преподавателей к переходу на онлайн-обучение показало недостаточное владение техническими приемами и в связи с этим — проблему перехода на такой формат обучения (Laksmiwati, Adams, & Sulistyawati, 2022). Вместе с тем сегментация по возрастным группам дала информацию о широкой вовлеченности молодых педагогов на этапе обучения в вузе в сам процесс онлайн-обучения. В контексте нашего исследования важно отметить положительный момент — переходя от роли обучающихся в роль педагогов они получили опыт восприятия информации и методические подходы разных педагогов в реализации образовательных практик.

В процессе перехода к работе в онлайн-формате университеты имели опыт разных платформенных решений. Для успешной настройки учебного процесса важно понимание запроса образовательных программ разных направлений подготовки на технические возможности этих решений. Свой опыт применения онлайн-формата учебного процесса в строительстве на кафедре технологии, экономики и управления инженерно-строительного факультета показывают П. Мезарос, Дж. Сметанкова, Т. Мандиджак и А. Бегунова. В своей статье авторы делают вывод о преимуществах информационных и коммуникационных технологий для многих отраслей производственной и непроизводственной сферы, в том числе и инженерно-строительного образования (Mésároš, Smetanková, Mandičák, & Behúnová, 2022).

Активное продвижение онлайн-обучения в общеобразовательной школе дает свои преимущества для перехода на университетский уровень. Молодежь, имеющая школьный опыт цифрового обучения, легче проходит период адаптации к вузовскому процессу. Авторы Ю. Кавано и Ю. А. Кавано предлагают в своей статье систему обратной связи с обучающимися, направленную на совершенствование образовательного процесса, развитие независимости детей. На основе исследования предложены алгоритмы классификации и определения навыков, необходимых для содействия самостоятельному обучению детей (Kawano, & Kawano, 2022). Такая работа может быть актуальна и на уровне высшего образования.

Важный аспект онлайн-образования рассматривают в своем исследовании авторы И. Богиан, К.-В. Попеску и Р. Арделяну. Перемещение занятий в онлайн-формат привело к возникновению проблем этического использования цифровых технологий учителями и учениками. Среди них называют запись онлайн-уроков без согласия участников и использование записи третьими лицами для различных целей; участие третьих лиц в онлайн-обучении без того, чтобы участники — преподаватель и/или ученики — знали о присутствии третьей стороны на онлайн-сообщении; снижение мотивации как учителей, так и учеников, к участию и отдаче от процесса онлайн-обучения и обучения (Boghian, Popescu, & Ardeleanu, 2022). Перечисленные опасения присутствуют и в ряде других исследований, в частности в работах авторов З. Цзян и др., Е. Линканго-Наранхо и др., П. Майя и др. (Jiang et al., 2021; Lincango-Naranjo et al., 2021; Maia et al., 2021).

Страх перед пандемией и общая стрессовая ситуация сказываются на качестве реализации образовательных программ. По мнению многих исследователей (Э. Г. Бейсланд, К. Х. Гейло, Дж. Р. Андерсен и др.) в процессе подготовки медицинских работников в условиях пандемии произошло ухудшение их общего состояния здоровья, психологического состояния и общего качества жизни (Beisland et al., 2021). Эти факторы важны для разработки методических подходов дистанционного обучения.

О трансформации компетентностного профиля педагогов будущего говорят в своей статье Ф. Дельгадо, М. Энрикес-Флорес и А. Хаймес-Нахера. По мнению этих авторов, векторами трансформаций будут доминирование учителей в дидактическом проектировании, поддержка и сотрудничество в более широком смысле, чем только в обучении. Исследование было проведено в педагогическом вузе, и это важно для нашего понимания оценки онлайн-обучения студентами — будущими педагогами и их наставниками (Delgado, Enríquez-Flores, & Jaimes-Nájera, 2021).

В процессе дистанционного обучения важна обратная связь со студентами, т. е. нужен канал коммуникации, при помощи которого можно было бы оперативно узнавать о проблемах обучения или других сопутствующих проблемах. Авторы З. Фарси, С. А. Саджади, Э. Афаги и др. предлагают свое видение организации обратной связи с использованием качественных методов — углубленных и полуструктурированных интервью. Выявленные в глубинном интервью ключевые области для улучшений были подвергнуты уточнениям уже в рамках структурированного интервью (Farsi et al., 2021). Для нашего исследования важным является сравнительный анализ видения ситуации обучающимися и их педагогами.

Обобщение результатов обзора публикаций показал, что проблематика реализации университетских образовательных программ в период пандемии является актуальной для мирового педагогического сообщества. Накопленного опыта и готовых практических решений крайне мало. Поэтому данное исследование вносит свой вклад в понимание направлений трансформации педагогических методов и технологий, организации образовательного процесса и роли преподавателя в нем на период введения дистанционного обучения в вузе.

Методы исследования

Эмпирическая часть исследования мнений преподавателей и студентов об организации учебного процесса в период пандемии была проведена на базе Ставропольского государственного педагогического института. Всего в исследовании приняли участие 113 человек из числа научно-педагогических работников и 1238 человек из числа студентов. В опросе участвовали все факультеты института. Была дана оценка организации и качеству реализации образовательного процесса в условиях пандемии, выделены сильные стороны и области для улучшения условий и содержания образовательной деятельности. Опросные процедуры проводились через электронную образовательную среду вуза, что способствовало оптимизации процесса коммуникации с заинтересованными сторонами в дистанционном формате. Данные опроса обработаны в программе SPSS Statistics (версия 21).

Результаты исследования

По мнению большинства преподавателей, переход к дистанционному формату обучения в период пандемии прошел в целом хорошо: 22 % участников опроса отлично адаптировались к новым условиям дистанционного обучения, 56 % — адаптировались хорошо, и 21 % отметили, что адаптировались в целом удовлетворительно. О плохой адаптации высказались только 1 % участников опроса. Вместе с тем среди негативных последствий перехода к дистанционному формату обучения преподаватели отмечают снижение уровня мотивации студентов (это отметили 51 % участников опроса); увеличение учебной нагрузки на студентов и преподавателей в период пандемии (отметили соответственно 58 % и 86 % участников опроса). Среди наиболее значимых трудностей дистанционной работы преподаватели называют проверку большого объема выполненных работ студентов (отметили 34 % от числа опрошенных), подготовка большого объема материалов, заданий и тестов (отметили 31 % от числа опрошенных), несвоевременное выполнение студентами домашних заданий (отметили 25 % от числа опрошенных). В процессе работы в дистанционном формате у преподавателей возникал ряд технических проблем: технические перебои во время воспроизведения материала (33 %), плохая скорость интернета (21 %), сложность с загрузкой учебных материалов курса в электронную образовательную среду (8 %).

Общая оценка степень удобства пользования платформы eTutorium по 5-балльной шкале представлена в таблице 1.

Наибольшее число выборов пришлось на оценку 4 балла — именно ее поставили 41 % участников опроса из числа преподавателей. Еще 30 % поставили оценку 3 балла и 21 % поставили оценку 5 баллов. Негативных и крайне негативных характеристик удобства использования платформы eTutorium было мало: 1 балл поставили 4 % участников опроса и 2 балла поставили 4 % участников опроса. Таким образом, среднее значение в целом по опрошенной

Таблица 1. Распределение мнений преподавателей о степени удобства пользования платформы eTutorium по 5-балльной шкале, где 5 — очень удобно, 1 — совсем неудобно

Table 1. Distribution of teachers' opinions on the degree of ease of use of the eTutorium platform on a 5-point scale, where 5 is very convenient, 1 is very inconvenient

Среднее значение по всей группе, баллов	Выбрали оценку в баллах по пятибалльной шкале, %				
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
3,72	4	4	30	41	21

совокупности — 3,72 балла, что показывает высокий уровень удобства использования платформы eTutorium для преподавателей.

В ходе опроса преподавателями была дана оценка степени удобства использования ЭИОС вуза. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение мнений преподавателей о степени удобства пользования ЭИОС вуза по 5-балльной шкале, где 5 — очень удобно, 1 — совсем неудобно

Table 2. Distribution of teachers' opinions on the degree of ease of use of the university's EIEE on a 5-point scale, where 5 is very convenient, 1 is very inconvenient

Среднее значение по всей группе, баллов	Выбрали оценку в баллах по пятибалльной шкале, %				
	1 балл	2 балла	3 балла	4 балла	5 баллов
4,05	1	1	25	39	35

Наибольшее число выборов пришлось на оценку 4 балла — именно ее поставили 39 % участников опроса из числа преподавателей. Еще 35 % поставили оценку 5 баллов и 25 % поставили оценку 3 балла. Негативных и крайне негативных характеристик удобства использования ЭИОС вуза было мало: 1 балл поставили 1 % участников опроса и 2 балла поставили 4 % участников опроса. Таким образом, среднее значение в целом по опрошенной совокупности — 4,05 балла, что показывает высокий уровень удобства использования ЭИОС вуза для преподавателей.

Кроме того, была проведена оценка удобства использования платформы для корпоративной работы MS Teams, которая в среднем получила 3,76 баллов.

Только 42 % преподавателей выразили готовность разработать дистанционный курс по своей дисциплине на платформе Moodle, еще 30 % респондентов отметили, что в целом могли бы справиться с такой задачей, но с большими усилиями. Таким образом, можно говорить о направлении совершенствования качества работы преподавателей в области цифровых компетенций педагога для успешной работы в дистанционном формате занятий. Отсутствие цифровых навыков снижает удовлетворенность от процесса преподавания у преподавателей. Полностью и частично удовлетворены преподаванием в дистанционном режиме 44 % участников опроса. Скорее не удовлетворены — 36 %, и полностью не удовлетворены — 13 %. Затруднились дать определенный ответ 7 % участников опроса из числа преподавателей. Основную сложность педагоги видят в отсутствии живого общения и обсуждения

сложных тем (34 %), у студентов недостаточно сформирован навык самостоятельной учебной деятельности (26 %), проблемы с доступом к сети Интернет (11 %), недостаточное знание методики дистанционного обучения (8 %).

30 % респондентов отметили, что всегда используют при проведении занятий в дистанционном режиме методические приемы, отличные от очного обучения; 65 % — что делают это эпизодически. О том, что отличий практически нет, сказали только 4 % участников опроса. В среднем для переработки лекционного материала (одной лекции, не новой для преподавателя) приходится от двух до трех часов. При небольшом количестве претензий к техническому сопровождению дистанционного обучения в вузе, при наличии выбора 41 % участников опроса отдали бы предпочтение традиционной форме и 56 % — традиционной форме с элементами дистанционного обучения. О приоритете дистанционной формы в образовательном процессе педагогического вуза сказали только 2 % участников опроса из числа преподавателей. И затруднились определенно ответить на этот вопрос 2 % респондентов.

Дискуссионные вопросы

Таким образом, можно говорить о следующих направлениях совершенствования образовательного процесса в педагогическом вузе:

- оптимизация диалоговых режимов в работе платформ, используемых в образовательном процессе;
- акцент на формировании у студентов навыков самостоятельной работы;
- развитие механизмов управления вниманием в условиях цифровой реальности и цифрового формата обучения;
- техническое обеспечение качества работы сети Интернет;
- разработка методики преподавания в дистанционном формате — приемов и методов активизации поисковой мыслительной деятельности студентов, которые впоследствии ими будут использованы в собственной педагогической деятельности;
- обучение методике преподавания в дистанционном формате сотрудников вуза;
- организация постоянно действующего семинара по обмену опытом проведения дистанционных занятий (и лекционных, и практических).

Однозначных ответов на введение дистанционного обучения в связи с ограничениями пандемии нет и у студенческого сообщества.

Среди 1238 человек, прошедших опрос, положительно о дистанционном режиме обучения высказались 45 % опрошенных; в целом положительно, но с имеющимися сложностями — 34 %; сказали, что это слишком сложная форма обучения — 14 %; что слишком легкая — 1 %, и затруднились определенно

охарактеризовать ситуацию 6 % участников опроса из числа студентов. Переход на дистанционную форму обучения сказался на мотивации к процессу обучения: она увеличилась у 23 % респондентов, уменьшилась — у 22 %, не изменилась — у половины опрошенных, 5 % не смогли дать определенного ответа.

В целом у студентов отмечается высокая удовлетворенность процессом обучения в дистанционном режиме, организованном в период пандемии: 32 % отметили, что полностью удовлетворены, 40 % — что скорее удовлетворены, чем нет. Имеют некоторую неудовлетворенность процессом обучения в дистанционном режиме 17 % респондентов из числа студентов. Не удовлетворены процессом обучения незначительное число студентов — 7 %. И не смогли ответить определенно на этот вопрос 4 % студентов. Не у всех студентов были хорошие технические возможности для дистанционного обучения. Так, для участия в учебном процессе 63 % студентов использовали ноутбук, 18 % — компьютер, 18 % — мобильный телефон, и только 1 % — планшет.

Большинство студентов — 74 % — отметили в целом увеличение учебной нагрузки. Таким образом, это совпадает с представлениями преподавателей об учебной нагрузке в период пандемии. Характеризуя работу преподавателей в дистанционном режиме, 69 % студентов сказали, что все организовано отлично и информация на занятиях понятна и интересно излагается. У 10 % есть потребность в дополнительной информации в освоении курсов. Среди основных трудностей студенты называли большой объем задаваемых материалов (42 %) и сложность выполнения практических заданий без объяснений преподавателя (21 %). Среди достоинств дистанционного обучения будущие педагоги отметили индивидуальный темп обучения (19 %); низкий риск заражения инфекцией (19 %); возможность скачать материалы лекции, презентации и другие материалы (16 %); возможность повторно посмотреть видеозапись лекции (13 %); расширение практик самообразования (11 %) и использование современных технологий обучения (11 %).

Студенты отмечают, что в ходе дистанционного обучения преподаватели практикуют такие формы, как размещение учебных материалов в электронной информационно-образовательной среде вуза, выдачу заданий для самостоятельного выполнения, проведение видеозанятий и другие. В большинстве лекционных занятий представлены презентации учебных курсов.

Среди дополнительных эффектов перехода на дистанционное обучение студенты называют совершенствование навыков работы на компьютере (20 %), понимание собственных сильных и слабых сторон (14 %); улучшение навыков планирования учебной деятельности (14 %); развитие волевых качеств и самодисциплины (13 %); улучшение общих навыков работы с информацией (11 %).

Таким образом, в ходе исследования нами получена обратная связь от участников образовательного процесса в вузе, характеризующая качество реализации учебного процесса в период пандемии.

Заключение

Проведенный анализ актуальных вопросов реализации образовательного процесса в период пандемии и исследование образовательных практик на примере представлений студентов и преподавателей педагогического вуза дает возможность сделать ряд выводов.

В целом педагогический вуз продолжил успешно реализовывать образовательные программы в период пандемии, о чем свидетельствуют отзывы как преподавателей, так и студентов. Наиболее удобной для работы названа собственная вузовская информационно-образовательная электронная среда.

Преимуществами обучения в дистанционном режиме студенты педагогического вуза считают совершенствование навыков работы на компьютере, понимание собственных сильных и слабых сторон, улучшение навыков планирования учебной деятельности, развитие волевых качеств и самодисциплины, улучшение общих навыков работы с информацией.

По итогам комплексного исследования можно предложить следующие направления совершенствования образовательных практик педагогического вуза, которые могут быть полезны и при подготовке специалистов в других предметных областях:

- оптимизацию диалоговых режимов в работе платформ, используемых в образовательном процессе;
- акцент на формировании у студентов навыков самостоятельной работы;
- техническое обеспечение качества работы сети Интернет;
- разработку методики преподавания в дистанционном формате — приемов и методов активизации поисковой мыслительной деятельности студентов, которые впоследствии будут использованы ими в собственной педагогической деятельности;
- обучение методике преподавания в дистанционном формате сотрудников вуза;
- организацию постоянно действующего семинара по обмену опытом проведения дистанционных занятий (и лекционных, и практических).

Таким образом, проведенное исследование показывает высокую актуальность затронутой темы, обобщает образовательные практики педагогического вуза в области реализации образовательных программ в период пандемии и фиксирует заинтересованность будущих педагогов в саморефлексии методических приемов преподавания дисциплин в дистанционном формате.

Список источников

1. Суханова, Е. А., Фрумин, И. Д. (2021). *Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию*. Аналитический доклад. Томск: Издательство Томского государственного университета.
2. Jameel, A. S., Kareem, M. A., Ahmad, A. R. (2022). Behavioral Intention to Use E-Learning Among Academic Staff During COVID-19 Pandemic Based on UTAUT Model.

Lecture Notes in Networks and Systems, 299, 187–196. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_17

3. Laksmiwati, P. A., Adams, D., Sulistyawati, E. (2022). Pre-service Teachers' Readiness and Engagement for Online Learning During the Covid-19 Pandemic: A Rasch Analysis. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 299, 326–340. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_29

4. Mésároš, P., Smetanková, J., Mandičák, T., Behúnová, A. (2022). Customization of BIM Educational Process During the COVID-19 Crisis at Department of Technology, Economics and Management in Construction at Faculty of Civil Engineering in Košice. *EAI-Springer Innovations in Communication and Computing*, 91–102. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-67241-6_8

5. Kawano, Y., Kawano, Y. A. (2022). Proposal of Learning Feedback System for Children to Promote Self-directed Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 313, 374–383.

6. Boghian, I., Popescu, C.-V., Ardeleanu, R. (2022). Responsible Online Ethical Teaching in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. In *EAI-Springer Innovations in Communication and Computing* (pp. 195–209). http://dx.doi.org/10.1007/978-981-16-1951-9_13

7. Jiang, Z., Zhu, D., Li, J., Ren, L., Pu, R., Yang, G. (2021). Online dental teaching practices during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional online survey from China. *BMC Oral Health*, 21(1), 189. <http://dx.doi.org/10.1186/s12903-021-01547-7>

8. Lincango-Naranjo, E., Espinoza-Suarez, N., Solis-Pazmino, P., Vinueza-Moreano, P., Rodriguez-Villafuerte, S., Lincango-Naranjo, J., Barberis-Barcia, G., Ruiz-Sosa, C., Rojas-Velasco, G., Gravholt, D., Golembiewski, E., Soto-Becerra, P., Khan, M., Ortiz-Prado, E. (2021). Paradigms about the COVID-19 pandemic: knowledge, attitudes and practices from medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 128. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02559-1>

9. Maia, P., Justi, R., Santos, M. (2021). Aspects About Science in the Context of Production and Communication of Knowledge of COVID-19. *Science and Education*, 30(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.1007/s11191-021-00229-8>

10. Beisland, E., Gjeilo, K. H., Andersen, J., Bratas, O., Bo, B., Haraldstad, K., Hjelme-land, I., Iversen, M. M., Loyland, B., Norekval, T., Riiser, K., Rohde, G., Urstad, K., Utne, I., Flolo, T. N. (2021). Quality of life and fear of COVID-19 in 2600 baccalaureate nursing students at five universities: a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(1), 198. <http://dx.doi.org/10.1186/s12955-021-01837-2>

11. Delgado, F., Enríquez-Flores, M., Jaimes-Nájera, A. (2021). Lessons in the use of technology for science education during covid-19 age under a teachers' collaboration cluster. *Education Sciences*, 11(9), 543. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11090543>

12. Farsi, Z., Sajadi, S. A., Afaghi, E., Fournier, A., Aliyari, Sh., Ahmadi, Y., Hazrati, E. (2021). Explaining the experiences of nursing administrators, educators, and students about education process in the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *BMC Nursing*, 20(1), 151. <http://dx.doi.org/10.1186/s12912-021-00666-4>

Библиографический список

1. Alam, G. M., Parvin, M. (2021). Can online higher education be an active agent for change? — comparison of academic success and job-readiness before and during COVID-19. *Technological Forecasting and Social Change*, 172, 121008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121008>

2. Almohammed, O. A., Alotaibi, L. H., Ibn Malik, S. A. (2021). Student and educator perspectives on virtual institutional introductory pharmacy practice experience (IPPE). *BMC Medical Education*, 21(1), 257. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02698-5>
3. Başgeçmez, M., CoşkunAydın, C. (2021). The Covid-19 pandemic teaching modalities in Turkey: An evaluation of school gardens and classes. *Health Policy and Technology*, 10(3), 100546. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hlpt.2021.100546>
4. Bashir, A., Bashir, S., Rana, K., Lambert, P., Vernallis, A. (2021). Post-COVID-19. Adaptations; the Shifts Towards Online Learning, Hybrid Course Delivery and the Implications for Biosciences Courses in the Higher Education Setting. *Frontiers in Education*, 6, 711619. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.711619>
5. Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G., Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 335. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>
6. Cataudella, S., Carta, S. M., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., Agus, M., Penna, M. P. (2021). Teaching in times of the COVID-19 pandemic: A pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an Italian sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 821. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18158211>
7. Lischer S., Schmitz, S. C., Krüger, P., Safi, N., Dickson, C. (2021). Distance Education in Social Work During the COVID-19 Pandemic: Changes and Challenges. *Frontiers in Education*, 6, 720565. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.720565>
8. Lo, C.-C., Hsieh, M.-H., Lin, H.-H., Hung, H.-H. (2021). Influences of flipped teaching in electronics courses on students' learning effectiveness and strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9748. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18189748>
9. Margarida, R., Rui, S. R., Franco, M. (2021). Teaching and researching in the context of covid-19: An empirical study in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 13(16), 8718. <http://dx.doi.org/10.3390/su13168718>
10. Pit, S. W., Velovski, S., Cockrell, K., Bailey, J. (2021). A qualitative exploration of medical students' placement experiences with telehealth during COVID-19 and recommendations to prepare our future medical workforce. *BMC Medical Education*, 21(1), 431. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02719-3>
11. Sârbu, M.-A., Mirea, C.-N., Mihai, M., Nistoreanu, P., Dadfar, E. (2021). Teachers' and Professors' Perception of Telework in Romania. *Amfiteatru Economic*, 23(58), 736–751. <http://dx.doi.org/10.24818/EA/2021/58/736>
12. Singhal, R., Kumar, A., Singh, H., Fuller, S., Gill, S. S. (2021). Digital device-based active learning approach using virtual community classroom during the COVID-19 pandemic. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(5), 1007–1033. <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22355>
13. Мигачева М. В., Ивашова В. А. (2019). Цифровая компетентность современного педагога в условиях электронной образовательной среды. *КАНТ*, 2(31), 101–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38577644> (дата обращения: 12.01.2022).

References

1. Sukhanova, E. A., & Frumin I. D. (2021). *The quality of education in Russian universities: what we understood in the pandemic*. An analytical report. Tomsk: Tomsk State University Publishing House. (In Russ.).

2. Jameel, A. S., Karem, M. A., & Ahmad, A. R. (2022). Behavioral Intention to Use E-Learning Among Academic Staff During COVID-19 Pandemic Based on UTAUT Model. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 299, 187–196. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_17
3. Laksmiwati, P. A., Adams, D., & Sulistyawati, E. (2022). Pre-service Teachers' Readiness and Engagement for Online Learning During the Covid-19 Pandemic: A Rasch Analysis. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 299, 326–340. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-82616-1_29
4. Mésáros, P., Smetanková, J., Mandičák, & T., Behúnová, A. (2022). Customization of BIM Educational Process During the COVID-19 Crisis at Department of Technology, Economics and Management in Construction at Faculty of Civil Engineering in Košice. *EAI-Springer Innovations in Communication and Computing*, 91–102. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-67241-6_8
5. Kawano, Y., & Kawano, Y. A. (2022). Proposal of Learning Feedback System for Children to Promote Self-directed Learning. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 313, 374–383.
6. Boghian, I., Popescu, C.-V., & Ardeleanu, R. (2022). Responsible Online Ethical Teaching in Higher Education During the COVID-19 Pandemic. *EAI/Springer Innovations in Communication and Computing*, 195–209. http://dx.doi.org/10.1007/978-981-16-1951-9_13
7. Jiang, Z., Zhu, D., Li, J., Ren, L., Pu, R., & Yang, G. (2021). Online dental teaching practices during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional online survey from China. *BMC Oral Health*, 21(1), 189. <http://dx.doi.org/10.1186/s12903-021-01547-7>
8. Lincango-Naranjo, E., Espinoza-Suarez, N., Solis-Pazmino, P., Vinueza-Moreano, P., Rodriguez-Villafuerte, S., Lincango-Naranjo, J., Barberis-Barcia, G., Ruiz-Sosa, C., Rojas-Velasco, G., Gravholt, D., Golembiewski, E., Soto-Becerra, P., Khan, M., & Ortiz-Prado, E. (2021). Paradigms about the COVID-19 pandemic: knowledge, attitudes and practices from medical students. *BMC Medical Education*, 21(1), 128. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02559-1>
9. Maia, P., Justi, R., & Santos, M. (2021). Aspects About Science in the Context of Production and Communication of Knowledge of COVID-19. *Science and Education*, 30(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.1007 / s11191-021-00229-8>
10. Beisland, E., Gjeilo, K. H., Andersen, J., Bråtas, O., Bø, B., Haraldstad, K., Hjelmeland, I., Iversen, M. M., Løyland, B., Norekvål, T., Riiser, K., Rohde, G., Urstad, K., Utne, I., & Flølo, T. N. (2021). Quality of life and fear of COVID-19 in 2600 baccalaureate nursing students at five universities: a cross-sectional study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(1), 198. <http://dx.doi.org/10.1186/s12955-021-01837-2>
11. Delgado, F., Enríquez-Flores, M., & Jaimes-Nájera, A. (2021). Lessons in the use of technology for science education during covid-19 age under a teachers' collaboration cluster. *Education Sciences*, 11(9), 543. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11090543>
12. Farsi, Z., Sajadi, S. A., Afaghi, E., Fournier, A., Aliyari, Sh., Ahmadi, Y., & Hazrati, E. (2021). Explaining the experiences of nursing administrators, educators, and students about education process in the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *BMC Nursing*, 20(1), 151. <http://dx.doi.org/10.1186/s12912-021-00666-4>

Bibliographic list

1. Alam, G. M., & Parvin, M. (2021). Can online higher education be an active agent for change? — comparison of academic success and job-readiness before and during COVID-19.

Technological Forecasting and Social Change, 172, 121008. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121008>

2. Almohammed, O. A., Alotaibi, L. H., & Ibn Malik, S. A. (2021). Student and educator perspectives on virtual institutional introductory pharmacy practice experience (IPPE). *BMC Medical Education*, 21(1), 257. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02698-5>

3. Başığmez, M., & CoşkunAydın, C. (2021). The Covid-19 pandemic teaching modalities in Turkey: An evaluation of school gardens and classes. *Health Policy and Technology*, 10(3), 100546. <http://dx.doi.org/10.1016/j.hlpt.2021.100546>

4. Bashir, A., Bashir, S., Rana, K., Lambert, P., & Vernallis, A. (2021). Post-COVID-19 Adaptations; the Shifts Towards Online Learning, Hybrid Course Delivery and the Implications for Biosciences Courses in the Higher Education Setting. *Frontiers in Education*, 6, 711619. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.711619>

5. Casacchia, M., Cifone, M. G., Giusti, L., Fabiani, L., Gatto, R., Lancia, L., Cinque, B., Petrucci, C., Giannoni, M., Ippoliti, R., Frattaroli, A. R., Macchiarelli, G., & Roncone, R. (2021). Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions. *BMC Medical Education*, 21(1), 335. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02780-y>

6. Cataudella, S., Carta, S. M., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., Agus, M., & Penna, M. P. (2021). Teaching in times of the COVID-19 pandemic: A pilot study on teachers' self-esteem and self-efficacy in an italian sample. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 821. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18158211>

7. Lischer S., Schmitz, S. C., Krüger, P., Safi, N., & Dickson, C. (2021). Distance Education in Social Work During the COVID-19 Pandemic: Changes and Challenges. *Frontiers in Education*, 6, 720565. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.720565>

8. Lo, C.-C., Hsieh, M.-H., Lin, H.-H., & Hung, H.-H. (2021). Influences of flipped teaching in electronics courses on students' learning effectiveness and strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9748. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18189748>

9. Margarida, R., Rui, S. R., & Franco, M. (2021). Teaching and researching in the context of covid-19: An empirical study in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 13(16), 8718. <http://dx.doi.org/10.3390/su13168718>

10. Pit, S. W., Velovski, S., Cockrell, K., & Bailey, J. (2021). A qualitative exploration of medical students' placement experiences with telehealth during COVID-19 and recommendations to prepare our future medical workforce. *BMC Medical Education*, 21(1), 431. <http://dx.doi.org/10.1186/s12909-021-02719-3>

11. Sârbu, M.-A., Mirea, C.-N., Mihai, M., Nistoreanu, P., & Dadfar, E. (2021). Teachers' and Professors' Perception of Telework in Romania. *Amfiteatru Economic*, 23(58), 736–751. <http://dx.doi.org/10.24818/EA/2021/58/736>

12. Singhal, R., Kumar, A., Singh, H., Fuller, S., & Gill, S. S. (2021). Digital device-based active learning approach using virtual community classroom during the COVID-19 pandemic. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(5), 1007–1033. <http://dx.doi.org/10.1002/cae.22355>

13. Migacheva, M. V., & Ivashova, V. A. (2019). Digital competence of a modern teacher in an electronic educational environment. *KANT*, 2(31), 101–104. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38577644> (date of accesses: 14.01.2022). (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 09.12.2021; The article was submitted: 09.12.2021;
одобрена после рецензирования: 15.02.2022; approved after reviewing: 15.02.2022;
принята к публикации: 03.03.2022. accepted for publication: 03.03.2022.

Информация об авторах:

Мария Викторовна Смагина — кандидат социологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и практической психологии и социальной работы, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия, smaga_mv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1340-7462>

Марина Васильевна Мигачева — кандидат социологических наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия, migachevamarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6200-2720>

Валентина Анатольевна Ивашова — кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры дополнительного образования, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, Россия, vivashov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-3352>

Information about authors:

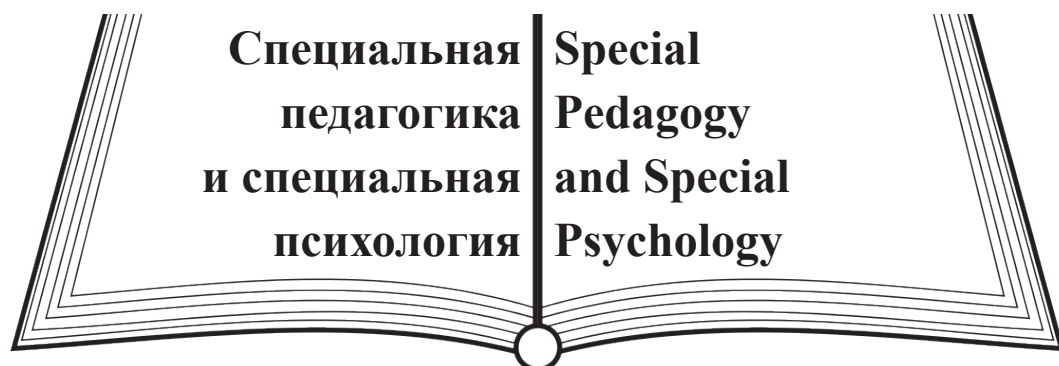
Maria V. Smagina — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Practical Psychology and Social Work, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, smaga_mv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1340-7462>

Marina V. Migacheva — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Digital Educational Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, migachevamarina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6200-2720>

Valentina A. Ivashova — PhD in Sociological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Continuing Education, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia, vivashov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0656-3352>

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 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.10

ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ ГОЛОСА БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Ирина Владимировна Золотарева¹, Гульнара Рустэмовна Шашкина²

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

¹ ZolotarevaIV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-7952>

² ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы диагностики качественных характеристик голоса будущих логопедов. У логопедов, как представителей голосо-речевых профессий, при увеличении речевой нагрузки достаточно часто отмечаются такие распространенные трудности, как быстрое утомление голоса, напряжение и воспаление голосовых складок, появление неприятных ощущений в гортани, снижение качеств голоса и другие. Поэтому профессиональная подготовка голоса будущих логопедов является весьма важной и значимой проблемой. Целью исследования являлось всестороннее изучение акустических параметров голоса будущих логопедов. Основными методами были: подготовка и сбор аудиоматериалов в специально организованных условиях с использованием аудиоинтерфейса, анализ аудиоматериалов с использованием компьютерных технологий и инновационных разработок. При диагностике голоса особое внимание уделялось изучению высоты и силы голоса, их диапазонных значений, физиологическому и фонационному дыханию, тембру голоса и типу голосоподачи. Результаты обследования дыхания и времени фонации показали, что у студентов — будущих логопедов — преобладает грудной тип дыхания (у 59,3 %), смешанный тип дыхания наблюдается у 25,9 %, брюшной тип дыхания — у 14,8 % обучающихся, среднее значение времени фонации — 18,5 секунды. Основной диапазон по высоте голоса составил 153–278 Гц.

© Золотарева, И. В., Шашкина, Г. Р., 2022

К концу выполнения задания у многих студентов голос становился выше, чем в начале выполнения задания, что указывало на возрастание напряжения голосовых складок. При выполнении заданий у 11,1 % участников наблюдалась постоянная назализация, у 33,3 % отмечалась охриплость, которая повышалась к концу выполнения задания. Тембр голоса обследуемых не менялся. 14,8 % студентов не могли отразить характеры героев в процессе фонации. У 29,6 % участников речь была маловыразительной, голос — недостаточно модулированный, монотонный, интонационные изменения были минимальны. В результате данного исследования выявлены особенности компонентов голоса будущих логопедов, обозначена необходимость разработки специального комплекса по подготовке голоса студентов к логопедической практике. Для реализации профессиональной подготовки голоса будущих логопедов необходима разработка курса фонопедических упражнений. Создание такого комплекса фонопедического воздействия позволит качественно обучить студентов овладению техниками правильного дыхания, голосообразования и подготовить их голос к требуемым профессиональным нагрузкам.

Ключевые слова: голос, диагностика, аудиоинтерфейс, профессиональная подготовка, будущие логопеды

Research article

УДК 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.10

TRADITIONAL AND MODERN TECHNOLOGIES FOR DIAGNOSING THE VOICE OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Irina V. Zolotareva¹, Gulnara R. Shashkina²

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

¹ *Zolotareva@mgpu.ru, <https://orcid.org/>*

² *ShashkinaGR@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>*

Abstract. The article deals with topical problems of diagnosing the qualitative characteristics of the voice of future speech therapists. Speech therapists, as representatives of the voice-speech profession, with an increase in speech load, often experience such common difficulties as rapid voice fatigue, tension and inflammation of the vocal folds, the appearance of unpleasant sensations in the larynx, a decrease in voice quality, and others. Therefore, the professional training of the voice of future speech therapists is a very important and significant problem. The aim of the study was a comprehensive study of the acoustic parameters of the voice of future speech therapists. The main methods were preparation and collection of audio materials in specially organized conditions using an audio interface, analysis of audio materials using computer technology and innovative developments. When diagnosing the voice, special attention was paid to the study of the pitch and strength of the voice, their range values, physiological and phonation respiration, voice timbre and type of voice delivery. The results of the examination of breathing and phonation time showed that the students — future speech therapists are dominated by the thoracic type

of breathing (59,3 %), the mixed type of breathing is observed in 25,9 % and the abdominal type of breathing in 14,8 % of students, the average value of the phonation time is 18,5 seconds. The main range of voice height was 153–278 Hz. By the end of the task, many students' voices became higher than at the beginning of the task, which indicated an increase in the tension of the vocal folds. During the tasks, 11,1 % of the participants had persistent nasalization, 33,3% had hoarseness, which increased towards the end of the task. The timbre of the subjects' voices did not change. 14,8 % of students could not reflect the characters of the characters in the process of phonation. In 29,6 % of the participants, speech was inexpressive, the voice was not sufficiently modulated, monotonous, intonation changes were minimal. As a result of this study, the features of the components of the voice of future speech therapists were identified, and the need to develop a special complex for preparing the voice of students for speech therapy practice was identified. To implement the professional training of the voice of future speech therapists, it is necessary to develop a course of phonopedic exercises. The creation of such a complex of phonopedic influence will make it possible to qualitatively train students in mastering the techniques of proper breathing, voice leading and prepare their voice for the required professional loads.

Keywords: voice, diagnostics, audio interface, professional training, future speech therapists

Для цитирования: Золотарева, И. В., Шашкина, Г. Р. (2022). Традиционные и современные технологии диагностики голоса будущих логопедов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 16(2), 174–191. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.10

For citation: Zolotareva, I. V., Shashkina, G. R. (2022). Traditional and modern technologies for diagnosing the voice of future speech therapists. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 16(2), 174–191. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.2.10

Введение

Важной задачей современного высшего образования является качественная подготовка студентов к работе в их будущей профессии. Условия обучения в высшей школе регламентируются федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования, где указано, что к концу обучения у студента должны сформироваться профессиональные компетенции. Данные компетенции полностью учитываются при составлении учебных планов и рабочих программ дисциплин (Баранников и др., 2016; Приходько, 2018).

Тема подготовки обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» достаточно актуальна, рассматривается во многих современных исследованиях (Логинова, 2011; Китик, 2016; Шилова, 2016; Приходько, 2018; Kiseleva et al., 2020). Студент за время обучения должен: овладеть универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями; уметь диагностировать речевые нарушения с учетом психолого-педагогических знаний, планировать и проводить коррекционную и развивающую логопедическую работу с применением индивидуально-

дифференцированного подхода, взаимодействовать со специалистами и родителями; уметь консультировать, осуществлять коммуникацию и др. Формирование теоретических и практических основ закладывается в процессе прохождения дисциплин. Дисциплины предполагают такие формы работы, как лекции, практические занятия, семинары, лабораторные работы, практикумы, мастер-классы, практики. На практикумах, мастер-классах и лабораторных работах отрабатывается обучение практическим умениям будущего специалиста, в том числе подготовка его речи как качественного и эталонного инструмента работы (Лахмоткина и Ястребова, 2019). Речь логопеда должна соответствовать его профессии: быть четкой, внятной, умеренного темпа, ритмичной, умеренной громкости, выразительной, интонированной и мелодичной.

Профессиональная подготовка голоса для лиц голосо-речевых профессий имеет важное значение. Лица данных профессий отмечают распространенные трудности голосовой работы: быстрое утомление голоса при нагрузках, увеличение риска развития профессиональных голосовых расстройств без специальной подготовки и превентивных мероприятий, утомление, напряжение, воспаление голосовых связок, появление неприятных ощущений в гортани, снижение качества голоса после голосовой нагрузки на начальных этапах работы у молодых специалистов и многое другое. В исследованиях научного сотрудника университета Аризоны (кафедра развития слуха и речи) Д. Бун отражено, что начальный пункт совершенствования голосовых качеств — это когда пациент желает понять и понимает особенности собственного голоса (Boone, 2004).

Для профессиональной подготовки голоса необходимо грамотно и всесторонне обследовать его особенности. Диагностика позволяет понять дальнейший путь работы над голосовой функцией, предупредить и исключить профессиональные нарушения голоса (Плешков и Аникеева, 2009). Голос, как процесс, — это сложный механизм, который объединяет работу нескольких органов и систем: дыхательной, нервной, мышечной, костной, речевой и т. д. От качества работы этих систем напрямую зависит развитие голосовой функции. Характеристики голоса как просодические компоненты могут влиять и на смысловую сторону речи.

К. Омори, профессор и председатель отделения отоларингологии Медицинского университета Фукусимы (Япония), в своих исследованиях пишет, что диагностика голоса очень важна не только при патологиях голосовой функции, но и для профилактики голосовых расстройств. Первым шагом диагностического обследования является опрос пациента, затем — самооценка голоса пациентом, обязательно уточняется профессия. Вторым шагом является оценивание голоса врачом на слух. А третьим, заключительным, — проведение ларингоскопии. Профессор считает, что врач обязательно должен продиагностировать голос на слух, так как такая качественная оценка дает меньше всего «погрешностей». Также необходимо обследовать дыхание, время фонации, скорость звукового потока. Для исследования голоса используются тесты

на измерение высоты и силы голоса. При диагностике учитывают специальное оборудование, которое помогает аппаратным путем создать спектрограммы диапазонов голоса по силе и высоте (Omori, 2011).

К. Омори указывает, что в Японии существует шкала оценивания охриплости голоса (слуховое восприятие охриплости), которая включает четыре уровня (0, 1, 2, 3): 0 обозначает полное здоровье органов голосового аппарата, 1 — незначительную охриплость, 2 — среднюю степень охриплости, 3 — высокую степень охриплости. Автор утверждает, что данную шкалу оценивания охриплости используют не только во врачебной практике, но и в логопедической работе (Omori, 2011).

В работах многих авторов затрагивается тема применения инновационных разработок — специализированных аудиоинтерфейсов и программ, ориентированных на запись голоса для дальнейшего анализа разных типов. Работа разных аудиоинтерфейсов идентична. Аудиоинтерфейсы и аппаратные комплексы для голосовой записи представляют собой персональный компьютер, на который установлена определенная программа для работы со звуком. Также в работе применяется микрофон для записи голоса (ориентированный на голос и речь человека, с необходимым шумоподавлением). Микрофон должен содержать необходимые фильтры и вспомогательное оборудование (поп-фильтр, штатив и др.). Оценка голоса с помощью таких установок называется объективной (Amir, Wolf, & Amir, 2009; Campisi et al., 2002; Ma, & Yiu, 2005). Аудиоинтерфейсы работают по необходимым алгоритмам, дают возможность количественно исследовать все параметры (высоту голоса, вокальный и разговорный частотный диапазон, время фонации, силу голоса, силовой диапазон и другое).

А. Вогель и П. Маруфф в своих исследованиях говорят о том, что для диагностики голоса необходимо учитывать фактор многомерности. Диагностика акустических параметров голоса более точна, если проводить ее с помощью специально разработанной компьютерной программы. Цифровая разработка позволяет оценить основную частоту голоса, диапазонные частотные значения, силу голоса (амплитуду колебаний) и силовой диапазон, субгармоники, тембр голоса, прерывания фонации и спектральный анализ звука. Спектральный анализ звука раскрывает информацию о механизмах голосообразования (например, смыкание голосовых связок, уровень интенсивности звука на различных частотах). Программа позволяет определить степень турбулентности шума, наличие одышки, тембр голоса (грубый и т. д.). Проверку акустических параметров голоса рекомендуется делать не однократно, а несколько раз через достаточно длительные интервалы времени. Так можно собрать больше информации о голосе, сделать выводы о стойкости расстройств или особенностях голоса. При обследовании голосовой функции необходимо давать четкие и грамотные инструкции, например: «Пожалуйста, говорите таким тоном и с такой громкостью, подходящим для разговора с одним человеком в тихой комнате.

Скажите пожалуйста “ах” на протяжении 5 секунд» (Vogel, & Maruff, 2008; Vogel, & Morgan, 2009).

С. Уорхурс, П. Мадиль и П. Маккейб в своем исследовании описывают применение в диагностике голосовой функции программу Praat. Ученые говорят об оценке голоса с помощью акустического анализа, исследовании силы гортанного звука (голоса) и работы резонаторных полостей с помощью спектрограммы и анализа частот и их искажений. Авторы предлагают классифицировать записанный звуковой сигнал по периодичности на три типа: околупериодические, с сильными субгармониками, хаотичные. Первый тип — единственный подходящий для анализа искажений голоса. Второй — пригоден для спектрального анализа. Третий тип непригоден для любых видов акустического анализа (Warhurst, McCabe, & Madil, 2013). Об акустическом анализе также упоминали Я. Марин и коллеги (Y. Maryn et al., 2009).

Ряд авторов отмечают, что под качеством голоса понимается его индивидуальная окраска, диапазон частот и силовой диапазон. Несмотря на цифровизацию и хорошо развитый научно-технический прогресс, изменение количественной и качественной оценки голоса остается труднодостижимой задачей. Существует два подхода к оценке голоса: объективный (аудиоинтерфейсы) и субъективный (с помощью слушающего специалиста) (Bhuta, Patrick, & Garnett, 2004). Традиционным считается субъективный подход в оценке голоса. Обычно он имеет шкалу оценивания от 3 до 7 баллов (Kempster et al., 2009). В последнее время предпочтение отдается так называемой визуально-аналоговой шкале, на которой непрерывная линия используется для более точного определения изменений в качестве голоса. Было опубликовано несколько методик, использующих такой подход, они достаточно широко применялись во многих клиниках, центрах по всему миру. Однако объективный подход остается популярным, хорошо обоснован, прост и дешев в применении, требует минимальных усилий от доктора. Субъективные же методы имеют некоторые ограничения, главным из которых является несогласованность результатов оценки голоса между разными специалистами и методиками. Поэтому считается, что обязательно должно проводиться комплексное обследование голоса (как специалистом, так и с помощью компьютерных технологий). Так можно получить более полные представления о состоянии голоса будущего специалиста.

В специальной литературе описано, что наиболее актуальной областью современных исследований в области диагностики голосовой функции является применение и изучение нелинейных систем диагностики (Vogel, 2009). Нелинейная диагностика — та, которая не подчиняется линейным законам, то есть подразумевает хаотичность отклонения от стандартных значений. Если в одних исследованиях написано о том, что хаотичность в записи голоса очень трудно и практически невозможно исследовать, то другие авторы утверждают, что необходимо совершенствовать систему диагностики и внедрять учет

нелинейности (Wilson, 2004; Vogel, 2011; Warhurst, Madill, & McCabe, 2017). Для этого необходимо не просто исследовать акустические параметры голоса при фонопедическом обследовании, но и собрать мнения других специалистов (врачей, психотерапевтов, специалистов в сфере IT-разработок и т. д.). Нелинейная диагностика позволяет анализировать звук с учетом совокупности систем, которые тоже участвуют в голосообразовании, а также исследовать отдельные компоненты и их состояние.

Отечественные и зарубежные специалисты сходятся во мнении, что фонопедическую диагностику голоса можно разделить на несколько важных этапов:

- 1-й этап — самообследование голоса;
- 2-й этап — оценка дыхания и фонации специалистом (логопедом);
- 3-й этап — оценка голоса с помощью специализированного аудиоинтерфейса.

При отсутствии диагностики голосовой функции у будущих учителей-логопедов возможно только дать общие рекомендации, которые позволят поддерживать голос логопеда в дальнейшей работе, но этого недостаточно для профессиональной подготовки. Профессиональная подготовка строится на выявлении индивидуальных особенностей голоса каждого студента, подбора необходимых заданий для подготовки. Каждый параметр голоса у отдельного студента развит индивидуально, поэтому важно понимать, на что стоит обратить больше внимания, чтобы голос был выносливым и соответствовал завышенным требованиям профессии, для исключения риска профессиональных нарушений голоса. Голосовая терапия позволяет определить и автоматизировать условия осуществления фонации, при которых органы голосообразования задействованы с минимальным усилием, но образуют качественный акустический эффект (Михалевская, 2006).

Выпускники вузов, которые обучались голосо-речевым профессиям, в том числе логопеды, в первые годы работы испытывают значительные затруднения в голосообразовании, возникают различные перенапряжения голоса, воспаления органов голосообразования, снижается качество голоса. По данным, полученным исследователями (Орлова, 2016; Шашкина, Золотарева, 2021), установлено, что небольшой процент студентов (23,7 %) занимаются подготовкой голоса для дальнейшей работы в профессии логопеда. Этот факт свидетельствует о том, что голосовая подготовка студентов необходима. Для этого нужна полная фонопедическая диагностика.

Диагностика голосовой функции у будущих логопедов позволит определить состояние компонентов голоса, дыхания и просодических компонентов в целом. Количественный и качественный анализ покажет особенности голоса каждого студента, что позволит установить дальнейшие этапы работы и подобрать наиболее эффективные задания для совершенствования голоса будущих логопедов-практиков. Проблема исследования заключается в недостаточной разработке и адаптации под отечественную систему диагностических

методик по исследованию голоса будущих логопедов для определения дальнейших путей работы над голосом. Решение данной проблемы диктует цель исследования: всестороннее изучение акустических параметров голоса будущих логопедов.

Цель определяет задачи исследования:

- разработка методики диагностического обследования, применяемой для будущих логопедов-практиков;
- включение в работу современных подходов и IT-разработок для получения более обширной картины состояния голоса студентов;
- проведение констатирующего эксперимента с последующим анализом результатов;
- составление характеристики основных качеств голоса студентов профиля «Логопедия».

Методы исследования

Основными методами на данном этапе исследования являлись:

- 1) изучение отечественных и зарубежных источников литературы по проблеме исследования;
- 2) подготовка и проведение сбора аудиоматериалов в специально организованных условиях с использованием аудиоинтерфейса для дальнейшего анализа;
- 3) анализ аудиоматериалов с использованием компьютерных технологий и инновационных разработок.

Исследование дыхания и фонации будущих логопедов связано с трудностью определения материалов для дальнейшей профессиональной подготовки голоса. И. А. Михалевская, Е. В. Осипенко (2006) в своих работах указывают, что будущий логопед без диагностического обследования голоса и специальной подготовки при выходе в рабочую среду рискует быстро заработать профессиональное нарушение голоса.

По мнению О. С. Орловой и коллег, диагностика после самооценки голоса студентом должна содержать следующие критерии:

- 1) оценку речевого слуха;
- 2) оценку физиологического и фонационного дыхания;
- 3) определение диапазоновых и основных значений силы голоса;
- 4) определение диапазоновых и основных значений частоты звука;
- 5) изучение тембра голоса;
- 6) изучение темпа и ритма речи (Осипенко, Орлова и Котельникова, 2021).

С помощью такого подхода можно не только определить голосовые показатели, но и получить данные о скорости речевого потока, что позволит исключить нарушения темпа речи, подобрать задания на вербальную ритмизацию,

определить выносливость голоса по силе и высоте, понять, насколько хорошо будущий логопед сможет передавать характер героев, изображая их голос на практике.

Диагностика голоса обязательно должна содержать объективную часть исследования (с помощью применения аудиоинтерфейса). В нее входит несколько параметров для оценки:

- 1) определение уровня акустического шума;
- 2) исследование высоты голоса (певческий и разговорный диапазон);
- 3) оценка непрерывности фонации (определение наличия «дрожания» голоса, охриплости, через какое время начала фонации проявляется);
- 4) оценка атаки голоса (наличие придыхания, мягкая атака или твердая атака).

Данный подход позволяет определить предрасположенность к дисфонии у будущих логопедов, понять, нужна ли нормализация способа смыкания голосовых связок. При помощи оценки непрерывности фонации можно оценить выносливость голоса студентов по силе и высоте.

Исследователи разделяют диагностику голоса на объективную или количественную и субъективную, то есть качественную. Количественная диагностика не может полностью отразить картину состояния голосовой функции, необходимо проведение и качественной диагностики. От качества звука зависят и количественные показатели, поэтому два этих подхода в оценивании взаимосвязаны. В качественной диагностике необходимо учитывать следующие критерии:

- 1) показатели высоты голоса (интонация, мелодичность и др.);
- 2) тембр голоса.

В проведение количественной диагностики включается применение аудиоинтерфейсов, с помощью которых анализируются следующие компоненты:

- 1) высота звука (основные и диапазонные значения);
- 2) сила звука (основные и диапазонные значения);
- 3) время воздушного потока.

При совокупности количественных и качественных данных обследования можно получить более точный и полный результат. Это позволит разработать индивидуальную программу по профессиональной подготовке голоса будущих логопедов.

Таким образом, основные критерии диагностики голоса будущих логопедов после проведения самооценивания голоса должны учитывать количественные и качественные данные. Анализ должен проводиться не только специалистом (логопедом-фонопедом), но и с помощью аппаратных комплексов и аудиоинтерфейсов. В обследуемые компоненты обязательно должны включаться основные высота и сила голоса, их диапазонные значения, физиологическое и фонационное дыхание, тембр голоса, тип голосоподачи.

Результаты исследования

На базе Московского государственного областного университета мы провели исследование по изучению аудиоматериалов записей голоса студентов очного отделения профиля «Логопедия». Целью эксперимента стало изучение акустических параметров голоса будущих логопедов, физиологического и фонационного дыхания. В исследовании принимали участие 27 девушек. Средний возраст обследуемой группы составлял 20 лет.

Эксперимент делился на два этапа. На первом этапе нами было проведено дистанционное анкетирование студентов (Шашкина и Золотарева, 2021). В анкетировании приняли участие 202 обучающихся. Результаты показали, что часть студентов занимается вокалом (23,7 %); данная группа студентов была выделена для дальнейшего сравнения с записями голосов тех студентов, которые указали в анкете, что они не занимаются развитием голоса. Второй этап эксперимента подразумевал проведение сбора количественных и качественных данных голоса студентов.

Записи голоса проводились в специально подготовленном помещении с шумоизоляцией (аудиостудии), где использовался следующий аппаратный комплекс: персональный компьютер, динамический микрофон для записи голоса Rode Procaster, штатив, поп-фильтр, аудиоинтерфейс, программа звукозаписи Audacity. Шум в помещении не превышал 30 дБ. Перед проведением эксперимента участникам давался краткий инструктаж о правилах поведения в студии звукозаписи. Записи проводились в положении сидя. Студент должен был занять удобную позу, расслабить плечи, выпрямить спину, положить руки на колени. Для удобства чтения содержания текст размещался в обозримом студентом месте. Микрофон находился на расстоянии 30 см от органов артикуляции. Во время прочтения интонационно насыщенных текстов нами была проведена количественная и качественная оценка голоса.

Текстовый материал, требующий передачи голосом характеров героев, подбирался с большим числом диалогов. Также текст требовал насыщенной интонационной окраски. Время чтения составляло 30 минут с учетом умеренного темпа речи. Дальнейший качественный и количественный анализ позволил отметить особенности голоса будущих логопедов.

К концу выполнения задания у многих студентов голос становился выше, чем в начале выполнения задания, что указывало на возрастание напряжения голосовых связок. При уточнении основного диапазона голоса по силе было выявлено, что средние значения составили 51 дБ. Голос многих студентов становился тише к концу выполнения задания, что свидетельствует о голосовом утомлении. Время фонации при чтении уменьшалось к концу выполнения задания (до 15 секунд). У некоторых студентов отмечалось першение и сухость в горле, появлялось желание откашляться, но после отдыха все успешно восстанавливалось. При выполнении задания у 11,1 % участников наблюдалась постоянная

назализация, у 33,3 % отмечалась охриплость, которая сильнее была заметна к концу выполнения задания. Тембр голоса обследуемых не менялся. 14,8 % студентов не могли отразить характеры героев в процессе фонации. У 29,6 % участников речь маловыразительная, голос недостаточно модулированный, монотонный, интонационные изменения минимальны.

Нами было проведено обследование дыхания и времени фонации. Результаты обследования показали, что у студентов — будущих логопедов — преобладает грудной тип дыхания (у 59,3 %), отмечен смешанный тип дыхания (у 25,9 %) и брюшной тип дыхания (у 14,8 %). Определено среднее значение времени фонации — 18,5 секунды. Основной диапазон по высоте голоса составил 153–278 Гц.

У группы студентов, которые занимались вокалом, количественные показатели силы и высоты голоса в начале выполнения задания и в конце практически не изменились, что формирует представления о выносливости и голосовой подготовке. Отмечен широкий речевой диапазон частоты и интенсивности звука. В процессе чтения не наблюдалось охриплости, голос был ровный, звонкий, мелодичный, выразительный, модулированный. Текст вокалисты читали «утрировано» от начала до конца, что очень важно и ценится в работе логопеда. Нами был сделан вывод, что группа студентов, которая занимается вокалом, с учетом соблюдения правил охраны голоса в дальнейшем, полностью подготовлена к работе по профессии.

При сравнении результатов участников с вокальными знаниями и умениями и остальных обследуемых можно утверждать, что голосовая подготовка студентов необходима для успешной и полной подготовки кадров для работы в логопедической практике.

Дискуссионные вопросы

Профессиональная подготовка голоса — процесс длительный и непрерывный. Стойкое качество голоса и хорошая готовность к голосовым нагрузкам — это показатель кропотливой работы, что показано в результатах обследования студентов будущих логопедов, которые занимались и продолжают заниматься вокальной деятельностью. Голос человека образуется в процессе взаимодействия нервно-мышечных структур. Как и спортсмены, лица голосо-речевых профессий, в частности будущие логопеды, должны постоянно тренировать и поддерживать работу голосового аппарата, своего профессионального инструмента.

Вокальная деятельность напрямую зависит от постоянных практик, дыхательных техник, тренировок, это очевидно каждому. Профессия «учитель-логопед» не менее требовательна к подготовке голоса будущих специалистов. До поступления в университет на профиль «Логопедия» мало кто задумывается

о том, что такая кропотливая работа над голосом должна проводиться на протяжении всего процесса обучения и далее, поддерживаться гигиена и охрана голоса. Для определения путей и акцентов в профессиональной подготовке голоса требуется грамотная диагностика.

Количественное диагностическое обследование голосовой функции удобно проводить с помощью описанного программно-аппаратного комплекса. В сравнении с предыдущими разработками такого типа в обследовании, где ранее применялись отдельные устройства для измерения данных, можно сказать, что современный вид тестирования и определения результатов намного быстрее, надежнее и дешевле. Ранее устройства для количественного обследования голоса делали ограниченными партиями, их было сложно приобрести, но сейчас персональными компьютерами оснащены многие кабинеты в университетах. Так как стали популярны разработки вебинаров и видеолекций, университеты обеспечили видеостудиями, где созданы условия, подходящие для проведения качественных записей аудио- и видеоматериалов.

По результатам обследования мы сделали вывод о том, что качественная и количественная оценка достаточно информативны, дают детальное представление о состоянии голоса каждого студента. В обследовании мы учитывали такие основополагающие компоненты, как диапазон частоты и интенсивности звука на протяжении времени, тембр голоса, время фонации, тип дыхания.

В учебном плане студентов — будущих логопедов — достаточно мало дисциплин, которые охватывают формирование представлений об охране и гигиене голоса, знания и практику по профессиональной подготовке голоса: «Введение в профессиональную деятельность учителя-логопеда», «Практикум по постановке голоса и выразительности чтения», «Нарушения голоса», «Технологии формирования интонационной и темпо-ритмической организации речи». В перспективах нашего исследования мы предполагаем разработку программу учебного курса по дисциплине «Логопедия (нарушения голоса)».

В программах перечисленных дисциплин диагностическое обследование с помощью аппаратных комплексов и аудиоинтерфейсов не предусмотрено. Поэтому вопрос о диагностике состояния голоса будущих логопедов остается открытым и актуальным. Требуется активное внедрение таких инновационных способов обследования голоса в общую систему подготовки бакалавров — будущих логопедов. В процессе формирования профессиональных диагностических компетенций будущих логопедов мы предполагаем ввести практико-ориентированные занятия с применением видеотренажеров для умения оценивать качественные характеристики голоса у детей и взрослых с голосовыми расстройствами.

Результаты нашего исследования указывают, что студентам 3-го курса необходимы современные практические технологии по самообследованию голоса и изучению нарушений голоса у детей и взрослых. На сегодняшний день данный вопрос остается актуальным.

Заключение

Таким образом, подготовка кадров к работе в логопедической практике должна включать голосовую подготовку. В свою очередь, голосовая подготовка начинается с обследования голоса, которое проводится в три этапа: самообследование голоса (методом анкетирования), количественная и качественная оценка голоса.

Самооценка голоса может проводиться с помощью дистанционных технологий, что доступно, информативно и ориентировано на получение быстрого результата и анализа. Качественная оценка голоса проводится традиционно, удобна в организации, но требует достаточных временных затрат для анализа. Количественная оценка может реализовываться при помощи применения инновационных средств: программно-аппаратных комплексов. Такой подход позволяет точно определить данные, быстро преобразовать физические величины в числовые и обработать полученные результаты. Важно, что данные, полученные в результате включения в работу современных средств, являются не только статическими, но и отслеживаются в динамике, что очень важно при обследовании голоса.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что для реализации профессиональной подготовки голоса будущих учителей-логопедов необходима разработка курса фонопедических упражнений. Создание такого комплекса фонопедического воздействия позволит качественно обучить студентов овладению техниками правильного дыхания, голосообразования и подготовить их голос к требуемым профессиональным нагрузкам.

Список источников

1. Баранников, К. А., Вачкова, С. Н., Демидова, М. Ю., Реморенко, И. М., Решетникова, О. А. (2016). О регулировании содержания образования на современном этапе обновления системы образования в Российской Федерации. *Вестник образования*, 14, 69–80. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485524> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Приходько, О. Г. (2018). Подготовка кадров для системы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ. *Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд*. Материалы II Всероссийского съезда дефектологов (с. 48–53). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038624> (дата обращения: 15.01.2022).
3. Логинова, Е. Т. (2011). Современные проблемы подготовки специалистов в области специального образования. *Вестник Череповецкого государственного университета*, 1(28), 12–19. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16345768> (дата обращения: 15.01.2022).
4. Китик, Е. Е. (2016). Виртуальные практики — современный инструмент подготовки логопедов. *Дефектологическая наука — практике*. Материалы I Всероссийского съезда дефектологов (с. 112–117). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27624128> (дата обращения: 15.01.2022).

5. Шилова, Е. А. (2016). Использование ресурсов сетевого взаимодействия в процессе подготовки бакалавров-логопедов к будущей профессиональной деятельности. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика*, 3, 139–144. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-3-139-144>
6. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. *Education and City: Education and Quality of Living in the City*. Materials of the Third Annual International Symposium, Moscow, 2020, August 24–26. SHS Web of Conferences 98, 04004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
7. Лахмоткина, В. И., Ястребова, Л. А. (2019). Профилактика и устранение профессиональных нарушений голоса у лиц речевых профессий. *Проблемы современного педагогического образования*, 64(4), 137–140. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37950667> (дата обращения: 15.01.2022).
8. Boone, D. R. (2004). G. Paul Moore Lecture: Unifying the disciplines of our voice smorgasbord. *J Voice*, 18(3), 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.09.006>.
9. Плешков, И. В., Аникеева, З. И. (2009). Наличие заболеваний внутренних органов и систем у профессионалов голоса как причина развития патологического синдрома верхних дыхательных путей. «Голос»: междисциплинарные проблемы. *Теория и практика* (с. 119–123). Москва: Граница. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22806915> (дата обращения: 15.01.2022).
10. Omori, K. (2011). Diagnosis of Voice Disorders. *JMAJ*, 4, 248–253. https://www.med.or.jp/english/journal/pdf/2011_04/248_253.pdf (дата обращения: 15.01.2022).
11. Amir, O., Wolf, M., Amir, N. (2009). A clinical comparison between two acoustic analysis softwares: MDVP and Praat. *Biomedical Signal Processing and Control*, 4, 202–205. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2008.11.002>
12. Campisi, P., Tewfik, T. L., Manoukian, J. J., Schloss, M. D., Pelland-Blais, E., Sadeghi, N. (2002). Computer-assisted voice analysis: Establishing a pediatric database. *Archives of Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 128(2), 156–160. <https://doi.org/10.1001/archotol.128.2.156>
13. Ma, E. P.-M., Yiu, E. M.-L. (2005). Suitability of acoustic perturbation measures in analyzing periodic and nearly periodic voice signals. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 57(1), 38–47. <https://doi.org/10.1159/000081960>
14. Vogel, A. P., Maruff, P. (2008). Comparison of voice acquisition methodologies in speech research. *Behavior Research Methods*, 40(4), 982–987. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.4.982>
15. Vogel, A. P., Morgan, A. T. (2009). Factors affecting the quality of sound recording for speech and voice analysis. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(6), 431–437. <https://doi.org/10.3109/17549500902822189>
16. Warhurst, S., McCabe, P., Madill, C. (2013) What Makes a Good Voice for Radio: Perceptions of Radio Employers and Educators. *Journal of voice*, 2(2), 217–224. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2012.08.010>
17. Maryn, Y., Corthals, P., De Bodt, M., Van Cauwenberge, P., Deliyski, D. (2009). Perturbation measures of voice: A comparative study between Multi-Dimensional Voice Program and Praat. *Folia Phoniatrica et Logopaedia*, 61, 217–226. <https://doi.org/10.1159/000227999>
18. Bhuta, T., Patrick, L., Garnett, J. D. (2004). Perceptual evaluation of voice quality and its correlation with acoustic measurements. *Journal of Voice*, 18(3), 299–304. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.12.004>

19. Kempster, G. B., Gerratt, B. R., Verdolini Abbott, K., Barkmeier-Kraemer, J., Hillman, R. E. (2009). Consensus auditory-perceptual evaluation of voice: development of a standardized clinical protocol. *American Journal of Speech Language Pathology*, 18, 124–132. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>
20. Vogel, A. P., Maruff, P., Snyder, P. J., Mundt, J. C. (2009). Standardization of pitch-range settings in voice acoustic analysis. *Behavior Research Methods*, 41(2), 318–324. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.318>
21. Wilson, J. A. (2004). The reliability and sensitivity to change of acoustic measures of voice quality. *Clinical Otolaryngology and Allied Sciences*, 29(5), 538–544. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2273.2004.00846.x>
22. Vogel, A. P., Fletcher, J., Snyder, P. J., Fredrickson, A., Maruff, P. (2011). Reliability, stability and sensitivity to change and impairment in acoustic measures of timing and frequency. *Journal of Voice*, 25(2), 137–149. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2009.09.003>
23. Warhurst S., Madill C, McCabe P., Ternstrom S., Yiu E., Heard R. (2017). Perceptual and Acoustic Analyses of Good Voice Quality in Male Radio Performers. *Journal of voice*, 31(2), 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.05.016>
24. Михалевская, И. А., Осипенко, Е. В. (2006). Особенности фонопедической работы с представителями вокальных профессий. *Материалы XVII съезда оториноларингологов России, Нижний Новгород, 7–9 июня 2006 г.* (с. 200–201). Сборник тезисов. Нижний Новгород: Галея-Принт. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30098880> (дата обращения: 15.01.2022).
25. Орлова, О. С. (2016). Самооценка голоса при формировании профессиональных компетенций логопеда. *Специальное образование*. Материалы XII Международной научной конференции (с. 9–15). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26675535> (дата обращения: 15.01.2022).
26. Шашкина, Г. Р., Золотарева, И. В. (2021). Изучение самооценки голоса студентами-будущими логопедами в условиях дистанционного обучения. *Проблемы современного педагогического образования*, 70(2), 315–319. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46263014> (дата обращения: 15.01.2022).
27. Осипенко, Е. В., Орлова, О. С., Котельникова, Н. М., Исаева, М. Л., Михалевская, И. А., Кривых, Ю. С., Калинин, А. Л. (2021). Сон и его влияние на голос. *Специальное образование*, 1(61), 151–166. https://doi.org/10.12345/1999-6993_2021_01_12

References

1. Barannikov, K. A., Vachkova, S. N., Demidova, M. Iu., Remorenko, I. M., & Reshetnikova, O. A. (2016) On the content of education at a high level of development of the education system in the Russian Federation. *Bulletin of education*, 14, 69–80. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27485524> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
2. Prihod'ko, O. G. (2018). Training personnel for the system of early comprehensive care for children with disabilities. *Development of Russian defectological science and practice in the modern educational space: a new look*. Materials of the II All-Russian Congress of defectologists (pp. 48–53). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038624> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
3. Loginova, E. T. (2011). Modern problems of training specialists in the field of special education. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 1(28), 12–19. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16345768> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).

4. Kitik, E. E. (2016). Virtual practices — a modern tool for training speech therapists. *Defectological science — practice*. Materials of the I All-Russian Congress of Defectologists (pp. 112–117). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27624128> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
5. Shilova, E. A. (2016). The use of network interaction resources in the process of preparing bachelors-speech therapists for the future of professional activity. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 3, 139–144. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-3-139-144>
6. Kiseleva, N., Serebryakova, N., Shashkina, G., & Skivitskaya, M. (2021). Professional training of future speech therapists for work in the inclusive educational environment of a city. *Education and City: Education and Quality of Living in the City*. Materials of the Third Annual International Symposium, Moscow, 2020, August 24–26. SHS Web of Conferences 98, 04004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804004>
7. Lakhmotkina, V. I., & Iastrebova, L. A. (2019). Prevention and elimination of professional voice disorders in persons of speech professions. *Problems of modern pedagogical education*, 64(4), 137–140. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37950667> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
8. Boone, D. R. (2004). G. Paul Moore Lecture: Unifying the disciplines of our voice smorgasbord. *J Voice*, 18(3), 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.09.006>
9. Pleshkov, I. V., & Anikeeva, Z. I. (2009). The presence of diseases of internal organs and systems in voice professionals as a cause of the development of a pathological syndrome of the upper respiratory tract. “Voice”: *Interdisciplinary problems. Theory and practice* (pp. 119–123). Moscow: Border. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=22806915> (date of accesses: 15.01.2022). (In Russ.).
10. Omori, K. (2011). Diagnosis of Voice Disorders. *JMAJ*, 4, 248–253. https://www.med.or.jp/english/journal/pdf/2011_04/248_253.pdf (дата обращения: 15.01.2022).
11. Amir, O., Wolf, M., & Amir, N. (2009). A clinical comparison between two acoustic analysis softwares: MDVP and Praat. *Biomedical Signal Processing and Control*, 4, 202–205. <https://doi.org/10.1016/j.bspc.2008.11.002>
12. Campisi, P., Tewfik, T. L., Manoukian, J. J., Schloss, M. D., Pelland-Blais, E., & Sadeghi, N. (2002). Computer-assisted voice analysis: Establishing a pediatric database. *Archives of Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 128(2), 156–160. <https://doi.org/10.1001/archotol.128.2.156>
13. Ma, E. P.-M., & Yiu, E. M.-L. (2005). Suitability of acoustic perturbation measures in analyzing periodic and nearly periodic voice signals. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 57(1), 38–47. <https://doi.org/10.1159/000081960>
14. Vogel, A. P., & Maruff, P. (2008). Comparison of voice acquisition methodologies in speech research. *Behavior Research Methods*, 40(4), 982–987. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.4.982>
15. Vogel, A. P., & Morgan, A. T. (2009). Factors affecting the quality of sound recording for speech and voice analysis. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11(6), 431–437. <https://doi.org/10.3109/17549500902822189>
16. Warhurst, S., McCabe, P., & Madill, C. (2013) What Makes a Good Voice for Radio: *Perceptions of Radio Employers and Educators*. *Journal of voice*, 2(2), 217–224. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2012.08.010>
17. Maryn, Y., Corthals, P., De Bodt, M., Van Cauwenberge, P., & Deliyski, D. (2009). Perturbation measures of voice: A comparative study between Multi-Dimensional

Voice Program and Praat. *Folio Phoniatria et Logopaedia*, 61, 217–226. <https://doi.org/10.1159/000227999>

18. Bhuta, T., Patrick, L., & Garnett, J. D. (2004). Perceptual evaluation of voice quality and its correlation with acoustic measurements. *Journal of Voice*, 18(3), 299–304. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2003.12.004>

19. Kempster, G. B., Gerratt, B. R., Verdolini Abbott, K., Barkmeier-Kraemer, J., & Hillman, R. E. (2009). Consensus auditory-perceptual evaluation of voice: development of a standardized clinical protocol. *American Journal of Speech Language Pathology*, 18, 124–132. <https://doi.org/10.1044/1058-0360>

20. Vogel, A. P., Maruff, P., Snyder, P. J., & Mundt, J. C. (2009). Standardization of pitch-range settings in voice acoustic analysis. *Behavior Research Methods*, 41(2), 318–324. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.318>

21. Wilson, J. A. (2004). The reliability and sensitivity to change of acoustic measures of voice quality. *Clinical Otolaryngology and Allied Sciences*, 29(5), 538–544. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2273.2004.00846.x>

22. Vogel, A. P., Fletcher, J., Snyder, P. J., Fredrickson, A., Maruff, P. (2011). Reliability, stability and sensitivity to change and impairment in acoustic measures of timing and frequency. *Journal of Voice*, 25(2), 137–149. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2009.09.003>

23. Warhurst S., Madill C, McCabe P., Ternstrom S., Yiu E., & Heard R. (2017). Perceptual and Acoustic Analyzes of Good Voice Quality in Male Radio Performers. *Journal of voice*, 31(2), 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2016.05.016>

24. Mikhalevskaya, I. A., & Osipenko, E. V. (2006). Features of phonopedic work with representatives of vocal professions. *Proceedings of the XVII Congress of Otorhinolaryngologists of Russia, Nizhny Novgorod, 2006, June 7–9*. Collection of Abstracts (pp. 200–201). Nizhny Novgorod: Galea-Print. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30098880> (date of accesses: 18.01.2022). (In Russ.).

25. Orlova, O. S. (2016). Voice self-assessment in the formation of professional competencies of a speech therapist. *Special Education. Materials of the XII International scientific conference* (pp. 9–15). (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26675535> (date of accesses: 18.01.2022).

26. Shashkina, G. R., & Zolotareva, I. V. (2021). The study of voice self-assessment by students-future speech therapists in conditions of distance learning. *Problems of modern pedagogical education*, 70(2), 315–319. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46263014> & (date of accesses: 18.01.2022).

27. Osipenko, E. V., Orlova, O. S., Kotel'nikova, N. M., Isaeva, M. L., Mikhalevskaya, I. A., Krivikh, Yu. S., Kalinkin, A. L. (2021). Sleep and its influence on the voice. *Special Education*, 1(61), 151–166. (In Russ.). https://doi.org/10.12345/1999-6993_2021_01_12

Статья поступила в редакцию: 18.01.2022;
одобрена после рецензирования: 15.02.2022;
принята к публикации: 03.03.2022.

The article was submitted: 18.01.2022;
approved after reviewing: 15.02.2022;
accepted for publication: 03.03.2022.

Информация об авторах:

Ирина Владимировна Золотарева — аспирант 3-го года обучения кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ZolotarevaIV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-7952>

Гульнара Рустэмовна Шашкина — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

shashkinagr@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>

Information about the authors:

Irina V. Zolotareva — 3-year post-graduate student of the Department of Speech Therapy, Moscow City University, Moscow, Russia,

ZolotarevaIV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8830-7952>

Gulnara R. Shashkina — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Moscow City University, Moscow, Russia,

shashkinagr@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9466-7524>

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.

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 в нем иностранная литература или нет. 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.mgpu.ru

По вопросам публикации статей в серии «Педагогика и психология» журнала «Вестник МГПУ» обращаться к заместителю главного редактора *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@mgpu.ru).

REQUIREMENTS TO THE ARTICLE

Submitted in the «MCU JOURNAL OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY»

TECHNICAL REQUIREMENTS TO ARTICLES' FORMATTING (the requirements are developed in accordance with GOST R 7.0.7–2021 «Articles in journals and collections. Publishing formatting»):

- ◇ the volume of an article should be from 20 000 to 40 000 characters with spaces, including figures, tables and graphs, and excluding the list of references;
- ◇ the margins: the right, left, top and bottom margins should be 2,5 c;
- ◇ the font should be 14 pt, Times New Roman;
- ◇ the spacing should be 1,5 cm;
- ◇ the indent should be 1,25 cm set automatically;
- ◇ citations in the text must be interconnected with the reference list by putting in the text the references in 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 (2)

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: 17.06.2022 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 12,25 печ. л. Тираж: 1000 экз.