

ВЕСТНИК МГПУ.

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ».

**MCU JOURNAL OF PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY**

№ 16 (3)

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ / SCIENTIFIC JOURNAL

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

**Published since 2007
Quarterly**

**Москва
2022**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

- Реморенко И. М.** ректор ГАОУ ВО МГПУ,
председатель доктор педагогических наук, доцент, почетный работник общего образования Российской Федерации, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
rector@mgpu.ru
- Рябов В. В.** президент ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия)
ryabovv@mgpu.ru
- Геворкян Е. Н.** первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор экономических наук, профессор, академик РАО (Москва, Россия)
gevorcian@mgpu.ru
- Агранат Д. Л.** проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
заместитель председателя доктор социологических наук, доцент (Москва, Россия)
agranat@mgpu.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- Савенков А. И.** член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
главный редактор профессор, МГПУ (Москва, Россия)
asavenkov@mgpu.ru
- Вачкова С. Н.** доктор педагогических наук, доцент, МГПУ (Москва, Россия)
заместитель главного редактора 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)
dvoininina@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) loga_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) escovip@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.gyzhov@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) shiyانب@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.

EDITORIAL COUNCIL:

- Remorenko Igor**
chairman
Rector of Moscow City University,
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
rector@mgpu.ru
- Ryabov Viktor**
deputy chairman
President of Moscow City University,
Head of the Universitywide Department of History, Doctor of Historical Science, Professor,
Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
ryabovv@mgpu.ru
- Gevorkyan Elena**
deputy chairman
First Vice-Rector of Moscow City University,
Doctor of Sciences in Economics, Professor, Academician of the Russian Academy
of Education (Moscow, Russia)
gevorcian@mgpu.ru
- Agranat Dmitry**
deputy chairman
Vice-Rector for Academic Affairs of Moscow City University,
Doctor of Social Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow (Moscow, Russia)
agranat@mgpu.ru

EDITORIAL BOARD:

- Alexander Savenkov**
editor-in-chief
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Moscow City University
(Moscow, Russia)
asavenkov@mgpu.ru
- Svetlana Vachkova**
deputy editor-in-chief
Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow,
Russia)
svachkova@mgpu.ru
- Ekaterina Alexandrova**
Doctor of Education Sciences, Professor, Saratov State University (Saratov, Russia)
alexkatika@mail.ru
- Evgeny Alisov**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
alisove@mgpu.ru
- Shalva Amonashvili**
Full member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Full Professor,
Moscow City University (Moscow, Russia)
amonashvilisa@mgpu.ru
- Vladimir Afanasiev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
afanasievv@mgpu.ru
- Mikhail Boguslavskij**
Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Education
Sciences, Professor, Russian Academy of Education (Moscow, Russia)
boguslavskijmv@mgpu.ru
- Lhamtseren Bold**
Doctor of Education Sciences, Professor, Mongolian National Council for Education
Accreditation (MNCEA) (Ulaanbaatar, Mongolia)
lha79@mail.ru
- Mikhail Voropaev**
Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
voropaev1@mgpu.ru
- Aleksey Dvoinin**
PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia)
dvoinina@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 Auezov South Kazakhstan State
University (Shymkent, Kazakhstan)
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 Levitzcky	PhD in Economics, Doctor of Pedagogy, DBA — Doctor of Business Administration, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Moscow City University (Moscow, Russia) levitzckyl@mgpu.ru
Anzhelika Luchinkina	Doctor of Psychology, Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia) a.luchinkina@kipu-rc.ru
Anna Lvova	Doctor of Education Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) lvovaa@mgpu.ru
Lora Narikbaeva	Doctor of Education Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan) lora_mn05@mail.ru
Alexey Nikitin	Doctor of Education Sciences, Professor, Khabarovsk State Institute of Culture (Khabarovsk, Russia) nikitinarts2011@yandex.ru
Viktor Panov	Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia) ecovip@mail.ru
Oxana Prihodko	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) prihodkoog@mgpu.ru
Ravil Rezakov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) rezakovr@mgpu.ru
Evgeniya Romanova	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) romanovaes@mgpu.ru
Alexey Ryzhov	Doctor of Education Sciences, Professor, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia) an.ryzhov@mpgu.su
Sabina Shu-Chun Chiang	Professor of the Department of Music, Taipei University (Taiwan, China) cscflute@go.utapei.edu.tw
Valentina Salakhova	PhD in Psychology, Associate Professor, Ulyanovsk State University (Ulyanovsk, Russia) salakhovavb@mail.ru
Tatyana Tihomirova	Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology, Professor, Psychological Institute Russian Academy of Education (Moscow, Russia) tikho@mail.ru
Dmitriy Ushakov	Full member of Russian Academic Science, Doctor of Psychology, Professor, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia) dv.ushakov@gmail.com
Igor Shiyan	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (Moscow, Russia) shiyانب@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

- Адамский А. И., Подболотова М. И., Осипова Е. А., Устюгова О. Б.* Зависимость результатов деятельности системы образования крупного города от природы регуляторов (институциональный анализ на базе реформы образования Москвы в 2011–2020 гг.) 10
- Весманов С. В., Жадько Н. В., Весманов Д. С., Акопян Г. А.* Исследование методом фокус-группы содержания формируемых в школе и востребованных рынком труда метапредметных компетенций 32

Проблемы профессиональной подготовки

- Богословский В. И., Жукова Т. А., Клетнова И. Е., Хусаинова М. А.* Проектирование модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию 50

Психология

- Жукова Н. В., Вершинина Т. С.* Внешние контексты речевого поступка субъекта познания 66
- Оконешникова Н. Л., Лукина В. С.* Исследование ценности «Честность» у представителей народа Саха (Якутия) 87
- Ощепков А. А., Салахова В. Б., Тхуго М. М., Кидинов А. В.* Особенности взаимосвязи структуры ценностных ориентаций и уровня лидерского потенциала у студентов 102

Теория и практика обучения и воспитания

- Ахметвалиева М. Г., Коняева М. А., Рерке В. И., Судакова Ю. Е.* Педагогические приемы организации дистанционных занятий по физической культуре..... 121
- Неумывакин В. С.* Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников 141
- Уразикова Ю. В.* Организация самостоятельной работы обучающихся при помощи интернет-ресурсов как фактор их успешности в цифровой образовательной среде..... 155

История педагогического и психологического образования

- Топчий И. В.* Развитие инверсивных практик в архитектурном образовании в условиях субъектно-субъектных и субъектно-объектных коммуникаций..... 172

Специальная педагогика и специальная психология

- Величенкова О. А., Белоусова К. В., Хакимуллина Р. Р.* Возрастные показатели фонологической рабочей памяти младших школьников с трудностями в обучении (по данным онлайн-диагностики)..... 195

Требования к оформлению статей.....215

CONTENTS

Pedagogical Education

- Adamsky A. I., Podbolotova M. I., Osipova E. A., Ustyugova O. B.*
Dependence of performance results of the education system
of a large city on the nature of regulators (institutional analysis
based on the education reform of Moscow in 2011–2020) 10
- Vesmanov S. V., Jadko N. V., Vesmanov D. S., Akopyan G. A.*
Focus group study of the content of meta-subject competencies
formed at school and demanded by the labor market..... 32

Problems of Professional Preparation

- Bogoslovskiy V. I., Zhukova T. A., Kletnova I. E., Xusainova M. A.*
The model of framework program to teachers' readiness to intercultural
interaction design 50

Psychology

- Zhukova N. V., Vershinina T. S.* External contexts of speech action
of the person in the process of cognition..... 66
- Okoneshnikova N. L., Lukina V. S.* A study of the value of «Honesty»
among representatives of the Sakha (Yakutia) people 87
- Oschepkov A. A., Salakhova V. B., Tkhugo M. M., Kidinov A. V.*
The Impact of pedagogical technology of motivational development
onto value self-determination of students with the high level
of leader's potential 102

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Akhmetvalieva M. G., Konyaeva M. A., Rerke V. I., Sudakova Yu. E.* Pedagogical methods of organizing distance physical education classes 121
- Neumyvakin V. S.* The problem of the relationship between the level of self-regulation of learning activities and the development of subjectivity of high school students 141
- Urazikova Yu. V.* Organization of independent work of students using internet resources as a factor of their success in the digital educational environment 155

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Topchiy I. V.* Development of inversive practices in architectural education under conditions of subject-subject and subject-object communications 172

Special Pedagogy and Special Psychology

- Velichenkova O. A., Belousova K. V., Khakimullina R. R.* Age-related indicators of phonological working memory of younger schoolchildren with learning difficulties (according to online diagnostics) 195
- Requirements for Style of Articles 218



Исследовательская статья

УДК 37.072

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.01

ЗАВИСИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КРУПНОГО ГОРОДА ОТ ПРИРОДЫ РЕГУЛЯТОРОВ (ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА БАЗЕ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ МОСКВЫ В 2011–2020 ГГ.)

*Александр Изотович Адамский¹, Марина Ивановна Подболотова²,
Елена Александровна Осипова³, Ольга Борисовна Устюгова⁴*

^{1,2,3,4} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *adamskii@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>*

² *podbolotovami@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>*

³ *osipovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5421-6307>*

⁴ *ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>*

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу институционального обеспечения эффективности деятельности системы образования Москвы на базе реформ, проведенных в 2011–2020 годах. Для решения этого вопроса в работе был применен институциональный подход, который заключается в определении всей совокупности норм и правил (метанорм), разработанных и примененных Департаментом образования и науки города Москвы в указанный период, а также в анализе последовательных изменений метанорм на основе контекстных данных. В работе были проанализированы произошедшие в образовании Москвы структурные изменения, финансово-экономические механизмы реформ, механизмы управления качеством образования, динамика образовательных результатов, социальные эффекты реформ. Результаты проведенного исследования объективно доказывают, что институциональные изменения в системе образования Москвы относительно повышения ее результативности осуществлялись в исследуемый период различными способами: мотивации, реорганизации, модернизации, трансформации управленческих институтов и применения

формульного подхода, — что в конечном счете вывело Москву в лидеры по качеству образования в России и мире и подтвердило сформулированную гипотезу, что эффективность реформы московского образования в период с 2011 по 2020 год основывается на преадаптивности норм/метаправил, которая была заложена в самом начале изменений.

Ключевые слова: институциональный анализ, институциональные метаправила, система образования, реформа образования, результативность деятельности системы образования, управление образованием

Благодарности: научно-исследовательская работа выполнена в рамках государственного задания Московскому городскому педагогическому университету 38-НИР-20-21 «Анализ зависимости результатов деятельности системы образования города Москвы от изменения регуляторов (на базе реформы образования города Москвы в 2011–2020 годах)».

Research article

UDC 37.072

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.01

DEPENDENCE OF PERFORMANCE RESULTS OF THE EDUCATION SYSTEM OF A LARGE CITY ON THE NATURE OF REGULATORS (INSTITUTIONAL ANALYSIS BASED ON THE EDUCATION REFORM OF MOSCOW IN 2011–2020)

*Alexander I. Adamsky¹, Marina I. Podbolotova²,
Elena A. Osipova³, Olga B. Ustyugova⁴*

^{1,2,3,4} *Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia*

¹ *adamskiiai@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>*

² *podbolotovami@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>*

³ *osipovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5421-6307>*

⁴ *ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>*

Abstract. The article is devoted to a comprehensive analysis of the institutional support for the effectiveness of the education system of the city of Moscow based on reforms carried out in 2011–2020. To address this issue, an institutional approach was applied in the work, which consists in determining the entire set of norms and rules (metanorms) developed and applied by the Department of Education and Science of the city of Moscow in the specified period, as well as in the analysis of successive changes in metanorms based on contextual data. The paper analyzes the structural changes that have taken place in Moscow education, the financial and economic mechanisms of reforms, the mechanisms for managing the quality of education, the dynamics of educational results, and the social

effects of reforms. The results of the study objectively prove that institutional changes in the education system of the city of Moscow to increase its effectiveness were carried out in the study period in various ways: motivation, reorganization, modernization, transformation of management institutions and the use of a formula approach, which ultimately made the city of Moscow a leader in the quality of education in Russia and the world and confirmed the formulated hypothesis that the effectiveness of the reform of Moscow education in the period from 2011 to 2020 is based on the pre-adaptation of norms / meta-rules, which was laid down at the very beginning of the changes.

Keywords: institutional analysis, institutional meta-rules, education system, education reform, performance of the education system, education management

Acknowledgments: research work was carried out within the framework of the state assignment to the Moscow Pedagogical University 38-NIR-20-21 «Analysis of the dependence of the results of the education system of the city of Moscow on changes in regulators (based on the education reform of the city of Moscow in 2011–2020)».

Для цитирования: Адамский, А. И., Подболотова, М. И., Осипова, Е. А., Устюгова, О. Б. (2022). Зависимость результатов деятельности системы образования крупного города от природы регуляторов (институциональный анализ на базе реформы образования Москвы в 2011–2020 гг.). *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология», 17 (3), 10–31. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.01*

For citation: Adamsky, A. I., Podbolotova, M. I., Osipova, E. A., & Ustyugova, O. B. (2022). Dependence of performance results of the education system of a large city on the nature of regulators (institutional analysis based on the education reform of Moscow in 2011–2020). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology, 17 (3), 10–31. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.01*

Введение

Специфика сферы образования, состоящая в необходимости соответствия внешнему изменяющемуся запросу, требует систематического обновления применяющихся механизмов и инструментов управления, что актуализирует необходимость использования институционального методологического инструментария, позволяющего исследовать имеющиеся инновации через анализ изменений институтов, их взаимоотношений и взаимовлияния.

Стоит отметить, что, несмотря на актуальность и значимость вопросов формирования норм, которые обуславливают архитектуру образовательных отношений, сегодня недостаточно таких исследований институциональной основы образования, которые бы включали комплексный анализ и оценку норм управленческой деятельности, обеспечивающих результативность изменений, особенно на региональном уровне, а имеющиеся исследования, как правило, не ставят задачи изучения формирования институциональных основ

и контекстов управленческой деятельности в образовании как фактора ее прогресса и результативности.

Современные исследования в сфере образования на основе институционализма посвящены следующим направлениям: институциональным аспектам государственного регулирования сферы образования, в том числе его реформирования (Волынский, 2018; Смолин, 2014); институциональной характеристике подсистем и отдельных процессов в образовании (Василенко, 2017); институциональному проектированию внутренней среды образовательной организации (Клячко, 2019); структурно-институциональным особенностям образования (Волков, 2020); экономическим нормам и механизмам функционирования системы образования в условиях реформ (Абанкина, 2018); направлениям инновационного проектирования в системе образования (Матвеева, 2021).

Под управлением изменениями в образовании мы рассматриваем процесс трансформации институциональной образовательной среды, включающей формальные (нормативные) правовые акты (далее по тексту — НПА) и неформальные (общественное мнение) институты, которые создают необходимые условия для принятия управленческих решений.

Такой подход к анализу результатов образовательных реформ позволяет избежать «институциональных разрывов» (разрыва норм и деятельности), что делает его ключевым инструментом, позволяющим создавать, корректировать нормы как основы механизмов изменений в соответствии с текущей ситуацией, приоритетными целями развития образования и получения желаемых результатов.

Анализ ситуации, сложившейся в московской системе образования до начала изменений в 2011 году, проведенный на основе нормативных актов, научных публикаций (Шпаковская и Чернова, 2017; Зуева, 2018), позволил выявить следующие его ключевые проблемные зоны:

- доступность образования;
- качество образования;
- кадровый состав сферы образования.

Проблема доступности образования актуальна не только для Москвы, но и для всей России, и для мира в целом. Для образования Москвы как сложной системы, характеризующейся масштабностью объектов, ресурсов, многоуровневостью и разнонаправленностью факторов, ликвидация «образовательного неравенства» стала серьезным вызовом. В 2010 году система образования города характеризовалась большим количеством образовательных организаций (далее по тексту — ОО), отличающихся, зачастую кардинально, по параметрам качества и доступности образования; неравномерностью распределения по районам города ОО, реализующих образование на высоком качественном уровне; очередь в детские сады (в ноябре 2010 года — свыше 30 тыс. человек); повышенным спросом на зачисление детей в 1-й класс избранных школ; низким уровнем охвата учеников дополнительным образованием; весьма значительной разницей в финансировании школ (когда школы, обладающие статусом «лицей» или «гимназия» получали средств во много раз больше,

чем подавляющее большинство рядовых школ); устаревшей материально-технической базой; неравномерным распределением по ОО города победителей и призеров заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников (далее по тексту — ВсОШ); непропорциональной возрастной структурой педагогических работников и избыточным количеством управленческих кадров.

Поэтому проблемой исследования стал поиск ответа на вопрос: каким образом принятые нормы функционирования системы образования Москвы в период 2011–2020 годов привели к повышению результативности управленческой деятельности в сфере образования и преодолению выявленных проблем?

С институциональной точки зрения речь идет о нормах управления, определяющих будущее состояние системы образования в непредсказуемых, неопределенных условиях социализации выпускников:

- высокая динамика изменений, непредсказуемость и неопределенность условий социализации выпускников школ формирует (актуализирует) проблему подготовки к жизни как результата образования (современный формат известного явления «кризис в образовании») (Кумбс, 1970);

- основная характеристика современного этапа развития образования как института — критическое значение соотношения периода системных изменений условий социализации выпускников (школьников) — от 5 до 7 лет по разным источникам — и периода освоения основных образовательных программ общего образования (3+11) (Адамский, Асмолов и Малеванов, 2020; Щелина, 2019; Боякова и Радомская, 2019);

- с момента начала и до завершения образовательного цикла мир меняется дважды. Это формирует перед системой образования (как институтом) задачу опережающего преадаптивного развития.

В практике управления институтом (системой) образования есть два типа управления: ручной и институциональный. Мы исходили из предпосылки неэффективности ручного управления в долгосрочной перспективе и исследовали механизмы формирования норм институционального управления (институциональной образовательной политики) на материале норм, механизмов и результатов изменений московской системы образования в 2011–2020 гг.

Материалы и методы исследования

Практическая значимость рассмотрения институциональных характеристик изменений, происходящих в образовании, в сочетании с недостаточной научно-теоретической разработанностью институционального подхода к управлению образованием определили цель исследования, состоящую в доказательстве зависимости эффективности результатов деятельности системы образования Москвы в 2011–2020 годах от изменения институциональных регуляторов.

Гипотеза исследования: эффективность реформ системы московского образования в период 2011–2020 годов основывается на преадаптивности норм институционального обеспечения изменений, начиная с этапа инициации.

Задачи исследования:

- реконструировать замысел через обратную перспективу, связав декларируемые в нормативных актах задачи и систему результатов через 10 лет;
- выявить особенности, характеристики норм, механизмов, определяющих деятельность системы (организаций, групп, управления) и направленных на решение актуальных задач.

В ходе выполнения научно-исследовательской работы были проанализированы произошедшие в московском образовании структурные изменения (оптимизация управленческих звеньев, числа управленцев, расширение автономии ОО, переход к формульному управлению); нормы, определившие финансово-экономические механизмы реформ, и механизмы управления качеством образования (наличие условий для формирования индивидуальных образовательных программ, предпрофильных и профильных проектов, городские проекты расшколавания); динамика образовательных результатов системы образования Москвы (олимпиады, рейтинги, сравнительные международные исследования); социальные эффекты реформ (возможность выбора, доступность, удовлетворенность населения, преодоление неравенства, равномерное распределение возможностей, достижение уровня среднего класса педагогическим сообществом, карьерный рост в системе образования).

Были использованы следующие методы исследований: сравнительно-сопоставительный анализ нормативно-правовых документов; ретроспективный анализ; комплексный анализ, классификация и структуризация информационных и статистических данных; метод анкетирования; обобщение результатов исследования.

Первый этап исследования предполагал реконструкцию норм, институциональных правил, формул управления системой образования (из нормативно-правовых актов Департамента образования и науки города Москвы (далее по тексту — ДОНМ), локальных актов ОО). Второй этап состоял в сопоставлении нормативно-правовой базы с официально зафиксированными результатами и построении обобщенной модели «норма – механизм – результат». Построенная модель эффективного институционального управления достижением результатов позволила оценить качество нормативно-правовой базы, механизмов ее реализации и результативности системы. Третий этап был связан с выявлением социальных эффектов от произведенных изменений в московском образовании, их влияния на деятельность ОО, а также потенциальных возможностей и рисков на основе уникального набора критериев, индикаторов и показателей эффективности выявленных метанорм. Основанием для анализа социальной эффективности реформ стали результаты социологического опроса.

Эмпирическая база проведенного исследования: постановления правительства города Москвы (36), приказы ДОНМ (29), отчеты по реализации

госпрограммы «Развитие образования Москвы («Столичное образование»)» (8), данные с сайтов (14), данные проведенного социологического опроса (1106 индикаторов, 382 учителя, 224 руководителя, 384 родителя, 384 старшеклассника).

Результаты исследования

В рамках методологии настоящего исследования комплексный анализ результатов деятельности системы образования Москвы в 2011–2020 годах основывается на следующих принципах:

- принцип использования наиболее актуальных данных о развитии организационно-управленческих механизмов управления московским образованием;
- принцип использования единого массива данных о динамике образовательных результатов;
- принцип формирования комплексных аналитических выводов в отношении онтологии механизмов управления результатами и качеством образования, содержащихся в нормативных правовых актах;
- принцип оценки результативности выявленных механизмов и инструментов.

Комплексное исследование институциональной среды системы образования Москвы включало в себя: анализ результатов оценочных процедур (ЕГЭ), олимпиад, результатов международных сравнительных исследований качества общего образования, конкурсов профессионального мастерства; выявление связей между результатами оценочных процедур и контекстными данными НПА, содержащими сведения, характеризующие особенности работы ДОНМ; контент-анализ сведений, характеризующих управленческие механизмы и инструменты в системе московского образования в области управления результатами и качеством образования, а также условий функционирования образовательных систем и определение подходов к их трансформации в направлении, обеспечивающей результативность изменений.

Итоги ЕГЭ показывают, что в период с 2010 по 2020 год они имели значительную положительную динамику по всем значимым показателям (рис. 1):

- доля обучающихся, сдавших ЕГЭ более чем на 220 баллов по трем предметам, выросла в 2,7 раза: с 14,3 до 38,8 %. Первый качественный скачок произошел в 2015 году, новый всплеск роста показателя можно наблюдать в 2018 году; 2019 и 2020 года по данному показателю демонстрируют равные значения;
- доля обучающихся, сдавших ЕГЭ более чем на 250 баллов по трем предметам, в период с 2010 по 2020 год выросла в 5,9 раза. Качественный скачок качества по данному показателю приходится на 2015 год, затем следует более плавное повышение до 2020 года (2020 год — год особых условий в связи с пандемией).



Рис. 1. Динамика роста образовательных результатов московских школьников по результатам ЕГЭ в период с 2010 по 2020 год

Fig. 1. Dynamics of growth in educational results of Moscow schoolchildren based on the results of the Unified State Examination in the period from 2010 to 2020

Показатели результатов ЕГЭ московских обучающихся, показывающие рост качества образования в рассматриваемый период, можно считать устойчивыми. Это означает, что московские школы сегодня обеспечивают своим выпускникам высокую конкурентоспособность.

Анализ показателей приемных кампаний за последние 10 лет подтверждает это: с 2010 года доля москвичей, поступающих на бюджетные места в ведущие университеты (Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова, Московский физико-технический университет, НИУ «Высшая школа экономики» и т. д.), увеличилась с 8–10 до 27–30 %.

По итогам участия во ВсОШ результаты обучающихся московских школ начиная с 2014 года гораздо выше показателей школьников других регионов страны (не только в абсолютном выражении, но и в пересчете на 10 000 школьников):

- более чем на 60 % увеличилось с 2010 года количество участников регионального этапа ВсОШ в Москве — 12 412 человек;
- победителями и призерами стали 2 761 обучающийся из 579 ОО Москвы;
- в 2019 году московские школьники завоевали 946 дипломов победителей и призеров ВсОШ, что более чем в 3 раза превышает результаты 2010 года.

Неуклонно растет число школ, готовящих призеров и победителей заключительного этапа ВсОШ: с 2010 года количество таких школ увеличилось в 3 раза — с 74 до 228 (см. рис. 2).

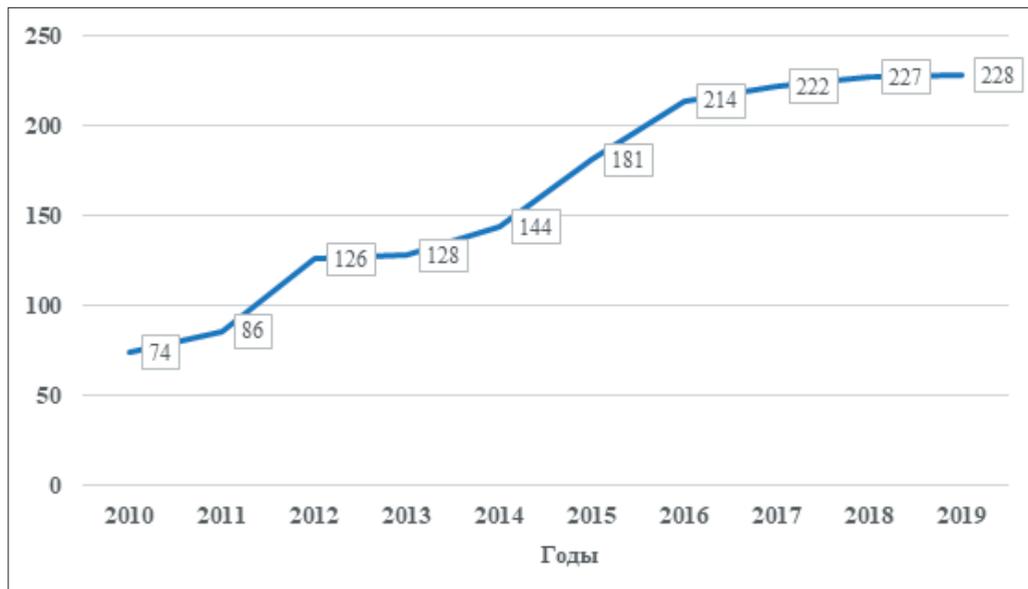


Рис. 2. Абсолютная динамика количества школ, подготовивших победителей и призеров на заключительном этапе ВсОШ (2010–2019)

Fig. 2. Absolute dynamics of the number of schools that prepared winners and prize-winners at the final stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren (2010–2019)

Динамика результатов по данному показателю говорит о доступности массового качественного образования и созданных для этого условиях во всех школах города.

Результаты участия московских школьников в международных олимпиадах, конкурсах, исследованиях качества образования также демонстрируют положительную динамику в исследуемый период.

Олимпиада мегаполисов (Московская олимпиада школьников крупных городов и столиц мира). С 2016 года команда Москвы ежегодно занимает 1-е место в общекомандном зачете.

Международные предметные олимпиады. Растет число наград, полученных московскими школьниками в период с 2010 по 2020 год. В 2019 году 67 % золотых медалей, полученных сборной России, были у московских школьников.

Результаты участия московских обучающихся в олимпиадах являются успешными и свидетельствуют о качестве работы ОО города Москвы по выявлению разнонаправленно одаренных и талантливых школьников.

Результаты участия в чемпионатах WorldSkills. С 2016 года сборная команда Москвы по итогам соревнований Национального чемпионата «Молодые профессионалы» ежегодно занимает первое командное место. Москва является абсолютным лидером среди городов мира по количеству выигранных золотых медалей.

Международное мониторинговое исследование «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS. Москва в составе Российской Федерации принимает участие в исследовании с 2001 года, а как отдельный субъект — с 2016 года: 1-е место Москвы в международном рейтинге читательской грамотности подтверждает лидирующую позицию региона в мире по качеству начального общего образования.

TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study). Как отдельный субъект Москва выступает в этих соревнованиях с 2019 года: 1-е место по естественно-научной подготовке и 4-е место по математической подготовке четвероклассников, 4-е место по естественно-научной подготовке и 6-е место по математической подготовке обучающихся 8-х классов, а также высокая плотность результатов свидетельствует о высоком качестве общего образования московских школьников в данных предметных областях.

Международное исследование компьютерной и информационной грамотности ICILS (International Computer and Information Literacy Study). Москва как отдельный субъект приняла участие в исследовании в 2018 году: 2-е место по компьютерной и информационной грамотности обучающихся 8-х классов, а также высокая плотность результатов свидетельствуют о высоком качестве основного общего образования в данных предметных областях.

Международная программа по оценке образовательных достижений обучающихся в области читательской, математической и естественно-научной грамотности PISA (Programme for International Student Assessment). В сравнении с 2016 годом результаты имеют положительную динамику по всем направлениям: по уровню читательской грамотности произошло повышение позиции Москвы с 4-го до 3-го места в мире, по уровню математической грамотности — с 6-го до 5-го места в мире, по уровню естественно-научной грамотности — с 12-го до 6-го места в мире.

Анализ приведенных данных позволяет говорить, что система образования Москвы входит в ряд мировых лидеров образования, что свидетельствует о высоком качестве образования и его постоянной положительной динамике.

Оценка динамики образовательных результатов системы Москвы в период 2011–2020 годов в рамках исследования была направлена на фиксацию данных о ее состоянии и особенностях и на выявление комплекса мер по усилению результативности образовательной системы за счет применяемых механизмов управления.

Институциональной основой московской образовательной политики является государственная программа Москвы «Развитие образования города Москвы (“Столичное образование”» (далее по тексту — Госпрограмма), которая ежегодно утверждается постановлением правительства Москвы. Содержание данной программы определяется на основе общих принципов национальной образовательной политики и анализа объективных данных о состоянии московского образования, учитывающего факторы, тенденции и перспективы его развития.

Стратегическим документом, который запустил механизмы управления изменениями в сфере образования Москвы, явилось Постановление Правительства Москвы «О проведении пилотного проекта по развитию общего образования в городе Москве» № 86-ПП от 2011 года.

Для выполнения поставленных задач по развитию образования в Москве, управления изменениями и реализации регулятивно-коррекционной функции в процессе управления системой, начиная с Постановления Правительства Москвы от 27 сентября 2011 г. № 450-ПП «Об утверждении Государственной программы города Москвы “Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)» на 2012–2018 годы» ежегодно по настоящее время происходит актуализация и обновление содержащихся в Госпрограмме метаправил, закрепляемых соответствующими постановлениями правительства Москвы. Периодическая актуализация и обновление содержания метаправил является необходимым видом деятельности по дополнению существующей институциональной среды в условиях происходящих внешних и внутренних изменений в управляемой системе, аккумулирующим результат и оперативно реагирующим на эти изменения.

Организационная основа управления изменениями в названных стратегических документах несет планово-прогностическую функцию, которую можно определить через деятельность (метаправила / механизмы управления изменениями) по оптимальному выбору идеальных и реальных целей, программ, проектов и планируемых результатов их достижения, что относится к стратегическому уровню планирования.

Так, целью образовательной политики ДОНМ с начала реализации изменений 2011 года являлось создание условий для образовательной и социальной успешности москвичей, достижение высокого качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям каждой московской семьи, а реализация комплексных изменений — стратегическим направлением его политики.

Основными механизмами изменений стали:

- составление **независимого рейтинга школ по их вкладу в массовое качественное образование**, что позволило сделать ставку в развитии системы образования на механизмы саморегулирования конкретной школы;

- создание и развитие **крупных многопрофильных ОО (комплексов)**, позволяющих предложить москвичам максимально широкий спектр программ для каждого ребенка, современное материально-техническое оснащение школ, что выровняло стартовые условия и доступность качественного образования для обучающихся вне зависимости от района проживания;

- **развитие предпрофильного, профильного, предпрофессионального образования**, организация профильного образования на базе ведущих вузов Москвы, что обеспечило возможность проведения эффективной профориентации школьников;

– **организация взаимодействия с социокультурной средой города**, внедрение эффективного учебного плана, разработка проекта «Школьные знания для реальной жизни» позволили открыть границы школы и учесть познавательные потребности московских семей, расширив тем самым возможности по развитию разносторонних интересов и способностей детей;

– **развитие системы воспитания молодого москвича** ресурсами сохранения и приумножения исторической памяти: олимпиад, спортивных состязаний, патроната памятников, музейной педагогики и т. п., что явилось основой развития воспитательной функции школы;

– **развитие «Московской электронной школы»** как базы полезной информации для учителей, учеников, родителей, а также инструмента для организации очного и онлайн-обучения;

– **развитие олимпиад различного уровня** и содержания (ВсОШ, международные олимпиады, городские олимпиады), конкурсов профессионального мастерства, в том числе для лиц с инвалидностью, как драйверов роста качества образования и выявления талантов среди московских детей и молодежи;

– **развитие дополнительного образования**, когда программы дополнительного образования детей стали обязательными для реализации в каждой московской школе, с одной стороны, и частью образовательного пространства города (музеев, выставок, кванториумов, центров молодежного творчества, технологической поддержки образования, учреждениях дополнительного образования детей, вузах и т. д.) — с другой;

– **публичная аттестация директоров и кандидатов в директора московских школ** и формульная зависимость величины оплаты труда директора от совокупности результатов деятельности школы;

– **повышение социального статуса учителя**, улучшение условий труда, что привело к повышению мотивации и престижа профессии педагога;

– **информационная открытость системы образования Москвы.**

Таким образом, в Госпрограмме установлены правила игры в виде метаправил, которые образуют гибкую поддерживающую структуру — институциональную матрицу.

Заложенные в программных документах метаправила дискретны, представлены комплексом программ и проектов, направленных на решение конкретной проблемы. Они имеют разную масштабность и сроки: от программы объединения школ в многопрофильные комплексы, которая завершилась к 2015 году, до проекта «Учитель на замену», который возник в 2020 году в связи с необходимостью решения проблем, связанных с ситуацией пандемии.

Подход, используемый ДОНМ, можно назвать эволюционным (с постепенным приращением изменений по годам), позволяющим руководителям ОО города в каждой новой ситуации использовать работающие механизмы решения поставленных задач.

Качественный анализ проявлений институционального обеспечения, направленного на достижение положительной динамики образовательных результатов московского образования, в указанные годы показал его высокую эффективность.

Социологический анализ произведенных изменений (при обосновании выборки взяты статистические данные по числу обучающихся в ОО Москвы на 2020/2021 учебный год. По формуле расчета выборки было проанкетировано 382 учителя и 224 руководителя ОО, 384 родителя и 384 старшеклассника) позволил выделить следующие положительные социальные эффекты выделенных метанорм:

- увеличение вовлеченности субъектов образовательных отношений в процессы управления образованием и рост понимания своей зоны ответственности за обучение, развитие и воспитание детей, влияния на образовательную политику, восприятие образовательной системы как более открытой;
- увеличение доверия общества к результатам системы образования и ее деятельности в целом;
- повышение ответственности управленцев и педагогических работников за результаты своей профессиональной деятельности;
- расширение возможностей сотрудничества и социального партнерства ОО; развитие культуры внедрения инноваций в образовании;
- создание условий для работы общественных, профессиональных экспертных сообществ в сфере образования;
- рост качества образования.

Дискуссионные вопросы

Исследование зависимости эффективности результатов деятельности системы образования Москвы в 2011–2020 годах от изменения регуляторов велось нами на основе институционального подхода.

Методология институционализма как подход предполагает рассматривать систему образования с позиций сложных систем, что ведет к необходимости при исследовании ее трансформаций применения междисциплинарного комплексного анализа к рассмотрению модернизации через анализ изменений институтов, их взаимовлияния и учета контекста норм, заложенных в механизмы изменений (Розмаинский, 2010).

Образование с позиций институционального подхода — это субъект социально-экономических отношений, взаимодействующий с другими субъектами институциональной среды общества (Everitt, 2020; Strielkowski et al., 2020). Специфика же состоит в том, что для анализа эффективности выстраиваемых схем управления образовательными системами крайне важным является их некоммерческий статус, подчиненность ресурсных механизмов образовательным

целям и задачам. Это затрудняет применение традиционной логики формальной рациональности при анализе результативности их деятельности.

Использование институционального подхода в данном исследовании также обусловлено следующими позициями:

– образование — это драйвер социально-экономических изменений и фактор инновационного развития экономики, то есть существует прямая зависимость повышения уровня экономики от повышения качества образования, чем обусловлены задачи обеспечения опережающего развития образовательной отрасли;

– образование — это сфера, которая особо чувствительна к общественным и цивилизационным проблемам, способная оказывать существенное влияние на развитие общества и решение возникающих социальных противоречий, что предполагает наличие у нее качеств преадаптивности.

Поэтому первый тезис, который важен для институционального анализа реформ системы образования Москвы, состоит в том, что изменения в обществе, экономике и образовании являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Здесь мы опираемся на теорию сложности образовательных систем М. Фуллана, в которой он указывает на признаки реформ в образовании, отличающиеся многомерностью и многоуровневостью изменений. При этом главными субъектами трансформации образовательных систем, по Фуллану, являются ОО, а результатами — их новое состояние, выражающееся в динамике качества образовательных результатов обучающихся (Фуллан, 2011). Это также подтверждается рядом современных исследований реформ в образовании (Redding, & Nguyen, 2020; Lazareva, & Zakharov, 2020; Dai et al., 2020).

О результативности реализации изменений в сфере образования судят по достижению значений ключевых показателей и их устойчивости (Pagès, & Prieto, 2020; Dai, & Luo, 2020). Поэтому для нашего исследования наиболее важными были те показатели, которые демонстрируют приращение качества образования, эффективность программ и проектов, направленных на реализацию изменений, социальных показателей (ценность полученных результатов для благополучателей).

Еще один тезис, который имеет значение в данном исследовании, это то, что образование — это система, которая сильно подвержена институциональному влиянию. Здесь мы опираемся на Р. Скотта, который отмечает, что ОО формируют свое поведение таким образом, чтобы наиболее полно соответствовать своему институциональному окружению (Scott, 2011). Такую особенность П. Димаджио и У. Пауэлл назвали институциональным изоморфизмом, предполагающим, что в организациях происходят очень схожие изменения, если на них влияют одинаковые условия (DiMaggio, & Powell, 2011). Другими словами, механизмы реформирования образования распространяются на уровни саморегулирования ОО, что имеет значение

для эффективности предлагаемых реформ. Поэтому институциональный анализ эволюции норм, определение основных субъектов, влияющих на изменения, важны для постановки согласованных целей, проектирования новых механизмов и получения ожидаемых результатов. Институциональные мета-правила, изменяя существующие институциональные нормы на местах, являются необходимым механизмом управления происходящими изменениями в части реализации реформ.

Еще один важный тезис состоит в том, что на разных уровнях управления образованием (образовательной системой города или конкретной ОО) институциональное обеспечение управленческой деятельности должно быть результативным, позволяющим направлять деятельность субъектов образовательной деятельности на эффективное решение поставленных задач (Кларр, & Kilian, 2020; Shih, Chen, & Ye, 2020; Park, 2022).

Таким образом, в онтологическом отношении подход, который взят нами за основу, предполагает исследование норм институционального обеспечения деятельности по управлению изменениями в сфере образования и определение эффективности их регулятивного воздействия в области повышения качества образования.

Заключение

1. Сегодня система образования Москвы входит в число передовых в России и мире, что подтверждается количественным анализом показателей динамики образовательных результатов московской системы образования в 2011–2020 годов.

2. Реконструкция стратегической задачи показала, что на начало реформ (в 2010 году) московская система образования переживала глубочайший кризис, ей требовались серьезнейшие изменения принципов взаимодействия со всеми заинтересованными сторонами. К 2020 году стало возможным практически полное решение проблем сохранения и развития функций системы образования в соответствии с темпами и содержанием российской и мировой институциональных сред: снятие проблемы доступности и качества образования, ликвидация образовательного неравенства; удовлетворенность граждан образованием, подчиненность ресурсных механизмов образовательным целям и задачам. Созданная в период 2011–2020 годов институциональная среда в московской системе образования явилась технологической основой управления, а ее институциональное обеспечение стало необходимым механизмом реализации управленческой деятельности. Сформирована сильная тенденция образовательного равноправия в Москве.

3. Институциональный анализ эволюции норм и правил взаимодействия и получения результатов с ожидаемой эффективностью, заложенных

в Госпрограмме, начиная с периода начала действия Постановления Правительства Москвы № 86-ПП 2011 года и по настоящее время, позволил выявить следующие принципы, на которых строилась образовательная политика ДОНМ:

– принцип выравнивания районов с задачей создания равных возможностей всем школам города, а значит, предоставления равных стартовых условий для получения образования высокого качества каждым обучающимся вне зависимости от района проживания, социального положения и состояния здоровья;

– принцип социального партнерства, предполагающего новый уровень взаимодействия среды города и образования на основе совместного использования всех возможных ресурсов (интеллектуальных, физкультурно-спортивных, социокультурных);

– принцип рейтингования школ, позволяющего оценить вклад каждой школы в качество образования на основе совокупности объективных показателей;

– принцип профессионализации педагогического сообщества, означающей развитие педагогических и управленческих кадров за счет эффективной организации системы повышения квалификации и повышения уровня оплаты труда;

– принцип разделения полномочий и ответственности за образование на основе обеспечения условий для реализации государственно-общественного управления образованием;

– принцип непрерывности образования через выстраивание системы удовлетворения всех образовательных потребностей москвичей;

– принцип рефлексивного подхода к управлению, означающего создание условий для информационной открытости системы образования и оперативного управленческого реагирования на основе обратной связи;

– принцип управления по результатам, основанного на идее, что объектами изменений могут быть не только процессы управления образованием, но и миссия, цели, ресурсы и т. д.;

– принцип формульного управления, когда в основу управленческой деятельности и ее оценки, например, в отношении финансирования школ, зависимости заработной платы руководителей ОО от оценки школ, аттестации директоров школ заложены выверенные математические модели;

– принцип адаптивного управления, предполагающего учет особенностей факторов внешней и внутренней среды образовательных систем.

4. Так как Госпрограмма как институт задает только рамки для осуществления реальной образовательной деятельности, то одно ее наличие не является достаточным для достижения целей и получения высоких образовательных результатов. Мы определили, что основная задача Госпрограммы состоит в создании правил игры для исполнителей нижних уровней

управления образованием на основе мотивации деятельности на «заложенные» результаты, с одной стороны, и с предоставлением права выбора и организации взаимодействия — с другой. То есть ДОНМ была создана ситуация значимости отдельной ОО и управления ею как системой (например, внедрение мега-проектов «Интеграция разных уровней образования для достижения новых результатов», «Рейтинг вклада школы в качественное образование» и т. д.). ОО стала пониматься как более или менее институциональная структура.

Таким образом, изменение регуляторов в системе образования Москвы шло по пути от управления системой образования к управлению проектами по конкретному направлению функционирования ОО, а конечной целью данного процесса стало развитие конкретной ОО.

5. Проведенный институциональный анализ НПА, их состава и содержания позволил нам разработать обобщенную модель эффективного институционального управления достижением результатов, которая имеет структуру «норма – механизм – результат».

Нормы характеризуются: а) институционально: наличием стратегической цели — преодолением образовательного неравенства; б) управленчески: разработкой и развитием набора механизмов (инструментов) под решение задачи равномерного распределения достижений и результатов; в) нормативно: настроенностью системы норм на формирование избыточного набора возможностей (выбора) в одной ОО, что обеспечило высокую вероятность реализации способностей каждого школьника Москвы.

Ключевые характеристики механизмов: а) в условиях высокого регионального внутреннего продукта соотношение «централизация – децентрализация» было сбалансировано. Пакетный норматив (госзадание) – самостоятельность школ: долгосрочное финансовое планирование; б) формульный характер управления получил максимальное распространение (ресурсы прежде всего); в) основной механизм преодоления образовательного неравенства в крупном городе — концентрация избыточных ресурсов в одной школе, в шаговой доступности, централизация распределения ресурсов и самостоятельность, децентрализация расходования ресурсов.

6. Проведенное социологическое исследование удовлетворенности качеством образования в Москве позволило сделать заключение о том, что организация и управление образованием являются жизненно важными факторами, влияющими на общую удовлетворенность субъектов образовательной деятельности.

7. Результаты проведенного исследования объективно доказывают, что институциональные изменения в системе образования Москвы в исследуемый период вывели Москву в лидеры по качеству образования в России и мире, что подтвердило сформулированную гипотезу о том, что эффективность реформы московского образования в период с 2011 по 2020 год основывается на преадаптивности норм/метаправил, которая являлась основой изменений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Волынский, А. И. (2018). Институциональный дизайн и теория реформ в российском экономическом дискурсе. *Terra Economicus*, 16 (4), 29–40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36649330>
2. Смолин, О. Н. (2014). *Образование для всех: Философия. Экономика. Политика. Законодательство*. М.: ИКЦ-Академкнига.
3. Василенко, Н. В. (2017). *Управление образованием: институциональный подход*. Монография. СПб.: ГОУ ИПК СПО.
4. Клячко, Т. Л. (2019). *Образование в России: основные проблемы и возможные решения*. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС.
5. Волков, В. Н. (2020). Тенденции развития инновационной инфраструктуры системы общего образования в России. *Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена*, 174, 17–25. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23171336>
6. Абанкина, И. В. (2019). Финансирование образования: тренд на персонализацию. *Журнал новой экономической ассоциации*, 1 (41), 216–225. <https://elibrary.ru/item.asp?id=37094006>
7. Матвеева, Н. А. (2021). Направленность инновационной деятельности в системе общего образования (по результатам контент-анализа тематики федеральных инновационных площадок). *Общество: социология, психология, педагогика*, 11 (91), 27–31. <https://elibrary.ru/item.asp?id=47331563>
8. Шпаковская, Л. Л., Чернова, Ж. В. (2017). Город, дружественный семье: новое публичное пространство для детей и их родителей. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, 2 (138), 160–177. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30279951>
9. Зуева, А. Н., Рябков, О. А. (2018). Анализ системы общего, среднего и высшего профессионального образования города Москвы. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика*, 3, 76–86. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35645306>
10. Малеванов, Е. Ю., Адамский, А. И., Асмолов, А. Г., Фруммин, И., Соловейчик, А., Реморенко, И., Ракова, М., Семенов, А., Абанкина, И., Марголис, А. (2020). Школа возможностей как ответ на время перемен. *Образовательная политика*, 2 (82), 8–17. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43458917>
11. Щелина, Т. Т. (2019). Проблемы методологии успешной социализации детей и подростков в условиях меняющейся ситуации развития детства. *Социальная педагогика*, 3, 5–12. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41420963>
12. Боякова, Е. В., Радомская, О. И. (2019). Социокультурный портрет современного подростка и молодого человека (на примере обучающихся Москвы). *Мир науки, культуры, образования*, 5 (78), 137–139. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41286594>
13. Розмаинский, И. В. Институционализм. (2010). *Журнал институциональных исследований*, 2 (4), 130–144. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15532190>
14. Everitt, J. (2020). Implications of educational policymaking which encourages schools to collaborate with the community, external agencies, private companies, employers and voluntary organisations. *Social Sciences*, 9 (4), 39. <https://doi.org/10.3390/socsci9040039>
15. Strielkowski, W., Volchik, V., Maskaev, A., & Savko, P. (2020). Leadership and effective institutional economics design in the context of education reforms. *Economies*, 8 (2), art. no. 27. <https://doi.org/10.3390/ECONOMIES8020027>

16. Фуллан, М. (2011). Выбор ложных движущих сил для реформ целостной системы. *Вопросы образования*, 4, 79–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=17111371>
17. Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). The Relationship Between School Turnaround and Student Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42 (4), 493–519. <https://doi.org/10.3102/0162373720949513>
18. Lazareva, O., & Zakharov, A. (2020). Teacher wages and educational outcomes: evidence from the Russian school system. *Education Economics*, 28 (4), 418–436. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1775181>
19. Dai, X. S., Luo, L. L., Li, H., & Chen, R. (2020). The reform and development of education promoted by information technology in the artificial intelligent era. *Proceedings – 2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)*, art. no. 9262500, 36–39. <https://doi.org/10.1109%2fICAIE50891.2020.00016>
20. Pages, M., & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 72 (6), 671–690. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1803795>
21. Scott, R.W. (2016). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363. <https://doi.org/10.4324/9781315247533-33>
22. DiMaggio, P., & Powell, W. (1991). *Introduction. The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 486.
23. Knapp, M., Kilian, M., & Katschnig, T. (2020). Education policy and the socio-spatiality of school reform-learning support spaces as perceived by students in the context of the new middle school policy in Austria. *Journal of Pedagogy*, 11 (1), 59–82. <https://doi.org/10.2478/jped-2020-0004>.
24. Shih, Y. H., Chen, S. F., & Ye, Y. H. (2020). Taiwan's «white paper on teacher education»: Vision and strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (11), 5257–5264. <https://doi.org/10.13189%2fujer.2020.081126>
25. So, K., & Park, N. (2022). Can Teachers Be Change Agents? A Critical Analysis of Teacher Images in School Reform Policies. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31 (1), 39–48. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00536-8>
26. Cosner, S., Leslie, D., & Shyjka, A. (2020) Supporting Instructional Transformation Tied to Standards-Based Reforms: Examining a Learning-Focused Approach to Supporting School-Wide Implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 19 (2), 252–270. <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1551550>

References

1. Volynskii, A. I. (2018). Institutional design and theory of reforms in Russian economic discourse. *Terra Economicus*, 16 (4), 29–40. <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2018-16-4-29-40>
2. Smolin, O. N. (2014). *Education for All: Philosophy. Economy. Politics. Legislation*. Moscow: ICC-Akademkniga. (In Russ.).
3. Vasilenko, N. V. (2017). *Education Management: An Institutional Approach*. Monograph. Saint Petersburg: GOU IPK SPO. (In Russ.).
4. Klyachko, T. L. (2019). *Education in Russia: main problems and possible solutions*. Moscow: Case RANEPА. (In Russ.).

5. Volkov, V. N. (2020). The trends of the development of an innovative infrastructure of the Russian comprehensive education system. *Izvestia: Herzen University journal of humanities and sciences*, 174, 17–25. (In Russ.).
6. Abankina, I. V. (2019). Financing of education: Trend on personalization. *Zhurnal Novej Ekonomicheskoi Associacii. Journal of the New Economic Association*, 41 (1), 216–225. <https://doi.org/10.31737/2221-2264-2019-41-1-11>
7. Matveeva, N. A. (2021). Orientation of innovative activity in the system of general education (based on the results of content analysis of the subjects of federal innovation platforms). *Obschestvo: Sociologiya, Psihologiya, Pedagogika*, 11 (91), 27–31. (In Russ.).
8. Shpakovskaya, L. L., & Chernova, Z. V. (2020). Family-friendly city: New public space for children and their parents. *Monitoring Obshchestvennogo Mneniya: Ekonomicheskie i Sotsial'nye Peremeny*, 2 (138), 160–177. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2017.2.10>
9. Zuyeva, A. N., & Ryabkov, O. A. (2018). The analysis of the system of general, secondary and higher professional education in Moscow. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, 3, 76–86. <https://doi.org/10.18384/2310-6646-2018-3-76-86>
10. Malevanov, E. Yu., Adamskii, A. I., Asmolov, A. G., Frumin, I., Soloveitchik, A., Remorenko, I., Rakova, M., Semenov, A., Abankina, I., & Margolis, A. (2020). The School of Opportunities as a Response to a Time of Change. *Obrazovatel'naya Politika*, 2 (82), 8–17. (In Russ.).
11. Shchelina, T. T. (2019). Problems of the methodology of successful socialization of children and adolescents in the context of a changing situation in the development of childhood. *Social'naya Pedagogika*, 3, 5–12. (In Russ.).
12. Boyakova, E. V., & Radomskaya, O. I. (2019). Socio-cultural portrait of a modern teenager and a young person (on the example of Moscow students). *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 5 (78), 137–139. (In Russ.).
13. Rozmainsky, I. V. (2010). History of economic analysis. Institutionalism (lecture). *Journal of Institutional Studies*, 2 (4), 130–144. (In Russ.).
14. Everitt, J. (2020). Implications of educational policymaking which encourages schools to collaborate with the community, external agencies, private companies, employers and voluntary organizations. *Social Sciences*, 9 (4), art. no. 39.
15. Strielkowski, W., Volchik, V., Maskaev, A., & Savko, P. (2020). Leadership and effective institutional economics design in the context of education reforms. *Economies*, 8 (2), art. no. 27.
16. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Voprosy Obrazovaniya*, 4, 79–104. (In Russ.)
17. Redding, C., & Nguyen, T. D. (2020). The Relationship Between School Turnaround and Student Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42 (4), 493–519.
18. Lazareva, O., & Zakharov, A. (2020). Teacher wages and educational outcomes: evidence from the Russian school system. *Education Economics*, 28 (4), 418–436.
19. Dai, X. S., Luo, L. L., Li, H., & Chen, R. (2020). The reform and development of education promoted by information technology in the artificial intelligent era. *Proceedings – 2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education, ICAIE 2020*, art. no. 9262500, 36–39.

20. Pages, M., & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*, 72 (6), 671–690.
21. Scott, R. W. (2016). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.
22. DiMaggio, P., & Powell, W. (1991). *Introduction. The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
23. Knapp, M., Kilian, M., & Katschnig, T. (2020). Education policy and the socio-spatiality of school reform-learning support spaces as perceived by students in the context of the new middle school policy in Austria. *Journal of Pedagogy*, 11 (1), 59–82.
24. Shih, Y. H., Chen, S. F., & Ye, Y. H. (2020). Taiwan's «white paper on teacher education»: Vision and strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (11), 5257–5264.
25. So, K., & Park, N. (2022). Can Teachers Be Change Agents? A Critical Analysis of Teacher Images in School Reform Policies. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31 (1), 39–48.
26. Cosner, S., Leslie, D., & Shyjka, A. (2020). Supporting Instructional Transformation Tied to Standards-Based Reforms: Examining a Learning-Focused Approach to Supporting School-Wide Implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 19 (2), 252–270.

Статья поступила в редакцию: 03.02.2022;
одобрена после рецензирования: 15.05.2022;
принята к публикации: 06.06.2022.

The article was submitted: 03.02.2022;
approved after reviewing: 15.05.2022;
accepted for publication: 06.06.2022.

Информация об авторах:

Александр Изотович Адамский — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

adamskii@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>

Марина Ивановна Подболотова — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

podbolotovami@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>

Елена Александровна Осипова — кандидат педагогических наук, доцент дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

osipovaeva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5421-6307>

Ольга Борисовна Устюгова — старший преподаватель дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>

Information about authors:

Alexander I. Adamsky — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia, adamskii@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4110-2663>

Marina I. Podbolotova — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia, podbolotovami@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4208-1385>

Elena A. Osipova — PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Directorate of Educational Programs, Moscow City University, Moscow, Russia, osipovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5421-6307>

Olga B. Ustyugova — Senior Lecturer, Directorate of Educational Programs, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ustyugovaob@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0886-2185>

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 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.02

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУППЫ СОДЕРЖАНИЯ ФОРМИРУЕМЫХ В ШКОЛЕ И ВОСТРЕБОВАННЫХ РЫНКОМ ТРУДА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Сергей Викторович Весманов¹, Наталья Викторовна Жадько²,
Дмитрий Сергеевич Весманов³, Гурген Александрович Акопян⁴*

^{1,2,3,4} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *vesmanovsv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>*

² *jadkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2425-670>*

³ *vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>*

⁴ *akopyang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>*

Аннотация. Актуальность исследования, результаты которого представлены в статье, определяется тем фактом, что современные цели образования как в России, так и в странах, демонстрирующих наиболее высокие показатели качества образования, формулируются как подготовка личности к жизни в обществе, осуществление самостоятельного жизненного выбора, продолжение образования и начало профессиональной деятельности. Достижение таких целей предполагает формирование и развитие у школьников метапредметных компетенций, которые востребованы на рынке труда и которые, следовательно, должны формироваться с учетом мнений и ожиданий участников рынка труда. Исследование является продолжением серии научно-исследовательских работ по изучению содержания школьного образования, проведенных лабораторией управления проектами МГПУ в 2019–2021 гг. Цель исследования состоит в определении содержания формируемых в школе метапредметных компетенций, которые участниками рынка труда были отмечены как высоко востребованные. Метод исследования — проведение фокус-групп с участниками рынка труда. Создание исследовательского инструмента для проведения фокус-групп потребовало разработки кейсов — ситуаций, которые являются типичными в школьной жизни и соотносятся с содержанием метапредметных компетенций, востребованных на рынке труда. По результатам был разработан комплекс верифицированных инструментов исследования содержания метапредметных компетенций, создан набор кейсов для проведения фокус-групп с респондентами и система критериев отбора экспертных групп, описано содержание формируемых в школе метапредметных компетенций в виде совокупностей целенаправленных действий. Проведенное исследование позволило сделать вывод: в содержании метапредметных компетенций, формируемых в школе и в содержании метапредметных компетенций, востребованных рынком труда, есть как сходства, так и различия. Наличие сходств подтвердило гипотезу, что в школе формируются метапредметные компетенции, востребованные на рынке труда, а наличие различий указывает на определенные дефициты школы. Направления устранения

этих дефицитов, по каждой из исследованных компетенций нашли свое отражение в рекомендациях.

Ключевые слова: метапредметные компетенции, soft skills, качественный метод исследования, фокус-группа, содержание образования, школа — основное общее и среднее общее образование, целенаправленные действия, кейс

Analytical article

UDC 373.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.02

FOCUS GROUP STUDY OF THE CONTENT OF META-SUBJECT COMPETENCIES FORMED AT SCHOOL AND DEMANDED BY THE LABOR MARKET

*Sergej V. Vesmanov¹, Natalya V. Jadko²,
Dmitrij S. Vesmanov³, Gurgan A. Akopyan⁴*

^{1,2,3,4} *Moscow City University, Moscow, Russia*

¹ *vesmanovsv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>*

² *jadkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2425-670>*

³ *vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>*

⁴ *akopyang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>*

Abstract. The relevance of the study, the results of which are presented in the article is determined by the fact that the modern goals of education both in Russia and in countries that demonstrate the highest indicators of the quality of education are formulated as preparing an individual for life in society, making an independent life choice, continuing education, and starting a professional career. activities. Achieving these goals involves the formation and development of meta-subject competencies in schoolchildren, which are in demand in the labor market and which, therefore, should be formed considering the opinions and expectations of labor market participants. The study is a continuation of a series of research works on the study of the content of school education, conducted by the Project Management Laboratory of the Moscow State Pedagogical University in 2019–2021. The purpose of the study is to identify and clarify the content of meta-subject competencies formed at school, which were identified by labor market participants as highly demanded. The research method is to conduct focus groups with labor market participants. The creation of a research tool for conducting focus groups required the development of case studies — situations that are typical in school life and correlate with the content of meta-subject competencies that are in demand on the labor market. Based on the results, a set of verified tools for studying the content of meta-subject competencies was developed. A set of cases has been created for conducting focus groups with respondents and a system of criteria for selecting expert groups. The content of meta-subject competencies formed at school in the form of sets of purposeful actions is described. The study made it possible to draw conclusions that there are both similarities and differences in the content of meta-subject competencies formed at school and in the content of meta-subject competencies demanded

by the labor market. The presence of similarities confirmed the hypothesis that meta-subject competencies that are in demand on the labor market are formed at school, and the presence of differences indicates certain school deficits. Directions for eliminating these deficiencies, for each of the studied competencies, are reflected in the recommendations.

Keywords: meta-subject competencies, soft skills, qualitative research method, focus group, content of education, school — basic general and secondary general education, purposeful actions, case

Для цитирования: Весманов, С. В., Жадько, Н. В., Весманов, Д. С., Акопян, Г. А. (2022). Исследование методом фокус-группы содержания формируемых в школе и востребованных рынком труда метапредметных компетенций. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 32–49. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.02

For citation: Vesmanov, S. V., Jadko, N. V., Vesmanov, D. S., & Akopyan, G. A. (2022). Focus group study of the content of meta-subject competencies formed at school and demanded by the labor market. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 32–49. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.02

Введение

В странах, демонстрирующих высокие показатели в международных исследованиях качества образования, сформулированные в нормативно-регулятивных документах общего образования цели образовательных систем, содержат метапредметные компетенции. Так, для Финляндии цель образования формулируется как поддержка личностного роста и развитие навыков, необходимых для членства в демократическом обществе и устойчивого образа жизни (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014)¹. В Сингапуре результатами школьного образования выступает список навыков, которые необходимо развивать ребенку, чтобы подготовить его к будущему (21st Century Competencies, 2021)². В Китае школа занята формированием рабочих кадров с профессионально-техническим уклоном и подготовкой к поступлению в вузы (Программы общеобразовательной средней школы и стандартов учебной программы по китайскому языку и другим предметам, 2017)³. В США цель школы состоит в том, чтобы подготовить выпускника

¹ Finnish National Agency for Education — EDUFI (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

² Ministry of Education Singapore (2021). 21st Century Competencies. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>

³ Ministry of Education of the People's Republic of China (2019). Общие сведения о системе образования в КНР-Развитие государственной системы образования в 2019 году. http://ru.moe.gov.cn/documents/reports/202106/t20210608_536648.html; Ministry of Education of the People's Republic of China (2018). Программы общеобразовательной средней школы и стандартов учебной программы по китайскому языку и другим предметам. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201801/t20180115_324647.html

к поступлению в колледж или к работе на рынке труда (Common Core State Standart for English Language Arts & Literacy in History / Social Studies, Science, and Technical Subjects, 2010)⁴.

В России основные результаты образования обозначены как формирование личности обучающегося, подготовка к жизни в обществе, осуществление самостоятельного жизненного выбора, продолжение образования и начало профессиональной деятельности⁵.

Ожидаемые результаты образования и есть метапредметные компетенции, которые высоко востребованы на рынке труда, и должны формироваться с учетом мнений и ожиданий участников рынка труда.

Но, несмотря на то что отечественные и зарубежные авторы практически признают необходимость формирования метапредметных компетенций в школе, школьное обучение ориентировано на освоение и демонстрацию предметных знаний.

Специалисты лаборатории управления проектами МГПУ на протяжении последних лет последовательно изучают формирование метапредметных компетенций (soft skills), применяя различные инструменты качественных исследований (Ядов, 2007, с. 359–360). При этом под метапредметными компетенциями понимаются совокупности целенаправленных действий, представленные в речи респондентов исследования глаголами действия с предметами действия (Весманов и др., 2021, с. 34). Метапредметные компетенции и soft skills в представленной серии исследований рассматриваются как синонимичные понятия.

Первый этап исследования мнений и ожиданий участников рынка труда Москвы о содержании метапредметных компетенций, проведенный в 2019–2020 гг. лабораторией управления проектами МГПУ, также базировался на методологии качественных исследований с применением метода глубинного интервью (Весманов и др., 2020, с. 107). Проведенный на основе этого метода сбор данных и дальнейший многоступенчатый анализ, показали, что ожидания участников рынка труда, представляющих отрасли естественно-научных, технических и социальных областей деятельности описываются девятью метапредметными компетенциями: 1) адаптироваться, 2) взаимодействовать, 3) говорить и писать, 4) достигать, 5) конкурировать, 6) презентовать, 7) проектировать, 8) управлять, 9) учиться.

⁴ *Common Core State Standards Initiative* (2010, June 2). Common Core State Standart for English Language Arts & Literacy in History. Social Studies, Science, and Technical Subjects. http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf

⁵ Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012). *Российская газета*. Федеральный выпуск № 5976 от 31 декабря 2012 г.; *Федеральный государственный стандарт. Основное общее образование* (2010). Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>; *Федеральный государственный стандарт. Среднее общее образование* (2012). Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>

Методологические основания исследования

Целью следующего, второго этапа исследования, проведенного в 2020–2021 гг., стало выявление и уточнение содержания тех формируемых в школе и упомянутых выше девяти метапредметных компетенций, которые были определены участниками рынка труда как высоковостребованные.

В качестве исследовательской гипотезы был рассмотрен тезис о том, что в процессе школьного обучения происходит формирование метапредметных компетенций, востребованных в дальнейшем на рынке труда, однако содержание этих компетенций может отличаться от ожиданий участников рынка или быть дефицитным.

Дизайн качественного исследования (Социологический словарь, 2004) включал последовательное решение пяти групп задач⁶. Первая группа исследовательских задач содержала в себе, наряду с выбором и обоснованием методологии качественного исследования, создание исследовательского инструмента для работы в фокус-группах. Вторая группа исследовательских задач качественного исследования представляла собой разработку требований к проведению групповых фокусированных интервью (фокус-групп). Определение профиля, поиск и отбор экспертов-участников рынка труда стали третьей группой исследовательских задач. Четвертой группой исследовательских задач было проведение четырех групповых фокусированных интервью (фокус-групп) с участниками рынка труда. Анализ ответов участников фокус-групп о содержании формируемых в школе метапредметных компетенций рассматривался в качестве пятой группы исследовательских задач.

Постановка цели и гипотезы исследования определили выбор метода фокус-групп, который максимально соответствовал дизайну исследования. Девять метапредметных компетенций, востребованных на рынке труда, определили девять фокусов групповых интервью. Для достижения цели было важно обратиться к личному опыту школьной жизни респондентов, получивших школьное образование в разные годы и на момент проведения фокус-групп успешно реализующих себя на рынке труда. Такой подход позволил в ходе групповой управляемой дискуссии адресовать участников к их школьному опыту, предлагая к обсуждению подготовленные ситуации (тематические фокусы) и, что важно, сопоставить при дальнейшем анализе результаты групповых дискуссий о действиях респондентов в школе с содержанием действий, которые ожидаются от них на рынке труда.

Наиболее уязвимым аспектом в целом методологии качественных исследований, и в частности метода фокус-групп, считают проблему надежности данных, их валидности (Ядов, 2007, с. 423). В данном исследовании подобные ограничения метода преодолевались применением следующих принципов:

⁶ Аберкромби, Н., Хилл, С., Тернер, Б. С. (2004). *Социологический словарь*. Москва: Экономика.

1) основу содержания обсуждений на фокус-группах составляли апробированные результаты предыдущего первого этапа исследования. Таким образом, тематические блоки, которые обычно становятся результатом интерпретации, обобщения собранных данных, были определены в начале, их составили девять метапредметных компетенций;

2) формат группового обсуждения позволяет более точно видеть противоречия в высказываниях респондентов, столкновения мнений происходят в процессе обсуждений, приводят к консенсусам или формулировке разных мнений, в отличие от индивидуальных интервью, где сопоставление мнений разных респондентов — это результат интерпретации исследователя;

3) состав и количество групп должны позволить достичь порога насыщения, то есть повторения точек зрения, мнений. Для этого необходимо учесть такие критерии формирования групп, как пол, возраст, уровень и тип образования, должностной уровень, наличие детей, обучающихся в школе;

4) на этапе интерпретации данных степень объективности повышалась применением метода триангуляции — перекрестной интерпретацией каждого блока собранных данных тремя исследователями, работающими в команде.

Реализация указанных принципов описана далее на всех этапах исследования — от разработки инструментария до анализа результатов.

Основоположник метода Р. Мертон и его коллеги рассматривали возможность использования сфокусированного интервью не только в индивидуальном, но и в групповом формате (Мертон, Фиске и Кендалл, 1991, с. 65). Авторами были сформулированы критерии эффективности сфокусированного интервью, которые полностью соответствовали цели и задачам нашего исследования:

1. **Полнота.** Важно обеспечить респондентам возможность наиболее полно высказаться по поводу стимульной ситуации, обменяться мнениями.

2. **Специфичность.** Участники дискуссий реагируют на стимульные ситуации как на знакомые, вызывающие обмен мнениями «по теме».

3. **Глубина.** Респонденты включают в обсуждение эмоциональный, когнитивный и ценностный смысл предложенной ситуации.

4. **Личностный контекст.** Респонденты говорят почти исключительно о личном опыте, наполняют ситуацию личностным смыслом.

Создание исследовательского инструмента для проведения фокус-групп потребовало разработки кейсов — ситуаций, которые являются типичными в школьной жизни и соотносятся с содержанием девяти метапредметных компетенций, востребованных на рынке труда. Кроме того, кейсы должны были соответствовать критериям эффективного сфокусированного интервью, приведенным выше. В связи с этим были сформулированы и применены четыре критерия при разработке кейсов:

1. Соответствие содержания кейсов содержанию девяти метапредметных компетенций.

2. Типичность содержания ситуации, предлагаемой в кейсе, ее распространенность в школьной практике.

3. Обращение только к личному опыту респондентов.

4. Участники кейсов — сами респонденты в роли учеников в период обучения в школе, их учителя, одноклассники и родители.

По этим критериям на первом этапе было разработано 18 кейсов, которые максимально соответствовали критериям, — по два кейса на каждую из девяти компетенций. Такое решение было связано с тем, что в каждой группе респондентов следовало обсудить каждую из девяти компетенций, но до начала проведения фокус-групп кейсы не проходили апробации. Поэтому на случай возникновения затруднений в обсуждении группе мог предлагаться второй (резервный) кейс.

Приведем пример основного и резервного кейса по метапредметной компетенции **«Адаптироваться»**.

Основной кейс:

«Вы не подготовили урок, не прочли параграф учебника, а вас вызвали к доске или учитель объявил контрольную работу по заданной на дом теме, к которой вы не готовились. Что вы делали, как действовали в такой ситуации?»

Резервный кейс:

«Вы закончили начальную школу, начинается новый учебный год в средней школе, или вы просто сменили школу. Практически полностью обновился коллектив одноклассников, появились новые, незнакомые учителя, все уроки проходят в новом здании. Что вы делали, как действовали в такой ситуации?»

Еще один пример основного и резервного кейса по метапредметной компетенции **«Проектировать»**.

Основной кейс:

«Вы в школе выбирали профиль обучения, а затем вуз, профессию. Что вы делали, как действовали в такой ситуации?»

Резервный кейс:

«Классный руководитель сказал, что учитель готов улучшить оценку по интересному для вас предмету и ждет от вас предложений, что вы готовы сделать. Что вы делали, как действовали в такой ситуации?»

Разработанные кейсы предлагались к обсуждению в четырех фокус-группах, каждая из которых была сформирована в соответствии с системой критериев:

1) пол — баланс в составе группы мужчин и женщин, — во-первых, влияет на групповую динамику, во-вторых, в соответствии со школьной тематикой фокус-групп является аналогией учебного класса;

2) возраст — 25–55 лет — соответствует активным участникам рынка труда;

3) уровень образования — высшее;

4) должностной уровень — равное представительство в составе группы руководителей и специалистов;

5) опыт работы — не менее 3 лет, что позволяет рассматривать респондента в качестве участника рынка труда;

б) педагогическое образование или опыт педагогической деятельности — наличие или отсутствие может влиять на оценки, мнения респондента в отношении вопросов, связанных с обучением, учебной, образовательной;

7) наличие детей в возрасте 10–17 лет, обучающихся в школе, — может влиять на оценки, мнения респондента в отношении вопросов, связанных с обучением, учебной, образовательной.

В соответствии с общепринятыми в такого рода исследованиях принципами проведения фокус-групп численность группы ограничивалась шестью респондентами, а общее количество групп равнялось четырем. Этого количества было достаточно, чтобы получить необходимые комбинации характеристик респондентов в разных группах и соответствовать принципам гомогенности (однородность, схожесть в соответствии с критериями) внутри одной группы и гетерогенности (разнообразие в соответствии с критериями) в разных группах. В итоге были получены следующие составы фокус-групп:

1-я группа. Участники рынка труда без опыта педагогической деятельности, имеющие детей: 3 мужчины, 3 женщины и 3 руководителя, 3 специалиста;

2-я группа. Участники рынка труда с опытом педагогической деятельности, имеющие детей: 3 мужчины, 3 женщины и 3 руководителя, 3 специалиста;

3-я группа. Участники рынка труда без опыта педагогической деятельности, не имеющие детей: 3 мужчины, 3 женщины и 3 руководителя, 3 специалиста;

4-я группа. Участники рынка труда с опытом педагогической деятельности, не имеющие детей: 3 мужчины, 3 женщины и 3 руководителя, 3 специалиста.

Фокус-группы были проведены в течение двух недель, по две фокус-группы в неделю, 16, 18, 23 и 25 марта 2021 года. В них приняли участие 23 респондента. Ответы респондентов фиксировались в заранее подготовленных бумажных протоколах. Затем для удобства обработки протоколы с текстами ответов были переведены в электронный вид.

Далее следовало проанализировать полученные массивы первичных данных — тексты прямой речи участников фокус-групп. Структура анализа предусматривала сравнения совокупности ответов участников фокус-групп об их действиях в школе, т. е. о содержании формируемых в школе метапредметных компетенций, с тем, какие действия от них ожидают на рынке труда (по результатам предыдущего этапа исследования 2019–2020 гг.), т. е. о содержании метапредметных компетенций, востребованных на рынке труда.

Анализ включал в себя три основных шага:

1. *Обработка протоколов интервью* — формирование таблиц с сокращенным текстом протоколов. Каждая компетенция (протоколы по каждому кейсу) оценивалась тремя исследователями.

2. *Обработка протоколов интервью* — формирование таблиц с сокращенным текстом протоколов. На данном шаге мнения исследователей по одной и той же компетенции согласовывались и объединялись согласно разработанным критериям. Каждый исследователь, как и на предыдущем шаге, работал

с тремя кейсами (компетенциями), но их набор менялся для каждого исследователя.

3. *Сопоставление и анализ двух массивов данных (создание сопоставительных таблиц).* Первый массив данных — перечни целенаправленных действий по девяти компетенциям, полученные по результатам фокус-групп. Второй массив данных — содержание девяти компетенций, полученное по результатам научно-исследовательской работы «Исследование метапредметного содержания школьного образования методом контекстных опросов (кейс-технология)», проведенного лабораторией управления проектами МГПУ в 2019–2020 гг.

Сопоставление и анализ массивов данных включал поиск, описание, оценку и интерпретацию (набор причин) сходств и различий в содержании действий в школе, которыми каждую из девяти компетенций описывали участники фокус-групп, и действий, которыми эти же компетенции описывали участники рынка труда.

Результаты исследования

В ходе проведения исследования содержания метапредметных компетенций были получены следующие результаты:

1. Определены методология качественных исследований и метод фокус-групп в качестве инструмента изучения многофакторности содержания метапредметных компетенций. Создан комплекс верифицированных инструментов исследования содержания метапредметных компетенций методом фокус-групп.

Разработаны кейсы для проведения фокус-групп с респондентами. Кейсы — это типовые ситуации из школьной жизни, обсуждение которых позволило бы респондентам обратиться к своему опыту школьной жизни. Основой структуры и содержания кейсов послужили девять метапредметных компетенций, выявленных на предыдущем этапе исследования с участниками рынка труда.

2. Сформулированы требования к проведению групповых фокусированных интервью (фокус-групп) на основе разработанных кейсов, которые охватывали общие правила организации фокус-группы, а также последовательность ее проведения.

3. Определен профиль экспертов — участников рынка труда, — и сформированы 4 экспертные группы участников рынка труда (5 человек в одной и по 6 человек еще в трех экспертных группах). Разработаны аналитические материалы, содержащие описание системы критериев отбора экспертных групп.

4. В совокупностях целенаправленных действий, составляющих содержание метапредметных компетенций, формируемых в школе и востребованных рынком труда, были выявлены как сходства, так и различия. Наличие сходств подтвердило гипотезу о том, что в школе формируются метапредметные

компетенции, востребованные на рынке труда, а наличие различий указывает на определенные дефициты школы.

Сходства и различия в ответах респондентов на примере компетенции «Адаптироваться» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сходства и различия в ответах респондентов на примере компетенции «Адаптироваться»

Table 1

Similarities and differences in the respondents' answers using the "Adapt" competence as an example

Сходства	Различия
Главный целевой ориентир — задание	Рынок труда более разнообразно формулирует задание (норматив, поручение, ключевые показатели эффективности (KPI), производительность труда). Также упоминаются обязательство, перспектива и пр.
Условия, в которых предпринимаются действия по адаптации, описываются разнообразно и подробно. Основное условие, — параметр «время»: это и скорость выполнения требуемых действий (быстро), и соблюдение сроков. Большинство других условий также совпадают, это новизна ситуации, самостоятельность, работа в команде, стресс или давление, нормативы	В школе как отдельное условие проявляются действия под контролем, а также ориентация на других (старших или сверстников, тех, кто поможет)
Опора на имеющиеся знания, навыки, доступные ресурсы	Рынок труда, в отличие от школы, требует применения новых способов, форматов, технологий в действиях

Сходства и различия в ответах респондентов на примере компетенции «Проектировать» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сходства и различия в ответах респондентов на примере компетенции «Проектировать»

Table 2

Similarities and differences in the respondents' answers, using the "Design"

Сходства	Различия
Проектирование и на рынке труда, и в школе формулируется через понятия результата и продукта	Цели и результаты проектирования понимаются на рынке труда намного разнообразнее, чем в школе, это не только продукты, но и изменения процессов, функций, подходов, т. е. способов и видов деятельности

Сходства	Различия
Важным компонентом в контексте проектирования является самостоятельность принятия таких решений, как выбор, инициирование проекта	На рынке труда самостоятельность — это обязательное требование, она ожидается от сотрудника по умолчанию. А в школе требуется поиск баланса между самостоятельностью и учетом мнений взрослых (родителей, учителей)
Есть запрос на навыки, связанные с проектированием	В школе нет инструментов проектирования, все ограничивается постановкой цели, выбором или принятием решения. Ожидания на рынке труда более разнообразны, требуется не только инициировать, но и анализировать, разрабатывать, реализовывать

Основанием для выявления дефицитов школы в формировании метапредметных компетенций, востребованных рынком труда, стал анализ сходств и различий в ответах респондентов:

По компетенции «Адаптироваться»:

- Небольшое разнообразие видов заданий, способствующих адаптации, школьные задания более однообразны, типичны.
- В качестве отдельного адаптационного навыка на рынке труда можно назвать применение новых способов деятельности. Новизна в школе больше связана с освоением нового материала, чем с применением нового способа достижения результата, учитель требует не только правильного ответа, но и единственно верного способа решения, не поддерживая альтернативных способов.
- В отличие от школы, на рынке труда востребованы компетенции, позволяющие адаптироваться под задачу — различать и применять в одних ситуациях проверенные, а в других — новые способы деятельности.

По компетенции «Взаимодействовать»:

- Школа ориентирована на индивидуальные учебные результаты, вследствие чего изменяется роль коммуникаций. Прежде всего, нужно получить, отстоять личный результат, просить для этого помощи, поддержки, так как общие, коллективные цели не формулируются.
- Ряд ограничений в организации учебного процесса в школе сокращает возможности для развития навыков вертикальной коммуникации, в большей степени развиты горизонтальные.
- Лояльность, востребованная на рынке труда, может формироваться в школе не только через «причастность к бренду», но и как общность целей (учителя и ученика, учебной группы).

По компетенции «Говорить и писать»:

- Главный дефицит школы в сравнении с рынком труда — это менее выраженные прагматические цели коммуникации, применение навыков

«говорить» и «писать» не связано с тем, чтобы добиться понимания, сформулировать цель, понять документ, текст и пр., они направлены на презентацию себя. Важнее хорошо выступить или написать текст согласно правилам (блеснуть, проявить себя), чем добиться какой-то цели за рамками самой коммуникации.

• В школе тратится много ресурсов для инструментальной подготовки обучающихся говорению и письму в рамках предметной подготовки, не выходя на метапредметный уровень, когда общие принципы, способы, методы и технологии можно применять в любой коммуникационной ситуации.

По компетенции «Достигать»:

• В школе есть возможность исправить, улучшить результат, имеется «второй шанс», это может быть одним из условий успешного обучения, но на рынке труда, как правило, не предоставляют таких условий.

• Школа ориентирует на индивидуальные достижения, которые приравниваются к оценкам, и они персональны, а на рынке труда ценятся «польза процессу, вклад в общее дело», связь личных достижений с планами развития компании.

• К профицитам школы относится признание отдельным достижением репутации обучающегося, которая одновременно расценивается как инструмент для других достижений, в том числе учебных, требующих при этом меньших усилий.

По компетенции «Конкурировать»:

• В школе основной инструмент конкуренции — усилия, регулярные занятия. На рынке труда широкий набор инструментов, направленных на соответствие КРІ организации. В школе не учат видеть разные задачи, разные условия, разные возможности и стратегии конкуренции, учат стараться и прикладывать усилия.

• Профицитами школы можно считать то, что в практиках конкуренции делается акцент на справедливой конкуренции, по правилам, а также на командной работе.

• Дефицитом конкуренции в школе является несформулированность предметов конкуренции, усилия прикладываются, но инструменты не связываются с предметом конкуренции, в отличие от рынка труда.

По компетенции «Презентовать»:

• Дефицитом компетенции «Презентовать» в школе является ограниченное понимание действий, сводящихся к преодолению стресса во время выступления.

• На рынке труда проявления презентационных навыков понимаются более широко. Рынок труда ориентирован на большое разнообразие предметов и способов презентации, не только на устные выступления, но и на письменные — через документы, публикации, а также на поведенческие проявления (пунктуальность, старательность, заинтересованность и пр.).

По компетенции «Проектировать»:

• Цели и результаты проектирования понимаются на рынке труда намного разнообразнее, чем в школе, это не только продукты, но и изменения процессов (функций, подходов).

• Контекст проектирования — самостоятельность принятий решений (по выбору, иницированию проекта, его реализации). Но на рынке труда самостоятельность — обязательное требование, а в школе требуется поиск баланса между самостоятельностью и учетом мнений взрослых (родителей, учителей).

По компетенции «Управлять»:

• И в школе, и на рынке труда управление описывается через функции, но на рынке труда они формулируются четче (планировать, организовывать, контролировать).

По компетенции «Учиться»:

• Востребованные на рынке труда навыки обучения других не реализуются в школе, хотя могут использоваться как дополнительный метод освоения школьной программы.

• Обучение в школе не связано или слабо связано с практическими задачами, целями, результатами (что востребовано на рынке труда), поэтому главным контекстом, влияющим на мотивацию, становится интерес, заинтересованность.

Дискуссионные вопросы

Проведенное исследование показало, что перечень, структура и содержание выявленных и описанных девяти метапредметных компетенций могут быть рассмотрены и рассматриваются как факторы, определяющие содержание школьного образования. Сопоставление результатов интервьюирования представителей рынка труда (потребности рынка труда) с результатами фокус-групп (содержание деятельности в школе) позволяет сформулировать следующие тезисы к дальнейшей научной дискуссии о различиях в содержании метапредметных компетенций, формируемых школой и востребованных рынком труда.

Так, в школе:

• больше действий и меньше предметов действий, на рынке труда — наоборот;

• действия менее нормированы и носят более творческий характер.

А на рынке труда:

• действия описаны точнее с точки зрения эталонов, имеющих в канонах отдельных компетенций (примеры: «Проектировать», «Управлять»);

• предметы действий более конкретизированы и рационализированы (измеряемы).

Результаты качественного исследования были представлены на специально организованном методическом семинаре для руководителей образовательных организаций, педагогов, экспертов системы общего образования (количество участников 37 человек). Экспертное обсуждение полученных в исследовании данных на семинаре позволило сформулировать ряд важных выводов и рекомендаций:

- Школа не учит ставить цель работать и адаптироваться к рабочему процессу, показывает предмет адаптации в целом, а рынок труда ожидает адаптации к разным конкретным предметам и видам деятельности.

- В школе наблюдается дефицит практик сотрудничества и командной работы как в командах школьников, так и в смешанных командах: школьники – педагоги – родители.

- Формирование компетенции «Говорить и писать» в школе требует расширения усилий, прежде всего в формировании такого компонента компетенции, как «Отвечать на вопросы».

- Количественные различия в использованных глаголах свидетельствуют о том, что формирование компетенции «Достигать» в школе сориентировано на личные достижения, а это явно не удовлетворяет требованиям рынка труда.

- Компетенция «Конкурировать», как она культивируется в школьных практиках, не востребована рынком труда и требует изменений в подходах к ее формированию и развитию. Возможно здесь речь должна идти о переходе от конкуренции к сотрудничеству.

- Компетенция «Презентовать» в школе в явном дефиците, тогда как ее наличие весьма важно на рынке труда.

- В школе нет инструментов проектирования, все ограничивается постановкой цели, выбором или принятием решения. Рынок труда более разнообразен, требуется не только инициировать, но и анализировать, разрабатывать, реализовывать.

- В школе отсутствуют такие важные для управления действия, как «Контролировать» и «Оценивать». Их можно обозначить как дефициты и рассматривать как направление расширения усилий и предметов обучения для развития компетенции «Управлять».

- Технология обучения «скрыта от обучающегося», по меньшей мере она отсутствует в лексике бывших школьников, а ныне — участников рынка труда. Это ограничивает возможности выпускников школы по дальнейшему самостоятельному обучению.

Заключение

Проведение исследования и поэтапное решение исследовательских задач позволило получить результаты на концептуальном, инструментальном и практическом уровнях.

На концептуальном уровне было подтверждено, что качественное исследование выявляет и описывает такие сложные многофакторные объекты, как метапредметные компетенции не только через индивидуальные мнения участников рынка труда, но также в условиях их взаимодействия друг с другом.

На инструментальном уровне продемонстрировано, что фокус-группа сочетает непосредственное использование элементов кейс-стади (разбор конкретного случая из практики) с организацией общегруппового обсуждения этого случая из практики участников применительно к девяти метапредметным компетенциям, а также позволяет получить в рамках проведенного исследования данные, сопоставимые с полученными на предыдущих этапах.

На практическом уровне полученное описание содержания метапредметных компетенций в виде совокупности целенаправленных действий дало основания предлагать их в качестве сквозных структурных компонентов образовательных программ в системе основного общего и среднего общего образования и рекомендовать включить их в образовательные стандарты.

Высокая степень сопоставимости результатов первого этапа (интервьюирование участников рынка труда) и второго этапа исследования (фокус-группы с выпускниками школ — участниками рынка труда) позволила сделать представленные выше обобщения, сформулировать сходства и различия в понимании метапредметных компетенций как целенаправленных действий. Но полученные результаты описаны в качественных характеристиках, они не являются репрезентативными для какой-либо социальной, региональной или иной группы. Планируется продолжение исследования многофакторности метапредметного содержания общего образования методом количественных опросов педагогов и участников рынка труда для получения статистически значимых результатов. В 2022 году будут проведены анкетные опросы не менее 500 педагогов общеобразовательных организаций Москвы и не менее 500 представителей рынка труда.

Список источников

1. Ядов, В. А. (2007). *Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности*. Москва: Омега-Л.
2. Весманов, С. В., Жадько, Н. В., Весманов, Д. С., Акопян, Г. А. (2021). Глаголы и дополнения как модель описания содержания метапредметных компетенций в ожиданиях и представлениях участников рынка труда. *Обучение иностранным языкам*, 48 (1), 32–42. <https://doi.org/10.53656/for21.13glag>
3. Весманов, С. В., Жадько, Н. В., Весманов, Д. С., Акопян, Г. А. (2020). Метапредметные компетенции в ожиданиях участников рынка труда. *Психологическая наука и образование*, 25 (6), 104–112. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>
4. Мертон, Р., Фиске, М., Кендалл, П. (1991). *Фокусированное интервью* (пер. с англ. Т. Н. Фёдоровской; под ред. С. А. Белановского). Институт молодежи. Москва.
5. Белл, Э., Браймен, А. (2012). *Методы социальных исследований*. Гуманитарный центр. Харьков.

6. Брейс, А. (2005). *Анкетирование. Разработка опросных листов, их роль и значение при проведении рыночных исследований*. Москва: Balance Business Books.

7. *Стратегия модернизации общего образования* (2001). Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. Москва: Мир книги.

8. Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С. Баранников, К. А. Реморенко, И. М. (2018). Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. *Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования*, 2 (19). Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва. https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

9. *World Economic Forum* (2015). New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology (Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group). https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

10. Pang, E., Wong, M., Leung, C. H., & Coombes, J. (2019). Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers. *Industry and Higher Education*, 33 (1), 55–65. <https://doi.org/10.1177/0950422218792333> journals.sagepub.com/home/ihe

11. *The Economist Intelligence Unit report, sponsored by Google* (2015). Driving the skills agenda: preparing children for the future. <https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/Drivingtheskillsagenda.pdf>

12. Voogt, J., & Pareja-Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

References

1. Yadov, V. A. (2007). *Strategy of sociological research. Description, explanation, and understanding of social reality*. Moscow: Omega-L. (In Russ.).

2. Vesmanov, S. V., Zhadko, N. V., Vesmanov, D. S., & Akopyan, G. A. (2021). Verbs and complements as a model for describing the content of metacompetencies in expectations and perceptions of labor market participants. *Teaching Foreign Languages*, 48 (1), 32–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.53656/for21.13glag>

3. Vesmanov, S. V., Zhadko, N. V., Vesmanov, D. S., & Akopyan, G. A. (2020). Metacompetencies in labor market expectations. *Psychological Science and Education*, 25 (6), 104–112. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2020250609>

4. Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1991). *Focused interviewing* (Translated from English by T. N. Fedorovskaya; ed. by S. A. Belanovsky). Institute of Youth. Moscow. (In Russ.).

5. Bell, E., & Bryman, A. (2012). *Methods of social research*. Humanities Center. Kharkiv. (In Russ.).

6. Brace, A. (2005). *Questionnaires. Development of questionnaires, their role and importance in market research*. Moscow: Balance Business Books. (In Russ.).

7. *Strategy of Modernization of General Education* (2001). Materials for Developers of Documents on the Modernization of General Education. Moscow: World of Books. (In Russ.).

8. Frumin, I. D., Dobryakova, M. S. Barannikov, K. A., & Remorenko, I. M. (2018). Universal competencies and new literacy: what to teach today for success tomorrow.

Preliminary findings of the international report on trends in the transformation of school education, 2 (19). National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow. (In Russ.). https://ioe.hse.ru/data/2018/07/12/1151646087/2_19.pdf

9. *World Economic Forum* (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology* (Prepared in collaboration with The Boston Consulting Group). https://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf

10. Pang, E., Wong, M., Leung, C. H., & Coombes, J. (2019). Competencies for fresh graduates' success at work: Perspectives of employers. *Industry and Higher Education*, 33 (1), 55–65. <https://doi.org/10.1177/0950422218792333> journals.sagepub.com/home/ihe

11. *The Economist Intelligence Unit report, sponsored by Google* (2015). *Driving the skills agenda: preparing children for the future*. <https://impact.economist.com/perspectives/sites/default/files/Drivingtheskillsagenda.pdf>

12. Voogt, J., & Pareja-Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44 (3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>

Статья поступила в редакцию: 08.11.2021;
одобрена после рецензирования: 15.05.2022;
принята к публикации: 11.06.2022.

The article was submitted: 08.11.2021;
approved after reviewing: 15.05.2022;
accepted for publication: 11.06.2022.

Информация об авторах:

Сергей Викторович Весманов — кандидат экономических наук, заведующий лабораторией управления проектами, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
vesmanovsv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

Наталья Викторовна Жадько — доктор педагогических наук, профессор Школы проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
jadkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2425-670>

Дмитрий Сергеевич Весманов — руководитель Школы проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,
vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>

Гурген Александрович Акоюн — кандидат социологических наук, доцент школы проектирования и образовательного предпринимательства Института права и управления, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия,

akopyang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>

Information about authors:

Sergej V. Vesmanov — PhD of Economics, Head of Project Management Laboratory, Moscow City University, Moscow, Russia,
vesmanovsv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0345-4254>

Natalya V. Jadko — Doctor of Pedagogy, Professor, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University, Moscow, Russia,
jadkonv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2425-6708>

Dmitrij S. Vesmanov — Director, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University, Moscow, Russia,
vesmanovds@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8838-6352>

Gurgen A. Akopyan — PhD of Sociology, Associate Professor, School of Project Management and Educational Entrepreneurship, Law and Management Institute, Moscow City University, Moscow, Russia,
akopyang@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3812-735X>

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.



Исследовательская статья

УДК 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.03

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ РАМОЧНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

*Владимир Игоревич Богословский¹, Татьяна Анатольевна Жукова^{2,3},
Инна Евгеньевна Клетнова⁴ ✉, Мария Алексеевна Хусаинова⁵*

¹ *Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7071-244X>*

² *Финансовый университет при Правительстве РФ, Москва, Россия, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>*

³ *Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>*

⁴ *Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, taxwell.in@yandex.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0003-2165-1745>*

⁵ *Самарский государственный технический университет, Самара, Россия, maria.maiorova076@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4887-6699>*

Аннотация. В статье обозначена проблема проектирования модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. Цель исследования — определить механизмы проектирования модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. При анализе сущности и структуры модели рамочной программы мы обращаемся к системному подходу, который позволяет детально изучить каждый ее компонент; выполнение исследования в рамках данного подхода помогает определить структурные элементы модели рамочной программы и установить функциональные зависимости между элементами. Исследование проводилось на основе двух методов — метода анализа

и обобщения литературы и эмпирического метода (полуструктурированное интервью и групповая беседа). Исследование осуществлялось на базе университетов двух стран (Германии и России). В эксперименте принимали участие 40 студентов и преподавателей. Авторами предложена модель рамочной программы. Авторы заключают, что усиление этнокультурных процессов в регионе актуализирует дальнейший поиск механизмов совместного (странового) участия в проектировании и совершенствовании рамочных программ.

Ключевые слова: рамочная программа, модель, уровни рамочной программы, этнокультурные особенности в регионе

Research article

UDC 378

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.03

THE MODEL OF FRAMEWORK PROGRAM TO TEACHERS' READINESS TO INTERCULTURAL INTERACTION DESIGN

*Vladimir I. Bogoslovskiy*¹, *Tatiana A. Zhukova*^{2,3},
*Inna E. Kletnova*⁴ ✉, *Mariya A. Xusainova*⁵

¹ *The Herzen State Pedagogical University of Russia, Moscow, Russia, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7071-244X>*

² *Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>*

³ *National University of Science and technology «MISIS», Moscow, Russia, tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>*

⁴ *Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia, maxwell.in@yandex.ru ✉, <http://orcid.org/0000-0003-2165-1745>*

⁵ *Samara State Technical University, Samara, Russia, maria.maiorova076@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4887-6699>*

Abstract. The article outlines the problem of designing a model of framework program for teachers' preparing for intercultural interaction. The purpose of the study is to determine the mechanisms for designing a model of a framework program for teachers' preparing for intercultural interaction. When analyzing the essence and structure of the model of a framework program, we appeal to a systematic approach, which allows us to study in detail each component of the model of the framework program separately, analyze and compare it with others, combining it into a coherent system, the studies performed within the framework of the systematic approach allow us to isolate the structural elements of the model of the framework program and establish functional dependencies between elements. The study is carried out using the following methods: the method of analysis and generalization of literature and empirical methods (semi-structured interview and group conversation). Teachers and students from two universities (Pedagogical Institute of Ludwigsburg, Germany and Samara State University of Social Sciences and Education, Russia) participated in the study. The experiment involved 40 students and teachers. The authors

proposed a possible design model. The authors conclude that the strengthening of ethnic and cultural processes in the region actualizes the further search for mechanisms for collaboration in order to design and improve the framework programs.

Keywords: framework program, model, the levels of the model of framework program design, ethnic and cultural specificities in a region

Для цитирования: Богословский, В. И., Жукова, Т. А., Клетнова, И. Е., Хусаинова, М. А. (2022). Проектирование модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 50–65. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.03

For citation: Bogoslovskiy, V. I., Zhukova, T. A., Kletnova, I. E., & Xusainova, M. A. (2022). The model of framework program to teachers' readiness to intercultural interaction design. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 50–65. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.03

Введение

Проблема проектирования программ подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, обусловленная интенсификацией процессов глобализации и интеграции культур, является особенно актуальной в условиях усиления этнокультурных процессов в регионе (Сысоев, Суханова, 2016; Дюжакова, 2008; Новикова, 2017; Стенищева, 2020; Филимонова, 2009; Chow, 2020; Khan, 2019; Liao, 2018, др.).

Одним из возможных способов проектирования модели подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию является рамочная программа. Проектирование модели рамочной программы определяется нами как цель данного исследования. «Рамочная программа — программа действий, ставящая самые общие условия и направления деятельности и включающая специальные дополнительные образовательные программы и проекты (с учетом определенных инициатив)» (Громова, 2014, с. 10–16). Суть подобных программ заключается в усилении научной и технологической базы образовательного учреждения; оптимизации исследовательской деятельности через оптимизацию работы научно-исследовательских центров и всех образовательных учреждений регионов (Ashcroft, Bevir, 2019; Clyne, Jupp, 2011; Frawley, Russell & Sherwood, 2020; Maine, Vrikki, 2018; Salanga, Bernardo, 2017 и др.).

Материалы и методы исследования

Цель данного исследования — расширить представления о возможностях рамочных программ в процессе подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию.

Важным аспектом методологии исследования является осмысление методов его организации. В данном исследовании нами выбран метод анализа

и систематизации научной литературы по выбранной теме и полуструктурированное интервьюирование.

При анализе сущности и структуры рамочной программы мы обращаемся к системному подходу, использование которого позволяет детально изучить каждый прецедент, проанализировать его компоненты, сопоставить их друг с другом, выявить между ними функциональные связи и зависимости.

Результаты исследования

Рамочная программа ориентирована на постановку научных и технологических целей, реализация которых осуществляется в рамках мероприятий определенной приоритетной направленности. Преимущество данной программы — в возможности ее модернизации. Ее реализация обеспечивается через специальные программы, разработанные для каждого конкретного мероприятия. В рамках каждой специальной программы устанавливаются логика и временной регламент ее реализации.

Последняя на сегодняшний день Седьмая рамочная программа подразделяется на ряд подпрограмм, нацеленных на оказание поддержки работам на разных этапах. Дополнив ее компоненты собственными суждениями о планируемом содержании программы, к основным новым элементам Седьмой рамочной программы мы отнесли следующие: «Сотрудничество» — предполагает организацию межнационального сотрудничества; «Идеи» — усиление креативности с целью поиска новых знаний; «Кадры» — усиление мобильности, организация обучения; «Возможности» — оценка инициатив регионов, проектирование различного рода антикризисных технологий.

Итак, в первом приближении в рамках стратегического уровня, в результате которого осуществляется анализ приоритетов образовательной политики России, определяются стратегические цели развития педагогического вуза в контексте региональных этнокультурных особенностей, видится «необходимость определения значимых принципов, определяющих специфику проектирования программы подготовки педагогов в регионе: принцип полноты представленности (универсальности) знаний, принцип фундаментальности, принцип научности знаний и принцип автономии» (Богословский, 2000, с. 15).

Остановимся на анализе каждого из принципов более подробно. Так, понимание универсального знания в контексте принципа фундаментальности позволяет выявлять закономерности развития образования в региональном вузе, в результате чего формируется инвариантное знаниевое ядро как основа для развития вариативной составляющей в подготовке педагога к межкультурному взаимодействию (Богословский, Жукова, 2021; Аббасова, 2020; Heikkinen, Pätäri & Molzberger, 2019; Lähdesmäki, Koistinen, & Ylönen, 2020). При этом также согласимся с мнением Е. И. Казаковой о том, что на полноту

восприятия знания и выбор критериев научности, несомненно, влияет региональный аспект (Казакова, 1995, с. 7).

Определяющими для «принципа автономии являются внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на организационный компонент подготовки педагогов. В условиях академической автономии образовательного учреждения, которая, несомненно, важна для подготовки педагогов в регионе с учетом его этнокультурных особенностей, свободу самоуправления стоит рассматривать как ключевой фактор развития вуза в регионе» (Banks et al., 2001).

Дальнейшие рассуждения о том, как должна поменяться подготовка педагогов, невозможны без выявления и прогнозирования ее ключевых компонентов, без осознания и принятия ее как интегральной сущности, что определяет следующий шаг проектирования модели рамочной программы — обоснование тактического уровня.

К значимым целевым направлениям проектирования считаем важным отнести следующие: поиск ориентационного поля развития и обоснование инициатив развития субъектов образовательного процесса; анализ возникающих противоречий и проблем подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, выбор предпочтений (Аниськин, Жукова, Богословский, Бебелл, 2014, с. 246–248). С целью выявления профессиональных предпочтений было проведено полуструктурированное интервью педагогов. Полуструктурированное интервью применяется для того, чтобы получить фактологическую информацию. Значимым фактом, как нам кажется, являются попытки педагогов по-новому обосновать цели таких образовательных программ.

На основании полуструктурированного интервью, проведенного среди студентов и преподавателей вузов двух стран в количестве 40 человек — Педагогического института (г. Людвигсбург, Германия) и Самарского государственного социально-педагогического университета (Самара, Россия) — были сделаны следующие выводы: педагоги выражают неуверенность в том, что реализуемые на сегодняшний день образовательные программы ориентированы на подготовку педагога к межкультурному взаимодействию с учетом этнокультурных особенностей регионов. Вместе с тем чрезмерно использование коллективных форм обучения, что, очевидно, противоречит основам принципа академической свободы. Признается, что сложившаяся подготовка педагогов не является в достаточной степени практико-ориентированной. Вместе с тем недостаточно учтен принцип межкультурного взаимодействия. Более того, постоянное изменение этнокультурной среды региона также определяет специфику выбранных новых образовательных программ и технологий.

Еще одним методом стала групповая беседа со студентами — именно групповая беседа обеспечивает максимально правильное понимание участниками предлагаемых вопросов; люди чаще свободны и раскрепощены (рис. 1, 2).



Рис. 1. Процент студентов от общего числа респондентов (%)

Fig. 1. Percent of students from the total number of respondents (%)

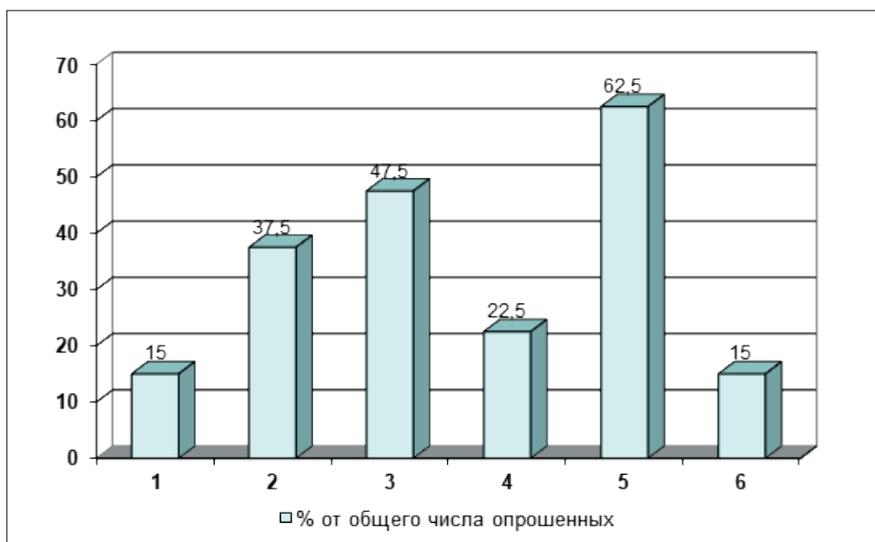


Рис. 2. Процент преподавателей от общего числа респондентов (%)

Fig. 2. Percent of teachers from the total number of respondents (%)

Примечание: На рисунках 1 и 2 цифрами обозначены ответы: 1 — выразили необходимость проектирования рамочных программ; 2 — не понимают смысла рамочных программ; 3 — считают, что не имеет значения, будут ли важны рамочные программы; 4 — считают себя подготовленными к проектированию рамочных программ; 5 — считают себя не готовыми к проектированию рамочных программ; 6 — затруднились с ответом.

Приведем ниже некоторые примеры вопросов и ответов для студентов и преподавателей.

Перечень вопросов для студентов и их ответов.

1. Какие изменения должны найти отражение в образовательных программах? — Важен учет представителей различных культур в регионе.
2. Реализована ли данная цель? — К сожалению, нет. Вместе с тем все чаще подчеркивается значимость проектирования рамочных программ, в которых были бы отражены этнокультурные особенности региона.
3. Возникают ли сложности у ваших педагогов при межкультурном взаимодействии со студентами из других стран, из других регионов? — Да, довольно часто.
5. Что вызвало наибольшие затруднения в процессе межкультурного взаимодействия, когда вы вышли на практику? — Незнание этнокультурных особенностей представителей региона.
6. Назовите наиболее интересный модуль. — Все модули достаточно интересны, однако необходима их модификация.
7. Какова роль студентов в проектировании рамочных программ? — Значительная. У студентов формировалось бы и совершенствование умения творчески подходить к проектированию рамочных программ.

Перечень вопросов для преподавателей и их ответов.

1. По каким программам обучения ваш вуз осуществляет подготовку студентов? — Образовательные программы: бакалавриат, магистратура, аспирантура и докторантура.
2. Много ли обучается зарубежных студентов, студентов из других регионов? — Да, в особенности из восточных стран.
3. Назовите основные проблемы, с которыми сталкиваются студенты вашего университета? — Неумение осуществлять межкультурное взаимодействие, проектировать образовательные программы, ориентирующие на работу в условиях динамичности этнокультурных процессов.
5. Какие изменения внесены в программы обучения с точки зрения их содержательной части? — Важна информация о культурах представителей конкретного образовательного учреждения. Несомненно, важна роль инициативных проектов.
6. Может ли студент выбирать методы, формы обучения, способы оценки образовательных результатов? — Да, но не напрямую, поскольку выбор занятия определенного преподавателя произвольно обуславливает и выбор предложенных им методов, форм обучения, способов оценки образовательных результатов.
7. Какой вклад, с вашей точки зрения, могут внести студенты в проектирование образовательных программ (рамочного типа)? — Их интеграция и активное участие позволят учитывать мнение представителей различных культур.

Важно отметить, что существенных отличий в ответах студентов и педагогов двух вузов не определено.

Следующий шаг связан с обоснованием технического уровня рамочной программы — усилением научно-методического, информационного и организационно-управленческого видов сопровождения с целью обновления содержания, видов деятельности и способов диагностики педагогов в региональном вузе с учетом особенностей этнокультурной среды. Технический уровень может быть представлен реализацией следующих видов сопровождения: научно-методического, информационного и организационно-управленческого.

Использование термина «сопровождение» важно в силу обоснования значимости творческого и самостоятельного характера обучающегося в принятии определенных решений. При этом огромная роль должна быть отведена науке как действенному инструменту разрешения важных для общества проблем.

Приведем примеры значимых в рамках данного исследования видов сопровождения. Научно-методическое сопровождение представляет собой «процесс, направленный на разрешение актуальных для педагогов проблем профессиональной направленности через актуализацию и диагностику существа проблемы, информационного поиска, путей разрешения возникших проблем, дальнейшего консультирования, проектирования и реализации плана» (Казакова, 1995, с. 55–58). Очевидно, что в рамках процесса организации научно-методического сопровождения образовательного процесса становится возможным создать необходимые условия для новаторского и инновационного профессионального обучения (рис. 3).



Рис. 3. Научно-методическое сопровождение вуза
Fig. 3. Scientific and methodological support of the university

Главная цель информационного сопровождения — проектирование и реализация информационно-образовательного пространства (рис. 4). Смысл данного вида сопровождения заключается в следующем: для участников образовательного процесса становится возможным работать с большими массивами информации, т. е. имеется в виду доступ к электронной активной информации посредством образовательных программ дисциплин, разнообразных датенбанков.

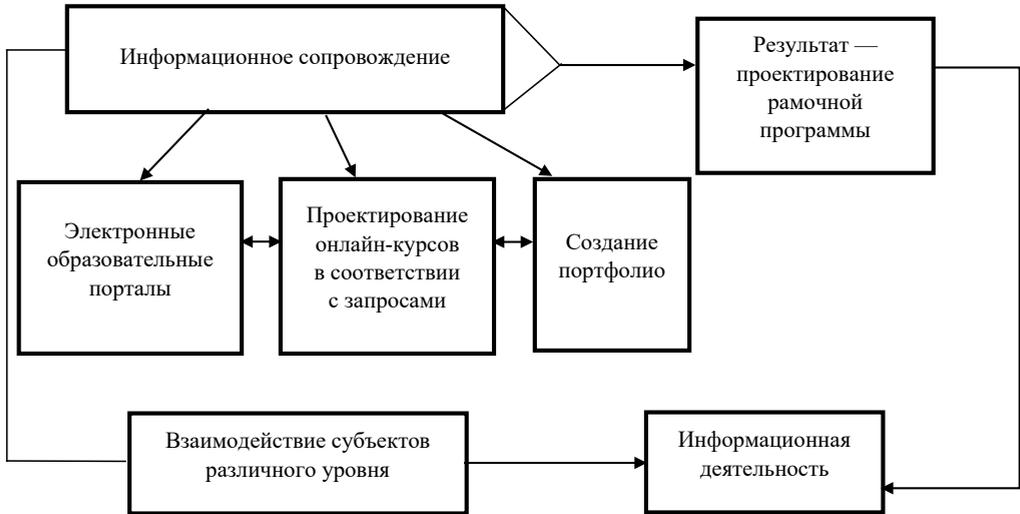


Рис. 4. Информационное сопровождение

Fig. 4. Information support

Цель организационно-управленческого сопровождения — оптимизация взаимодействия образовательного учреждения с социальными институтами (рис. 5).



Рис. 5. Организационно-управленческое сопровождение

Fig. 5. Organizational and managerial support

Дискуссионные вопросы

Значимость решения проблемы, связанной с поиском механизмов подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, подчеркнула роль рамочной программы. Пример модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию представлен на рисунке 6.



Рис. 6. Пример модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию

Fig. 6. The model of framework program to teachers' readiness to intercultural interaction

Для оценки модели возможно использование мысленного эксперимента — экспертной оценки модели. Карта экспертной оценки приведена в таблице 1.

Таблица 1

Карта экспертной оценки

Table 1

Expert assessment map

Критерии	Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1. Критерий соответствия				
1.1. Модель концепции и ее цели				
1.2. Соответствие компонентов модели				
2. Критерий согласованности				
2.1. Структура модели				
2.2. Планируемый результат				
3. Критерий целостности, необходимости и достаточности				
3.1. Достаточность элементов модели				
3.2. Значимость каждого элемента				
3.3. Достаточность всех компонентов модели				
4. Критерий адаптивности				
4.1. Адаптивность, диверсификация				

Возможные суждения:

В качестве экспертов оценки модели авторы данного исследования попросили выступить преподавателей Педагогического института Людвигсбурга (Германия), Самарского государственного социально-педагогического университета (Россия).

Экспертам необходимо было определить степень достоверности соответствия разработок критериям по шкале: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет». Ответ «да» соответствовал 3 баллам; «скорее да, чем нет» — 1 баллу; «скорее нет, чем да» — 1 баллу; «нет» — 3 баллам. Результаты были следующие: средняя оценка проанализированной модели составила около 2,35 балла, что превосходит обозначенный критерий «скорее да, чем нет», оцененный в 1 балл. Последнее позволило сделать вывод о положительной оценке разработанной модели.

Заключение

Обобщая вышеизложенное, еще раз акцентируем внимание на следующем: в сложившейся ситуации, характеризующейся усилением этнокультурных процессов в регионе, важно говорить о значимости проектирования рамочных программ подготовки педагогов, обеспечивающих целостный и индивидуальный подход к решению проблемы — программы действий, ставящей самые общие условия и направления деятельности и включающей новые инициативы, отражающие индивидуальные запросы обучающихся в процессе проектирования ими индивидуального образовательного маршрута.

Список источников

1. Сысоев, А. П., Суханова, Н. В. (2016). Актуальные проблемы развития высшего образования в российских регионах. *Креативная экономика*, 10 (30), 259–278. <https://doi.org/10.18334/ce.10.3.35039>
2. Дюжакова, М. В. (2008). *Развитие педагогического образования в поликультурном обществе*. Воронежский гос. пед. ун-т. Воронеж. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20056388>
3. Новикова, Г. П. (2017). Теоретические основы развития инновационных процессов в образовательных организациях. *Психология образования в поликультурном пространстве*, 2 (38), 100–106. <https://elibrary.ru/item.asp?id=29373411>
4. Стенищева, А. А. (2020). Влияние мультикультурализма на образование. *Вестник Марийского государственного университета*, 14 (3–39), 312–319. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-312-319>
5. Филимонова, Е. А. (2009). Система ценностей в условиях межкультурного взаимодействия. *Система ценностей современного общества*, 9, 22–25. <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33937973>
6. Chow, L. K. (2020). At the Intersections: International and Multicultural Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 96–99. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1498>
7. Khan, A. (2019). Practices of Multicultural Education among the Faculty of Social Sciences and Humanities at University of Management and Technology Lahore. *Global Regional Review (GRR)*, IV (IV), 194–207. <https://ssrn.com/abstract=3693755>
8. Liao, E. R. (2018). The Forgotten Land: (Im) Possibilities of Multicultural Teacher Education in Rural Settings. *Midwest Quarterly*, 59 (4), 353–371. <https://doi.org/10.131064495>
9. Громова, Д. В. (2014). Рамочные программы как инструмент взаимодействия Европейского союза и российской Федерации в области научно-технологического сотрудничества. *Вестник Томского государственного университета. История*, 6 (32), 56–59. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22803388>
10. Ashcroft, R. T., & Bevir, M. (2019). *Multiculturalism in the British Commonwealth: Comparative Perspectives on Theory and Practice*. Oakland: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.73>
11. Clyne, M., & Jupp, J. (2011). *Multiculturalism and Integration: A Harmonious Relationship*. Canberra: ANU E Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_459378
12. Frawley, J., Russell, G., & Sherwood, J. (2020). *Cultural Competence and the Higher Education Sector: Australian Perspectives, Policies and Practice*. Singapore: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5362-2>

13. Maine, F., & Vrikki, M. (2018). *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0>
14. Salanga, M. G. C., & Bernardo, A. B. I. (2017). Cognitive Empathy in Intercultural Interactions: The Roles of Lay Theories of Multiculturalism and Polyculturalism. *Current Psychology*, 38 (1), 165–176. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9599-3>
15. Богословский, В. И. (2000). *Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики*. Монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. <https://search.rsl.ru/ru/record/01000697528>
16. Богословский, В. И., Жукова, Т. А. (2021). Развитие системы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. *Известия Российского Государственного Педагогического Университета им. А. И. Герцена*, 200, 225–231. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-225-231>
17. Аббасова, Л. И. (2020). Подготовка будущих педагогов к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*, 69 (2), 4–7. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44555077>
18. Lähdesmäki, T., Koistinen, A. K., & Ylönen, S. C. (2020). *Intercultural Dialogue in the European Education Policies: A Conceptual Approach*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
19. Heikkinen, A., Pätäri, J., & Molzberger, G. (2019). *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere: Tampere University Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24984>
20. Казакова, Е. И. (1995). *Педагогическое сопровождение. Опыт международного сотрудничества*. Санкт-Петербург: Питер.
21. Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83 (3), 196–203. <https://doi.org/10.1177/003172170108300309>
22. Анишский, В. Н., Жукова, Т. А., Богословский, В. И., Бебелл, К. (2014). The role of comparative research in the development of multiculturalism within educational systems. *Life science journal*, 11 (8s), 246–248. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24961097>

References

1. Sisoiev, A. P., & Suhanova, N. V. (2016). Topical Problems of Higher Education Development in Russian Regions. *Creative Economy*, 10 (3), 259–278. (In Russ.). <https://doi.org/10.18334/ce.10.3.35039>
2. Duzhakova, M. V. (2008). *Development of Pedagogical Education in a Multicultural Society*. Voronezh State Pedagogical University. Voronezh. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=20056388>
3. Novikova, G. P. (2017). Theoretical Foundations of the development of innovation processes in educational organizations. *Educational Psychology in Polycultural Space*, 2 (38), 312–319. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=29373411>
4. Stenishheva, A. A. (2020). The impact of multiculturalism on education. *Vestnik of the Mari State University*, 14 (3–39), 312–319. (In Russ.). <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2020-14-3-312-319>

5. Filimonova, E. A. (2009). The system of values in the conditions of intercultural interaction. *The value system of modern society*, 9, 22–25. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33937973>
6. Chow, L. K. (2020). At the Intersections: International and Multicultural Higher Education. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 11, 96–99. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v11iWinter.1498>
7. Khan, A. (2019). Practices of Multicultural Education among the Faculty of Social Sciences and Humanities at University of Management and Technology Lahore. *Global Regional Review (GRR)*, IV (IV), 194–207. <https://ssrn.com/abstract=3693755>
8. Liao, E. R. (2018). The Forgotten Land: (Im) Possibilities of Multicultural Teacher Education in Rural Settings. *Midwest Quarterly*, 59 (4), 353–371. <https://doi.org/131064495>
9. Gromova, D. V. (2014). Framework programs as an instrument of the European Union and the Russian Federation cooperation in the sphere of research and technology cooperation. *The Journal of Tomsk State University. History*, 6 (32), 56–59. (In Russ.). <https://elibrary.ru/item.asp?id=22803388>
10. Ashcroft, R. T., & Bevir, M. (2019). *Multiculturalism in the British Commonwealth: Comparative Perspectives on Theory and Practice*. Oakland: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/luminos.73>
11. Clyne, M., & Jupp, J. (2011). *Multiculturalism and Integration: A Harmonious Relationship*. Canberra: ANU E Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_459378
12. Frawley, J., Russell, G., & Sherwood, J. (2020). *Cultural Competence and the Higher Education Sector: Australian Perspectives, Policies and Practice*. Singapore: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5362-2>
13. Maine, F., & Vrikki, M. (2018). *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0>
14. Salanga, M. G. C., & Bernardo, A. B. I. (2017). Cognitive Empathy in Intercultural Interactions: The Roles of Lay Theories of Multiculturalism and Polyculturalism. *Current Psychology*, 38 (1), 165–176. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9599-3>
15. Bogoslovskiy, V. I. (2000). *Scientific support of the educational process at the Pedagogical University: Methodological characteristics*. Monograph. St. Petersburg: The Herzen State Pedagogical University of Russia Press. (In Russ.). <https://search.rsl.ru/ru/record/01000697528>
16. Bogoslovskiy, V. I., & Zhukova, T. A. (2021). Development of a learning system to prepare teachers for multicultural interaction. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 200, 225–231. (In Russ.). <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-200-225-231>
17. Abbasova, L. I. (2020). Preparation of future teachers for intercultural interaction in professional activities. *Problems of modern pedagogical education*, 69 (2), 4–7. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44555077>
18. Lähdesmäki, T., Koistinen, A. K., & Ylönen, S. C. (2020). *Intercultural Dialogue in the European Education Policies: A Conceptual Approach*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-41517-4>
19. Heikkinen, A., Pätäri, J., & Molzberger, G. (2019). *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere: Tampere University Press. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/24984>
20. Kazakova, E. I. (1995). *Pedagogical support. Experience of International Cooperation*. St. Petersburg: Peter Press. (In Russ.).

21. Banks, J. A., Cookson, P., Gay G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 83 (3), 196–203. <https://doi.org/10.1177/003172170108300309>

22. Aniskin, V. N., Zhukova, T. A., Bogoslovskiy, V. I., & Bebell, K. (2014). The role of comparative research in the development of multiculturalism within educational systems. *Life science journal*, 11 (8s), 246–248. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24961097>

Статья поступила в редакцию: 15.02.2021; The article was submitted: 15.02.2021;
одобрена после рецензирования: 20.05.2022; approved after reviewing: 20.05.2022;
принята к публикации: 07.06.2022. accepted for publication: 07.06.2022.

Информация об авторах:

Владимир Игоревич Богословский — доктор педагогических наук, профессор кафедры цифровых образовательных технологий, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7071-244X>

Татьяна Анатольевна Жукова — кандидат педагогических наук, доцент, департамент иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, кафедра иностранных языков и коммуникативных технологий, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Москва, Россия,
tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>

Инна Евгеньевна Клетнова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия,
maxwell.in@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2165-1745>

Хусаинова Мария Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Самарский государственный технический университет, Самара, Россия,
maria.maiorova076@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4887-6699>

Information about authors:

Vladimir I. Bogoslovskiy — Doctor of Education, Full Professor of the Department of Digital Education, The Herzen State Pedagogical University of Russia, Moscow, Russia,
tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0001-7071-244X>

Tatiana A. Zhukova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia; Department of foreign languages and communication technologies, National University of Science and technology «MISIS», Moscow, Russia,
tatianazhu@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-2184-4814>

Inna E. Kletnova — PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia,

maxwell.in@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0003-2165-1745>

Mariya A. Xusainova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, Samara, Russia,

maria.maiorova076@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4887-6699>

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.



Теоретическая статья

УДК 37.015.31

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

ВНЕШНИЕ КОНТЕКСТЫ РЕЧЕВОГО ПОСТУПКА СУБЪЕКТА ПОЗНАНИЯ

Наталья Владимировна Жукова¹, Татьяна Станиславовна Вершинина²

^{1,2} *Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ,
Екатеринбург, Россия*

¹ *nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>*

² *wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>*

Аннотация. Методологической основой исследования является теория контекстного образования. Цель статьи — описать внешние контексты речевого поступка субъекта познания. Объект — речевой поступок субъекта познания. Предмет — внешние контексты речевого поступка субъекта познания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью описать совокупность внешних факторов речевого поступка субъекта познания, детерминирующих внутренние условия формирования профессиональной речевой культуры и ее ядра «языковой личности субъекта». В статье описаны пять внешних контекстов, обусловленных мировой образовательной средой и образовательной средой страны, образовательной средой семьи и средой коммуникативной и информационной культуры, а также собственно образовательной средой; показано, что все внешние контексты связаны между собой изменениями, происходящими в социокультурном пространстве. Представленные в статье материалы развивают теорию контекстного образования, идеи о внутреннем и внешнем контексте, о единстве антиципации и рефлексии как механизма мышления в контекстном обучении, о внутреннем кросс-культурном контексте и личной культуре; закладывают основания для развития теории личностно-профессиональной речевой культуры в контекстном образовании, подходы к определению уровней речевого поступка субъекта познания в контексте с личной культурой на втором уровне ее проявления, а именно, социокультурной компетентности.

Ключевые слова: речевой поступок, контекст, субъект познания, культура, контекстное образование, ценности культуры, внешние контексты, образ мира, внутренний контекст, личная культура

Theoretical article

UDC 37.015.31

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

EXTERNAL CONTEXTS OF SPEECH ACTION OF THE PERSON IN THE PROCESS OF COGNITION

*Natalia V. Zhukova*¹, *Tatyana S. Vershinina*²

^{1,2} *Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,*

¹ *nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>*

² *wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>*

Abstract. The methodological basis of the research is the theory of contextual education developed. The article aims to describe the external contexts of the speech act of the person in the process of cognition. The object of the research is the speech act of the person in the process of cognition, and the subject is the external contexts of the speech act. The relevance of the study is due to the need to describe the totality of external factors of the personal speech act, which determine the internal conditions for the formation of professional speech culture and its core «linguistic identity of the personal». The authors concluded that the person in the process of cognition is immersed in the five external contexts which influence his internal context and determine his activity and behavior. These five external contexts are determined by the global educational environment, the educational environment of his country and family, the environment of communicative and information culture, as well as the educational environment itself. The external contexts are interconnected by the changes that take place in the socio-cultural space, being, in a way, shells that surround the person in the process of cognition and identify the development vectors of a speech act. By providing environment for the internal context, external contexts, thereby, determine the speech act which has moral and ethical significance. Thus, the materials presented in the article develop the theory of contextual learning, develop the theory of contextual education, develop ideas about the internal and external context, about the unity of anticipation and reflection as a mechanism of thinking for contextual learning, about the internal cross-cultural context and personal culture, lay the foundation for the development of the theory of professional speech culture in contextual education, approaches to determining the levels of speech the act of the person in the process of cognition in the context of personal culture at the second level of its manifestation, namely, socio-cultural competence.

Keywords: speech act, context, person in the process of cognition, culture, context education, cultural values, external contexts, image of the world, internal context, personal culture

Для цитирования: Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2022). Внешние контексты речевого поступка субъекта познания. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 66–86. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

For citation: Zhukova, N. V., & Vershinina, T. S. (2022). External contexts of speech action of the person in the process of cognition. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 66–86. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.04

Введение

В конце XX века — в условиях изменения социокультурной среды внешнего контекста образовательной системы — начался переход к новым формам обучения и воспитания, сопровождающийся переосмыслением педагогических взглядов, сущности образования и поиском педагогической парадигмы, точкой отсчета для которой стал «сам человек в совокупности его развивающихся образовательных потребностей» (Лолаев, 2007, с. 304) с самостоятельными практическими действиями и поступками, с его перманентно развивающимися интеллектуальными, морально-нравственными, этическими образцами поведения и деятельности (Воронин, 2015) и где человек созидает в себе самом образ мира путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры (Вербицкий, 2019). Культура, самым главным проявлением которой является язык во всем своем богатстве, представляет собой контекст, включающий национальные и общечеловеческие культурные ценности. Смена парадигмы, произошедшая под влиянием объективных обстоятельств, привела к кардинальному изменению «внешнего контура» системы образования (Вербицкий, 2019). «Процесс и результаты восприятия, понимания и преобразования человеком конкретной ситуации и поступка» (Вербицкий, 2010, с. 229) обусловлены системой внутренних и внешних условий жизни человека, т. е. контекста, обеспечивающего человеку знания и опыт, возможность осмысленной интерпретации события наступившего и прогнозирования последствий принимаемых решений (Вербицкий, 2019).

Субъектом как высшей системной целостностью «всех сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» человек становится в процессе осуществления деятельности, поведения, общения и т. д. (Брушлинский, 2003, с. 61–63). Для описания закономерностей поведения и деятельности человека необходимо учитывать все факторы межличностного взаимодействия в социокультурном контексте, которые, отражаясь в его сознании и психике, определяют не только внешние, но и внутренние условия жизни, оказывают влияние на формирование его индивидуально-психологических особенностей, на способы познания реальности, на то, как субъект воспринимает, понимает и преобразует ту или иную ситуацию, наделяя ее и в целом, и отдельные ее компоненты значением и личностным смыслом.

Методологические основания

Цель статьи — выявить влияние внешних контекстов на речевой поступок субъекта познания как единицу активности, порождаемую в совместной

деятельности, межличностном взаимодействии субъектов познания в процессе приобщения к профессии как части культуры (Вербицкий, 2019). В процессе теоретического исследования были применены методы анализа, синтеза, обобщения. Проведен обзор работ: посвященных анализу внедрения контекстного обучения в практику образовательных организаций (в том числе за рубежом) и роли внешних — предметно-технологического и социокультурного — контекстов в развитии субъекта познания; рассматривающих речевой поступок как единицу деятельности субъекта познания, обусловленного условиями коммуникации, детерминированного социокультурным контекстом ситуации; описывающих подходы к определению понятия «контекст». В качестве методологической основы взята теория контекстного образования А. А. Вербицкого, выступающая одним из направлений деятельностной теории усвоения социального опыта, в соответствии с которой содержание образования усваивается в процессе «направленной на предметы и явления окружающего мира и на самого себя собственной познавательной деятельности» субъекта познания (Вербицкий, 2019, с. 136–137). Зарубежные исследования, направленные на изучение роли контекстного образования в повышении уровня обучения (Suryawati, & Osman, 2017; Wahyuningtyas, & Wuryadi, 2018; Jayadiputra, 2018; Mussadadetal, 2018; Tari, & Rosana, 2019; Kastner, 2019; Kim, 2021), как и отечественные работы в области контекстного образования свидетельствуют, что контекстное обучение помогает связать содержание предмета с ситуациями реального мира и побуждает обучающихся устанавливать связь между знаниями и применением в своей жизни как членов семьи, граждан и работников, а также реализоваться в профессии, которая требуется для обучения. Контекстное преподавание и обучение (CTL) приводит к мотивированному, субъектному присвоению опыта, способствует формированию социокультурной компетентности, помогает фокусироваться на результате образования (Puiggali, & Tesouro, 2021).

Понятие контекста выступает смыслообразующей категорией данного подхода (Ainoutdinova et al., 2019) и используется А. А. Вербицким как основная категориальная единица контекстного подхода, который изначально в психологии образования выполнял роль «методологической рефлексии образовательного процесса и средства конструирования наиболее адекватных социальным условиям и психологическим законам обучения учебно-развивающих практик» (Вербицкий, 2018, с. 9). На сегодняшний день понятие контекста используется и в общепсихологической методологии. А. А. Вербицкий дает следующее определение контексту: «... это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам» (Вербицкий, 2018, с. 39). Попытки описать механизмы отражения контекстов и их влияние на человека предпринимаются также в интегральной психологии, структурной психосоматике и др. В литературе также

предлагаются подходы к описанию контекстного анализа как метода, выполняющего роль основы в определении контекстов изучения психических явлений. Анализ контекста позволяет наиболее детально и в то же время полно охарактеризовать то или иное явление, обосновать его интерпретацию. В целом контексты рассматриваются в широком диапазоне, т. е. описание дается в отношении человека и окружающей среды, но с опорой на разные основания.

В контекстном образовании ведущая роль отводится совместной деятельности, межличностному взаимодействию и диалогическому общению субъектов познания; коммуникация возможна в ситуации диалога, зависит от представлений собеседников о мире и друг о друге (Benz, 2021). Наиболее значимым элементом, определяющим эффективность педагогического взаимодействия в контекстном образовании, выступает *речевой поступок*, являющийся единицей коммуникативного поведения, который совершается в определенной коммуникативной ситуации, соотнесен с речевым событием, отражает личностные особенности речи участников коммуникативного акта, их нравственные характеристики и коммуникативные намерения (Жукова и Вершинина, 2021).

Поступок, по С. Л. Рубинштейну, рождается из действия по мере формирования самосознания; изменение уровней и типов сознания ведет к изменению внутренней природы действия — от реакции через сознательное действие к поступку, усложняющемуся от уровня к уровню и превращающегося из простейшего поступка в отношении людей в более нравственные, ответственные поступки (Рубинштейн, 2000). Поступок, по А. А. Вербицкому, как «особое ценностное действие, направленное на другого человека или других людей» (Вербицкий, 2018, с. 62), «социально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна» (Вербицкий, 2019, с. 158) «конституирует *социальную ситуацию развития*, направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей» (Вербицкий, 2018, с. 62). Через поступки субъект познания способен не только изменять окружающий его мир, но и созидать себя в мире; диалогическая природа речевого поступка обеспечивает понимание субъектом познания себя, своего бытия, оценку себя и своих действий, направленных на другого (Сычев, 2019). Поступок наделен моральным аспектом, наличие неопределенного будущего как цели и ценности дает основание считать поступок моральным (Zheleznyov, 2017). Система мыслей и идей, волеустремления, реализованные в акте коммуникации, становятся речевыми поступками, вплетенными в жизнедеятельность человека; контекстное образование как единство воспитания и обучения способствует переходу от научения к формированию социально-культурной компетентности, благодаря чему происходит преобразование личностных смыслов в социальные ценности.

И. А. Зимняя рассматривает поступок — «социальное действие, которое реализует или выражает отношение человека к другим людям» (Зимняя, 1985, с. 49) — как семантическую единицу всей сферы деятельности, понимая его как действие, имеющее «обозначаемое» («что хотел — вольно или невольно — человек выразить своим действием») и «обозначающее» («форма реализации этого действия») (Зимняя, 1985, с. 49); выделяет речевой поступок как специфическую единицу продуктивных видов речевой деятельности, в качестве «коммуникативного содержания» которого выступает «смысловое содержание высказывания». Смысловые связи между разными высказываниями, как указывает М. М. Бахтин, приобретают диалогический характер, «смыслы разделены между разными головами. Исключительная важность... личности» (Бахтин, 1979, с. 293).

З. И. Курцева определяет речевой поступок как «намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта, цель которого — воздействовать на адресата (в том числе и на себя) в кризисной ситуации общения (повлиять на мнение, на отношение к чему-либо или кому-либо, на принятие решения и т. п.)» (Курцева, 2017, с. 41). При этом кризисную ситуацию общения автор связывает «с решением возникающей нравственной проблемы», что, по мнению автора, «предполагает выбор, совершаемый личностью».

Понятие «контекст» как смыслообразующая категория контекстного образования следует рассматривать на основе разных подходов, каждый из которых дополняет и глубже раскрывает его сущность. К. Уилбер предпринимает попытку построить многомерную картину объекта; он, предлагая модель познания на основе четырех секторов (внутреннее – индивидуальное (интенциональное); внешнее – индивидуальное (поведенческое); внутреннее – коллективное (культурное); внешнее – коллективное (социальное)), утверждает, что развитие индивидуального сознания неотделимо от культуры и социальных структур, а культурные и межличностные структуры создают пространство, в котором возникает «индивидуальное субъективное сознание»; под влиянием фоновых культурных контекстов, по его мнению, формируется мировоззрение человека, и его невозможно отделить от социального контекста, включающего практически все «внешние, конкретные, материальные, организованные формы общественной жизни» (Уилбер, 2004, с. 91); причем контексты бесконечны, безграничны, множественны внутри контекстов.

В. Г. Калашников, суммируя сложившиеся практики выделения и изучения контекстов, описывает 12 различных оснований их выделения (Калашников, 2018, с. 133–137): 1) по соотношению с определенным логическим уровнем обобщения; 2) по отношению к явлениям индивидуальной психики; 3) по преимущественной ориентации исследования на объекты или процессы в изучаемом явлении; 4) по отношению изучаемых психических явлений к сферам культуры, в их числе метакультурный общекультурный, или кросс-культурный (по Н. В. Жуковой), культурный (частно-культурный) контекст; 5) по соотношению психических явлений с явлениями социума; 6) по отношению психики

к индивиду; 7) по отношению психического явления ко времени; 8) по отношению психического явления к психическому пространству; 9) по отношению психического явления к этапам онтогенеза; 10) по ориентации психического явления относительно гендера; 11) по соотносению с субъектом; 12) по основной цели исследования (Калашников, 2018).

А. В. Минченков, П. Б. Елпидифоров выстраивают свою модель на основе внутрисубъектного описания контекстов, объясняя механизмы внутренней деятельности человека и его взаимодействия с внешней реальностью через набор когнитивных карт (позволяющих строить конкретную стратегию в зависимости ситуации), вычленив, основываясь на фенотипах, семь групп контекстов (логических уровней), в каждую из которых входит круг жизненных ситуаций с учетом широты распространения человеком его поля осознания: «...позиция “Только Я” соответствует бытовым контекстам; позиция “Я и самые близкие” — индивидуальным; позиция “Я и моя семья” — семейным; “Я и те, кто со мной” — родовым; “Я и мой народ” — этническим; “Я и человечество” — человеческим; “Я и весь мир” — планетарным» (Минченков и др., 2001, с. 76). Данный подход, на наш взгляд, не учитывает всей многомерности психологических контекстов. Синонимичные когнитивным картам когнитивные схемы в описании Дж. Лакоффа способствуют структурированию опыта человека (Лакофф и др., 2008). Э. Е. Бехтель и А. Э. Бехтель описывают когнитивную карту как эквивалент контекста, подчеркивая, что она может выступать образом «знакомого пространственного окружения», которое может создаваться или видоизменяться в процессе взаимодействия субъекта с окружающей реальностью (Бехтель и др., 2005).

По Дж. Келли (2000), человек выстраивает конструкты, через которые репрезентирует мир, личные конструкты являются способами понимания мира, задают контекст. Г. Уиткин, предложивший психологическую характеристику полезависимости/полнезависимости, зависимость когнитивных и социальных психологических проявлений человека от внешнего контекста, его способность к преодолению сложноорганизованного контекста связывает с направленностью личности либо на внешние, либо на внутренние факторы ситуации (Холодная, 2004).

В исследовании Н. В. Жуковой доказано единство рефлексии и антиципации, интегрированных в целостный механизм мыслительного процесса деятельности субъекта познания в контекстном образовании, предполагающее развертывание предметного и социального содержания познавательной деятельности обучающегося в пространственно-временном контексте, показана тесная связь общекультурных феноменов (таких как язык, мировоззрение и система ценностей, нормирование и др.) с психикой человека, обосновано влияние на развитие субъекта познания пяти внешних социокультурных контекстов (или оболочек), на которые влияют мировая образовательная среда, образовательная среда страны, образовательная среда семьи, среда коммуникативной и информационной культуры и сама образовательная среда.

Результаты исследования

Контекст (и как базовая категория контекстного обучения) — это психический семантический механизм порождения смыслов, обеспечивающий соотнесение разного рода психических содержаний (как образов или понятий, так и ценностей, состояний и др.); это когнитивный механизм психики человека. «Внутренний контекст представляет собой совокупность внутриспсихических явлений, соотносимых с другими; <...> внешний контекст... всегда только внутриспсихические репрезентации материальных, “внешних” по отношению к психике предметов и социальных явлений, <...> поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.) раскрывают разные грани этого психического семиотического процесса» (Вербицкий и др., 2015, с. 7). Исходя из сказанного вытекает, что внешний и внутренний контексты обусловлены внешними факторами среды; психика человека контекстуальна, каждое состояние психики как целого определяется синхронно и диахронно другими существующими контекстами (Вербицкий и др., 2015).

Для описания внешних контекстов речевого поступка субъекта познания следует опираться на подход, основанный на изучении роли культуры как системы соположенных и иерархически надстраивающихся контекстов, «выступающих одновременно как система интерпретаторов и система регулятивов» речевого поступка (Вербицкий и др., 2015, с. 10).

Внешние контексты развиваются в логике и динамике социальных и культурных условий; при этом они обуславливают развитие внутреннего кросс-культурного контекста субъекта познания. Человек формируется, воспитывается, развивается в культуре, усваивает разные культурные смыслы, осознает влияние внешнего контекста и выстраивает свой уникальный образ мира, определяющий то, как он сам будет воспринимать этот мир и отражать его, каким образом и какие действия он будет в этом мире осуществлять. Речевой поступок субъекта познания формируется и реализуется как результат влияния внешних и внутренних факторов, образа мира, сложившегося на данном этапе, взаимосвязи внешнего социокультурного контекста как коллективного интеллекта (по Ю. Лотману) и его личной культуры, в которой отражается индивидуальный интеллект (Лотман, 2000).

В своем поведении человек реализует свое внутреннее отношение к реальности и людям. Речевое поведение выступает отражением окружающей среды и воздействия на нее, интегрирует действия, поступки и душевные состояния человека. Речевой поступок транслирует дискурсивные особенности той социокультурной среды, в которой реализуется коммуникация и в которой он развивается и реализует свою деятельность.

Таким образом, речевой поступок как основа речевой деятельности реализуется в диалогическом общении, включен в социокультурный контекст,

является личностно обусловленным действием на основе выбора, социально нормирован, наделен смыслом, направлен на другого. В различных коммуникативных ситуациях субъект познания будет совершать речевой поступок в соответствии со своим мотивом и социально-общественными и культурными особенностями контекста коммуникативной ситуации, формируя от ситуации к ситуации личностный репертуар речевых поступков, складывающийся из речевых партитур и речевых партий; у субъекта познания в процессе обучения формируются внутренние контексты личной и профессиональной культуры, которые, соответственно, влияют на формирование контекста личностно-профессиональной культуры. «Речевой поступок как единица коммуникативного поведения обусловлен речевым событием и является отражением личностных особенностей коммуникантов, выступает основополагающим компонентом педагогического взаимодействия, а как семантическая единица всей сферы деятельности является выражающим действием (что человек хочет выразить этим действием) и формой реализации этого действия» (Жукова и Вершинина, 2021, с. 126).

Дискуссионные вопросы

Соглашаясь с З. И. Курцевой в главном, что речевой поступок — «высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта» (Курцева, 2017, с. 41), считаем возможным не согласиться с включением в определение речевого поступка уточнения «кризисная ситуация», поскольку речевой поступок, во-первых, совершается в условиях продуктивного общения, а во-вторых, он включен в социокультурный контекст содержательно; контекст обуславливает его смысл. В ходе обучения как фундаментальной основы психического развития человека происходит освоение культуры и всего опыта человечества, что реализуется в процессе общения и деятельности, основные характеристики которой — социальность, самостоятельность, творчество. Б. С. Братусь, соотнося понятия «выбор», «поступок», «личность» в рассуждениях о смысловой сфере личности, подчеркивает, что личность проявляет себя в таких действиях, которые соотношены с ценностями и идеалами, соответствуют определенным уровням нравственного сознания и требуют морального выбора; именно каждое такое действие он и определяет как поступок, называя его вслед за философами-этиками «клеточкой морали», «сердцевиной морального выбора»; а выбор он считает творческим, целетворящим актом (Братусь, 2019). Именно эти творческие акты, по его мнению, своей непрерывной чередой выборов и составляют непрерывающийся процесс творения человеком самого себя (Братусь, 2019).

Культура оказывает формирующее влияние на сознание и самосознание человека. Каждый человек обладает неповторимым собственным образом

мира, и этот образ формируется за счет внешних контекстов (социальные, национальные, географические, религиозные, интеллектуальные, экономические, экологические, демографические, семейные и другие условия жизни). Индивидуальный образ мира человека складывается в процессе переживания внешних и внутренних событий, изменяя их восприятие и выражаясь в индивидуальном опыте, в языковых ресурсах. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека (по Е. А. Уварову), есть базовый компонент структуры личности (Уваров, 2005). В контекстном подходе А. А. Вербицкого образ мира — целостное интегральное образование познавательной сферы личности, многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности (Яковлев, 2015, с. 211), а «созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мире интеллектуальной, предметно-технологической, социальной и духовной культуры» и есть образование (Вербицкий, 2019, с. 22).

Мировое образовательное пространство как один из внешних контекстов речевого поступка субъекта познания встроено в человеческую культуру во всем ее многообразии (мировая художественная культура, литература, религия, искусство и т. д.) и откликается на происходящие в мировом культурном пространстве изменения разнообразием подходов в сфере образования человека. Экспансия транснациональной массовой культуры и символических обменов, культурная гибридизация диктуют необходимость возникновения новой знаковой системы, позволяющей описать разного уровня реалии вовлеченных в глобализационные процессы обществ, что может привести к стиранию культурных различий и затруднению национальной и этнической самоидентификации; но в то же время расширение межкультурных связей на основе межкультурного диалога облегчает усвоение содержания иных культур (Воронин, 2015). Религия, объединив в себе отдельные явления социальной и культурной жизни общества, стала выступать одним из источников индивидуальной идентификации (Чистякова, 2016), смыслообразующим началом личной жизни индивида, этическим началом международной жизни (Яковлев, 2015). Религиозный фактор, как бы он ни проявлялся (будь это религиозная риторика, религиозные идеалы или иная форма), пронизывает жизнь мирового сообщества, обладает возможностью оказывать влияние на сознание и поведение как отдельного человека и целых общностей, так и образовательной системы на всех уровнях.

Образовательная среда страны, выступая еще одним контекстом речевого поступка субъекта познания, встроена в мировое образовательное пространство. Исторически российская культура благодаря географической протяженности нашей страны ассимилирует ценности мусульманского Востока, Западной цивилизации и славянства; такой своего рода культурный синтез накладывает отпечаток и на традиции воспитания и обучения. Российские педагогические традиции обладают высоким потенциалом для развития образования;

традиционно педагогические системы нашей страны всегда основывались на единстве обучения и воспитания, опираясь на национальные традиции и общекультурные ценности, обеспечивающее целостность восприятия мира. Социокультурные, пространственно-временные, социальные, экономические, политические и другие характеристики ситуации действия и поступка обучающихся находятся в прямой зависимости от условий, обеспечивающих разнообразие образовательных парадигм и концепций, что вытекает из стратегий образования, в основе которых лежат политика открытого образовательного пространства, отказ от традиционной социально-административной структуры и создание качественно иных образовательных институтов, организация на основе единства целей и задач субъектов единого образовательного пространства как особой социокультурной среды, особого феномена, обеспечивающего активную репрезентированную в речевом поступке позицию каждого субъекта, вступающего в новую систему отношений.

Новая социокультурная среда, возникшая вследствие развития информационно-коммуникационных технологий, обуславливает принципиальные изменения в образовательной среде, которые должны обеспечить формирование информационной и коммуникативной культуры не как компонента общей культуры современного человека или способов взаимодействия человека со знаковой информацией и т. д., а как результат взаимодействия внешних и внутренних условий, выступающих контекстом в образовании субъекта познания, обладающим свойствами образовательной среды.

Увеличение объемов информации, неконтролируемые потоки недостоверных деструктивных по характеру сообщений предъявляют к современному образованию новые требования; обучающийся должен научиться не только удовлетворять свои информационные потребности на основе классификации, оценки информации, которая должна стать средством его развития и совершенствования, приобщения к культуре, присвоения знаний, выявления проблемы и осуществления операций с категориями на основе абстрактно-логического мышления, определения своей жизненной позиции, но и раскрывать себя как субъекта ответственного речевого поступка.

Технологизация информационных и производственных обменов способствуют тиражированию новых культурных стандартов «человека информационного общества»; наличие средств для создания визуальных эффектов и текста может оказывать влияние на реакцию потребителей информационного контента, «на эмоции (например, удовольствие и волнение), познание (например, ценность и коннотацию) и поведение (например, намерение сближения или избегания) в определенной среде» (Zhaoetal, 2022). С одной стороны, достижения прежних культур сегодня доступны любому человеку благодаря технологиям виртуальной и дополненной реальности (виртуальные путешествия, музеи, библиотеки и др.); IT-технологии обеспечивают разнообразные возможности для удовлетворения и формирования не менее разнообразных потребностей

(дистанционное обучение, интернет-магазины, игры и пр.), расширяют возможности вступления в диалог с разными культурами и цивилизациями и обогащения коммуникативных практик, приобщают к целостности богатства и разнообразия современной мировой культуры. С другой стороны, это оказывает негативное влияние на развитие культуры в целом, приводит к массовизации науки, культуры и образования, трансформации культурных кодов, изменению отношений элитарной, народной и массовой культуры и одновременно создает предпосылки культурного неравенства, в основе которого может лежать несколько причин — социальный статус, уровень образования, материальное положение, доступность информационного ресурса. Технологизация коммуникативных процессов расширяет круг общения, социальные сети внедряются в частную жизнь (что становится социальной нормой), а также в образование и профессиональную деятельность; это приводит не только к появлению новых форм и способов употребления языка, но и к разрушению социальных контактов, к негативному информационному воздействию на мировоззрение посетителей интернет-ресурсов, изменению речевого поведения (Galyashina, & Nikishin, 2021), упрощению диалогических формул, сокращению практик социального взаимодействия, следствием чего может стать не только расшатывание этики профессионального образования и снижение его качества, но и девальвация «социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика каждого обучающегося» (Вербицкий, 2019, с. 101).

Субъект познания погружен не только в коммуникативную среду образовательного пространства, но и в культурное пространство, которое создается иллюзорной реальностью средствами театра, кино и телевидения, вторгающейся в личное пространство человека, и, как считает Г. Маркузе, создающей «модель одномерного мышления и поведения, в которой идеи, побуждения и цели, трансцендирующие по своему содержанию утвердившийся универсум дискурса и поступка, либо отторгаются, либо приводятся в соответствие с терминалами этого универсума» (Маркузе, 2009, с. 52), что приводит к искажению норм и форм социального поведения.

Психическое развитие человека происходит через взаимодействие с другими людьми, в общении, в диалоге (Вербицкий, 2019). Приобщение ребенка к ценностям культуры начинается в семье, где закладываются социальные и интеллектуальные навыки ребенка. Семья как сложная социальная система во всем многообразии социально-психологических характеристик и педагогических подходов, в единстве внешних и внутренних контактов оказывает воздействие на развитие личности. Контексты диктуют выбор типовых коммуникативных моделей взаимодействия родителей с детьми, формируют коммуникативные ролевые модели, соответственно формируемая таким образом «семейная интерактивная среда» создает условия для языкового развития ребенка, закладывает основы его речевого поведения (Nandyetal, 2020). В семье через регулярное межличностное взаимодействие на духовно-нравственном уровне формируется образ мира ребенка, обнаруживающий смысл его жизни,

определяющий характер взаимодействия с внешним миром, его поступков на основе оценки особенностей реальной ситуаций. Семья как социальный институт обладает высоким воспитательным и социализирующим потенциалом, играет важную роль в усвоении ребенком ценностных ориентаций, норм и правил социального поведения, в приобщении к культурным и национальным традициям. Будучи многомерной системой взаимоотношений, семья предьявляет ситуации межкультурного диалога. Сложившийся тип семьи и условия ее проживания опосредованы национальными, этническими и культурными традициями и определяют развитие ребенка, его приобщение к духовной культуре, сохранение преемственности поколений, формируют антиципирующие схемы, детерминированные духовными, социальными, мотивационно-потребностными критериями восприятия человеком мира и себя в этом мире. Аттитюды и поведение людей из разных семей будут зависеть от особенностей уклада и типа семьи, типа культуры, к которой принадлежит семья. Будучи одним из контекстов речевого поступка, оказывающих влияние на формирование личности ребенка, семья зависит от внешнего пространственно-временного контекста, воздействующего, в свою очередь, на межличностные отношения в семье и ее воспитательную позицию.

Образование должно быть направлено на развитие личности человека, но личность должна сама активно участвовать в процессе образования; «движущей силой образования выступают саморазвитие и самоактуализация личности» (Леонтьев, 2016, с. 94). Содержание образования включается в сферу бытия человека и его деятельности, усваиваемые субъектом познания в процессе образования, что способствует личностному развитию субъекта познания, связанному с его социальным развитием, т. е. подготовкой к участию в жизни общества, готовностью «к дальнейшему развитию — социальному, личностному, познавательному и др.» (Леонтьев, 2016, с. 72).

Идеи, ценности культуры (общечеловеческой, национальной, этнической, коммуникативной, информационной, профессиональной и др.) обуславливают внешний социокультурный контекст образования. Воспитание в концепции контекстного образования определяется как морально-нравственная категория, что исключает предметные действия, усваиваемые в рамках учебных дисциплин, даже если в их содержание включена информация о морали и нравственности. Воспитание, в соответствии с новой парадигмой образования, представляет собой теоретический конструкт, благодаря которому раскрывается сущность познавательного механизма развития человека; устойчивые смысловые структуры формируются путем вовлечения человека в деятельности и жизненные проблемы, где он сталкивается с необходимостью отстаивать свои принципы и где они, соединяясь с поступками и действиями, становятся личностными ценностями, осознанными смысловыми образованиями и впоследствии направляют весь ход жизни (Братусь, 2019).

Образовательная среда выступает контекстом образования субъекта познания, создавая психолого-педагогические условия его учебно-познавательной деятельности, межличностного сотрудничества, самоорганизации и саморазвития на основе удовлетворения потребности быть субъектом; включая его в такие виды деятельности, благодаря которым он овладевает способами управлять не только своими усилиями, но и объективной реальностью. Средством саморазвития личности выступает поступок (Калашников, 2018).

Под влиянием внешних социокультурных контекстов складывается внутренний кросс-культурный контекст личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры, обуславливающий появление пространства профессиональной речевой культуры и речевого поступка субъекта познания.

Заключение

Внешний контекст «определяется объективными законами, системой взаимосвязей элементов предметного и социального мира объективной реальности» (Калашников, 2018, с. 134). Психические репрезентации предметной и социальной среды являются внешним психологическим контекстом речевого поступка.

Как индивидуальность личности формируется в разных видах деятельности, проявляясь в выборе средств и способов достижения цели, так и речевой поступок субъекта познания формируется в процессе совместной деятельности — послойно как результат сложного взаимообусловленного взаимодействия внешних контекстов (мирового образовательного пространства, образовательного пространства страны, образовательной среды семьи, коммуникативной и информационной культуры, а также собственно образовательной среды), с одной стороны, и встречной активности субъекта познания — с другой. Человек осваивает социальный опыт посредством активной деятельности, на основе чего развиваются психические функции и способности человека. Речь вплетается в человеческие поступки и приобретает конкретность, отражает социальные и личные взаимоотношения участников коммуникации. Характер речевых поступков зависит от уровня усвоения субъектом познания социальных норм и правил, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими субъектами

Речевой поступок интегрирует в себе всю культуру в целом, базируется на осознанном личностно значимом выборе личности, репрезентирует ценностно-смысловые координаты личности в соответствии с целями и условиями коммуникации, особенностями партитуры и репертуара речевых поступков субъектов образовательного процесса, детерминированного социокультурным контекстом ситуации и обеспечивающего совместную деятельность в соответствии с культурными эталонами, социальными, морально-нравственными нормами и ценностями данной социокультурной общности.

По мере освоения субъектом познания социальных и профессиональных норм и правил, осознания единства с той или иной общностью, принятия типичных для нее системных качеств, степени его готовности к самооценке и взаимодействию с другими членами общности складывается репертуар речевых поступков на основе осознания контекста и способности к принятию решения в конкретных обстоятельствах.

Таким образом, описанные внешние контексты оказывают влияние на формирование внутреннего кросс-культурного контекста (личной, профессиональной и личностно-профессиональной культуры), который проявляется в профессиональной речевой культуре и речевом поступке как основе межличностного общения, направленного в контекстном образовании на обеспечение совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса. В дальнейшем требуется исследование уровней речевого поступка, наделенного ценностным морально-нравственным смыслом, обусловленного уровнем личностно-профессиональной культуры субъекта познания как основы профессиональной речевой культуры, что, в свою очередь, диктует необходимость выявления предикторов речевого поступка и разработки психолого-педагогических условий их формирования с учетом внешних контекстов образовательной среды. В дальнейшем планируется исследовать, описать и эмпирически обосновать уровни личностно-профессиональной культуры как основы для открытия пространства речевого поступка, которые формируются в процессе поэтапного проявления на социокультурном уровне личной культуры у студентов на разных ступенях образования и стадиях обучения.

Список источников

1. Лолаев, Т. П. (2007). Время функциональной концепции — адекватное отражение времени объективной реальности (Под ред. В. С. Чуракова). *Культура и время. Время в культуре. Культура времени* (с. 92–106). Библиотека времени. Вып. 4. Шахты: ЮРГУЭС. <https://rs.b-ok.com/book/2369511/3086ac>
2. Воронин, А. Н. (2015). *Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика*. Институт психологии РАН. Москва. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=430633
3. Вербицкий, А. А. (2019). *Контекстное образование в России и США*. Монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-история.
4. Вербицкий, А. А. (2010). *Категория «контекст» в психологии и педагогике*. Монография. Москва: Логос. https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=84989
5. Брушлинский, А. В. (2003). *Психология субъекта*. (Отв. ред. В. В. Знаков). Институт психологии РАН. Москва; Санкт-Петербург: Алетейя. <https://klex.ru/idd>
6. Suryawati, E., & Osman, K. (2018). Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (1), 61–76. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79329>
7. Wahyuningtyas, R. S., & Wuryadi. (2018). The Influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) on Critical Thinking Ability and Conceptual Understanding of Skeletal System Materials. *AIP Conference Proceedings, 2021*, 1. <https://doi.org/10.1063/1.5062828>

8. Jayadiputra, E. (2018). The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach. *Proceedings of the Annual civic education conference*, 251, 524–528.
9. Mussadad, A. A., Sulistyanningrum, I. C. D., & Agung, S. L. (2018). The Effectiveness of Multicultural Education Implementation Model in Social Science Learning Using Contextual Teaching and Learning. *3rd International Conference of Arts, Language, Linguistics and Culture (ICALC)*, 279, 121–129.
10. Tari, D. K., & Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233 (1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
11. Kastner, P. (2019). Teaching International Criminal Law from a Contextual Perspective. *International criminal law review*, 19 (3), 532–549.
12. Kim, H.-J. (2021). Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts. *Educ. Sci.*, 11 (37). <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>
13. Puiggalí, J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*, 50 (1), 481–490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
14. Ainoutdinova, I., Blagoveshchenskaya, A., Nurutdinova, A., & Dmitrieva, E. (2019). Contextual approach as the basis for effective experiential training of university students in Russia. *12th Annual International Conference of Education, Research, and Innovation (ICERI)*, 9004–9010. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2162>
15. Вербицкий, А. А. (2018). Психолого-педагогические основы контекстного образования. *Психология и педагогика контекстного образования*. Монография. (Науч. ред. А. А. Вербицкий; с. 7–88). Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
16. Benz, A. (2021). Epistemic Perspectives and Communicative. *Acts. Front. Commun.*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.612733>
17. Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2021). Речевой поступок в контекстном образовании. *Психология и педагогика образования*, 2, 137–149. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-137-149>.
18. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер.
19. Сычев, А. А. (2019). Долженствование и нормативность в философии поступка М. М. Бахтина. *Гуманитарный вектор*, 14 (2), 42–47. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2019-14-2-42-47>
20. Zheleznov, A. S. (2017). Понятие и форма морального поступка. *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*, 38, 104–120. <https://doi.org/10.17223/1998863X/38/11>
21. Зимняя, И. А. (1985). *Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке*. Книга для учителей (2-е изд.). Москва: Просвещение. [http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/ZPa-1985/ZPa-160.htm#$p1)
22. Бахтин, М. М. (1979). *Эстетика словесного творчества*. (Сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова). Москва: Искусство.
23. Курцева, З. И. (2017). *Речевой поступок: риторический и методический аспекты*. Монография. Московский педагогический государственный университет. Москва.
24. Уилбер, К. (2004). *Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия*. (Пер. с англ., ред. А. Киселев; с. 43, 91). Москва: АСТ.

25. Калашников, В. Г. (2018). *Образовательная среда контекстного типа: специфика и характеристики. Психология и педагогика контекстного образования*. Монография. (Науч. ред. А. А. Вербицкий; с. 109–142). Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
26. Минченков, А. В., Елпидифоров, П. Б. (2001). *Методы структурной психосоматики*. Институт общегуманитарных исследований. Москва; Санкт-Петербург: ЮВЕНТА.
27. Бехтель, Э. Е., Бехтель, А. Э. (2005). *Контекстуальное опознание*. Санкт-Петербург: Питер.
28. Лакофф, Дж., Джонсон, М. (2008). *Метафоры, которыми мы живем*. (Под ред. А. Н. Баранова; пер. с англ. А. Н. Баранова и А. В. Морозовой; 2-е изд.). Москва: Изд-во ЛКИ.
29. Келли, Дж. А. (2000). *Теория личности (теория личных конструктов)*. (Пер. с англ., науч. ред. А. А. Алексеев). Санкт-Петербург: Речь.
30. Холодная, М. А. (2004). *Когнитивные стили. О природе индивидуального ума*. (2-е изд.). Санкт-Петербург: Питер.
31. Вербицкий, А. А., Калашников, В. Г. (2015). Контекстный подход в психологии. *Психологический журнал*, 36 (3), 5–14. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803959_98050973.pdf
32. Лотман, Ю. М. (2000). Культура как коллективный интеллект и проблемы искусственного разума. *Семиосфера*. (Ред. А. Ю. Балакин; с. 557–567). Санкт-Петербург: Искусство-СПб.
33. Жукова, Н. В., Вершинина, Т. С. (2021). Воспроизведение коммуникативной культуры субъектом познания через речевой поступок в контекстном образовании. *Педагогическое образование в России*, 4, 124–130. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_15.
34. Братусь, Б. С. (2019). *Аномалии личности*. Москва: Никая.
35. Уваров, Е. А. (2005). Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека. *Прикладная психология*, 5, 2–21.
36. Яковлев, А. И. (2015). Религия и религиозный фактор в эпоху глобализации. *Религия и общество на Востоке*, 7–19. <https://ivran.ru/articles?artid=10296>
37. Чистякова, О. В. (2016). Общество и религия в постсекулярную эпоху: теоретические подходы и эмпирическое взаимодействие. *Вестник РУДН. Серия Философия*, 2, 43–51. <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/11769>
38. Брудный, А. А. (2005). *Психологическая герменевтика*. Москва: Лабиринт
39. Пикулёва, О. А. (2014). Самопрезентация личности в пространстве Интернет-коммуникаций. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Мир, личность, информация: перспективы междисциплинарных исследований»* (с. 55–58). Российский государственный педагогический университет. Санкт-Петербург.
40. Zhao, L., Lee, S. H., Li, M., & Sun, P. (2022). The Use of Social Media to Promote Sustainable Fashion and Benefit Communications: A Data-Mining Approach. *Sustainability*, 14 (3), 1178. <https://doi.org/10.3390/su14031178>
41. Galyashina, E. I., & Nikishin, V. D. (2021). The concepts of aggressive information impact through the lens of internet users' worldview security. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 14 (11), 1660–1673. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0848>

42. Маркузе, Г. (2009). Преобладание репрессивных потребностей. *Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса»* (с. 41–59). Москва: Алгоритм. <https://www.litmir.me/br/?b=262955&p=7>
43. Nandy, A., Nixon, E., & Quigley, J. (2021). Communicative functions of parents' child-directed speech across dyadic and triadic contexts. *Journal of Child Language*, *48*, 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092000080X>
44. Леонтьев, А. А. (2016). Педагогика здравого смысла. *Избранные работы по философии образования и педагогической психологии*. (Ред. Д. А. Леонтьев). Москва: СМЫСЛ.

References

1. Lolaev, T. P. (2007). The time of the functional concept is an adequate reflection of the time of objective reality. In Churakov, V. S. (Ed.). *Culture and time. Time in culture. Culture of the time* (pp. 92–106). Time library: Vol. 4. Shahty: Yurgues. (In Russ.). <https://rs.b-ok.com/book/2369511/3086>
2. Voronin, A. N. (2015). *Discursive abilities: theory, methods of study, psychodiagnosics*. Institute of Psychology RAS. Moscow. (In Russ.). https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=430633
3. Verbitsky, A. A. (2019). *Context education in Russia and the USA*. Monograph. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.).
4. Verbitsky, A. A. (2010). *The category «context» in psychology and pedagogy*. Monograph. Moscow: Logos. (In Russ.). https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=84989
5. Brushlinskij, A. V. (2003). Psychology of the person. (Ed. V. V. Znakov). Institute of Psychology RAN. Moscow; St. Petersburg: Aletheia. (In Russ.).
6. Suryawati, E., & Osman K. (2018). Contextual Learning: Innovative Approach towards the Development of Students' Scientific Attitude and Natural Science Performance. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *14* (1), 61–76. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79329>
7. Wahyuningtyas, R. S., & Wuryadi. (2018). The Influence of Contextual Teaching and Learning (CTL) on Critical Thinking Ability and Conceptual Understanding of Skeletal System Materials. *AIP Conference Proceedings*, *2021*, 1. <https://doi.org/10.1063/1.5062828>
8. Jayadiputra, E. (2018). The Implementation of Project Citizen in Contextual Teaching and Learning Approach. *Proceedings of the Annual civic education conference*, *251*, 524–528.
9. Mussadad, A. A., Sulistyaningrum, I. C. D., & Agung, S. L. (2018). The Effectiveness of Multicultural Education Implementation Model in Social Science Learning Using Contextual Teaching and Learning. *3rd International Conference of Arts, Language, Linguistics and Culture (ICALC)*, *279*, 121–129.
10. Tari, D. K., & Rosana, D. (2019). Contextual Teaching and Learning to Develop Critical Thinking and Practical Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, *1233* (1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
11. Kastner, P. (2019). Teaching International Criminal Law from a Contextual Perspective. *International criminal law review*, *19* (3), 532–549.
12. Kim, H.-J. (2021). Socio-Cultural Development Approach to Investigate Teacher Learning across Two Contexts. *Educ. Sci*, *11* (37). <https://doi.org/10.3390/educsci11020037>

13. Puiggalí, J., & Tesouro, M. (2021). Influencia de variables contextuales en el enfoque de enseñanza: relación entre enfoque de enseñanza y estilo de aprendizaje. *Aula Abierta*. 50 (1), 481–490. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.481-490>
14. Ainoutdinova, I., Blagoveshchenskaya, A., Nurutdinova, A., & Dmitrieva, E. (2019). Contextual approach as the basis for effective experiential training of university students in Russia. *12th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, 9004–9010. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.2162>
15. Verbitsky, A. A. (2018). Psychology and Pedagogy of Contextual Education. In Verbitsky, A. A. (Ed.). *Psychology and Pedagogy of Contextual Education*. Monograph (pp. 7–88). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.)
16. Benz, A. (2021). Epistemic Perspectives and Communicative. *Acts. Front. Commun.*, 6. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.612733>
17. Zhukova, N. V., Vershinina, T. S. (2021). Speech act in contextual education. *Psychology and pedagogy of education*, 2, 137–149. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-137-149> (In Russ.).
18. Rubinshtein, S. L. (2002). *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Peter. (In Russ.).
19. Sychev, A. A. (2019). Duty and normativity in the philosophy of the act of M. M. Bakhtin. *Humanitarian vector*, 14 (2), 42–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2019-14-2-42-47>
20. Zheleznov, A. S. (2017). The concept and the form of the moral action. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. = Tomsk state university journal of philosophy sociology and political science*, 38, 104–120. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/1998863X/38/11>
21. Zimnyaya, I. A. (1985). *Psychological aspects of teaching to speak a foreign language* (2nd ed.). Moscow: Education. (In Russ.). <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=70750>
22. Bahtin, M. M. (1979). *The aesthetics of verbal creativity*. (Eds. S. G. Bocharov, G. S. Bernshtejni, L. V. Deryugina, S. S. Averincevai, S. G. Bocharova). Moscow: Art. (In Russ.).
23. Kurceva, Z. I. (2017). *Speech act: rhetorical and methodological aspects*. Monograph. Moscow Pedagogical State University. Moscow. (In Russ.)
24. Wilber, K. (2004). *Integral Psychology: Consciousness, Spirit, Psychology, Therapy*. (Translated from English and ed. by A. Kiselev; pp. 43, 91). Moscow: AST Publisher. (In Russ.).
25. Kalashnikov, V. G. (2018). *Contextual educational environment: specificity and characteristics*. *Psychology and Pedagogy of Contextual Education*. Monograph. (Scientific ed. A. A. Verbitsky; pp. 109–142). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.).
26. Minchenkov, A. V., & Elpidiforov, P. B. (2001). *Structural psychosomatics methods*. Institute of General Humanities Research. Moscow; St. Petersburg: YUVENTA. <https://rs.zlibcdn2.com/book/3176857/4f98bb> (In Russ.).
27. Bechtel, E. E., & Bechtel, A. E. (2005). *Contextual identity*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
28. Lakoff, J., & Johnson, M. (2008). *The Metaphors We Live By*. (Ed. by A. N. Baranov; translated from English by A. N. Baranov, & A. V. Morozova; 2nd ed.) Moscow: LKI. (In Russ.).

29. Kelly, J. A. (2000). *The Psychology of personal constructs*. (Translated from English and scientific ed. A. A. Alekseev). St. Petersburg: Speech. (In Russ.).
30. Holodnaya, M. A. (2004). *Cognitive Styles. On the nature of the individual mind*. (2nd ed.). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
31. Verbitsky, A. A., & Kalashnikov, V. G. (2015). Contextual approach in psychology. *Psychological journal*, 36 (3), 5–14. (In Russ.). https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23803959_98050973.pdf
32. Lotman, Yu. M. (2000). Culture as collective intelligence and problems of artificial intelligence. In Balakin, A. Yu. (Ed.). *Semiosphere* (pp. 557–567). St. Petersburg: Art-SPB. (In Russ.).
33. Zhukova, N. V., & Vershinina, T. S. (2021). Reproduction of communicative culture by the subject of cognition through a speech act in contextual education. *Pedagogical Education in Russia*, 4, 124–130. (In Russ.). https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_15
34. Bratus, B. S. (2019). *Personality anomalies*. Moscow: Nicaea. (In Russ.).
35. Uvarov, E. A. (2005). Subject activity as a leading factor in human self-development. *Applied psychology*, 5, 2–21. (In Russ.).
36. Yakovlev, A. I. (2015). Religion and the religious factor in the era of globalization. *Religion and Society in the East*, 7–19. (In Russ.). <https://ivran.ru/articles?artid=10296>
37. Chistyakova, O. V. (2016). Society and religion in a postsecular age: theoretical approaches and empirical interaction. *RUDN Journal of Philosophy*, 2, 43–51. (In Russ.). <http://journals.rudn.ru/philosophy/article/view/11769>
38. Brudny, A. A. (2005). *Psychological hermeneutics*. Moscow: Labirint. (In Russ.).
39. Pikulyova, O. A. (2014). Self-presentation of personality in the space of Internet communications. *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Peace, Personality, Information: Prospects for Interdisciplinary Research»* (pp. 55–58). Russian State Pedagogical University. St. Petersburg. (In Russ.).
40. Zhao, L., Lee, S. H., Li, M., Sun, P. (2022). The Use of Social Media to Promote Sustainable Fashion and Benefit Communications: A Data-Mining Approach. *Sustainability*, 14 (3), 1178. <https://doi.org/10.3390/su14031178>
41. Galyashina, E. I., Nikishin, V. D. (2021). The concepts of aggressive information impact through the lens of internet users' worldview security. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 14 (11), 1660–1673. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0848>
42. Marcuse, H. (2009). The prevalence of repressive needs. In *The crisis of consciousness: a collection of works on the «philosophy of crisis»* (pp. 41–59). Moscow: Algorithm. (In Russ.).
43. Nandy, A., Nixon, E., Quigley, J. (2021). Communicative functions of parents' child-directed speech across dyadic and triadic contexts. *Journal of Child Language*, 48, 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092000080X>
44. Leontiev, A. A. (2016). Common Sense Pedagogy. In Leontiev, D. A. (Ed.). *Selected works on philosophy of education and educational psychology*. Moscow: Meaning. (In Russ.).

Информация об авторах:

Наталья Владимировна Жукова — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Екатеринбург, Россия,
nataly-n.tagil@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

Татьяна Станиславовна Вершинина — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и педагогики, Уральский государственный медицинский университет Минздрава РФ, Екатеринбург, Россия,
wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

Information about authors:

Natalia V. Zhukova — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,
nataly-n.tagil@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-9863-257X>

Tatyana S. Vershinina — PhD in Philology, Associate professor, Associate Professor at the Department of Clinical Psychology and Pedagogy, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia,
wtatiana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3022-9570>

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.

Исследовательская статья

УДК 316.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.05

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТИ «ЧЕСТНОСТЬ» У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ НАРОДА САХА (ЯКУТИЯ)

*Надежда Леонидовна Оконешникова*¹ ✉, *Валентина Сергеевна Лукина*²

^{1,2} Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия

¹ okoneshnikovanl@mail.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-0033-0486>

² lukina_v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8329-0183>

Аннотация. Целью статьи является выявление существующих связей между ценностью «честность» и другими ценностями личности, а также стиля взаимоотношений в семье, в которой формируются ценности. Честность определяется как основа и фундамент всей морально-нравственной стороны личности. Данная ценность проявляется в поведении и не зависит от таких показателей, как гендер и возраст человека. Авторами были изучены теоретические подходы к понятию «честность» зарубежных и российских авторов, проанализированы поговорки народа саха. Выборка эмпирического исследования составила 298 респондентов, жителей Республики Саха (Якутия). Результаты исследования продемонстрировали, что честность коррелирует с такими качествами как ответственность, умение полагаться на свои силы, толерантность, конгруэнтность, низкая амбициозность. Также в ходе исследования была выявлена тесная взаимосвязь честности с типом взаимоотношений в семье, определены внутренние механизмы формирования честности, которые до сих пор еще недостаточно изучены. Авторам удалось выяснить, какой именно стиль взаимоотношений в семье формирует ценность честности как морально-нравственной основы личности.

Ключевые слова: честность, правдивость, искренность, ценности, типы взаимоотношений в семье

Research article

UDC 316.6

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.05

A STUDY OF THE VALUE OF “HONESTY” AMONG REPRESENTATIVES OF THE SAKHA (YAKUTIA) PEOPLE

*Nadezhda L. Okoneshnikova*¹ ✉, *Valentina S. Lukina*²

^{1,2} *North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia*

¹ *okoneschnikovanl@mail.ru* ✉, <https://orcid.org/0000-0002-0033-0486>

² *lukina_v@mail.ru*, <https://orcid.org/0000-0002-8329-0183>

Abstract. The article aims to identify the existing links between honesty and other personal values as well as the style of relationships within a family where values are developed. Honesty is defined as the foundation of personal morals. Honesty as a value is manifested in behaviour and does not depend on such parameters as a person's gender or age. The authors have studied the theoretical interpretations of the notion of honesty in foreign and Russian literature and analysed the parents of the Sakha people. The empirical survey sample consists of 298 respondents residing in the Republic of Sakha (Yakutia). The findings of the study demonstrated that honesty correlates with such qualities as responsibility, ability to rely on oneself, tolerance, congruence and modest ambition. The study also found a close link between honesty and the type of family relationships, identifying the internal mechanisms behind the development of honesty in people, which have not yet been studied in sufficient depth. The authors have also been able to determine the style of family relations conducive to honesty becoming the foundation of a person's morals.

Keywords: honesty, truthfulness, sincerity, values, types of family relationships, abstract, aim, methodology, results, research implications

Для цитирования: Оконешникова, Н. Л., Лукина, В. С. (2022). Исследование ценности «Честность» у представителей народа Саха (Якутия). *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 87–101. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.05

For citation: Okoneshnikova, N. L., & Lukina, V. S. (2022). A study of the value of “Honesty” among representatives of the Sakha (Yakutia) people. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 87–101. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.05

Введение

Философское определение честности родилось из стремления к абсолютной справедливости в материальной и духовной сферах. Из понимания необходимости проявлять терпимость, терпеливость, уважение к своей и чужой автономии, достоинству. Здесь честность

выступает контролером человеческого поведения, проявлением его внутренней нравственности¹.

Отсутствие изобретательности, памяти и умения обманывать является причиной честных поступков, считал Ф. Ницше. Честность, по его мнению, обеспечивает спокойную размеренную жизнь. Нечестные поступки постулированы тем, что человеком движет его корысть, эгоизм и неразвитая система нравственных установок (Ницше, 2002).

С этической точки зрения честность является фундаментом всей нравственной основы личности. Ядро честности интегрирует в себе: склонность всегда говорить только правду, ничего ни от кого не скрывая и не камуфлируя; целеустремленность; верность; принципиальность; убежденность и непоколебимость собственного жизненного вектора и при этом экологичность сосуществования в социуме путем признания и соблюдения прав, границ окружающих².

Если обобщить философские подходы, то можно сказать, что честность определяет характер поступков человека и отдельные стороны его поведения.

Исследование честности зарубежными психологами лежат в прикладной плоскости психологии. С конца 90-х годов широкое признание получил модифицированный шестифакторный личностный опросник *Hexico*, включающий шкалу «честность – скромность» (*honesty – humility*), состоящую из понятий: «искренность», «справедливость», «отсутствие жадности» (*в адаптированной версии — порядочность, равнодушие к роскоши и неприязнательность* (Егорова, 2017, с. 12)). Иначе говоря, *честность – скромность* выступает основой просоциального, кооперационного поведения, отвергающего жадность, стремление к выгоде и эгоизм (Thielmann, Simon & Daniel, 2019).

Использование данного опросника помогло понять, что низкий уровень *честности – скромности* в сочетании с высоким проявлением импульсивности детерминирует повышенную агрессивность, мстительность у взрослых и властность у детей (MacDonell, & Willoughby, 2019), в то время как высокий уровень проявляется в нормативности поведения, склонности подчиняться правилам даже наедине и выдерживать давление окружающих в ущерб перспективам собственной выгоды (Gros, & Dreu, 2021).

Кристиан Б. Миллер определяет честность как черту характера, связанную с добром и добродетельностью, и подчеркивает, что изучение мотивов честного поведения находится в зачаточном состоянии (Миллер, 2020). В попытках понять суть явления он осознал, что честность в мыслях и в поведении — это некий идеал, на самом деле честность человека имеет разные уровни, иначе говоря, каждый раз подвергается некой ситуационной проверке. Существуют разные виды нечестных поступков, с разной степенью тяжести,

¹ Конт-Спонвиль, А. (2012). *Философский словарь*. (Пер. с фр. Е. В. Головиной). Москва: Этерна.

² Кон, И. (1981). *Словарь по этике*. Москва: Политиздат.

детерминированные моно-мотивами, например, честным человеком может считаться только тот, кто никогда: не врал, не воровал, не списывал, не нарушал данных обещаний и никогда никого не вводил в заблуждение.

Гилад Фельдман, в свою очередь, разделяет честность на истинную и социальную. Истинная — это «честность-честность», которая является выражением подлинного «Я» и может быть не лишенной эгоизма, а социальная честность предназначена для сосуществования в обществе и вынуждает человека быть смиренным, скромным, искренним, справедливым, нежадным, так как это социально желательно. Автор считает, что поведение подлинно честного человека будет отклоняться от нормативности, например он будет сквернословить, прямо выражать свою точку зрения, в то время как социально честный человек будет жертвовать своими желаниями, потребностями и эмоциями ради общественного мнения (Feldman, 2019).

Наиболее ярким исследователем феномена лжи — противоположности честности, в современной зарубежной психологии можно назвать Пола Экмана, предметом изучения которого являются причины умышленного искажения информации с целью дезинформирования другого человека (Экман, 2010).

Западные психологи в вопросах изучения честности больше сконцентрированы на изучении ситуаций, детерминирующих безнравственные поступки человека. Причины, способствующие формированию нравственности личности, остаются за рамками профессионального интереса. Именно социальные условия жизни людей приводят к тому, что человек готов совершить нечестный поступок (Бормотов, 2008).

Б. С. Братусь считает, что внутренняя мотивация быть и казаться честным есть у каждого человека, что делает ее (честность) значимым критерием оценки личности (Братусь, 1988). Е. П. Ильин продолжает мысль о том, что соблюдение честным человеком общественных норм и правил поведения характеризует его отношение к себе и транслирует его отношение к социуму (Ильин, 2016). М. М. Мишина и Н. А. Агавелова изучили проявления честности у взрослых людей с различными характеристиками Я-концепции и пришли к выводу, что честность как результат морального выбора транслирует отношение человека к самому себе и к социуму. В поведенческом аспекте истинная честность способна произвести сильное психологическое воздействие как на самого человека, так и на его окружение. То есть моральный выбор личности, проявившийся в действии, — это поступок «истинной честности», который лишен эгоцентричности и эгоизма (Мишина и Агавелова, 2016).

Честность как признак сформированности личности способна выступать фактором ее развития, определяя становление самосознания и процесс жизненного самоопределения в период пубертата (Комиссарова и Блинникова, 2013).

Немаловажен и педагогический аспект данной проблемы. Так, по мнению В. Н. Клепикова, «задача школы — научить детей не просто говорить правду, а стать достойным этой правды» (Клепиков, 2017). Автор подчеркивает, что

в стратегическом плане значимым становится стремление формировать не только себя, но и среду.

Виды честности. В рамках философского подхода взгляды на мотивы честных поступков обобщил Дж. Локк: в христианстве («потому что этого требует Бог»), у последователей Гоббса («потому что этого требует общественное мнение») и в древнеязыческой философии («поступать нечестно — ниже человеческого достоинства и противно добродетели — высшему совершенству человеческой натуры») (Локк, 1985).

М. М. Мишина и Н. А. Агавелова проанализировали научную литературу и пришли к мнению о существовании следующих видов честности: альтруистическая честность — основана на гуманности и нравственности, а также на идее развития общества в целом, и эгоистическая честность, сконцентрированная на интересах самого человека, его потребностях, комфорте, даже в ущерб интересам других людей (Мишин и Агавелова, 2016).

Правдивость. Искренность. Убеденность. Синонимами честности в общественном сознании являются категории: правдивость, искренность и убежденность в необходимости быть честным. Главным условием правдивости как черты характера выступает стремление человека говорить только то, что он считает правдой (Знаков, 1999). В данном случае критерием правдивости выступает непоколебимая уверенность человека в достоверности произносимого суждения, даже если идея, которую он поддерживает, — обман.

Е. П. Ильин, сопоставляя между собой понятия «честность» и «правдивость», приходит к выводу о том, что первое лишено стремления к выгоде, эгоизма, но при этом существует возможность непредумышленной дезинформации (Ильин, 2016).

Существующую парадигму в ментальности демонстрирует поговорка «Правда у каждого своя», то есть человек, твердо верящий в произносимые суждения, даже если они не истинны, — не врет. Этот момент «честности в обмане» был описан в философии (Ницше, 2002, с. 47).

В сфере межличностного общения правдивые люди пользуются большим доверием у окружающих, но сами при этом лишены переживаний по поводу самопрезентации и беспокойств о мнении других (Куницына, Казаринова и Погольша, 2001). Это безразличие к общественному мнению может проявляться в императивности высказываний, резкости и прямолинейности. Честность в данном случае может выступать как форма агрессии, как то, что может полностью разрушить социальную жизнь личности. Т. Гоббс сравнивает подобное агрессивное злоупотребление речи с оружием для нанесения боли другим (Гоббс, 1991).

Искренность, в свою очередь, проявляется в выражении человеком своих мыслей и чувств. В межличностном аспекте честность, основанная на альтруизме и эмпатии, обеспечивает аффилиативность взаимодействия, способствуя формированию доверительных, надежных взаимоотношений.

Честный, прямой человек, без искренности, уважения и великодушия, вряд ли будет толерантен, ведь идея принципиальной честности может привести к подчеркиванию недостатков других и отсутствию умения избегать конфликтов.

Развивая тему толерантности как необходимого компонента честности, можно обратиться к малоизвестному произведению Даниеля Дефо «Серьезные размышления о жизни и удивительных приключениях Робинзона Крузо». Автор посвящает данному вопросу целую главу — «Эссе о честности». Повествование от лица выдуманного героя транслирует мысли автора о честности как таковой, честности в торговле и коммерции, в отношениях между людьми и семейных делах. Дефо считает, что честность включает такие понятия, как справедливость и равноправие, долг и честь. Так же как и Аристотель, Дефо считает хвастовство и гордость противоположностью честности: истинная «честная честность» проста, лишена гордости, хвастовства и бессердечия. Честному человеку, по мнению автора, присущи праведность, верность данному слову, деликатность к ближнему (Высокова и Дергачева, 2020, с. 216).

Итак, приведенный теоретический анализ существующих подходов к изучению феномена честности приводит к выводу о том, что честность — морально-нравственная ценность, проявляющаяся в виде тождественных внутреннему состоянию и убеждению поступков, характеризующих отношение к себе, к другим и к обществу. Честность — это основа всего морально-нравственного фундамента личности. Вне зависимости от возраста, профессий, гендера, культурного наследия и национальности критерии честности одинаковы для всех людей.

Важность семьи в формировании моральных ценностей подтверждается в исследованиях А. П. Оконешниковой и В. Н. Куницыной. В семьях, где отношения строятся на основе честности и доверия, дети растут самостоятельными, общительными и уравновешенными, а став взрослыми, могут отличаться такими характеристиками, как эмоциональная стабильность, открытость, активность, социальная смелость (Куницына и Оконешникова, 2007).

О народных истоках ценностей, которые усваиваются, формируются в семье, писал Г. Н. Волков. Он считает, что, рождаясь, человек приобщается к национальной индивидуальности, самосознанию (Волков, 2004). Исторический опыт народа, накопленный за многие века культурный багаж находят отражение в этнопедагогике, которая вобрала в себя моральные, этические идеи о воспитании и образовании детей. Эту мысль развивает В. С. Болбас: этническая социализация является неотъемлемой частью интеграции человека в полиэтническое общество (Болбас, 2021).

Взяв за основу вектор зависимости стиля межличностного общения в семье и формирования ценностных основ личности, авторы данной статьи провели исследование с участием респондентов из Республики Саха (Якутия). Они обратились к культуре народа саха для лучшего понимания его мировосприятия.

Результаты эмпирических исследований презентуют нравственный портрет представителей народа саха как людей честных, скромных и жалостливых, воспитанных в традициях гостеприимства, взаимопомощи, коллективизма, родовой ответственности³. Моральные принципы справедливости и уважения старших лежат в основе воспитательного подхода этноса саха (Елисеева, 2020). И. С. Портнягин делает вывод о том, что честность придает поведению северного человека уверенности и смелости (Портнягин, 1999).

В мифологии народа саха моральным ординаром выступают богатыри, герои эпоса «Олонхо»: они сильные и честные, стремятся к справедливости и в борьбе за праведное дело проявляют оправданную жестокость и агрессию. Более понятным менталитет народа саха становится после изучения труда А. Е. Кулаковского «Пословицы и поговорки якутского народа». Через краткие и четкие словесные конструкты народного творчества удастся составить следующий портрет честного представителя народа саха: это немногословный человек, который не бросает слов на ветер, не избегает ответственности, не преувеличивает свои достижения, не приукрашивает действительность (Кулаковский, 1925).

Паремии помогли понять, что ложь возникает в ситуации избегания неминуемого наказания, для самоутверждения и повышения собственной значимости. Лжец сравнивается с лисой — нечистым животным, которое ради выгоды может поступиться моралью («у него лисьи глаза»).

Также интересно обратить внимание на то, что честный представитель народа саха бесхитростен и понимает, что путь достижения цели лишен суеты и нетерпения, медленно, но верно достигает поставленной цели. Относительно самой информации, считалось, что коверкать можно только позитивно окрашенную информацию, в то время как дурные вести не могут быть враньем («куһаган сымыйа буолбат»).

Материалы и методы исследования

В качестве объекта исследования были взяты студенты третьего курса Физико-технического института Северо-Восточного федерального университета (СВФУ) юношеского и зрелого возраста в общем количестве 92 человека. Характеристика семей респондентов: 70 % имеют нуклеарную семью, 30 % — расширенную.

Были использованы следующие методики:

– методика ценностных ориентаций, функционирующих и признанных в рамках семьи, — «Ценностные ориентации – 36» (далее — ЦО-36), основанная на опроснике Ш. Шварца, которая была модифицирована и адаптирована для российской выборки;

³ Макарова, А. П. (2011). Социально-психологические особенности морального сознания представителей этноса саха. *Автореф. дис. ... канд. психол. наук*. Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург.

– методика изучения стиля родительского отношения «Ладога», направленная на изучение стилей взаимодействия детей и родителей. Данная методика выявляет 4 стиля детско-родительских взаимоотношений: гиперопекающий, либерально-поддерживающий, доверительно-уважительный, равнодушно-дистанционный. Респонденты отвечали на вопросы о своей семье, о взаимоотношениях в ней.

Для обработки полученных данных был использован *t*-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

Честность является основой всего морально-ценностного фундамента личности и проявляется в просоциальном поведении, основанном на высоких принципах по отношению к себе и к другим. В таблице 1 представлены средние значения ценностей, разбитые по блокам, которые имеют различия у студентов с высокими и низкими значениями честности.

Таблица 1

Сравнение средних значений по шкалам ценностей и блокам: эмоциональная сфера, коммуникативная сфера, самооценка и жизненные принципы в группах с высоким и низким уровнем честности

Table 1

Comparison of average values by value scales and blocks: emotional sphere, communicative sphere, self-esteem and life principles in groups with high and low levels of honesty”

Блоки ценностей	Свойства	N = 9		Различия
		Высокий уровень честности	Низкий уровень честности	
Эмоциональная сфера	Толерантность	5,1	3,1	2
	Эмоциональная стабильность	8	6,4	1,6
	Стабильность отношений	9	7,2	1,8
Коммуникативная сфера	Коммуникативные навыки	7	5	2
	Смелость в общении	5,1	6,9	-1,8
	Радикализм	6,4	7,8	-1,4
	Зависимость	7,2	4,9	2,3
Самооценка	Самоорганизованность	6,1	7,6	-1,5
	Религиозность	3,2	6	-2,8
Жизненные принципы	Независимость	8,9	6,9	2

Сравнение значений в группах респондентов, имеющих высокий и низкий уровень значимости ценности «честность» (см. табл. 2), показало значимые различия по блокам: коммуникативная сфера, самооценка и жизненные принципы. Честные студенты более зависимы от общения, умеют вступать во взаимодействие и налаживать контакт. Высокий показатель ценности «уважение традиций» определяет в них терпимость и терпеливость к инаковости, традиции не угрожают их чувству свободы и независимости.

Таблица 2

Сравнение средних значений по шкалам ценностей в группах с высоким и низким уровнем честности

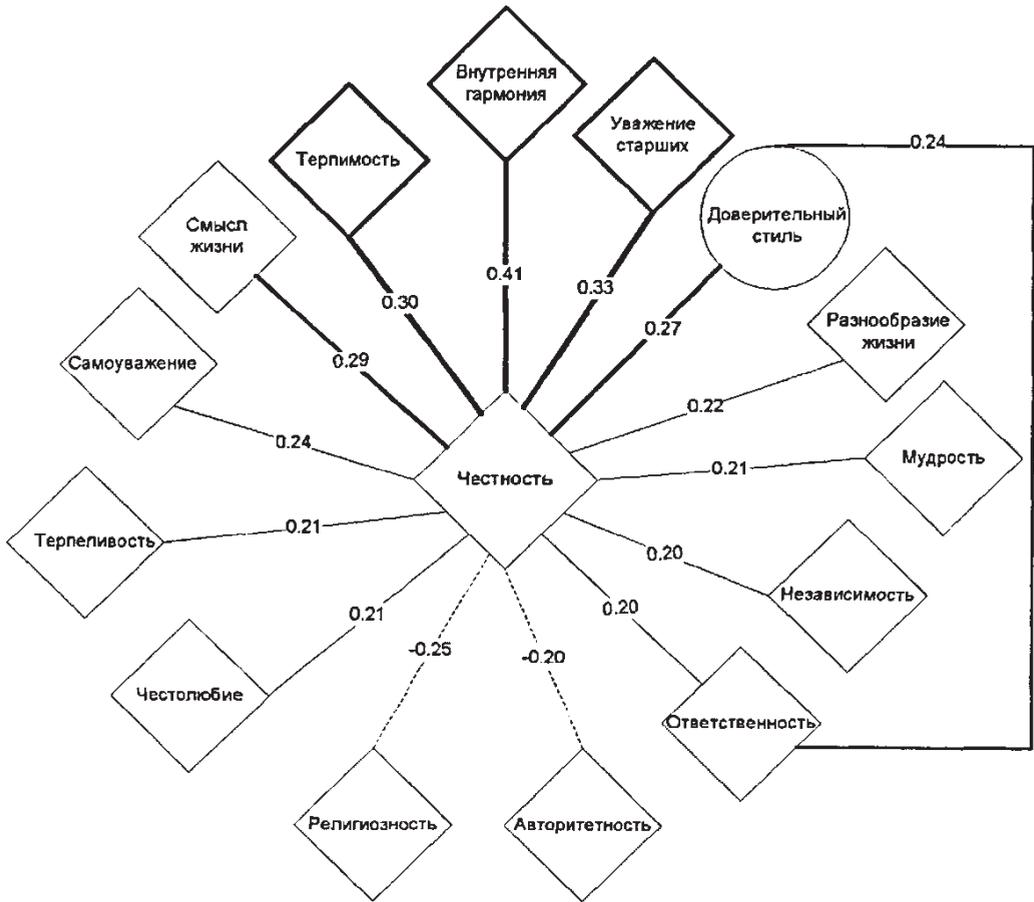
Table 2

Comparison of the average values on the value scales in groups with high and low levels of honesty

Ценности	N = 9		Различия
	Высокий уровень честности	Низкий уровень честности	
Терпеливость	6,9	4,7	2,2
Отвага	5,7	4,1	1,6
Удовлетворение желаний	4,6	7,7	-3,1
Авторитетность	7,1	8,8	-1,7
Вежливость	6,8	5,4	1,4
Интересная жизнь	5,8	8	-2,2
Ответственность	7,8	6,3	1,5
Зрелая любовь	7,8	6,4	1,4
Уважение старших	7,3	5,3	2
Смысл жизни	8,3	5,6	2,7
Внутренняя гармония	8,8	5	3,8
Зрелая любовь	7,8	6,4	1,4
Блок Гедонизм	5,4	7,1	-1,7
Блок Долг	7,1	5,4	1,7

Из общего списка ценностей были выявлены те, по которым обнаружены различия. Итак, в группе честных студентов более высокие значения по ценностям, относящимся к толерантности: внутренняя гармония (быть в мире с самим собой), терпимость (снисходительность, терпимость к отличающимся идеям, мнениям, убеждениям, готовность понять и простить ошибки других), смысл жизни (наличие жизненных целей) и терпеливость (спокойствие, самообладание, противостояние раздражению в ситуации столкновения интересов, мнений). Также обнаружены низкие значения ценности «интересная жизнь» (захватывающие приключения).

Корреляционный анализ ценности «честность» с другими ценностями (ЦО-36) позволил выявить ряд взаимосвязей (см. рис. 1), которые были объединены в блоки: ценности, характеризующие отношение к другим и к себе; жизненные ценности; ценности толерантности; ценности, характеризующие отношение респондентов к деятельности.



Примечание. При $p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,0$.

Рис. 1. Корреляционные взаимосвязности ценности «честность» с другими ценностями (ЦО-36) и стилем взаимоотношений в семье («Ладоба»)

Fig. 1. Correlational interdependencies of the value of honesty with other values (CO-36) and the style of family relationships (Ladoga)

В блоке ценностей, характеризующих отношение к другим и к себе, были обнаружены следующие корреляции. Положительные связи между ценностями: внутренняя гармония (быть в мире с самим собой, $r = 0,41$), уважение старших ($r = 0,33$), терпимость (снисходительность, терпимость к отличающимся идеям, мнениям, убеждениям, готовность понять и простить ошибки других, $r = 0,30$).

Далее были обнаружены взаимосвязи с жизненными ценностями: смысл жизни (наличие жизненных целей, $r = 0,29$), самоуважение (уверенность в ценности своей личности, достоинство, $r = 0,24$), разнообразие жизни (новизна, изменение, вызовы судьбы, $r = 0,22$).

Следующий блок положительных корреляций с ценностями толерантности: мудрость (зрелое, выстраданное понимание и отношение к жизни

и людям, $r = 0,21$), терпеливость (спокойствие, самообладание, противостояние раздражению в ситуации столкновения интересов, мнений, $r = 0,21$).

Ценности: честолюбие (усердие в работе, целеустремленность, стремление быть первым, а не последним в кол-ве, $r = 0,21$), независимость (уверенность в своих силах, самодостаточность, $r = 0,20$), ответственность (надежность, верность в деле и слове, $r = 0,20$) — определяют отношение респондентов к деятельности.

Отрицательные корреляции с ценностями: религиозность (вера в высшие силы, приверженность к определенной вере, $r = 0,25$) и авторитетность (право вести за собой, руководить, отдавать распоряжения, $r = 0,20$).

Одной из задач исследования являлось выявление взаимосвязи между ценностью «честность» и стилем взаимоотношения в семье. Результаты корреляционного анализа позволяют говорить о достоверной связи честности и доверительного стиля взаимоотношений в семье.

Обсуждение

Таким образом, ценность «честность» связана с рядом других ценностей, а также с доверительно-уважительным стилем семейного взаимодействия. То есть родители респондентов выражали им доверие, не принуждали и не заставляли подчиняться, но это не было равнодушием или попустительством вседозволенности.

Остается нераскрытым вопрос: почему же у респондентов, для которых честность — важный принцип, и у которых есть крепкие, стабильные отношения, обнаружена зависимость в коммуникативной сфере? Ведь в целом есть прямая положительная связь с жизненным принципом «независимость» (уверенность в своих силах, самодостаточность) и у них высоко развиты коммуникативные навыки. Вероятно, здесь скорее проявляется взаимозависимость от партнера по коммуникации, то есть респондент стремится построить зрелые взаимоотношения, основанные на взаимной честности и некоторой прямолинейности.

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что честные представители народа саха толерантны, терпимо и терпеливо относятся к переменам или изменениям в жизни. Они стремятся и ценят доверительные и стабильные отношения. Их жизнь наполнена смыслом и содержанием. В работе проявляют усердие, ответственность и не стремятся к руководящей должности. Личная ответственность респондентов иницируется их конгруэнтностью,

сформированным чувством доверия к себе, веры в себя, а не надеждой на помощь «высших сил». Благодаря проведенному исследованию стало понятно, что честность (в методике — подлинность, избегание лести и обмана по отношению к другим) формируется в семьях с доверительным стилем взаимоотношений и отсутствует в семьях с авторитарно-принудительным стилем.

Список источников

1. Ницше, Ф. (2002). *По ту сторону добра и зла: Сочинения*. Москва: Эксмо; Харьков: Фолио.
2. Thielmann, I., Akrami, N., Babarović, T., Belloch, A., Bergh, R., Chirumbolo, A., Čolović, P., de Vries, R. E., Dostál, D., Egorova, M., Gnisci, A., Heydasch, T., Hilbig, B. E., Hsu, K. Y., Izdebski, P., Leone, L., Marcus, B., Mededović, J., Nagy, J., Parshikova, O., Perugini, M., Petrović, B., Romero, E., Sergi, I., Shin, K. H., Smederevac, S., Šverko, I., Szarota, P., Szirmák, Z., Tatar, A., Wakabayashi, A., Wasti, S. A., Zášková, T., Zettler, I., Ashton, M. C., & Lee, K. (2020). The HEXACO–100 Across 16 Languages: A Large-Scale Test of Measurement Invariance. *Journal of Personality Assessment*, 102 (5), 714–726. <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1614011>
3. Thielmann, C., Simon, B., & Daniel, I. (2019). Situational Affordances for Prosocial Behavior: On the Interaction Between Honesty-Humility and (Perceived) Interdependence. *European Journal of Personality. Eur. J. Pers.* 33, 655–673. <https://doi.org/10.1002/per.2224>
4. MacDonell, T. E., & Willoughby, T. (2019). Investigating honesty-humility and impulsivity as predictors of aggression in children and youth. *Aggressive Behavior*, 46 (1). <https://doi.org/10.1002/ab.21874>
5. Gros, J., & de Dreu, C. K. W. (2021). Rule Following Mitigates Collaborative Cheating and Facilitates the Spreading of Honesty Within Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47 (3), 395–409. <https://doi.org/10.1177/0146167220927195>
6. Miller, C. B. (2020). Motivation and the Virtue of Honesty: Some Conceptual Requirements and Empirical Results. *Ethical Theory and Moral Practice*, 23, 355–371. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-10055-1>
7. Feldman, G. (2019). What Is Honesty? Laypersons Interpret High Lie Scale Scores as Reflecting Intentional Dishonesty: Rejoinder to de Vries et al.'s (2017). Comment on Feldman et al. *Social Psychological and Personality Science*, 10 (2), 220–226.
8. Экман, П. (2010). *Психология лжи. Обмани меня, если сможешь*. Санкт-Петербург: Питер.
9. Бормотов, А. А. (2008). Разработка и апробация методики диагностики честности как устойчивой черты личности. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 3, 123–136.
10. Братусь, Б. С. (1988). *Аномалии личности*. Москва: Мысль.
11. Ильин, Е. П. (2016). *Психология совести: вина, стыд, раскаяние*. Санкт-Петербург: Питер.
12. Мишина, М. М., Агавелова, Н. А. (2016). Проявление феномена честности у взрослых людей с различными характеристиками Я-концепции. *Социокультурная детерминация субъектов образовательного процесса*. Сборник материалов Международной конференции «XI Левитовские чтения в МГОУ», Москва, 20–21 апреля 2016 г. (с. 71–78). Московский государственный областной университет. Москва.

13. Комиссарова, А. В., Блиникова, И. В. (2013). Представление о честности в юношеском возрасте. *Вестник МГЛУ*, 16, 129–136.
14. Донцов, Д. А., Залесский, М. Л., Клепиков, В. Н., Коханец, А. И., Мазниченко, М. А., Новосадова, О. М., Озерецкая, Т. Д., Пятаков, Е. О., Смирнова, А. В., Уткин, И. В., Шантырь, Е. Е. (2017). Обсуждение статьи Г. М. Пономаревой «Нужно ли ребенка учить врать?». *Вестник практической психологии образования*, 3 (52), 111–123.
15. Локк, Д. (1985). *Собр. соч.*: в 3 т. Т. 2. 560 с. Москва: Мысль.
16. Знаков, В. В. (1999). *Психология понимания правды*. СПб.: Алетейя.
17. Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М. (2001). *Межличностное общение: Учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер.
18. Гоббс, Т. (1991). *Собр. соч.*: в 2 т. Т. 2. 736 с. Москва: Мысль.
19. Высокова, В. В., Дергачева, А. А. (2020). Честность как добродетель в «серьезных размышлениях» Даниеля Дефо. *Диалог со временем*, 73, 210–225.
20. Куницына, В. Н., Оконешникова, А. П. (2007). Структура семьи и семейных привязанностей как фактор формирования толерантной личности. *Актуальные проблемы современной социальной психологии*. Сборник статей (с. 96–102). Якутский государственный университет. Якутск.
21. Волков, Г. Н. (2004). Этнопедагогика как педагогика национального спасения. *Сибирский педагогический журнал*, 1, 194–198.
22. Болбас, В. С. (2021). Этнокультурный подход в социально-педагогической деятельности. *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности*. Материалы X Международной научно-практической конференции, посвященной 30-летию социальной работы в России, Улан-Удэ, 23–24 сентября 2021 г. (с. 47–48). Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления. Улан-Удэ.
23. Елисеева, Н. Д. (2020). Кросс-культурный анализ Я-концепции русских и коренных народов Якутии. *Сибирский психологический журнал*, 78, 21–33. <https://doi.org/10.17223/17267080/78/2>
24. Портнягин, И. С. (1999). *Этнопедагогика «Кут-сур»*. Москва: Academia.
25. Кулаковский, А. Е. (1925). Якутские пословицы и поговорки, собранные А. Е. Кулаковским. *Сборник трудов исследовательского общества «Saga Keskilä» («Саха Кескиле»)* (с. 126, вып. 2). Якутск.

References

1. Nietzsche, F. (2002). *On the Other Side of Good and Evil*. Works. Moscow: Eksmo; Kharkiv: Folio. (In Russ.).
2. Thielmann, I., Akrami, N., Babarović, T., Belloch, A., Bergh, R., Chirumbolo, A., Čolović, P., de Vries, R. E., Dostál, D., Egorova, M., Gnisci, A., Heydasch, T., Hilbig, B. E., Hsu, K. Y., Izdebski, P., Leone, L., Marcus, B., Mededović, J., Nagy, J., Parshikova, O., Perugini, M., Petrović, B., Romero, E., Sergi, I., Shin, K. H., Smederevac, S., Šverko, I., Szarota, P., Szirmák, Z., Tatar, A., Wakabayashi, A., Wasti, S. A., Žaškodná, T., Zettler, I., Ashton, M. C., & Lee, K. (2020). The HEXACO–100 Across 16 Languages: A Large-Scale Test of Measurement Invariance. *Journal of Personality Assessment*, 102 (5), 714–726. <https://doi.org/10.1080/00223891.2019.1614011>
3. Thielmann, C., Simon, B., & Daniel, I. (2019). Situational Affordances for Prosocial Behavior: On the Interaction Between Honesty-Humility and (Perceived) Interdependence. *European Journal of Personality*. *Eur. J. Pers.* 33, 655–673. <https://doi.org/00.1002/per.2224>

4. MacDonell, T. E., & Willoughby, T. (2019). Investigating honesty-humility and impulsivity as predictors of aggression in children and youth. *Aggressive Behavior, 46* (1). <https://doi.org/10.1002/ab.21874>
5. Gros, J., & de Dreu, C. K. W. (2021). Rule Following Mitigates Collaborative Cheating and Facilitates the Spreading of Honesty Within Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin, 47* (3), 395–409. <https://doi.org/10.1177/0146167220927195>
6. Miller, C. B. (2020). Motivation and the Virtue of Honesty: Some Conceptual Requirements and Empirical Results. *Ethical Theory and Moral Practice, 23*, 355–371. <https://doi.org/10.1007/s10677-019-10055-1>
7. Feldman, G. (2019). What Is Honesty? Laypersons Interpret High Lie Scale Scores as Reflecting Intentional Dishonesty: Rejoinder to de Vries et al.'s (2017). Comment on Feldman et al. *Social Psychological and Personality Science, 10* (2), 220–226.
8. Ekman, P. (2010). *The Psychology of Lies. Lie to me if you can*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
9. Bormotov, A. A. (2008). Development and testing of the methodology for diagnosing honesty as a stable personality trait. *Psychology. Journal of higher school of economics, 3*, 123–136. (In Russ.).
10. Bratus, B. S. (1988). *Anomalies of personality*. Moscow: Mysl'. (In Russ.)
11. Ilyin, E. P. (2016). *Psychology of conscience: guilt, shame, remorse*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
12. Mishina, M. M., & Agavelova, N. A. (2016). Manifestation of the phenomenon of honesty in adults with different characteristics of the I-concept. *Socio-cultural determination of the subjects of the educational process*. Collection of materials of the International conference XI Leviticus Readings at Moscow Regional State University, 2016, April 20–21 (pp. 71–78). Moscow Regional State University. Moscow. (In Russ.).
13. Komissarova, A. V., & Blinnikova, I. V. (2013). Representation of honesty in the youthful age. *Vestnik MSLU, 16*, 129–136. (In Russ.).
14. Dontsov D. A., Zalessky M. L., Klepikov V. N., Kohanets, A. I., Maznichenko, M. A., Novosadova, O. M., Ozeretskaya, T. D., Pyatakov, E. O., Smirnova, A. V., Utkin, I. V., & Shantyr, E. E. (2017). Discussion of the article by G.M. Ponomareva “Should a child be taught to lie?”. *Bulletin of practical psychology of education, 3* (52), 111–123.
15. Locke, J. (1985). *Works* (in 3 volumes). Vol. 2. Moscow: Mysl'. 560 p. (In Russ.).
16. Znakov, V. V. (1999). *Psikhologiya naznanie pravdy*. St. Petersburg: Aleteiya. (In Russ.).
17. Kunitsyna, V. N., Kazarinova, N. V., & Pogolsha, V. M. (2001). *Interpersonal communication*. Textbook for universities. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).
18. Hobbes, T. (1991). *Works* (in 2 volumes). Vol. 2. Moscow: Mysl'. 736 p. (In Russ.).
19. Vysokova, V. V., & Dergacheva A. A. (2007). Honesty as a virtue in the “serious reflections” of Daniel Defoe. *Ideas and values in the era of change, 73*, 210–225. (In Russ.).
20. Kunitsyna, V. N., & Okoneshnikova, A. P. (2007). The structure of family and family attachments as a factor in the formation of a tolerant personality. *Actual problems of modern social psychology*. Collection of articles. Yakut State University. Yakutsk. (In Russ.).
21. Volkov, G. N. (2004). Ethnopedagogy as pedagogy of national salvation. *Siberian Pedagogical Journal, 1*, 194–198.

22. Bolbas, V. S. (2021). Ethnocultural approach in social and pedagogical activity. *Forms and methods of social work in various spheres of life*. Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference dedicated to the 30th anniversary of social work in Russia, Ulan-Ude, 2021, September 23–24 (pp. 47–48). East Siberian State University of Technology and Management. Ulan-Ude. (In Russ).

24. Eliseeva, N. D. (2020). Cross-cultural analysis of the self-concept of Russian and indigenous peoples of Yakutia. *Siberian Psychological Journal*, 78, 21–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/17267080/78/2>

23. Portnyagin, I. S. (1999). *Etnopedagogika «Kut-sur»*. Moscow: Academia. (In Russ).

25. Kulakovskiy, A. E. (1925). Yakut proverbs and sayings collected by A. E. Kulakovskiy. *Collection of works of the research society “Saga Keskile” (“Sakha Keskile”)*. Yakutsk. (In Russ).

Статья поступила в редакцию: 15.12.2021;
одобрена после рецензирования: 05.05.2022;
принята к публикации: 03.06.2022.

The article was submitted: 15.12.2021;
approved after reviewing: 05.05.2022;
accepted for publication: 03.06.2022.

Информация об авторах:

Надежда Леонидовна Оконешникова — кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия,

okoneschnikovanl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0033-0486>

Валентина Сергеевна Лукина — кандидат психологических наук, доцент, Институт психологии, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск, Россия,

lukina_v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8329-0183>

Information about the authors:

Nadezhda L. Okoneshnikova — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia,

okoneschnikovanl@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0033-0486>

Valentina S. Lukina — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Social Sciences, Institute of Psychology, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia,

lukina_v@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8329-0183>

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.

Исследовательская статья

УДК 37.032.5

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.06

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СТРУКТУРЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УРОВНЯ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У СТУДЕНТОВ

*Алексей Александрович Ощепков¹, Валентина Борисовна Салахова²,
Мулюат Мосовна Тхуго³, Алексей Васильевич Кидинов⁴*

- ¹ *Дмитровградский инженерно-технологический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Дмитровград, Россия, sladkod@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0755-4578>*
- ² *Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия, vbsalakhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>*
- ³ *Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (МАИ), Москва, Россия, tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>*
- ⁴ *Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью воспитания у подрастающих поколений лидерских способностей, важных для современного общества с его вызовами к личности профессионала, способного к инициативе и ответственности. Современные тенденции развития общества выражаются в переходе от традиционных систем передачи знаний к современным комплексным подходам развития личности будущего профессионала. Для решения сложных проблем современного общества требуется критическое и креативное мышление вместе со способностью совместного решения задач. Вместе с тем стоит учитывать тот факт, что деятельность человека, в частности образовательная и профессиональная, обусловлена его системой ценностей, что повышает роль ценностного подхода в рамках образовательного процесса развития профессионала. В связи с этим данная статья направлена на изучение влияния педагогических технологий на систему ценностных ориентаций молодого поколения. Ведущим методом данной проблемы явился метод педагогического эксперимента, который позволил раскрыть динамику ценностей молодежи в условиях педагогического процесса, дополненного педагогической программой мотивационного развития. В рамках данной программы исследовались жизненные пути, значимые люди, включенные в жизненные ситуации, что позволило выявить основные ценностные конструкты, ориентирующие молодых людей в отношениях к себе, к окружающим, к обществу и миру в целом. В статье выявлено, что ориентация ценностей молодежи на достижения и социальные отношения позволяет развивать лидерские способности у молодых людей. Представленные в статье материалы

позволяют обогатить педагогический процесс, направленный на развитие инициативной и ответственной личности.

Ключевые слова: педагогические технологии, ценностные ориентации, диспозиционная концепция личности, мотивационное развитие, лидерский потенциал, молодое поколение

Благодарности: научно-исследовательская работа выполнена в рамках государственного задания ЦИПБ РАН на 2022 год № FFFZ-2021-0005.

Research Article

UDC 37.032.5

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.06

THE IMPACT OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF MOTIVATIONAL DEVELOPMENT ONTO VALUE SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH THE HIGH LEVEL OF LEADER'S POTENTIAL

*Aleksey A. Oschepkov*¹, *Valentina B. Salakhova*²,
*Muliat M. Tkhugo*³, *Alexey V. Kidinov*⁴

¹ *Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPHI, Dimitrovgrad, Russia, sladkod@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0755-4578>*

² *Center for Security Studies of Russian Academy Sciences, Moscow, Russia, vbsalakhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>*

³ *Moscow Aviation Institute (National Research University) (MAI), Moscow, Russia, tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>*

⁴ *Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University), Moscow, Russia, a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>*

Abstract. The relevance of the study is caused by the need to cultivate in the growing generation the leader's abilities, important for modern society with its challenges to professional's personality who is able to initiative and responsibility. Modern tendencies of society development are expressed in transit from traditional systems of knowledge transfer to modern complex approaches to development of personality of future specialists. To solve complicated problems of modern society critical and creative thinking together with ability of cooperative problem solving is required. Along with this, it is worth considering the fact that human activity, in particular educational and professional, is encapsulated with its values system, that increases the role of value-based approach in the frames of educational process of professional development. With the relation to it, the given article is directed to study the impact of pedagogical conditions onto values orientations system of young generation. The leading method of the problem is pedagogical experiment, which allowed to reveal the dynamics of youth's values in the conditions of pedagogical process augmented with the pedagogical program of motivational development. In the frameworks of the given program the life ways, the significant people involved in the life situations of were studied

that allowed us to reveal the main values constructs orienting young people in the relations to self, to surroundings, to society and to the world generally. In the work it is revealed, that the youth's orientation to achievements and social relations let them develop leader's abilities. The presented in the article materials allow us enrich the pedagogical process, directed to develop initiative and responsible personality.

Keywords: pedagogical technologies, values orientations, dispositional concept, motivational development, leader's potential, young generation

Acknowledgments: research work was carried out within the framework of the state assignment of the Center for Security Studies of Russian Academy Sciences for the year 2022 № FFFZ-2021-0005.

Для цитирования: Ощепков, А. А., Салахова, В. Б., Тхуго, М. М., Кидинов, А. В. (2022). Особенности взаимосвязи структуры ценностных ориентаций и уровня лидерского потенциала у студентов. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 102–120. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.06

For citation: Oschepkov, A. A., Salakhova, V. B., Tkhuго, M. M., & Kidinov, A. V. (2022). The Impact of pedagogical technology of motivational development onto value self-determination of students with the high level of leader's potential. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 102–120. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.06

Введение

Современное общество предоставляет все больше возможностей для молодых людей в плане жизненного самоопределения во всех сферах жизнедеятельности. Как в технических, так и в гуманитарных сферах молодежь участвует в решении множества производственных и управленческих задач, реализуя тем самым собственный профессиональный и личностный потенциал. В таких условиях неоднократно подтверждается тезис о насущной необходимости развития лидерских качеств у подрастающего поколения. В научном аспекте феномен лидерства развивается в наиболее известных личностных и ситуационных теориях, в которых эта проблема глубоко исследована и проанализирована как в зарубежных, так и в отечественных работах, но вместе с тем она получает свое дальнейшее развитие.

В этом плане нас интересует современное состояние проблемы лидерского потенциала в отечественной и зарубежной науке, для чего был сделан анализ текущих отечественных и зарубежных научных публикаций, касающихся феномена лидерства. В ракурсе политического лидерства М. В. Криворучко предлагает гипотезу о детерминации образа политического лидера социальными установками электората и экспериментально доказывает данную взаимосвязь (Криворучко, 2009, с. 36–47). В своем экспериментальном исследовании В. Г. Каменская и А. А. Кусков, а также их коллеги из Техасского университета (США) — О. Минк, Р. Рождерс, К. Воткинс — пришли к выводу

о детерминирующем влиянии на самоопределение лидера таких факторов, как некоторые особенности физиологического строения и социальный интеллект, наличие которых у человека определяет формирование лидерских качеств (Каменская, 2016, с. 156–159; Mink, Rogers, & Watkins, 1989, p. 228–240). В своем исследовании Н. А. Крюкова, О. Н. Басов, Н. А. Малярова (2016, с. 19–26) на основе анализа компетентностного подхода к подготовке молодых лидеров предлагает модель основных компетенций, развитие которых необходимо молодому лидеру, включающих лидерство, работу в команде, коммуникативные компетенции, а также исследовательские, интеллектуальные и информационные компетенции. Л. И. Савва с соавтором в своих разработках приходит к выводу, что «воздействуя на характер и количество информации, поступающей в сознание индивида, а за тем на процесс ее переработки, субъект влияния (лидер) способствует изменению мотивации и целеполагания другого человека или группы людей, поведения, иногда и имиджа в целом» (Савва, Гасаненко, 2015, с. 170–177). Аналогичная позиция о влиянии информации на сознание лидера рассматривается в работе А. Пурвиса, Э. Роджерс и С. Бекингэм (2020, с. 1–9). В рамках акмеологического подхода В. В. Белов выдвигает на первый план ролевую модель лидера, которая позволяет изучать особенности жизненного пути, то есть движущие силы и условия развития личности лидера в рамках той или иной организации (Белов, 2016, с. 106–109). Изучение жизненного пути как детерминанты лидерства развивается в работе Д. Хенриксен из Аризонского государственного университета (США) (Henriksen, 2021, p. 1–11). В социологическом аспекте П. В. Шаповалова и П. Э. Атрахимович рассматривают подход А. Н. Леонтьева к изучению лидерства, где главными детерминантами выступают цели и задачи группы, определяющие, кто будет называться лидером и какой стиль лидерства применим (Шаповалова, Атрахимович, 2017, с. 85–87). И, наконец, Н. Б. Бабурова, а также М. С. Ботнер, Ю. К. Ким и В. Ли раскрывают в своих исследованиях роль стереотипов группы, определяющих выбор и поведение лидера (Бабурова, 2020, с. 121–133; Bothner, Kim, Lee, 2015, p. 588–601).

Итак, как видно из предыдущего обзора научных публикаций отечественных и зарубежных ученых, традиционно выделяются такие факторы лидерства, как биологические, социологические и психологические детерминанты, личностный и ситуационный компоненты. Вместе с тем в современной науке все более актуальными становятся комплексные подходы, стремящиеся объединить разрозненные компоненты. В этом плане, прежде всего, стоит сказать о тенденциях современного образования, заключающихся в переходе от традиционного получения знаний в рамках образовательного процесса к развитию ключевых навыков, необходимых современному специалисту, среди которых обозначены критическое мышление, креативность, коммуникация и кооперация (Авдеенко и др., 2020; Care et al., 2018). Все это обусловлено тем, что современные проблемы требуют критического осмысления, креативного

подхода к их решению, которые наиболее эффективно достигаются при коммуникации его участников и в выстраивании кооперированных отношений, что повышает роль лидерских качеств участников инновационного процесса. Вместе с тем, стоит учитывать и тот факт, что любое суждение участника такого процесса обусловлено его системой ценностей, а значит, система ценностных оснований любого члена современного общества, и особенно его лидеров, играет немаловажную роль (Андреева, Лисичкина и Бримова, 2021; Шилова, 2021; Митина, Митин и Щелина, 2021). В этом плане, несомненно, изучение ценностных ориентаций как интегративного компонента личности лидера может сделать определенный вклад в процессы современного инновационного развития общества. Методологической основой такого подхода может выступить диспозиционная концепция регуляции социального поведения человека, сформулированная В. А. Ядовым, которая сочетает в себе личностные и ситуационные факторы и с позиций которой ценностные ориентации выступают ведущим диспозиционным образованием, регулирующим как сознание, так и деятельность человека (Ядов, 2013). Этой же методологической канве соответствует и подход А. Г. Асмолова, характеризующего современного лидера как полимотивированного специалиста, не ограничивающегося узкими рамками одной сферы, а пробующего в себя в разных сферах и, соответственно, имеющего множество мотивов, среди которых ведущим становится умение рисковать (Асмолов, 2018).

Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде был проведен в предыдущем исследовании (Ощепков, Салахова, Фриауф, 2020), в рамках которого доказана важность включения молодежи в специально организованную деятельность, направленную на получение лидерского опыта. Также в наших предыдущих исследованиях было выяснено влияние внедряемых педагогических технологий на систему ценностных ориентаций молодых людей и подростков в рамках образовательного процесса (Ощепков, Фриауф, 2020, с. 23–27). В данном же исследовании предлагается следующая гипотеза — использование проводимой с молодыми людьми педагогической технологии, направленной на изменение системы ценностей, что взаимосвязано с проявлением лидерского потенциала. Данная гипотеза определила задачи нашего экспериментального исследования:

1. Исследовать системы ценностных ориентаций, лидерского потенциала у студентов вуза.
2. Провести экспериментальное внедрение педагогической программы, направленной на изменение систем ценностей у студентов.
3. Изучить произошедшие изменения в системах ценностей в группах студентов с высоким и низким лидерским потенциалом в сравнении с экспериментальной и контрольной выборками.

Материалы и методы исследования

Базой для эмпирического исследования выступил Димитровградский инженерно-технологический институт — филиал Московского инженерно-физического института (г. Димитровград, Ульяновская область). В эмпирическом исследовании приняли участие студенты четырех групп, общее количество которых составило 150 человек (75 юношей и 75 девушек в возрасте 20–22 лет). В качестве критериев для анализа основных показателей исследования выборок студентов, соответствующих поставленным задачам, выступили следующие психолого-педагогические методики. Во-первых, с целью исследования систем ценностных ориентаций молодых людей был использован ценностный опросник Ш. Шварца (2012, с. 663–688). Далее, в качестве критерия уровня лидерства применялся показатель социометрического статуса методики социометрических измерений Я. Л. Морено (Harding, 1952). В качестве программы ценностного развития личности молодого человека нами в экспериментальном исследовании была использована авторская программа.

Программа ценностного развития была построена на том предположении, что благодаря развитию внутренней мотивации деятельности повышается уровень лидерства. В рамках программы проводился анализ жизненного пути молодых людей, на основе которого выявлялись личностные особенности значимых людей, связанных с важными событиями их жизни. Для этого применялся метод репертуарных решеток, основанный на теории личностных конструктов Дж. Келли (Ravenette, 2000; Bell, 2005), позволяющий выявлять у молодых людей личностные конструкты, представляющие собой систему их наиболее значимых ориентиров в отношениях с самим собой, с окружающими людьми, и миром, которые, по сути, составляют систему ценностных ориентаций личности молодых людей. В рамках программы молодым людям на основе серии теоретических и практических занятий предлагается сыграть роли внутренне мотивированных личностей, что позволяет получить новый опыт личностного развития и повысить мотивацию к личностному росту и лидерству. В этом плане программа представляет собой педагогическую технологию, направленную на развитие мотивации к лидерству, она позволяет исследовать влияние мотивационного развития на ценностное самоопределение и взаимосвязь с лидерством (Vershinina, Pyushkina, 2020). Все это согласуется с социокультурной теорией ценностного самоопределения, разрабатываемой учеными из Дании, В. П. Главэну и Л. Танггаард, указывающими на взаимосвязь ценностного и личностного самоопределения, выражаемого в отношениях к себе, к окружающим и к обществу (Glaveanu, Tanggaard, 2014). Для проверки данного тезиса было предложено провести экспериментальное внедрение программы ценностного развития в студенческих группах в рамках педагогического процесса.

С целью формирования контрольной и экспериментальной групп был произведен отбор по 30 человек в каждую группу (в каждой группе по 15 юношей

и 15 девушек), который делался случайным образом. Психолого-педагогический эксперимент проводился по следующей схеме. Констатирующий эксперимент состоял в диагностике систем ценностных ориентаций и социометрического статуса у молодых людей контрольной и экспериментальной групп. На этапе формирующего эксперимента в экспериментальной группе проводилась серия занятий в рамках психолого-педагогической программы ценностного развития, о которой было сказано выше. На этапе контролирующего эксперимента проводилось повторное исследование систем ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом, данная схема эксперимента позволила выявить динамику ценностей и социометрического статуса по мере проведения психолого-педагогического эксперимента, выступающего как фактор педагогического влияния.

С целью анализа эмпирических данных нами был использован факторный анализ, который проводился с помощью программы «Статистика» версия 13. Был использован метод главных компонент с дальнейшим применением процедуры вращения данных варимакса и их нормализацией. Факторный анализ проводился с учетом гендера испытуемых.

Результаты исследования

Указанная процедура факторного анализа позволила выявить значимые структуры взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса (как показателя лидерства) в контрольной и экспериментальной группах до проведения экспериментального внедрения психолого-педагогической программы и после проведения эксперимента, то есть после психолого-педагогического воздействия, отдельно у юношей и девушек, то есть с учетом гендера. Прежде всего, у юношей контрольной группы было выявлено три значимых фактора с индивидуальными наборами факторных весов до и после эксперимента (табл. 1).

Анализ наиболее значимых факторных нагрузок позволяет выявить в сфере взаимосвязей системы ценностных ориентаций личности и социометрического статуса юношей три устойчивых фактора, имеющих различное распределение значимостей тех или иных ценностных доменов, в зависимости от социометрического статуса. Кстати, аналогичное распределение факторных весов наблюдается и у юношей экспериментальной группы до проведения эксперимента (см. табл. 3).

Первый фактор можно условно обозначить как «Система ценностных ориентаций личности юноши», объединяющий такие значимые ценности, как «Стимуляция», «Социальность», «Безопасность», «Зрелость», «Социальная культура», «Духовность», имеющие положительное значение,

Таблица 1

Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной группе юношей-студентов до и после проведения экспериментального исследования

Table 1

Factor matrix of structures of interrelations of value orientations system and sociometric status in the control group of young male students before and after the experimental study

Названия переменных	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
	до	после	до	после	до	после
Ценности						
Наслаждение	-0,7271	-0,7181	-0,3623	-0,3578	0,3943	0,3895
Достижения	-0,3176	-0,3137	0,4577	0,4521	0,7481	0,7387
Социальная власть	-0,4868	-0,4808	0,4864	0,4804	0,4786	0,4727
Самоопределение	0,6725	0,6642	0,4541	0,4485	-0,4412	-0,4358
Стимуляция	0,7116	0,7028	0,5314	0,5249	-0,2526	-0,2495
Конформизм	0,4062	0,4011	0,8309	0,8206	-0,3351	-0,3309
Поддержка традиций	0,6287	0,6209	0,7291	0,7201	0,0065	0,0064
Социальность	0,7591	0,7498	0,3668	0,3622	-0,2781	-0,2747
Безопасность	0,8034	0,7935	0,4543	0,4487	0,0897	0,0886
Зрелость	0,7567	0,7473	0,5121	0,5057	-0,0047	-0,0047
Социальная культура	0,6999	0,6913	-0,3966	-0,3917	-0,0436	-0,0431
Духовность	0,8586	0,8481	0,0727	0,0718	0,1017	0,1004
Социометрический статус	0,3212	0,3172	-0,4394	-0,4341	0,7621	0,7527
Вклад в общую дисперсию, %	41,77	41,25	30,36	29,98	17,81	17,59

и ценность «Наслаждение», имеющая отрицательное значение. Можно сказать, что такая конфигурация системы ценностей у юношей обозначает систему базовых потребностей личности, включая и безопасность, и социальные отношения, и понимание своего предназначения. Все ценности находятся на одном полюсе динамических целевых единиц и не вызывают противоречий, поэтому, кстати, ценность «Наслаждение» как противоречивая мотивационная единица в данном наборе оценивается негативно. В этом плане данный набор ценностей можно обозначить как базовую систему общечеловеческих ценностей.

Второй фактор объединил такие ценности, как «Конформизм» и «Поддержка традиций», которые также составляют однородную систему мотивационных единиц, по С. Шварцу. Этот фактор также объединяет и значимый вес по социометрическому статусу, который в данном наборе имеет отрицательное значение. В этом смысле можно говорить о расхождении полюсов ценностей

ограничительного конформизма, уважения традиций и социометрического статуса, то есть уровень лидерства выступает в противоречии с социальным конформизмом.

Третий фактор объединяет ценность «Достижения» и высокий вес социометрического статуса (лидерства). Поэтому данный фактор можно обозначить как лидерство в среде молодых людей, в сознании которых оно связывается с социальным признанием, успехом, компетентностью.

У девушек контрольной группы также было выявлено три значимых фактора в системе взаимосвязей ценностей и социометрического статуса, объясняющих более 98 % дисперсии (табл. 2).

Таблица 2

Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в контрольной группе девушек-студенток до и после проведения экспериментального исследования

Table 2

Factor matrix of structures of interrelations of the value orientations system and sociometric status in the control group of female students before and after the experimental study

Названия переменных	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
	до	после	до	после	до	после
Ценности						
Наслаждение	0,9001	0,8898	-0,0728	-0,0719	-0,0542	-0,0535
Достижения	0,7776	0,7681	-0,2701	-0,2668	-0,2193	-0,2166
Социальная власть	0,5761	0,5689	-0,3921	-0,3871	0,1319	0,1302
Самоопределение	0,8691	0,8583	-0,0791	-0,0781	-0,3563	-0,3519
Стимуляция	0,8789	0,8681	-0,0825	-0,0815	0,2155	0,2128
Конформизм	-0,6521	-0,6441	0,3821	0,3774	-0,0236	-0,0233
Поддержка традиций	-0,3041	-0,3002	0,5044	0,4982	0,4269	0,4217
Социальность	-0,5904	-0,5831	0,4169	0,4117	-0,0567	-0,0561
Безопасность	0,6882	0,6797	0,4589	0,4533	0,3891	0,3842
Зрелость	0,7692	0,7597	0,2319	0,2291	-0,4267	-0,4214
Социальная культура	-0,6571	-0,6489	0,2932	0,2896	0,4777	0,4717
Духовность	0,5103	0,5041	0,4503	0,4448	0,5731	0,5659
Социометрический статус	-0,3961	-0,3913	-0,4659	-0,4602	0,3832	0,3785
Вклад в общую дисперсию, %	54,03	53,36	22,04	21,77	23,41	23,12

Анализируя систему взаимосвязей ценностных ориентаций и социометрического статуса (лидерства) в контрольной и экспериментальной группах девушек, можно выделить три значимых фактора, объединяющих наборы значимых ценностей и уровня социометрического статуса.

Первый фактор объединил ценности «Наслаждение», «Достижение», «Самоопределение», «Стимуляция», «Зрелость», которые являются однополюсными личностными конструктами, по С. Шварцу, и поэтому образуют совместимую систему ценностей, которую также можно обозначить как «Базовую систему ценностей», но только у девушек — здесь проявляются гендерные особенности. В этом плане у современных девушек систему базовых потребностей составляет наслаждение жизнью, социальное признание, выбор собственных целей и стремление к ним, чувство собственного достоинства. В общем, можно сказать, что системы базовых ценностей девушек и юношей аналогичны, но у девушек она направлена на более активное отношение к жизни.

Второй фактор объединил ценности «Поддержка традиций» и «Безопасность», которые сочетаются с негативным значением социометрического статуса. Направленность на уважение традиций и безопасности общества и близких людей можно обозначить как следование ценностям общества, что при этом негативно связывается в сознании с лидерством в форме негативной оценки социометрического статуса. То есть у девушек, так же как и у юношей, конформизм и лидерство определяются разными полюсами мотивационной системы.

В третьем факторе объединяются ценности «Социальная культура», «Духовность» и высокий социометрический статус. Согласно данному набору факторных весов, в сознании девушек лидерство связывается со стремлением к внутренней гармонии и взаимности в отношениях, и в этом плане лидерство у девушек основано на взаимности и согласии в отношениях с окружающими людьми.

Анализ факторных структур ценностных ориентаций и социометрического статуса (лидерства) у юношей экспериментальной группы был посвящен данным, полученным в результате педагогического эксперимента. В результате было выделено три основных фактора, описывающих более 98 % дисперсии (см. табл. 3).

Что касается конкретно каждого фактора, то можно отметить следующие значимые изменения факторных структур взаимосвязей ценностных ориентаций и социометрического статуса у юношей по результатам анализа эмпирических данных, полученных в результате педагогического эксперимента. В первом факторе, при сохранении отрицательной оценки ценности наслаждения, значительно повысился социометрический статус и сохранилась высокая значимость только у ценностей зрелости и духовности. Во втором факторе с высокой значимостью конформизма и поддержки традиций социометрический статус изменил свой полюс на положительный. В третьем же факторе также сохранилась высокая значимость достижений при некотором снижении уровня показателя социометрического статуса.

Таблица 3

Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в экспериментальной группе юношей-студентов до и после проведения экспериментального исследования

Table 3

Factor matrix of structures of interrelations of value orientations system and sociometric status in the experimental group of young male students before and after the experimental study

Названия переменных	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
	до	после	до	после	до	после
Ценности						
Наслаждение	-0,8068	-0,5163	-0,4021	0,2947	0,4376	0,2994
Достижения	-0,3524	-0,0916	0,5079	0,2946	0,8299	0,5697
Социальная власть	-0,5402	-0,3053	0,5397	-0,3175	0,5311	0,3821
Самоопределение	0,7462	-0,4473	0,5038	0,2617	-0,4896	0,3951
Стимуляция	0,7896	-0,0758	0,5897	-0,3113	-0,2803	0,4822
Конформизм	0,4507	0,1701	0,9219	0,4593	-0,3717	-0,3421
Поддержка традиций	0,6976	-0,0105	0,08089	0,5211	0,0072	-0,3325
Социальность	0,8423	-0,0338	0,4071	0,0914	-0,3086	-0,5941
Безопасность	0,8915	0,1581	0,5041	-0,3611	0,0995	0,4786
Зрелость	0,8396	0,6144	0,5681	0,3987	-0,0052	0,1608
Социальная культура	0,7767	-0,0801	-0,4401	-0,1353	-0,0484	-0,6258
Духовность	0,9527	0,7256	0,0807	0,1702	0,1128	-0,0335
Социометрический статус	0,3564	0,6325	-0,4876	0,2745	0,8456	0,3718
Вклад в общую дисперсию, %	46,34	17,61	33,68	39,05	19,76	28,83

Дальнейший факторный анализ был посвящен взаимосвязям систем ценностных ориентаций и социометрического статуса у девушек экспериментальной группы, выявленных по результатам эмпирических данных проведенного педагогического эксперимента, — было выделено три основных фактора, описывающих 98 % дисперсии данных (табл. 4).

Как и в случае с юношами, стоит отметить, что системы факторов, связывающие ценности и социометрический статус (лидерство) у девушек экспериментальной группы до проведения эксперимента, аналогичны системам факторов у девушек контрольной группы, выделяющих систему базовых ценностей с активной ориентацией, конформизм и лидерство, основанное на взаимных социальных отношениях. Однако, в отличие от юношей, у девушек не наблюдается общего повышения показателя социометрического статуса. Вместе с тем по конкретным факторам наблюдаются значительные изменения в весах факторных нагрузок после проведенного педагогического эксперимента.

Таблица 4

Факторная матрица структур взаимосвязей системы ценностных ориентаций и социометрического статуса в экспериментальной группе девушек-студенток до и после проведения экспериментального исследования

Table 4

Factor matrix of structures of interrelations of the value orientations system and sociometric status in the experimental group of female students before and after the experimental study

Названия переменных	Фактор 1		Фактор 2		Фактор 3	
	до	после	до	после	до	после
Ценности						
Наслаждение	0,9996	0,4652	-0,0808	-0,4658	-0,0602	0,0003
Достижения	0,8628	0,5501	-0,2998	-0,4064	-0,2433	-0,0518
Социальная власть	0,6392	-0,3391	-0,4349	-0,4803	0,1463	-0,3178
Самоопределение	0,9642	0,6821	-0,0877	-0,1316	-0,3954	0,1151
Стимуляция	0,9752	0,4323	-0,0916	-0,4126	0,2391	0,2487
Конформизм	-0,7235	-0,5672	0,4239	0,3626	-0,0261	-0,0969
Поддержка традиций	-0,3373	0,1179	0,5597	0,6203	0,4737	0,1393
Социальность	-0,6551	0,1202	0,4625	0,6279	-0,0629	-0,0824
Безопасность	0,7636	0,0085	0,5092	0,6197	0,4316	-0,1417
Зрелость	0,8535	-0,2021	0,2573	0,3867	-0,4735	0,4336
Социальная культура	-0,7291	0,5175	0,3253	0,4279	0,5301	0,1697
Духовность	0,5662	0,5119	0,4997	-0,0091	0,6358	-0,3961
Социометрический статус	-0,4396	-0,2449	-0,5171	-0,3598	0,4252	0,4273
Вклад в общую дисперсию, %	59,95	50,55	24,46	19,20	25,97	19,22

По первому фактору наблюдается сохранение значимости ценностей достижения и самоопределения при повышении значимости ценностей социальной культуры и духовности, что может свидетельствовать о повышении значимости осмысления собственного предназначения и взаимности в отношениях. По второму фактору, связывающему ценности поддержки традиций, безопасности и отрицательное значение показателя социометрического статуса, произошло повышение значимости социальности, что также может говорить в пользу ориентации на взаимные уважительные отношения с окружающими людьми. По третьему фактору, обозначенному у девушек как лидерство, основанное на взаимных социальных отношениях, снизилась значимость социальной культуры и духовности при значительном повышении уровня значимости ценности зрелости, что может свидетельствовать о переориентации девушек-лидеров на зрелое понимание жизни, чувство собственного достоинства, понимание своего предназначения.

Обсуждение результатов исследования

Как видно из таблицы 1, до и после эксперимента в системах взаимосвязей ценностей и социометрического статуса у молодых людей не произошло значительных изменений, то есть без оказываемого психолого-педагогического воздействия система остается стабильной, составляя три фактора: систему общечеловеческих ценностей, конформизм и лидерство. Также стоит добавить, что на протяжении экспериментального периода в контрольной группе девушек при факторном анализе систем ценностей и социометрического статуса значимых изменений в выделенных факторах не наблюдалось.

Вместе с тем стоит отметить, что системы факторов у юношей контрольной и экспериментальной групп до проведения эксперимента аналогичны. В общем, выделяются факторы системы базовых общечеловеческих ценностей, конформизма и лидерства. В дополнение также стоит отметить, что у юношей, принимавших участие в педагогическом эксперименте, в целом значительно повысился социометрический статус, то есть они стали восприниматься группой более как лидеры.

В этом смысле можно сказать, что в результате педагогического эксперимента у юношей сформировался более высокий уровень лидерства и в личностном плане появилось более зрелое отношение к жизни, повысилась значимость нахождения своего предназначения в жизни при сохранении ориентированности на достижения и при переориентации на более положительное отношение к социальным ценностям. А система ценностей девушек с лидерским потенциалом переориентировалась с взаимных отношений с окружающими людьми на осмысление своего предназначения в жизни и более глубокой эмоциональной и духовной связи с окружающими.

Полученные результаты согласуются с нашим предыдущим исследованием, в котором при анализе данных педагогического эксперимента использовался статистический t-критерий Стьюдента (Ощепков, Фриауф, 2020а, 2020б). Согласно указанному исследованию, для современных молодых людей важным является возможность самоопределения и самостоятельности. Ведущей целью обозначенного типа ценностей является самостоятельность мышления и определения способов поведения. Современная молодежь ориентирована на самостоятельность в жизни и независимость в суждениях, определении своего пути, свободного выбора. Молодежь стремится к достижениям и самореализации.

Заключение

На фоне выделившихся в научных работах биологических, социологических и психологических факторов, а также личностного и ситуационного компонентов лидерства на современном этапе более актуальными становятся

комплексные подходы к изучению феномена лидерства. В этом плане перспективным видится изучение систем ценностных ориентаций в их взаимосвязи с уровнем проявления лидерства. Данный подход методологически может быть основан на известной концепции В. А. Ядова, рассматривающей личность как взаимосвязанную иерархически выстроенную систему диспозиций, регулирующих социальное поведение человека, ценностные ориентации в системе которых занимают определяющую позицию.

Поэтому в рамках изучения лидерства в молодежной среде было предложено изучить влияние систем ценностных ориентаций молодых людей на проявление лидерского потенциала, что и было реализовано в форме эксперимента, детерминирующим фактором в котором стало применение психолого-педагогической технологии. Анализ же данных констатирующего и формирующего экспериментов позволил выявить следующие особенности систем взаимосвязей ценностных ориентаций и лидерства.

У юношей первоначально лидерство связывалось с достижениями. В результате формирующего психолого-педагогического эксперимента у юношей сформировался более высокий уровень лидерства и в личностном плане появилось более зрелое отношение к жизни, повысилась значимость нахождения своего предназначения в жизни, при сохранении ориентированности на достижения и при переориентации на положительное отношение к социальным ценностям.

У девушек на начальной стадии констатирующего эксперимента лидерство связывалось с взаимными гармоничными отношениями с окружающими людьми. В результате же формирующего эксперимента система ценностей девушек с лидерским потенциалом переориентировалась с взаимных отношений с окружающими людьми на осмысление своего предназначения в жизни и более глубокую эмоциональную и духовную связь с окружающими.

Таким образом, можно утверждать, что системы ценностных ориентаций и лидерство взаимосвязаны и взаимообусловлены. Система ценностных ориентаций лидеров направлена на социально-позитивные отношения, и в то же время изменения посредством психолого-педагогического воздействия в системах ценностей личности связаны с уровнем проявления лидерского потенциала.

Список источников

1. Криворучко, М. В. (2009). Влияние установок к ведущим политическим партиям и их лидерам на образы идеального и типичного лидеров. *Вестник Омского университета. Серия: Психология*, 1, 36–47. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21545781>

2. Каменская, В. Г., Кусков, А. А. (2016). Конституциональные и интеллектуальные факторы самоопределения лидера в молодежной группе. *Успехи современной науки и образования*, 4 (10), 156–159. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27435037>

3. Mink, O., Rogers, R., & Watkins, K. (1989). Creative leadership: discovering paradoxes of innovation and risk. *Contemporary educational psychology*, 14 (3), 228–240. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(89\)90012-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(89)90012-X)
4. Крюкова, Н. А., Басов, О. Н., Малярова, Н. А. (2016). Методологические основы подготовки молодых лидеров: компетентностный подход. *Кластеры. Исследования и разработки*, 2 (3–4), 19–26. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27700538>
5. Савва, Л. И., Гасаненко, Е. А. (2015). Профессиональный имидж студента. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*, 2, 170–177. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23209863>
6. Purvis, A. J., Rodgers H. M., & Beckingham, S. (2020). Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100018>
7. Белов, В. В. (2016). Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации. Психология XXI века. *Теория и практика современной психологии*. Материалы XI Международной научно-практической конференции молодых ученых (с. 106–109). Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина. Санкт-Петербург. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28382690>
8. Henriksen, D. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open*, 2 (2), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100024>
9. Шаповалова, П. В., Атрахимович, П. Э. (2017). Философия лидерства в социологическом срезе: от менеджера к лидеру. *Академическая наука — проблемы и достижения*. Материалы XII Международной научно-практической конференции (с. 85–87). Северный Чарльстон, США. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29244301>
10. Бабурова, Н. Б. (2020). Лидер vs жертва: формирование виктимного поведения у лидера посредством гонений. *Вестник Московского государственного областного университета*, 3, 121–133. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44038423>
11. Bothner, M. S., Kim Y. K., & Lee W. (2015). Primary status, complementary status, and organizational survival in the US venture capital industry. *Social Science Research*, 52, 588–601. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.03.010>
12. Авдеенко, Н. А., Денищева, Л. О., Красноярская, К. А., Михайлова, А. М., Пинская, М. А., Рыдзе, О. А. (2019). Навыки XXI века: как формировать и оценивать на уроке? Образовательная политика. <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate>
13. Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. *Brookings institution*. <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>
14. Андреева, А. Д., Лисичкина, А. Г., Бримова, Л. А. (2021). Временная и жизненная перспектива как мотивационный центр самоопределения в ранней юности: сравнительно-историческое исследование. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14 (1), 6–15.
15. Шилова, Н. П. (2021). Формирование временной перспективы современных юношей и девушек. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14 (1), 34–42.
16. Митина, Л. М., Митин, Г. В., Щелина, С. О. (2021). Психологические особенности личностно-профессионального развития учащихся при переходе от среднего образования к высшему: кризисы и условия преодоления. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 14 (3), 42–54. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-3-42-54>

17. Ядов, В. А. (2013). *Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция*. Центр социального прогнозирования и маркетинга. Москва. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37243350>
18. Асмолов, А. Г. (2018). Подвижный в подвижном. *Mobilis in mobile: личность в эпоху перемен*. (Под общ. ред. А. Г. Асмолова; с. 9–28). Москва: ИД «ЯСК».
19. Ощепков, А. А., Салахова В. Б., Фриауф, В. В. (2020). Обзор эмпирических исследований педагогических условий подготовки лидеров в молодежной среде. *Образование личности, 1–2*, 82–87. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44221623>
20. Schwartz, S. H. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and social psychology, 103*, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
21. Harding, J. (1952). Sociometry, experimental method and the science of society: an approach to a new political orientation. *Psychological Bulletin, 49* (3), 283–284. <https://doi.org/10.1037/h0049709>
22. Ravenette, T. (2005). Constructive intervention when children are presented as problems. *International handbook of personal construct theory, 283–293*. <https://doi.org/10.1002/0470013370.ch28>
23. Bell, R. C. (2003). The repertory grid technique. In Fransella, F. (Ed.). *International handbook of personal construct psychology* (pp. 95–103). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013370.ch9>
24. Vershinina, T. S., & Iyushkina, M. Y. (2020). Social practices of advertising disclosure: influence of stylistic expressive means of forming value orientations. *Russian Linguistic Bulletin, 3* (23), 94–101. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43945085>
25. Glaveanu, V. P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology, 34*, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002>
26. Ощепков, А. А., Фриауф, В. В. (2020a). Исследование динамики системы ценностей молодежных лидеров в педагогических условиях ценностно-мотивационного развития. *Вестник высшей школы, 10*, 23–27. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44166588>
27. Ощепков, А. А., Фриауф, В. В. (2020b). Педагогические условия формирования системы ценностей молодежи с высоким уровнем лидерского потенциала. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2*, 31–38. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42971112>

References

1. Krivoruchko, M. V. (2009). Impact of attitudes to leading political patries and to their leaders onto the shapes of ideal and typical leaders. *Bulletin of Omsk State University. Series of Psychology, 1*, 36–47. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21545781>
2. Kamenskaia, V. G., & Kuskov, A. A. (2016). Constitutional and Intellectual factors of leader's self-determination in youth group. *Progress of modern science and education, 4* (10), 156–159. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27435037>
3. Mink, O., Rogers, R., & Watkins, K. (1989). Creative leadership: discovering paradoxes of innovation and risk. *Contemporary educational psychology, 14* (3), 228–240. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(89\)90012-x](https://doi.org/10.1016/0361-476x(89)90012-x)

4. Kriukova, N. A., Basov, O.N., & Maliarova, N.A. (2016). Methodological bases of young leaders training. *Clusters. Researches and Developments*, 2–3 (4), 19–26. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27700538>
5. Savva, L. I., & Gasanenko, E. A. (2015). Professional image of student. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2, 170–177. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23209863> (In Russ.).
6. Purvis, A. J., Rodgers, H. M., & Beckingham, S. (2020). Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100018>
7. Belov, V. V. (2016). Acmeological approach to study organization's leader personality. *Psychology of XXI century: Theory and Practice of Modern Psychology*. Materials of XI International science-practical conference of young scientists (pp. 106–109). Leningrad State University in the name of A. S. Pushkin. St. Petersburg. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28382690>
8. Henriksen, D. (2021). Creativity and risk-taking in teaching and learning settings: Insights from six international narratives. *International Journal of Educational Research Open*, 2 (2), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100024>
9. Shapovalova, P. V., & Atrakhimovich, P. E. (2017). Philosophy of leadership in sociological section. *Academic science — problems and achievements*. Materials of XII International scientific-practical conference (pp. 85–87). Northern Charlston, USA. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29244301>
10. Baburova, N. B. (2020). Leader vs victim: formation of victim behavior in the leader through persecution. *Bulletin of Mscow State Regional University*, 3, 121–133. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44038423> (In Russ.).
11. Bothner, M. S., Kim, Y. K., & Lee, W. (2015). Primary status, complementary status, and organizational survival in the US venture capital industry. *Social Science Research*, 52, 588–601. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.03.010>
12. Avdeenko, N. A., Denishcheva L. O., Krasnoyarskaya K. A., Mihajlova A. M., Pinskaya M. A., & Rydze O. A. (2021). Sciences of XXI century: How to Form and to Evaluate in the Lesson? *Educational Policy*. <https://edpolicy.ru/form-and-evaluate> (In Russ.).
13. Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). Education System Alignment for 21st century skills. Focus On Assessment. *Brookings institution*. <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/>
14. Andreeva, A. D., Lisichkina, A. G., & Brimova, L. A. (2021). A time and life perspective as a motivational center of self-determination in early adolescence: a comparative historical study. *Theoretical and Experimental Psychology Journal*, 14 (1), 6–15.
15. Shilova, N. P. (2021). Formation of the time perspective of modern boys and girls. *Theoretical and Experimental Psychology Journal*, 14 (1), 34–42.
16. Mitina, L. M., Mitin, G. V., & Shchelina, S. O. (2021). Psychological features of personal and professional development of students during the transition from secondary education to higher education: crises and conditions for overcoming. *Theoretical and Experimental Psychology Journal*, 14 (3), 42–54. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2021-3-42-54>
17. Iadov, V. A. (2013). *Self-regulation and predicting of personality's social behavior: Dispositional Conception*. Center for Social Forecasting and Marketing. Moscow. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37243350>

18. Asmolov, A. G. (2018). Mobile in Mobile In Asmolov, A. G. (Ed.). *Mobilis in Mobile: Personality in Epoch of Changes* (pp. 9–28). Moscow: YASK Press. (In Russ.).
19. Oshchepkov, A. A., Salakhova, V. B., & Friauf, V. V. (2020). Review of Empirical Studies of Pedagogical Conditions of Leaders Preparing in Youth Environment. *Personality Formation*, 1 (2), 82–87. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44221623> (In Russ.).
20. Schwartz, S. H. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and social psychology*, 103, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
21. Harding, J. (1952). Sociometry, experimental method and the science of society: an approach to a new political orientation. *Psychological Bulletin*, 49 (3), 283–284. <https://doi.org/10.1037/h0049709>
22. Ravenette, T. (2005). Constructive intervention when children are presented as problems. *International handbook of personal construct theory*, 283–293. <https://doi.org/10.1002/0470013370.ch28>
23. Bell, R. C. (2003). The repertory grid technique. In Fransella, F. (Ed.). *International handbook of personal construct psychology* (pp. 95–103). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/0470013370.ch9>
24. Vershinina, T. S., & Ilyushkina, M. Y. (2020). Social practices of advertising disclosure: influence of stylistic expressive means of forming value orientations. *Russian Linguistic Bulletin*, 3 (23), 94–101. <https://elibrary.ru/item.asp?id=43945085>
25. Glaveanu, V. P., & Tanggaard, L. (2014). Creativity, identity, and representation: Towards a socio-cultural theory of creative identity. *New Ideas in Psychology*, 34, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2014.02.002>
26. Oshchepkov, A. A., & Friauf, V. V. (2020a). The Study of values systems dynamics of youth leaders in the pedagogical conditions of value-motivational development. *Bulletin of higher school*, 10, 23–27. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44166588>
27. Oshchepkov, A. A., & Friauf, V. V. (2020b). Pedagogical Conditions of Values System Formation of Youth with High Level of Leader Potential. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogics*, 2, 31–38. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42971112>

Статья поступила в редакцию: 03.02.2022;

одобрена после рецензирования: 15.05.2022;

принята к публикации: 06.06.2022.

The article was submitted: 03.02.2022;

approved after reviewing: 15.05.2022;

accepted for publication: 06.06.2022.

Информация об авторах:

Алексей Александрович Ощепков — кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук, Димитровградский инженерно-технологический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Димитровград, Россия,
sladkod@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0755-4578>

Валентина Борисовна Салахова — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия,

vbsalakhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>

Мулиат Мосовна Тхуго — кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного управления и социальных технологий, Московский авиационный институт (Национальный исследовательский университет) (МАИ), Москва, Россия, tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>

Алексей Васильевич Кидинов — доктор психологических наук, доцент, профессор департамента психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия, a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

Information about authors:

Aleksey A. Oshchepkov — PhD in Psychology, Associate Professor, Department of humanities sciences of Dimitrovgrad engineering-technological Institute — branch of National research nuclear university “Moscow engineering-physical Institute”, Dimitrovgrad, Russia, sladkod@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0755-4578>

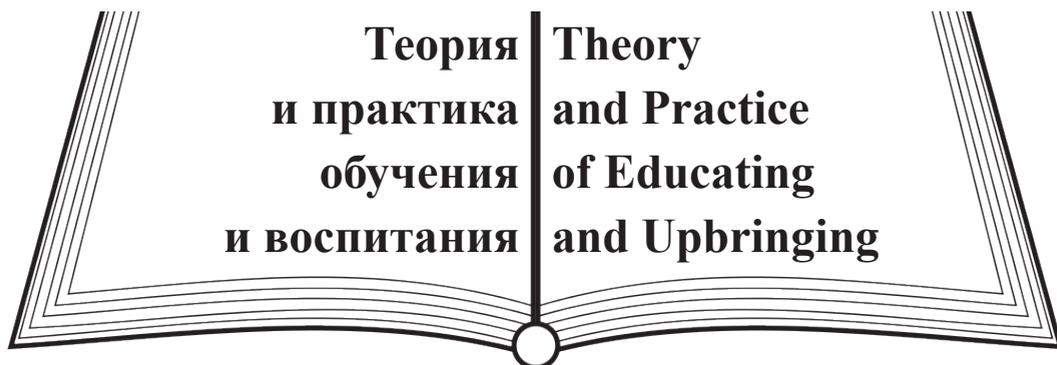
Valentina B. Salakhova — PhD in Psychology, Senior Research, Center for Security Studies of Russian Academy Sciences, Moscow, Russia, vbsalakhova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5056-6518>

Muliat M. Tkhugo — PhD in Pedagogy, Associate Professor of Public Administration and Social Technology, Moscow Aviation Institute (National Research University) (MAI), Moscow, Russia, tkhugo@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-7565-8259>

Alexey V. Kidinov — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation (Financial University), Moscow, Russia, a080ak@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-1826-208X>

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.



Теоретическая статья

УДК 796-378.146

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.07

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Мейсеря Гарафовна Ахметвалиева¹, Марина Алексеевна Коняева²,
Виктория Игоревна Рерке³, Юлия Евгеньевна Судакова⁴*

¹ *Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия, meyserja60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>*

² *Саратовская государственная консерватория им. Л. В. Собинова, Саратов, Россия, konyaevama@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8883-5736>*

³ *Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, rerkew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>*

⁴ *Дмитровградский инженерно-технологический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Дмитровград, Россия, yesudakova@mephi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7837-0402>*

Аннотация. основополагающим компонентом национальной безопасности Российского государства является проектирование приоритетов государственной политики в сфере сохранения здоровья населения в общем и здоровья молодого поколения в частности. Современное развитие общества поставило население Земли перед фактом самоизоляции, человечество вынуждено было искать формы сохранения и укрепления здоровья в ограниченных условиях. Участники образовательного процесса пошли по пути развития освоения знаний по многим дисциплинам, и «Физической культуры и спорта» в том числе, в новом для себя формате — дистанционно. Организация и практическое осуществление занятий по физической культуре в формате дистанционного обучения заявляет о себе как современный контент образовательного процесса сегодняшнего вуза. В формате дистанционного обучения реализовать освоение практических знаний по физической культуре сложно в силу того, что не были

разработаны программы в режиме онлайн для освоения физических упражнений в вузовском пространстве. Преподавателям, студентам и родителям требуется оперативно реагировать на изменения в быстроразвивающихся технологиях обучения, нарабатывать умения для оперирования знаниями в информационно-коммуникационном пространстве. Взяв во внимание исследования ведущих ученых о перспективе развития онлайн-обучения (и не только во время пандемий), авторы статьи разработали структурную систему освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» в режиме дистанционного обучения.

Ключевые слова: национальная безопасность, здоровье, студенты, дистанционное обучение, информационно-коммуникационное пространство, физическая культура, домашние тренировки

Благодарности: научно-исследовательская работа выполнена в рамках государственного задания ЦИПБ РАН на 2022 год № FFFZ-2021-0005.

Theoretical article

УДК 796-378.146

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.07

PEDAGOGICAL METHODS OF ORGANIZING DISTANCE PHYSICAL EDUCATION CLASSES

*Meiserya G. Akhmetvalieva*¹, *Marina A. Konyaeva*²,
*Viktoriya I. Rerke*³, *Yuliya E. Sudakova*⁴

¹ *Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, meiserya60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>*

² *Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinova, Saratov, Russia, konyaevama@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8883-5736>*

³ *Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, rerkew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>*

⁴ *Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPHI, Dimitrovgrad, Russia, yesudakova@mephi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7837-0402>*

Annotation. The fundamental component of the national security of the Russian state is the design of state policy priorities in the field of preserving the health of the population in general, and the health of the younger generation. The modern development of society has put the population of the Earth before the fact of “self-isolation”, humanity is forced to look for forms of preserving and strengthening health in limited conditions. The participants of the educational process took the path of developing the development of knowledge in many disciplines and “Physical Culture and Sports”, including in a new format for themselves — remotely. The organization and practical implementation of physical education classes in the format of distance learning declares itself as a modern content of the educational process of today’s university. In the format of distance learning,

it is difficult to implement the development of practical knowledge in physical culture because programs for the on-line development of physical exercises in the university space have not been developed. Teachers, students, and parents need to quickly respond to changes in rapidly developing learning technologies, develop skills to operate knowledge in the information and communication space. Considering the research of leading scientists on the prospects for the development of online learning (and not only in a pandemic), but the authors of the article also developed a structural system for mastering the discipline “Physical Culture and Sports” in the distance learning mode.

Keywords: national security, health, students, distance learning, information and communication space, physical culture, home workouts

Acknowledgments: research work was carried out within the framework of the state assignment of the CIPB RAS for the year 2022 № FFFZ-2021-0005

Для цитирования: Ахметвалиева, М. Г., Коняева, М. А., Рерке, В. И., Судакова, Ю. Е. (2022). Педагогические приемы организации дистанционных занятий по физической культуре. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 121–140. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.07

For citation: Akhmetvalieva, M. G., Konyaeva, M. A., Rerke, V. I., Sudakova, Yu. E. (2022). Pedagogical methods of organizing distance physical education classes. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 121–140. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.07

Введение

Национальная и общественная безопасность России обеспечивается государственной политикой, в основе которой заложено решение задач сбережения народа России и развития человеческого потенциала. В числе приоритетов государственной политики на предстоящие годы названы «обеспечение достойной жизни и свободного развития человека, создание условий для укрепления здоровья граждан, увеличение продолжительности жизни, снижение смертности и т. д.»¹. То есть базовой составляющей национальной безопасности является проектирование механизмов решения поставленных задач. Устойчивость и слаженность в работе всей концептуальной системы в устранении угроз национальной безопасности может быть достигнута только через единую структуру действий всех государственных механизмов (Конкин, 2012, с. 60).

Статусность государства на международной арене определяется вместе со многими составляющими еще и национальной силой государства (Смоленская, 2020, с. 50). Конкурентность государства зависит, прежде всего, от развития науки, концептуальной стратегии образования, оптимальности

¹ *Администрация Президента России* (2021). Указ Президента Российской Федерации от 02 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 06.05.2022).

в функционировании здравоохранения. А высокие показатели потенциала народа определяют позиционную роль России в мире. И речь здесь в первую очередь может идти о здоровье населения, его образованности в плане здоровьесбережения. Это фактор благополучного положения в социуме, мера стабильного равновесия в жизни, а также один из определяющих показателей национальной безопасности (Каратаева, 2018, с. 145). Сохранение и восполнение здоровья у молодежи является одним из ключевых моментов в стратегии национальной безопасности, первоочередной задачей выполнения программы обеспечения безопасности страны (Казиева, 2016, с. 54).

Приоритетные цели социально-экономического развития нашего государства могут и должны достигаться с решением проблем формирования позитивного отношения к здоровому образу жизни у различных категорий российских граждан на комплексном уровне (Слотин, 2009, с. 104). И, главное, нужно понять, какое место спорт и физкультура занимают в национальной системе ценностей и какую роль должны играть образовательные учреждения при формировании мотивации у молодежи к спортивным занятиям (Федотов, 2020, с. 3620).

Угрозу национальной безопасности составляют чрезвычайные санитарно-эпидемиологические пандемии, в период которых население вынуждено защищаться различными способами. Например, прибегнуть к условиям самоизоляции, искать формы организации физических занятий в ограниченных условиях. Так, современное общество столкнулось с экстремальной ситуацией, вызванной COVID-19 (Дейкова, Мишина, 2021, с. 127; Леонова, 2020; Баранова, Дубовская и Савина, 2020; Бурлакова, 2020; Веракса и Чичина, 2022). Многие государства и Россия в их числе встали перед угрозой экономической, социальной безопасности. Необходимо было оперативно найти решение для сохранения здоровья всех категорий граждан, и особенно молодых людей, которые большую часть времени проводили за компьютерами, постигая науку дистанционно в режиме самоизоляции. И из-за того, что учебные организации во всем мире перешли в режим дистанционного обучения, студенты потеряли доступ в залы и перед всеми каждодневно занимающимися физическими упражнениями встала дилемма — найти новые методы тренировок. В такой ситуации оказались не только те, кто занимается спортом самостоятельно, но и педагоги образовательных учреждений. Каким образом проводить полноценные занятия по физической культуре? Ни одна из имеющихся на сегодняшний момент программ физических занятий не предполагает их выполнение в дистанционном режиме. К тому же технические возможности участников процесса физических тренировок не дают гарантий соблюдения процедуры безопасности, разработанных Министерством спорта России.

Современная эпидемиологическая ситуация стимулировала развитие процесса преподавания многих дисциплин, и «Физической культуры и спорта» в том числе, в ином формате — дистанционно (Mavuru, Pila, & Kuhudzai, 2022, с. 17). Онлайн-обучение получило свое активное распространение в период

пандемии, так как фактически оказалось единственным решением в обеспечении образования в условиях социального дистанцирования (Dembereldorj, 2021, с. 10).

Для перехода на дистанционное обучение студентов характерно возрастание объема времени работы за компьютером, что, естественно, оказывает деструктивное воздействие на их физическое и эмоциональное состояние (Постольник и др., 2021, с. 77; Листкова, 2021, с. 109). Физическая инертность, вынужденная неорганизованная цикличность негативно сказываются на здоровье, благополучии и качестве жизни молодых людей, а самоизоляция вызывает дополнительный стресс, что формирует у них нестабильный эмоциональный фон.

Современное образование имеет многочисленные примеры и практики применения дистанционных форм обучения. Но, в отличие от гуманитарных дисциплин, имеющая особую специфику учебная дисциплина «Физическая культура и спорт» требует определенного подхода. Специфика проведения уроков физической культуры в контексте дистанционного обучения является важной составляющей образовательного процесса в современном вузе.

В условиях карантина и домашней самоизоляции укрепление физических возможностей и двигательной активности приобретает особую актуальность.

Методы исследования

В контексте рассматриваемой проблемы авторы смоделировали контент занятий физической культурой во время пандемии в формате дистанционного обучения.

Практические занятия по дисциплине могут строиться в двух направлениях (схема занятий формируется студентом в зависимости от личностных возможностей). В рамках первого направления студентам по заданию преподавателя необходимо выполнить комплекс упражнений для той или иной группы мышц с конкретным количеством физических упражнений и подходов с прилагаемым описанием техники исполнения. Необходимое условие — создать видеозапись тренировки и отправить в электронном формате преподавателю.

Второе направление требует от студентов творческого подхода: создать и выполнить индивидуальный комплекс упражнений на укрепление определенных мышц (по выбору), прислать видеоотчет преподавателю с письменной инструкцией: как правильно выполнить упражнение, какую технику исполнения выбранных упражнений нужно использовать, какие комбинаторные приемы с имеющимся спортивным инвентарем применить. Особую популярность набирают групповые видеочаты. Одному из студентов предоставляется возможность провести занятие, контент которого смоделировал он сам.

В содержании заданных направлений сконструированы формы освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» в режиме дистанционного обучения,

которые определяют понимание у студентов и преподавателей пошаговой наработки опыта онлайн-занятий физической культурой.

Результаты и их обсуждение

Теория и практика физической культуры определили ряд принципов, соблюдение которых поможет достичь цели на должном уровне. Главные из них: последовательность, постепенность, индивидуализация, регулярность и систематичность тренировок.

Принцип постепенности предполагает последовательное увеличение нагрузок. Во-первых, это последовательность в осуществлении каждого разового занятия. Постепенно также должна нарастать интенсивность упражнений, сила, скорость, амплитуда движений. Во-вторых, при повторных занятиях требуется не критичное наращивание нагрузок. Распространенная ошибка — увеличение нагрузок на каждой последующей тренировке. В течение запланированного временного цикла (неделя, месяц) объем и интенсивность нагрузки могут сохраняться на одном уровне.

Освоение курса «Физическая культура и спорт» предполагает и изучение теоретического материала. Разработаны электронные порталы с различными учебными ресурсами: учебники, лекции и тесты. Студенты проводят теоретические исследования в формате эссе, рефератов. Преподаватель в зависимости от результата проведенного исследования определяет уровень теоретических знаний студентов.

В онлайн-среде реализовать образование по практико-ориентированным дисциплинам становится довольно сложным делом, так как это требует от участников обучения оперативно реагировать на изменения в быстроразвивающихся технологиях обучения, которые обычно не используются для практического обучения (Turnbull, Chugh & Luck, 2021, с. 6404).

Однако разработаны специальные платформы для проведения онлайн-занятий в дистанционном формате, например платформа Moodle (Modular object-oriented dynamic learning environment) — модульная объектно-ориентированная динамическая (виртуальная) обучающая среда. Главное преимущество Moodle как интерактивной обучающей платформы заключается в том, что она дает возможность преподавателям создавать и вести дистанционные курсы, обмениваясь со студентами различными файлами. При этом каждый участник дистанционного образовательного процесса может создавать собственный профиль с сохранением данных о своих успехах. Преподаватели могут разрабатывать в Moodle не только материалы для контроля усвоения студентами знаний, но и свою собственную систему их оценивания, сохраняя результаты и видя время, проведенное в Сети каждым из них. Кроме того, эта платформа использует более доступные для понимания методики обучения.

Преподаватели для коммуникации со студентами пользуются и другими доступными им инструментами: Zoom, электронной почтой, WhatsApp, «ВКонтакте», телефоном. Ранее разработанные для социальных сетей онлайн-платформы успешно модифицированы и введены в практику образования (Diaz et al., 2021, с. 297). Во время проведения онлайн-занятий можно использовать видеохостинг YouTube. На этом сайте представлено очень много видеороликов с примерами занятий по физической культуре.

Сложившаяся ситуация показала, что преподаватели, студенты, методисты задачу адаптации занятий по физкультуре и спорту к современным реалиям должны решать вместе, используя нестандартные, креативные подходы. Применение инновационных технологий в качестве вспомогательных инструментов в разработке система онлайн-обучения предоставит студентам возможность заниматься физической культурой в домашних, не приспособленных для спорта условиях (Charunfankasem, 2022, с. 153).

Основа любого онлайн-обучения должна быть выстроена на правилах четко сформированной педагогики онлайн-образования, т. е. технологии должны стать неотъемлемой частью процесса онлайн-преподавания и обучения, учитывать педагогические возможности, связанные с онлайн-инструментами, различные технологии и онлайн-ресурсы должны отвечать принципам доступности (например, блоги направлены на развитие процесса коллективного обсуждения проблемы и рефлексивной практики; видеоролики помогают развить практические навыки и связать образовательную теорию с практикой; онлайн-форумы позволяют обмениваться знаниями и умениями; онлайн-чаты способствуют общению и высокому уровню поддержки и сотрудничества между членами группы). Практическое развитие навыков общения в онлайн-формате сформировали у преподавателей и студентов уверенность в том, что идея реализации практических курсов, в том числе и занятий по физической культуре, в период пандемий имеет под собой все основания (Tiernan, O'Kelly, & Rami, 2021, с. 62–73).

В соответствии с мнениями ведущих ученых о перспективе развития онлайн-обучения (и не только во время пандемий) авторы статьи разработали структурную систему освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» в режиме дистанционного обучения (онлайн-обучение) (см. рис. 1).

Так, выделен методический блок организации занятий физической культурой и спортом в дистанционном режиме (онлайн-обучение), в котором предусмотрены рекомендации к подготовке и проведению тренировок в дистанционном режиме, методические особенности организации занятий физической культурой и спортом, принципы и правила педагогического взаимодействия.

Определены четыре системных элемента — методическая основа по организации дистанционного обучения:

1. Общие рекомендации.
2. Рекомендации по работе преподавателей с родителями обучающихся.

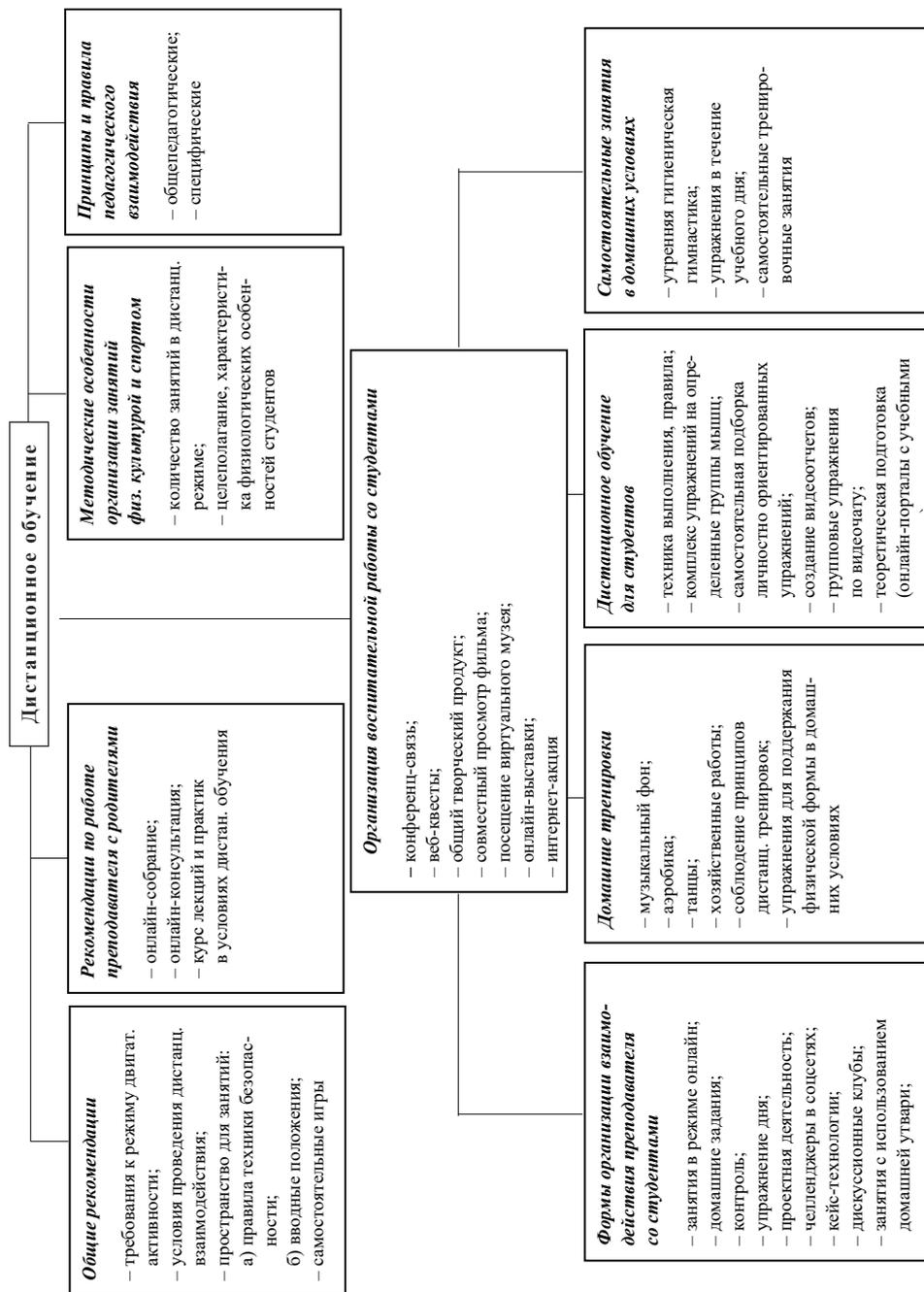


Рис. 1. Система освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» в режиме дистанционного обучения
Fig. 1. The system of mastering the discipline “Physical Education and Sports” in the distance learning mode

3. Методические особенности организации занятий физической культурой и спортом.

4. Принципы и правила педагогического взаимодействия со студентами.

Общие рекомендации для обучающихся по дистанционному освоению дисциплины «Физическая культура и спорт» содержат рекомендации по выполнению заданий, соблюдению режимов двигательной активности, условиям выбора вида и формы занятий с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий самостоятельно.

Рекомендации по работе преподавателей с родителями обучающихся предполагают, во-первых, лекционные и практические занятия для освоения родителями (опекунами) онлайн-пространства. Задача преподавателя — направить деятельность родителей на достижение задач физического воспитания в семье, на помощь и поддержку в организации физической активности обучаемого (Страдзе, 2020). Преподаватель также планирует и проводит онлайн-собрания и онлайн-консультации с родителями (опекунами), на которых обсуждаются вопросы организации самостоятельной работы их детей, контроля за процессом освоения дисциплины в дистанционном режиме.

Методическое руководство и контроль выполнения заданий преподаватели осуществляют дистанционно через выбранные совместно с обучающимися удобные для работы электронные системы, например платформу Moodle. Moodle как интерактивная обучающая платформа предоставляет преподавателям ресурсы для создания и проведения дистанционных курсов, для обмена со студентами функционально разноплановыми файлами (Колесникова, Пьянзина и Шнайдер, 2019, с. 24). Преимущество Moodle еще и в том, что к работе можно подключиться с любого устройства, в котором предусмотрен выход в Интернет. Участники дистанционного образовательного процесса могут создавать личный профиль с сохранением данных о достижениях и результатах. У преподавателей широкая возможность для разработки оценочных материалов усвоения студентами знаний, создания собственной системы оценивания, отслеживания времени, проведенного студентами в Сети.

Методические особенности организации занятий в дистанционном режиме лежат в границах педагогических реалий, в которых отсутствуют средства и методы для решения всех целей тренировок офлайн (образовательные, оздоровительные, воспитательные). В современной ситуации тренировочные задачи необходимо распределять на все виды и организационные формы педагогического взаимодействия. На дистанционном этапе занятий можно решить одну-две задачи, остальные нужно перенести на самостоятельное изучение, взаимообучение, контроль. Интернет-пространство предоставляет возможность проводить онлайн-консультации.

Методологической основой педагогической деятельности являются принципы и правила. В. Н. Пушкина выделила *общепедагогические* и *специфические* принципы. В схему общепедагогических принципов заложено следующее:

образование выстраивается на идеях компетентностного подхода; система обучения и социализация действуют интегративно; практика применения информационных технологий должна быть комплексной; ясные и приемлемые инструменты образования — в дистанционном формате; техническая реализация задач физического воспитания определяется индивидуально-личностной ориентированностью.

К специфическим принципам В. Н. Пушкина предлагает отнести следующие: при выстраивании контента физических нагрузок нужно следовать правилам возрастной и индивидуальной специфики развития обучающихся; физическая нагрузка в период дистанционного режима возрастает прогрессирующей спиралью и систематично; идет формирование мотивированности к занятиям.

Практико-организационный блок мы видим в следующем структурном контенте:

- 1) формы организации взаимодействия преподавателя со студентами;
- 2) домашние тренировки;
- 3) дистанционное обучение для студентов;
- 4) самостоятельные занятия в домашних условиях.

1. *Формы организации взаимодействия преподавателя со студентами.*

Дистанционный формат проведения занятий по физической культуре со студентами открывает преподавателям новые возможности для практики широкого спектра форм, содержательных конструктов и т. п. В. Н. Пушкиной с коллективом сотрудников предложен комплекс занятий в режиме онлайн, домашние задания, примеры упражнения дня, советы по организации проектной деятельности и пр.

Занятия в режиме онлайн строятся структурно так же, как и обычное занятие офлайн, но с небольшими коррективами по распределению времени занятий на неделю. Допускается контроль со стороны преподавателя. Либо комплекс упражнений выполняется самостоятельно с дальнейшим видеоотчетом. Предполагаются также теоретические занятия, тестирование².

Уолтер Кэмп разработал комплекс тренировочных упражнений с целью оперативного восстановления физической формы, так называемую ежедневную дюжину. Это сочетание коротких систематических тренировок, которые поддерживают телесное здоровье и быстроту реакции, но вместе с тем легки в исполнении и незатруднительны. Поскольку упражнения не вызывают усталости и не требуют много времени, автор разработки рекомендовал выполнять предложенный комплекс упражнений несколько раз в день³. Российские ученые предложили назвать их упражнениями дня. Студентам в том числе предлагается

² Пушкина, В. Н. (2020). Методические рекомендации по организации дистанционного обучения по предмету «Физическая культура». Консультация по физкультуре. *Образовательная социальная сеть* (nsportal.ru) (дата обращения: 06.05.2022).

³ *Интернет-блог «Лайфхакер»* (n. d.). 12 простых упражнений на каждый день. <https://lifelifehack.ru/daily-dozen-exercises/?ysclid=11kqkdwxda> (дата обращения: 06.05.2022).

проводить при помощи интернет-технологий челленджеры, организовывать дискуссионные клубы, клубы по интересам, видеоконкурсы.

2. Домашние тренировки.

В домашних условиях осуществлять физические тренировки просто и одновременно сложно. Необязательно иметь специальные тренажеры, главное — правильно организовать свои занятия и, что немаловажно, иметь мотивацию. Современные технические достижения помогают записать занятие на видео, обсудить с однокурсниками выбранные упражнения, сделать видеотчет для преподавателя, провести дистанционно мини-опрос и т. д. Да к тому же Интернет предлагает множество вариантов занятий на случай, если сам студент не может придумать для себя комплекс упражнений. В домашних условиях существует множество вариантов для креативного подхода к физическим занятиям. Можно использовать любимые музыкальные треки, соединить занятия с хозяйственными работами, внести танцевальные компоненты. Главное — соблюдать принципы дистанционных домашних тренировок и, как отмечалось ранее, иметь мотивацию и самодисциплину, так как отвлекающих моментов множество⁴.

3. Дистанционное обучение.

При такой форме обучения студенты не ограничены во времени для открытого доступа к учебно-методическим материалам, консультациям преподавателя с обеспечением индивидуального подхода при выборе приемлемых для себя способов получения знаний, комбинирования физических упражнений (Григан, Бельмач и Шенгелая, 2021, с. 84).

При дистанционном обучении социальное коммуникативное взаимодействие упрощается, так как студент находится в привычной и комфортной для себя обстановке. Занятия в дистанционном формате при помощи цифровых устройств приносят системный положительный эффект. Во-первых, студент реализует право выбора в поиске оптимального образовательного ресурса при формировании (подборе) комплекса физических упражнений (Попова, Петров, 2020, с. 84–92). Во-вторых, идет становление ответственности, так как молодые люди самостоятельно принимают решение о выборе пути коммуникации с однокурсниками и преподавателем. Составляют расписание занятий, разрабатывают методику выполнения заданий, подбирают упражнения согласно своему физическому развитию и состоянию здоровья⁵. Существует ряд правил и принципов, которые необходимо соблюдать при подготовке и выполнении физических упражнений в дистанционном режиме: освоить вводные положения, минимизирующие риски получения травм; до начала

⁴ Сайт о фитнесе и домашних тренировках (goodlooker.ru) (2015, 3 марта). Домашние тренировки: преимущества и недостатки. Опубликовано: 03.03.2015. <https://goodlooker.ru/plusi-minusi-domashnih-trenirovok.html> (дата обращения: 06.05.2022).

⁵ Салмин, И. В. (2020, 26 мая). Дистанционное обучение по предмету «Физическая культура» студентов СПО. Опубликовано: 26.05.2020. *Информио*. <https://www.informio.ru/publications/id5553/Distancionnoe-obuchenie-po-predmetu-Fizicheskaja-kultura-studentov-SPO> (дата обращения: 06.05.2022).

занятий ознакомиться с правилами подбора спортивной формы и материалами занятий; во время занятий соблюдать технику выполнения упражнений; после окончания занятий провести санитарно-гигиенические процедуры.

Планирование и осуществление дистанционного обучения во многом определяет формирование контента требований, которые, в свою очередь, определяют качество программно-методического обеспечения в рамках информационных технологий в учебных целях. Даже если некоторые формы дистанционного обучения применяются в традиционных схемах образовательного процесса, уже это является побудительным импульсом к перестраиванию образовательного процесса в современные реалии дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт» (Федоров, Аскарова, Костин и др., 2013).

4. *Самостоятельные занятия в домашних условиях.*

На данном этапе развития общества разработаны веб-технологии, которые предоставляют широкое поле для разнообразных форматов передачи, символизации и оперирования информацией. Сейчас на просторах Интернета можно найти множество курсов с подробной инструкцией, как проводить занятия по физической культуре в самостоятельном режиме (Мальцев, 2021). Преподаватели дают онлайн-консультации, контролируют выполнение заданий. Но самостоятельные занятия — это специфичная форма организации и проведения физкультурных занятий. Преподаватель Челябинского государственного университета В. Д. Иванов в своей научной работе отмечает, что занятия по физической культуре и спорту, которые организуются в образовательных учреждениях высшего образования, не являются стартом для формирования у студентов «мотивированной и устойчивой самостоятельной физкультурной деятельности по самооздоровлению» (Иванов, 2021). Самостоятельные занятия в домашних условиях являются узловым моментом для универсализации и формирования структуры форм занятий физической культурой. Прежде всего, они направлены на воспитание личностных качеств молодых людей, формирование у них позитивной мотивации к занятиям. Не всегда и не у всех присутствуют такие желания и мотивации. Молодые люди, занимаясь самостоятельно физической культурой, являются и объектом, и субъектом воспитания, определяя самостоятельно, какие качества ему лично необходимо в себе сформировать, т. е. идет постоянное самовоспитание: нужно нивелировать свои страх и неуверенность, уметь сконцентрироваться на правильном выполнении физических упражнений, контролировать себя в соблюдении режима самостоятельных занятий, научиться готовить видеодоклады (ролики) о проведенных занятиях для преподавателя, вовремя отправлять их с применением системы Интернет.

Чтобы закрепить полученные знания на занятиях с преподавателем в спортивном зале, также необходимо самостоятельно ознакомиться с теоретическим материалом, учебными пособиями для практического применения теоретических знаний, просматривать видеоматериалы для оптимального построения персональной системы физических занятий (Иванов, 2021, с. 37).

Разработан ряд принципов самостоятельных занятий физической культурой:

- Систематичность. Должный результат достигается при регулярных и продолжительных занятиях.
- Индивидуальность. Ориентирование на состояние своего здоровья, эмоциональный настрой.
- Рациональность физических нагрузок, т. е. постепенное наращивание физических нагрузок, разумное чередование их с отдыхом.
- Всесторонность физического развития, т. е. использование физических упражнений, направленных на развитие различных физических качеств.
- Уверенность в целесообразности занятий. Здесь важен психологический настрой на занятия физкультурой.
- Врачебный контроль и самоконтроль (консультации с врачом при подборе физических упражнений, отслеживание самочувствия) (Слотин, 2009, с. 108).

Выводы

Здоровье населения, интенсификация технической компетентности каждого россиянина, воспитание ценностно-ориентированного гражданина является одной из ведущей государственной политики России. Вопросы формирования позитивного отношения к здоровому образу жизни у молодых людей должны решаться комплексно, в том числе и с применением современных технологий обучения. Эпидемиологическая ситуация, сложившаяся в мире, возвела в приоритет обучение в дистанционном режиме. Перед студентами и преподавателями физической культуры и спорта встали задачи освоения быстроразвивающихся технологий обучения, которые ранее не практиковались для обучения, создания системы проектов для привлечения студентов к интеллектуально понимаемым самостоятельным занятиям физической культурой (Козина, 2020, с. 29).

Эффективность в реализации дистанционного обучения лежит в нескольких плоскостях, и качественное преподавание — это один из составляющих позитивной учебной среды. Важным фактором обучения и мотивации являются студенты, родители. Поскольку дистанционное/виртуальное обучение во время патогенных эпидемий становится вынужденной мерой, оно еще становится и изолирующей зоной, т. е. студентам необходима эмоциональная поддержка для достижения образовательных и личных целей, реализации социальной и технологической личностной трансформации. Родители также едины во мнении, что эмоциональная нагрузка на их детей и на них самих возросла, поскольку никто из них не формировал в себе самоконтроль, самодисциплину (Misirli, Ergulec, 2021, с. 6700). В формате традиционного академического обучения контроль в большей степени и организационные мероприятия

осуществлялись извне — преподавателем. В ситуации дистанционного обучения студентам и их родителям необходимо было научиться строить график занятий согласно личностным возможностям, самодисциплинироваться, выбирать комплекс упражнений в соответствии с физиологическими способностями.

Роль преподавателя в условиях вынужденной изоляции состоит в том, чтобы найти оптимальные пути для мотивирования студентов к самообразованию в домашней обстановке — ориентирование в формах освоения знаний и практических навыков по физкультурным занятиям, индивидуальный стиль и темп освоения теоретических и практических знаний и т. д. Преподаватель совместно со студентами и их родителями может разработать единый, удобный для всех формат дистанционного обучения, касается ли это общеизвестных электронных платформ и соцсетей, или это внутривузовский открытый образовательно-информационный ресурс. Важно, чтобы технологические информационные ресурсы позволяли создавать, распространять образовательный контент, управлять им в условиях дистанционного обучения. Все участники этого процесса должны иметь дополнительные возможности для поиска бесплатной информации внутри учебного заведения или отдельно взятой учебной группы. Открытые электронные платформы в условиях дистанционного обучения могут сделать для современных студентов овладение знаниями и умениями по дисциплине «Физическая культура и спорт» более интересным и удобным (Mncube, Tanner, & Chigona, 2021, с. 245–258). Тем более что современная молодежь проявляет способности в освоении интерактивных и виртуальных учебных пространств.

Авторы статьи разработали систему освоения дисциплины «Физическая культура и спорт» в режиме дистанционного обучения, которая состоит из структурных ориентирных опор, оптимально отражающих шаги, формы работы при освоении знаний по физической культуре всех участников образовательного процесса.

Список источников

1. Конкин, В. С. (2012). Национальная безопасность современной России. *Вестник Саратовской государственной юридической академии*, 6 (89), 60–64.
2. Смоленская, С. В. (2020). Национальная безопасность России в современном мире. *Вестник УлГТУ*, 2–3, 49–52.
3. Каратаева, Т. А. (2018). Здоровье населения как важный фактор экономической безопасности. *Вестник Алтайской академии экономики и права*, 5, 142–145.
4. Казиева, М. З. (2016). Здоровье молодежи в контексте обеспечения национальной безопасности Российского общества. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*, 12, 53–56.
5. Слотин, М. Н. (2009). Здоровый образ жизни — важный фактор национальной безопасности России. *Проблемы обеспечения геополитической безопасности России*. Материалы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24–25 сентября 2009 г.

(с. 104–110) (Науч. ред. Н. Н. Целищев). Уральский государственный университет. Екатеринбург.

6. Федотов, Б. В. (2020). Идеология здорового образа жизни в современной России. *Профессиональное образование в современном мире*, 10 (1), 3620–3632. <https://doi.org/10.15372/PEMW20200125>

7. Дейкова, Т. Н., Мишина, Е. Г. (2021). Влияние самоизоляции в условиях пандемии COVID-19 на двигательную активность студентов специальной медицинской группы. *Международный научно-исследовательский журнал*, 01 (103), 127–130. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.103.1.112>

8. Леонова, Е. В. (2020). Родители и дети в период изоляции: внешние и внутренние факторы взаимопонимания. *Национальный психологический журнал*, 3 (39), 48–56. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0306>

9. Баранова, В. А., Дубовская, Е. М., Савина, О. О. (2020). Образовательная среда в условиях пандемии COVID-19: новые вызовы безопасности. *Национальный психологический журнал*, 3(39), 57–65. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0307>

10. Бурлакова, Н. С. (2021). Клинико-психологическая разработка медико-санитарного дискурса с учетом особенностей поведенческого реагирования детей и подростков в ситуации пандемии COVID-19. *Национальный психологический журнал*, 1 (41), 103–114. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0109>

11. Веракса, А. Н., Чичина, Е. А. (2022). Сравнение особенностей использования цифровых устройств детьми старшего дошкольного возраста до начала и в ходе пандемии COVID-19. *Современное дошкольное образование*, 2 (110), 30–39. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39>

12. Mavuru, L., Pila, O. K., & Kuhudzai, A. G. (2022). Pre-Service Teachers' Levels of Adaptations to Remote Teaching and Learning at A University in A Developing Country in the Context of COVID-19. *International Journal of Higher Education*, 11 (1), 12–30. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p12>

13. Dembereldorj, Z. (2021). Exploring Online Student Engagement During COVID-19 Pandemic in Mongolia. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 10–18. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p10>

14. Постольник, Ю. А., Бубенцова, Ю. А., Белоножкина, Н. А., Корженевская, Т. С. (2021). Дисциплина «Физическая культура и спорт» в период пандемии: проблемы и реализация. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, 16 (2), 77–83. <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-2-77-83>

15. Листкова, М. Л. (2021). Содержание средств и методик физического воспитания студентов в режиме дистанционного обучения в период пандемии. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, 16 (1), 109–114. <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-1-109-114>

16. Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Educ Inf Technol.*, 26, 6401–6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>

17. Diaz-Gonzalez, R. R., Acevedo-Duque, A. E., Ledesma-Flores, K. N., Cruz-Ayala, K., & Gomez, S. L. G. (2021). Knowledge management strategies through educational digital platforms during periods of social confinement. *Trends and applications in information systems and technologies*, 297–303. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72651-5_29

18. Charunfankasem, R. (2022). Development of an online learning management system for professional students in Thailand under the new normal in the context of the COVID-19 situation. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 151–159. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p151>
19. Tiernan, P., O’Kelly J., & Rami, J. (2021). Engaging Student Teachers in An Online Teaching Pedagogies Module during COVID-19 mi. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 62–73. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p62>
20. Гайдамак, В. В. (2020). Преподавание физической культуры в дистанционном формате. Методические рекомендации по организации дистанционного обучения по предмету «Физическая культура». (Под ред. А. Э. Страдзе). Москва. Видеоуроки в интернете: сайт для учителей. <https://videouroki.net/razrabotki/priepodavaniiefizichieskoi-kul-tury-v-distantsionnom-formatie.html>
21. Колесникова, О. Б., Пьянзина, Н. Н., Шнайдер, М. Г. (2019). Использование дистанционных технологий по дисциплине «Физическая культура и спорт» у студентов вузов. *Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт*, 10, 23–30.
22. Robertson, L., Porter, E., Smith, M. A., & Jacobs, S. (2021). Evidence-Based Course Modification to Support Learner-Centered and Student-Driven. Teaching in A Pandemic: Leveraging Digital and Physical Space for Accessible, Equitable, and Motivating Experiential Learning and Scientific Inquiry in A First-Year Biology Course. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 96–109. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p96>
23. Григан, С. А., Бельмач, В. А., Шенгелая, С. А. (2021). Особенности самостоятельных занятий физической культурой в период дистанционного обучения. *Современные наукоемкие технологии*, 1, 82–86.
24. Попова, А. И., Петров, П. К. (2020). Дистанционное обучение студентов вуза по дисциплине «Физическая культура». *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. Удмуртский ун-т. Москва; Ижевск, 84–92.
25. Федоров, А. И., Аскарова, А. Г., Костин, Д. Н. Fyodorov, A. I., Askarova, A. G., Kostin D. N. (2013). Технологии дистанционного обучения в системе подготовки специалистов по физической культуре и спорту. *Материалы X Международной научно-практической конференции «Новые образовательные технологии в вузе»*. Уральский государственный университет физической культуры. Челябинск. <https://www.semanticscholar.org/paper/Dictance-learning-technologies-in-system-of-of-in-Fyodorov-Askarova/3589c112ca14b4d5f0abec6e62e4107669da4b76>
26. Мальцев, Г. М. (2021, 5 апреля). Алгоритм построения дистанционного обучения, предмет физкультура (мастер-класс). Опубликовано: 05.04.2021. *Всероссийский педагогический журнал «Современный урок»*. *Физическая культура*. <https://www.lurok.ru/categories/17/articles/35605>
27. Иванов, В. Д. (2021). Самостоятельные занятия физической культурой как основа активной жизнедеятельности студента. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*, 6 (1), 36–44. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16105>
28. Козина, Ж. Г. (2020). Дистанционная физическая культура: миф или реальность. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*, 2 (6), 28–34.
29. Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Educ Inf Technol.*, 26, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>

30. Mncube, S., Tanner, M., & Chigona, W. (2021). The Contribution of Information and Communication Technology to Social Inclusion and Exclusion during the Appropriation of Open Educational Resources Lancelord. *International Journal of Higher Education*, 10 (6), 245–258. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n6p245>

References

1. Konkin, V. S. (2012). National security of modern Russia. *Bulletin of the Saratov State Law Academy*, 6 (89), 60–64. (In Russ.).
2. Smolenskaya, S. V. (2020). National security of Russia in the modern world. *Bulletin of UISTU*, 2–3, 49–52. (In Russ.).
3. Karataeva, T. A. (2018). Population health as an important factor of economic security. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, 5, 142–145. (In Russ.).
4. Kazieva, M. Z. (2016). Youth health in the context of ensuring the national security of the Russian society. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 12, 53–56. (In Russ.).
5. Slotin, M. N. (2009). A healthy lifestyle is an important factor in the national security of Russia. In Tselishchev, N. N. (Ed.). *Problems of ensuring the geopolitical security of Russia*. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, 2009, September 24–25 (pp. 104–110). Ural State University. Ekaterinburg. (In Russ.).
6. Fedotov, B. V. (2020). The ideology of a healthy lifestyle in modern Russia. *Vocational Education in the Modern World*, 10 (1), 3620–3632. (In Russ.). <https://doi.org/10.15372/PEMW20200125>
7. Deikova, T. N., & Mishina, E. G. (2021). Influence of self-isolation in the context of the COVID-19 pandemic on the motor activity of students of a special medical group. *International research journal*, 01 (103), 127–130. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.103.1.112>
8. Leonova, E. V. (2020). Parents and children in time of isolation: external and internal factors of mutual understanding. *National Psychological Journal*, 13 (3), 48–56. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0306>
9. Baranova, V. A., Dubovskaya, E. M., & Savina, O. O. (2020). Educational environment amid COVID-19 pandemic: new security challenges. *National Psychological Journal*, 13 (3), 57–65. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0307>
10. Burlakova, N. S. (2021). Clinical-psychological elaboration of discourse with regard to behavioural reactions typical of children and adolescents in the situation of COVID-19 pandemic. *National Psychological Journal*, 1 (41), 103–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0109>
11. Veraksa, A. N., & Chichinina, E. A. (2022). Comparison of media use among senior preschool children before and during the COVID-19 pandemic. *Preschool Education Today*, 2 (16), 30–39. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2022-2110-30-39>
12. Mavuru, L., Pila, O. K., & Kuhudzai, A. G. (2022). Pre-Service Teachers' Levels of Adaptations to Remote Teaching and Learning at A University in A Developing Country in the Context of COVID-19. *International Journal of Higher Education*, 11 (1), 12–30. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p12>
13. Dembereldorj, Z. (2021). Exploring Online Student Engagement During COVID-19 Pandemic in Mongolia. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 10–18. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p10>

14. Postolnik, Yu. A., Bubentsova, Yu. A., Belonozhkina, N. A., & Korzhenevskaya, T. S. (2021). Discipline “Physical culture and sport” during the pandemic: problems and implementation. *Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports*, 16 (2), 77–83. (In Russ.). <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-2-77-83>
15. Listkova, M. L. (2021). The content of the means and methods of physical education of students in the distance learning mode during the pandemic. *Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports*, 16 (1), 109–114. (In Russ.). <https://doi.org/10.14526/2070-4798-2021-16-1-109-114>
16. Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning during the COVID-19 pandemic: How have Higher Education Institutions responded to the challenge? *Educ Inf Technol.*, 26, 6401–6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
17. Diaz-Gonzalez, R. R., Acevedo-Duque, A. E., Ledesma-Flores, K. N., Cruz-Ayala, K., & Gomez, S. L. G. (2021). Knowledge management strategies through educational digital platforms during periods of social confinement. *Trends and applications in information systems and technologies*, 297–303. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72651-5_29
18. Charunfankasem, R. (2022). Development of an online learning management system for professional students in Thailand under the new normal in the context of the COVID-19 situation. *International Journal of Higher Education*, 11(1), 151–159. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n1p151>
19. Tiernan, P., O’Kelly J., & Rami, J. (2021). Engaging Student Teachers in An On-line Teaching Pedagogies Module during COVID-19 mi. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 62–73. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p62>
20. Gaydamak, V. V. (2020). Teaching physical culture in a remote format. Guidelines for the organization of distance learning in the subject “Physical culture”. (Edited by A. E. Stradze). Moscow. *Video tutorials on the Internet: a website for teachers*. (In Russ.). <https://videouroki.net/razrabotki/priepodavaniie-fizichieskoi-kul-tury-v-distantsionnom-formatie.html>
21. Kolesnikova, O. B., Pyanzina, N. N., & Schneider, M. G. (2019). The use of remote technologies in the discipline “Physical culture and sport” among university students. *News of TulGU. Physical Culture. Sport*, 10, 23–30. (In Russ.).
22. Robertson, L., Porter, E., Smith, M. A., & Jacobs, S. (2021). Evidence-Based Course Modification to Support Learner-Centered and Student-Driven. Teaching in A Pandemic: Leveraging Digital and Physical Space for Accessible, Equitable, and Motivating Experiential Learning and Scientific Inquiry in A.First-Year Biology Course. *International Journal of Higher Education*, 10 (7), 96–109. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p96>
23. Grigan, S. A., Belmach, V. A., & Shengelaya, S. A. (2021). Features of independent physical culture lessons during distance learning. *Modern High Technologies*, 1, 82–86. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.38475>
24. Popova, A. I., & Petrov P. K. (2020). Distance learning of university students in the discipline “Physical culture”. *Physical culture: upbringing, education, training*. M.; Izhevsk: Udmurt University, 84–92. (In Russ.).
25. Fedorov, A. I., Askarova, A. G., Kostin, D. N. Fyodorov, A. I., Askarova, A. G., & Kostin D. N. (2013). Distance learning technologies in the system of training specialists in physical culture and sports. Materials of the X International scientific and practical Conference

“New educational technologies in higher education”. Ural State University of Physical Culture. Chelyabinsk. (In Russ.). <https://www.semanticscholar.org/paper/Distance-learning-technologies-in-system-of-of-in-Fyodorov-Askarova/3589c112ca14b4d5f0a6ec6e62e4107669da4b76>

26. Maltsev, G. M. (2021, April 5). The algorithm for constructing distance learning, the subject of physical education (master class). Published: 05.04.2021. *All-Russian pedagogical magazine "Modern lesson". Physical education*. (In Russ.). <https://www.lurok.ru/categories/17/articles/35605>

27. Ivanov, V. D. (2021). Independent physical culture lessons as the basis of student's active life. *Physical Culture. Sport. Tourism. Motor recreation*, 6 (1), 36–44. <https://doi.org/10.47475/2500-0365-2021-16105>

28. Kozina, J. G. (2020). Remote physical culture: myth or reality. *Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education"*, 2 (6), 28–34.

29. Misirli, O., & Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Educ Inf Technol.*, 26, 6699–6718. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>

30. Mncube, S., Tanner, M., & Chigona, W. (2021). The Contribution of Information and Communication Technology to Social Inclusion and Exclusion during the Appropriation of Open Educational Resources Lancelord. *International Journal of Higher Education*, 10 (6), 245–258. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n6p245>

Статья поступила в редакцию: 03.02.2022;

одобрена после рецензирования: 15.05.2022;

принята к публикации: 06.06.2022.

The article was submitted: 03.02.2022;

approved after reviewing: 15.05.2022;

accepted for publication: 06.06.2022.

Информация об авторах:

Мейсеря Гарафовна Ахметвалиева — кандидат педагогических наук, заведующая аспирантурой, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук, Москва, Россия,

meyserja60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>

Марина Алексеевна Коняева — кандидат педагогических наук, доцент, профессор, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Саратовской государственной консерватории имени Л. В. Собинова, Саратов, Россия,

konyaevama@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8883-5736>

Виктория Игоревна Рерке — кандидат психологических наук, доцент, Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия,

rerkew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Юлия Евгеньевна Судакова — кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физической культуры и спорта, Димитровградский инженерно-технологический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Димитровград, Россия,

yesudakova@mephi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7837-0402>

Information about authors:

Meyserya G. Akhmetvalieva — PhD in Pedagogy, Head of Postgraduate Studies Center for Security Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia, meyserja60@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1437-1489>

Marina A. Konyaeva — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Professor, Professor of the Department of Humanitarian Disciplines of the Saratov State Conservatory named after L. V. Sobinova, Saratov, Russia, konyaevama@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8883-5736>

Viktoriya I. Rerke — PhD in Psychology, Associate Professor of Social Pedagogics and Psychology Department of Social Pedagogy and Psychology, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia, rerkew@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7722-8287>

Yuliya E. Sudakova — PhD in Pedagogy, Head of the Department of Physical Culture and Sports, Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPHI, Dimitrovgrad, Russia, yesudakova@mephi.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7837-0402>

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.

Исследовательская статья

УДК 378.046.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С РАЗВИТИЕМ СУБЪЕКТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Виктор Сергеевич Неумывакин¹

¹ *Министерство просвещения Российской Федерации, Москва, Россия,
vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>*

Аннотация. Изучение проблем саморегуляции, в том числе саморегуляции учебной деятельности, входит в исследовательскую повестку педагогики, психологии и когнитивных наук уже несколько десятилетий. Интерес к вопросам саморегуляции в последние годы заметно возрос, что определяется как общими тенденциями развития системы образования (отходом от директивных технологий и попыткой опереться на активность самого ученика), так и ситуативными (ситуацией скачкообразного распространения дистанционных форм обучения в связи с пандемией). Среди обширного перечня исследуемых вопросов особенно выделяется проблема взаимосвязи операционального и личностного уровня саморегуляции, участия в процессах саморегуляции учебной деятельности личностных структур субъектного уровня. Данная статья является попыткой соединить теоретические подходы в области саморегуляции учебной деятельности, подходы к изучению субъектности и подходы, примененные к личностно-профессиональному развитию. В статье представлены результаты корреляционного эмпирического исследования, которое проверяло предположение о наличии взаимосвязи между уровнями саморегуляции и развитием субъектности. Полученные данные подтверждают наличие такой связи и ее достаточно сложный факторный состав.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности, субъектность, личностно-профессиональное развитие, профессиональное самоопределение, уровни саморегуляции

Research article

UDC 378.046.4

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVEL OF SELF-REGULATION OF LEARNING ACTIVITIES AND THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

*Viktor S. Neumyvakin*¹

¹ Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia,
vs_neumyvakin@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Abstract. The self-regulation studies, including the problems of self-regulation of learning, has been on the research agenda of pedagogy, psychology and cognitive sciences for several decades. Interest in self-regulation issues has raised markedly in recent years, which is determined by both general trends in the development of the education system (a departure from directive technologies and an attempt to rely on the activity of the student himself), and situational ones (the situation of the spike in spread of distance learning in connection with the pandemic). Among the extensive list of researched issues, the problem of the relationship between the operational and personal levels of self-regulation, participation in the processes of self-regulation of educational activities of personal structures of the subject level is especially highlighted. This article is an attempt to combine the theoretical approaches and in the field of self-regulation of educational activities, approaches to the study of personal agency and approaches applied to personal and professional development. The article presents the results of a correlation empirical study that tested the assumption that there is a relationship between the levels of self-regulation and the development of subjectivity. The data obtained confirm the presence of such a relationship and its rather complex factorial composition.

Keywords: self-regulation learning, personal agency, performance development, level of self-regulation

Для цитирования: Неумывакин, В. С. (2022). Проблема взаимосвязи уровня сформированности саморегуляции учебной деятельности с развитием субъектности старшеклассников. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 141–154. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

For citation: Neumyvakin, V. S. (2022). The problem of the relationship between the level of self-regulation of learning activities and the development of subjectivity of high school students. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 141–154. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.08

Введение

Феномен саморегуляции относится к феноменам, история изучения которых в мировой психолого-педагогической науке насчитывает десятилетия. Выделяются три основных периода исследования проблем саморегуляции в образовании в западной психологии и педагогике (Schunk, Greene, 2017). Первый — с 1980-х до 1990-х годов. В этот период определялись методологические основания для изучения проблем саморегуляции (когнитивно-поведенческие, социально-когнитивные, метакогнитивные, социально-конструктивистские и когнитивно-развивающие теории). Второй период характеризовался расширением исследовательской проблематики: стали изучаться педагогические аспекты формирования навыков саморегуляции у учеников, связи особенностей саморегуляции с другими переменными. Говоря об этом периоде, нельзя не упомянуть работы Би Джея Циммермана — ученого, с именем которого связано формирование этого направления в целом. Циммерман исходил из того, что процесс саморегуляции состоит из трех фаз: предварительное обдумывание, контроль исполнения деятельности и рефлексия (Zimmerman, 2000). В следующий период (с 2000-х годов до настоящего времени) основное внимание уделяется изучению функционирования процессов саморегуляции по мере их использования учащимися. Эта исследовательская парадигма отражает как динамическую, так и циклическую природу саморегуляции.

В современную повестку изучения проблем саморегуляции входят самые разные аспекты. Изучаются способы использования различных моделей обучения саморегуляции учащихся в различных организационных и культурных контекстах (Allal, 2020; Cai et al., 2022; Stephenson, & Isaacs, 2019; Де Корте, 2019; Бухаленкова и др., 2020). В связи с интенсивными процессами цифровизации образовательных систем появились информационные платформы, решающие широкий спектр задач в области образования, включая поддержку овладения учениками навыками саморегуляции. Одной из них является MTSS — многоуровневая система поддержки образовательной, развивающей и коррекционной деятельности школ. Модели поддержки саморегуляции в подобных системах, с одной стороны, являются результатом работы коллективов ученых (Tormey et al., 2020), а с другой — их функционирование само становится предметом изучения (Webb et al., 2018).

Проводятся исследования в связи развитием навыков саморегуляции поведения в интернет-среде (McNaughton et al., 2022), изучения взаимосвязи системы взаимоотношений учащегося в школе и саморегуляции (Stefansson, et al., 2018), кросс-культурные исследования (Torres et al., 2018). По-прежнему большое количество исследований посвящено формированию навыков саморегуляции в начальной школе (Hutchinson, Perry, Shapka, 2021) и в таких предметных областях, как изучение математики (Trias, Mels, Huertas, 2021).

Параллельно с западными исследователями проблемой саморегуляции деятельности занимались и отечественные ученые.

Изучение проблем саморегуляции деятельности в отечественной литературе предпринималось с различных теоретических оснований. Так, например, изучались общеучебные умения и навыки, рефлексивные умения (Татьянченко и Воровщиков, 2000). В работах Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова формирование адекватной самооценки учебных действий со стороны ученика рассматривалось как важнейший признак развитой учебной деятельности (Давыдов, 1996, с. 214).

Один из широко известных подходов к изучению саморегуляции в отечественной психологии — структурно-функциональный — представлен работами А. В. Быкова и Т. И. Шульги (Быков, 1999; Шульга, 2020). Достаточно условно его можно выделить на основе признания тезиса о существенном значении волевого компонента в процессах регуляции.

Исследование А. В. Зобкова, посвященное изучению саморегуляции учебной деятельности, сам автор относит к акмеологическому подходу. Саморегуляцию он определяет целерационально через направленность на самообучение и самовоспитание и важнейшей ее частью считает самооценку (Зобков, 2010, с. 235).

Структурно-функциональный подход к саморегуляции связан с именами О. А. Конопкина, В. И. Моросановой, И. Н. Бондаренко, А. К. Осницкого и др. (Конопкин, 1980; Моросанова и Бондаренко, 2015; Осницкий, 2007).

Работы В. И. Моросановой послужили основой для формирования самостоятельной научной школы. В ее рамках были изучены возрастные особенности саморегуляции учебной деятельности у учащихся и многие другие аспекты саморегуляции (Моросанова и др. 2021; Фомина и др., 2021).

Принципиально важным для нашего исследования является вывод В. И. Моросановой о том, что существуют различные уровни проявления субъектности в стилевых особенностях саморегуляции: операциональный уровень (эффективность субъекта в планирования целей, моделирования условий, программирования, корректирования активности и ее результатов) и субъектный уровень (или регуляторно-личностные качества): ответственность, настойчивость, гибкость, надежность и др. (Моросанова и Бондаренко, 2015, с. 14).

Подтверждают эти выводы и результаты западных исследований. Практически все исследования саморегуляции последних десятилетий так или иначе подчеркивают значение личностных и даже этических компонентов (McInerney, & King, 2018; Schunk, & Zimmerman, 2007) в процессах саморегуляции.

Хотя в психологии личностная саморегуляция изучается как самостоятельный феномен (саморегуляция деятельности касается процессов самоуправления деятельностью, а личностная саморегуляция в первую очередь связана с рефлексией смыслов и значений своих действий), но тезис о тесной связи деятельностной и личностной саморегуляции многократно подтверждался в исследованиях. А. К. Осницкий отмечал, что невозможно разорвать процесс

формирования навыков саморегуляции деятельности и навыков саморегуляции личности (Осницкий, 1986).

Опираясь на выводы о тесной связи личностных и процессуальных составляющих саморегуляции, мы предположили, что для более полной характеристики этой проблемы можно привлечь результаты исследований в области субъектности. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев определяет субъектность как меру воздействия субъекта на самого себя (Слободчиков и Исаев, 1995). А. В. Брушлинский описывает субъектность как всеобъемлющую характеристику человека, которая раскрывает единство всех его качеств (Брушлинский, 1994). В. А. Петровский описывает кластер субъектности в психологии, образованный категориями: «Организм», «Индивид», «Я», «Личность», «Человек» (Петровский, 2021).

Степени развития субъектности бывают различны. М. А. Щукина, автор одной из наиболее широко распространенных методик для диагностики субъектности (опросник «Уровень развития субъектности личности»), исходит из того, что субъектность личности проявляется на разных уровнях: витальном (выражается непосредственной активностью); индивидуальном (выражается в опосредованной активности); общественно-социальном (активность с ориентировкой на общественные значения) и индивидуально-социальном (ориентир на личностные смыслы, ответственная активность) (Щукина, 2014).

Мы видим, что развитие субъектности тесно связано с уровнем самоорганизации и самоуправления. Но для современного молодого человека развитие субъектности, как правило, идет в связи с процессами личностно-профессионального развития.

Начиная с работы Е. А. Климова (Климов, 2003), в отечественной психологии и педагогике придается значение формированию развитию человека именно как субъекта труда. Н. С. Пряжников считает, что посредством профессионального самоопределения человек самостоятельно ищет смыслы выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической ситуации (Пряжников, 1996, с. 17). В исследовании Н. Е. Серебровской и И. С. Кочергиной приводятся аргументы по взаимосвязи процессов становления субъектности и профессионального самоопределения (Серебровская и Кочергина, 2021).

По выводам целого ряда исследований необходимым условием успешности профессионального развития является развитая саморегуляция. Для старшеклассников, как правило, успешность профессионального самоопределения коррелирует с академической успешностью и высокими показателями сформированности регуляторного опыта (Осницкий и Истомина, 2016).

На основе сделанного анализа мы видим, что саморегуляция учебной деятельности всегда связана с уровнем и характером развития субъектности личности в целом и личностной саморегуляции в частности. В свою очередь, развитие субъектности является важнейшей составляющей личностно-профессионального развития подростков и молодежи.

Методы исследования

Гипотезой нашего исследования является предположение о положительной корреляционной связи между феноменами саморегуляции учебной деятельности, профессиональным самоопределением и развитием субъектности.

Для измерения названных переменных были использованы: опросник «Уровни развития субъектности личности» (УРСЛ) М. А. Щукиной (Щукина, 2014), методика изучения статусов профессиональной идентичности (Азбель, 2006), которая позволяет определить сформированность статусов профессиональной идентичности) и опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности» («ССУД-М») (Моросанова, 2020).

Выборку составили 108 учащихся профильных классов 283 школы Москвы (10–11-е классы). Обработка результатов проводилась с помощью SPSS. Для повышения устойчивости результатов к возможным ошибкам измерения был использован ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Исследование проводилось на условиях сохранения анонимности, что повышает степень доверия к результатам.

Результаты исследования

В таблице 1 приведены значения парных интеркорреляций (Спирмена) между переменными. Звездочками помечены значимые корреляции (две звездочки — значимость на уровне 0,01, одна — на уровне 0,05).

Дискуссионные вопросы

Полученные в результате измерения высокие значения корреляции между субшкалами каждой отдельно взятой методики с результирующими шкалами этой же методики ожидаемы: AP, A3, ЦН, ОН, КР, СМ — с СУБ («общий уровень субъектности») и Пл, М, Пр, Ор, Г, С, Н, Отв, ОУ — «Общий уровень саморегуляции», так как сама процедура подсчета итоговых значений предполагает математическое объединение этих субшкал, как правило, с помощью процедуры подсчета среднего арифметического или суммы.

Относительно невысокой, хотя и значимой (0,254), оказалась связь между сформированностью профессиональной идентичности и субъектностью. Отчасти это можно объяснить тем, что использованная нами методика определения профессиональной идентичности мало затрагивает собственно субъектную сторону профессионально-личностного развития. Но достаточно сильно проявилась взаимосвязь (0,414) между общим уровнем саморегуляции и сформированностью профессиональной идентичности. Этот факт достаточно хорошо объясняется тем, что более организованные школьники, как правило, в большей

Таблица 1

Значения интеркорреляций (Спирмена)

Table 1

Value of intercorrelation (Spirmen)

	Пл	М	Пр	Ор	Г	С	Н	Отв	ОУ	Прид	АР	АЗ	ЦН	ОР	КР	СМ	СУБ
Пл	1,000	0,203*	0,355**	0,091	0,198*	0,346**	0,377**	0,494**	0,610**	0,383**	0,155	0,116	0,358**	0,386**	0,211*	0,081	0,235*
М		1,000	0,082	0,408**	0,489**	0,079	0,202*	0,171	0,536**	0,062	0,460**	0,385**	0,318**	0,352**	0,463**	0,457**	0,500**
Пр			1,000	0,120	0,099	0,387**	0,379**	0,337**	0,547**	0,224*	0,129	-0,022	0,271**	0,366**	0,089	0,112	0,169
Ор				1,000	0,498**	0,139	0,282**	0,126	0,528**	0,081	0,438**	0,372**	0,051	0,314**	0,362**	0,389**	0,401**
Г					1,000	0,289**	0,284**	0,346**	0,651**	0,288**	0,430**	0,379**	0,068	0,352**	0,408**	0,321**	0,395**
С						1,000	0,356**	0,321**	0,615**	0,327**	0,140	0,121	0,050	0,328**	0,181	0,257**	0,192*
Н							1,000	0,358**	0,632**	0,290**	0,172	0,215	0,096	0,349**	0,204*	0,146	0,199*
Отв								1,000	0,629**	0,249**	0,271**	0,199*	0,223*	0,432**	0,347**	0,293*	0,374**
ОУ									1,000	0,414**	0,471**	0,369**	0,288**	0,600**	0,471**	0,429**	0,524**
Прид										1,000	0,240*	0,146	0,112	0,344**	0,216*	0,223*	0,254**
АР											1,000	0,672**	0,229*	0,731**	0,714**	0,825**	
АЗ												1,000	0,248**	0,515**	0,772**	0,654**	0,811**
ЦН													1,000	0,419**	0,283**	0,207*	0,432**
ОН														1,000	0,588**	0,617**	0,769**
КР															1,000	0,796**	0,881**
СМ																1,000	0,868**
СУБ																	1,000

Используемые обозначения шкал: АР — «Активность – реактивность», АЗ — «Автономность – зависимость», ЦН — «Целостность – неинтегрированность», ОН — «Опосредствованность – непосредственность», КР — «Креативность – репродуктивность», СМ — «Самоценность – малодценность», СУБ — «Общий уровень субъектности», Прид — «Сформированность профессиональной идентичности», Пл — «Планирование», М — «Моделирование», Пр — «Программирование», Ор — «Оценивание результатов», Г — «Гибкость», С — «Самостоятельность», Н — «Надежность», Отв — «Ответственность», ОУ — «Общий уровень саморегуляции»; ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), * — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

степени задумываются о своем профессиональном будущем и осознанно планируют действия по его достижению.

И опять же ожидаемо высокой оказалась взаимосвязь между основными шкалами, которые измеряют уровень саморегуляции, и субъектностью (0,524), что в целом доказывает нашу гипотезу.

Для уточнения полученных данных мы подвергли их группировке с помощью методов иерархического кластерного анализа (рис. 1).



Рис. 1. Результаты группировки изученных переменных с помощью иерархического метода кластеризации

Fig. 1. Results of grouping of the variables using the hierarchical clustering method

Как видно из дендрограммы, субшкалы методик оказались сгруппированы вместе, что косвенно подтверждает их валидность. Но обращает на себя внимание, что переменная «общий уровень субъектности» при группировке была выделена в самостоятельный кластер, причем на первом шаге алгоритма. Достаточно сложно проинтерпретировать этот факт, но в качестве возможного предположения можно заключить, что методика М. А. Щукиной основана на взаимно ортогональных шкалах и внутренняя структура измеряемого феномена существенно различна у разных респондентов (Щукина, 2014).

Заключение

Исследования процессов саморегуляции учебной деятельности как отечественными, так и у зарубежными учеными убедительно показывают, что динамические процессы саморегуляции операционального уровня тесно переплетаются с личностной саморегуляцией. Осознание себя субъектом своего личностно-профессионального развития, принятие ответственности за свое будущее, организация и самоорганизация учения как ступени в построении будущей профессиональной карьеры прямо сказываются на успешности использования стратегий саморегуляции старшеклассниками.

Полученные нами данные позволили в основном подтвердить гипотезу о взаимосвязи субъектных, личностных и операциональных уровней саморегуляции учебной деятельности на выборке старшеклассников. Средние значения корреляции колебались около 0,5 и были статистически значимыми. Но ряд полученных фактов нуждается в дальнейшем изучении и интерпретации. В частности, выделение результирующей переменной «общий уровень субъектности» в отдельный кластер процедурами иерархического кластера косвенно свидетельствует о более сложном, нежели обычная корреляционная зависимость, характере взаимосвязи этой переменной с другими. Это может являться следствием самых разных личностных и субъектных процессов и нуждается в дальнейшем изучении.

Список источников:

1. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>
2. Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 — Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
3. Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
4. Cai, J., Wen, Q., Jaime, I., Cai, L., & Lombaerts, K. (2022). From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101119>
5. Stephenson, C., & Isaacs, T. (2019). The role of the Extended Project Qualification in developing self-regulated learners: exploring students' and teachers' experiences. *Curriculum Journal*, 30 (4), 392–421. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646665>
6. Де Корте, Э. (2019). Проектирование учебного процесса: создание высокоэффективных образовательных сред для развития навыков саморегуляции. *Вопросы образования*, 4, 30–46. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
7. Бухаленкова, Д. А., Гаврилова, М. Н., Айрапетян, З. В., Семенов, Ю. И., Тарасова, К. С. (2020). Связь между игровыми предпочтениями в домашних условиях и развитием саморегуляции у детей дошкольного возраста. *Национальный психологический журнал*, 2 (38), 99–108. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0209>

8. Tormey, R., Hardebolle, C., Pinto, F., & Jermann, P. (2020). Designing for impact: a conceptual framework for learning analytics as self-assessment tools. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45, 901–911. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1680952>
9. Webb, M. B., Johnson, E. S., Meek, J., Herzog, B., & Clohessy, A. B. (2018). Developing a School-Based Multitiered Model for Self-Regulation. *Intervention in School & Clinic*, 53 (5), 300–307. <https://doi.org/10.1177/1053451217736862>
10. McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J., & Williamson, R. (2022). In school and out of school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 236–257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
11. Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
12. Torres, P. E., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The Role of Teacher Regulatory Talk in Students' Self-Regulation Development Across Cultures. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2018 (162), 89–114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
13. Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28 (5/6), 545–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951161>
14. Seferian, D. T., Auman, C. M., & Huertas, J. A. M. (2021). Teaching to Self-Regulate in Mathematics: A Quasi-Experimental Study with Low-Achieving Elementary School Students. *Ciencias Marinas*, 47 (1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
15. Татьянченко, Д. В., Воровщиков, С. Г. (2000). Общеучебные умения как объект управления образовательным процессом. *Завуч*, 7, 5–16.
16. Давыдов, В. В. (1996). *Теория развивающего обучения*. Москва: ОПЦ «ИНТОР».
17. Быков, А. В., Шульга Т. Н. (1999). *Становление волевой регуляции в онтогенезе*. Университет Российского инновационного образования. Москва.
18. Шульга, Т. И (2020). Некоторые итоги развития проблемы воли и волевой регуляции в исследованиях научной школы. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 1, 8–21. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-8-21>
19. Зобков, А. В. (2010). Личностные компоненты саморегуляции учащимися учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки)*, II (3), 234–237.
20. Конопкин, О. А. (1980). *Психологические механизмы регуляции деятельности*. Москва: Наука.
21. Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н. (2015). *Диагностика саморегуляции человека*. Москва: Когито-Центр.
22. Осницкий, А. К., Астахова, Н. В. (2007). Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО. *Вопросы психологии*, 3, 42–51.
23. Моросанова, В. И., Бондаренко, И. Н., Потанина, А. М., Ишмуратова, Ю. А. (2021). Осознанная саморегуляция в системе предикторов успешности по русскому языку в школе (общая модель и ее модификации). *Национальный психологический журнал*, 3 (43), 15–30. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
24. Фомина, Т. Г., Филиппова, Е. В., Моросанова, В. И. (2021). Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности

и академической успеваемости учащихся. *Психологическая наука и образование*, 26 (5), 30–42. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>

25. McInerney, D. M., & King, R. B. (2018). Chapter 31. Culture and Self-Regulation in Educational Contexts. In Schunk, D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. 2nd ed. New York: Routledge.

26. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7–25.

27. Осницкий, А. К. (1986). Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. *Подписная научно-популярная серия «Педагогика и психология»*, 6. Москва: Знание.

28. Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. (1995). Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. Москва: Знание.

29. Брушлинский, А. В. (1994). Проблемы психологии субъекта. Институт психологии РАН. Москва.

30. Петровский, В. А. (2021). Субъектность Я в персонологической ретроспективе. *Мир психологии*, 1–2 (105), 174–193.

31. Щукина, М. А. (2014). Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2 (11), 7–22. https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf

32. Климов, Е. А. (2003). *Психология профессионала*: Избр. психол. тр. Москва: МОДЭК.

33. Пряжников, Н. С. (1996). *Профессиональное и личностное самоопределение*. Институт практической психологии. Москва; Воронеж: МОДЭК.

34. Серебровская, Н. Е., Кочергина, И. С. (2021). Становление субъектности школьников на пути их профессионального самоопределения: коллаборация школы и вуза. *Вестник Мининского университета*, 9 (3). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-12>

35. Осницкий, А. К., Истомина, С. В. (2016). Роль операционального компонента регуляторного опыта в становлении субъектного отношения к труду и профессионального самоопределения старшеклассников. *Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки*, 2, 34–41. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41>

36. Азбель, А. А. (2006). Способы диагностики статусов профессиональной идентичности у студентов. *Психологическая подготовка педагога в России: история и современность*. Мат-лы науч.-практ. конф. (Под ред. Л. А. Редуш; с. 25–34). Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург.

37. Моросанова, В. И. Бондаренко, И. Н. (2020). В помощь практическому психологу: опросник Моросановой «стиль саморегуляции учебной деятельности (ССУД-М)». *Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени*. Коллективная монография (с. 151–170). Москва: Нестор-История.

Reference

1. Schunk, D. H., & Greene, J. A. (Eds.). (2017). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315697048>

2. Zimmerman, B. J. (2000). Chapter 2 — Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
3. Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27 (4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
4. Cai, J., Wen, Q., Jaime, I., Cai, L., & Lombaerts, K. (2022). From classroom learning environments to self-regulation: The mediating role of task value. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101–119. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101119>
5. Stephenson, C., & Isaacs, T. (2019). The role of the Extended Project Qualification in developing self-regulated learners: exploring students' and teachers' experiences. *Curriculum Journal*, 30 (4), 392–421. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1646665>
6. De Corte, E. (2019) Designing the Learning Process: Creating Highly Effective Learning Environments for Developing Self-Regulatory Skills. *Voprosy Obrazovaniya*, 4, 30–46. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-30-46>
7. Bukhalenkova, D. A., Gavrilova, M. N., Airapetyan, Z. V., Semenov, Yu. I., & Tara-sova, K. S. (2020). Relation between play preferences at home and self-regulation in pre-school children. *National Psychological Journal*, 2 (13), 99–108. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0209>
8. Tormey, R., Hardebolle, C., Pinto, F., & Jermann, P. (2020). Designing for impact: a conceptual framework for learning analytics as self-assessment tools. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45, 901–911. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1680952>
9. Webb, M. B., Johnson, E. S., Meek, J., Herzog, B., & Clohessy, A. B. (2018). Developing a School-Based Multitiered Model for Self-Regulation. *Intervention in School & Clinic*, 53 (5), 300–307. <https://doi.org/10.1177/1053451217736862>
10. McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J., & Williamson, R. (2022). In school and out of school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92 (1), 236–257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
11. Stefansson, K. K., Gestsdottir, S., Birgisdottir, F., & Lerner, R. M. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 64, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.01.005>
12. Torres, P. E., Whitebread, D., & McLellan, R. (2018). The Role of Teacher Regulatory Talk in Students' Self-Regulation Development Across Cultures. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 2018 (162), 89–114. <https://doi.org/10.1002/cad.20259>
13. Hutchinson, L. R., Perry, N. E., & Shapka, J. D. (2021). Assessing young children's self-regulation in school contexts. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28 (5/6), 545–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1951161>
14. Seferian, D. T., Auman, C. M., & Huertas, J. A. M. (2021). Teaching to Self-Regulate in Mathematics: A Quasi-Experimental Study with Low-Achieving Elementary School Students. *Ciencias Marinas*, 47 (1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e02.2945>
15. Tatyanchenko, D. V., & Vorovshchikov S. G. (2000). General educational skills as an object of educational process management. *Head teacher*, 7, 5–16. (In Russ.).
16. Davydov, V. V. (1996). *Developmental learning theory*. Moscow: OPT "INTOR". (In Russ.).

17. Bykov, A. V., & Shulga, T. N. (1999). Formation of volitional regulation in ontogeny. University of Russian Innovative Education. Moscow. (In Russ.).
18. Shulga, T. I. (2020). Some results of the development of the problem of will and volitional regulation in the research of the scientific school. *Bulletin of Moscow state regional university Series: Psychological sciences, 1*, 8–21 <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2020-1-8-21> (In Russ.).
19. Zobkov, A. V. (2010). Personal components of self-regulation by students of educational activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, II* (3), 234–237. (In Russ.).
20. Konopkin, O. A. (1980). Psychological mechanisms of activity regulation. Moscow: Nauka. (In Russ.).
21. Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2015). Diagnostics of human self-regulation. Moscow: Kogito-Centre. (In Russ.).
22. Osnitsky, A. K., & Astakhova N. V. (2007). The role of conscious self-regulation in the educational activities of adolescents studying in correction classes. *Voprosy Psichologii, 3*, 42–51. (In Russ.).
23. Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., Potanina, A. M., & Ishmuratova, Y. A. (2021). Conscious self-regulation in the system of predictors of success in the Russian language at school (general model and its modifications). *National Psychological Journal, 3* (43), 15–30. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0302>
24. Fomina, T. G., Filippova, E. V., & Morosanova, V. I. (2021). Longitudinal Study of the Relationship Between Conscious Self-Regulation, School Engagement and Student Academic Achievement. *Psychological Science & Education, 26* (5), 30–42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2021260503>
25. McInerney, D. M., & King, R. B. (2018). Chapter 31. Culture and Self-Regulation in Educational Contexts. In Schunk, D. H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2nd ed.). New York: Routledge.
26. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 7–25.
27. Osnitsky, A. K. (1986). Self-regulation of schoolchildren's activities and the formation of an active personality. *Subscription popular science series "Pedagogy and psychology"*, 6. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
28. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (1995). *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity*. Moscow: Knowledge. (In Russ.).
29. Brushlinsky, A. V. (1994). *Problems of the psychology of the subject*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (In Russ.).
30. Petrovsky, V. A. (2021). Subjectivity in a personal retrospective. *Peace psychology, 1–2* (105), 174–193. (In Russ.).
31. Schukina, M. A. (2014). Subjective approach to personal self-development: the possibilities of theoretical understanding and empirical study. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics, 2* (11), 7–22. (In Russ.). https://psy-journal.hse.ru/data/2014/10/31/1102315715/Shukina_11-02pp7-22.pdf
32. Klimov, E. A. (2003). *Psychology of a professional*. Selected psychological works. Moscow: MODEK. (In Russ.).
33. Pryazhnikov, N. S. (1996). *Professional and personal self-determination*. Moscow: Voronezh, MODEK. (In Russ.).

34. Serebrovskaya, N. E., & Kohergina, I. S. (2021). The Formation of the Subjectivity of Schoolchildren on the Way of their Professional Self-Determination: Collaboration of School and University. *Vestnik of Minin University*, 3 (9). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-3-12>
35. Osnitsky, A., & Istomina, S. (2016). The role of the operational component of regulatory experience in the development of the subjective attitude to work and professional self-determination of senior pupils. *Bulletin of Moscow state regional university Series: Psychological sciences*, 2. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2016-2-34-41>
36. Azbel, A. A. (2006). Methods for diagnosing the status of professional identity in students. In Regush, L. A. (Ed.). *Psychological training of a teacher in Russia: history and modernity*. Materials of the scientific and practical conference (pp. 25–34). Russian State Pedagogical University from A. I. Herzen. St. Petersburg. (In Russ.).
37. Morosanova, V. I., & Bondarenko, I. N. (2020). To help a practical psychologist: Morosanova's questionnaire "style of self-regulation of educational activities (SSUD-M)". *Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of the time*. Collective Monograph (pp. 151–170). Moscow: Nestor-History. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 03.03.2022;
одобрена после рецензирования: 17.05.2022;
принята к публикации: 07.06.2022.

The article was submitted: 03.03.2022;
approved after reviewing: 17.05.2022;
accepted for publication: 07.06.2022.

Информация об авторе:

Виктор Сергеевич Неумывакин — директор Департамента государственной политики в сфере среднего профессионального образования и профессионального обучения Министерства просвещения Российской Федерации, Москва, Россия, vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Information about author:

Viktor S. Neumyvakin — Director of the Department of State Policy in the Field of Secondary Vocational Education and Vocational Training of the Ministry of Education of the Russian Federation, Moscow, Russia, vs_neumyvakin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7996-1407>

Вклад автора: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the author: the author declare no conflicts of interests.

Обзорная статья

УДК 374.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.09

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Юлия Валерьевна Уразикова^{1,2}

¹ *Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, Россия*

² *Саратовский медицинский университет им. В. И. Разумовского, Саратов, Россия*

^{1,2} *ulia.climowa2015@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5096-9299>*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена новой ролью самостоятельной работы. При наличии разнообразных ресурсов, в том числе интернет-ресурсов, возникает вопрос о целесообразности и эффективности их использования. Сейчас роль самостоятельной работы настолько возросла, что ее приходится специально планировать, создавать для нее специальные формы и методы, выделять время, помещения и технические ресурсы. Возросла необходимость развития исследовательских и проектных компетенций, способов формирования новых учебных приемов в условиях электронного обучения, поэтому самостоятельная работа с использованием интернет-ресурсов постепенно переходит в основную форму организации образовательного процесса. В связи с этим данная статья направлена на изучение организации самостоятельной работы обучающихся с использованием интернет-ресурсов. В статье выявлено, что организация самостоятельной работы с использованием интернет-ресурсов эффективна тем, что в открытом доступе обучающимся предложены разнообразные учебные пособия, которые подкреплены видеоматериалами, иллюстрациями, объяснениями педагогов. Обучающийся может подобрать тот ресурс, который ему более доступен в изучении, причем сделать это самостоятельно. Интернет является площадкой для развития воображения, способом самовыражения и развития творческих способностей обучающихся. Они дают возможность обучающимся самостоятельно добывать информацию, активно участвовать в различных конкурсах, олимпиадах. Представленные в статье материалы позволяют считать, что самостоятельная работа — одна из главных форм организации учебной деятельности в современном образовании. Подводя итог вышесказанному, отметим: использование интернет-ресурсов становится неотъемлемой частью нашей жизни и разумное использование их в образовательном процессе позволяет нам, педагогам, повысить качество работы, разнообразить формы работы с обучающимися.

Ключевые слова: самостоятельное обучение, интернет-ресурсы, электронный учебник, электронная почта, социальные сети, видеоконференции

Review article

UDC 374.1

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.09

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS USING INTERNET RESOURCES AS A FACTOR OF THEIR SUCCESS IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Yuliya V. Urazikova^{1,2}

¹ *Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov, Russia*

² *Saratov Medical University named after V. I. Razumovsky, Saratov, Russia*

^{1,2} *ulia.climowa2015@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5096-9299>*

Abstract. The relevance of the study is due to the new role of independent work. In the presence of various resources, including Internet resources, the question arises about the expediency and effectiveness of their use. Now the role of independent work has increased so much that it has to be specially planned, special forms and methods have to be created for it, time, premises and technical resources have to be allocated. The need for the development of research and project competencies, ways of forming new educational techniques in the context of e-learning has increased, therefore, independent work using Internet resources is gradually becoming the main form of organizing the educational process. In this regard, this article is aimed at studying the organization of independent work of students using Internet resources. The article reveals that the organization of independent work using Internet resources is effective because a variety of textbooks are offered to students in open access, which are supported by video materials, illustrations, explanations of teachers. The student can choose the resource that is more accessible to him in the study, and do it himself. The Internet is a platform for the development of imagination, a way of self-expression and the development of creative abilities of students. They give students the opportunity to independently extract information, actively participate in various competitions, Olympiads. The materials presented in the article allow us to believe that independent work is one of the main forms of organizing educational activities in modern education. Summing up the above, we note: the use of Internet resources is becoming an integral part of our lives, and the reasonable use of them in the educational process allows us, teachers, to improve the quality of work, to diversify the forms of work with students.

Keywords: self-study, Internet resources, electronic textbook, e-mail, social networks, video conferences

Для цитирования: Уразикова, Ю. В. (2022). Организация самостоятельной работы обучающихся при помощи интернет-ресурсов как фактор их успешности в цифровой образовательной среде. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 155–171. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.09

For citation: Urazikova, Yu. V. (2022). Organization of independent work of students using internet resources as a factor of their success in the digital educational environment. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 155–171. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.09

Введение

Требование современного образования — развитие и воспитание личности, способной к самообразованию, к самореализации, к принятию нестандартных решений в различных ситуациях. У выпускника образовательного учреждения любого уровня необходимо развивать самостоятельность мышления, умение вести диалог, отстаивать свою точку зрения, уметь анализировать, видеть главное. Поэтому главная роль в образовательной деятельности отводится самостоятельной работе обучающихся. Задача педагогов современных образовательных организаций — научить ученика учиться, сформировать навыки самостоятельной работы.

Реализации ФГОС на всех уровнях образования предполагает использование системно-деятельностного подхода в обучении, т. е. необходимо организовать включение каждого ученика в деятельность. В результате организованной самостоятельной деятельности происходит процесс усвоения знаний, умений, навыков. Знания, полученные путем самостоятельного приобретения, прочные, долговременные, являются базой для дальнейшего обучения. Чтобы самостоятельная работа выполняла все свои функции, она должна быть четко спланирована педагогом, формы, методы проведения самостоятельной работы должны быть подобраны в соответствии с темой учебного занятия.

Научная терминология говорит нам, что самостоятельную работу можно рассматривать как вид учебно-познавательной деятельности или как сочетание нескольких видов.

Н. Д. Никандров пишет: «Когда мы говорим о возрастании роли значения самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования, имеется в виду та деятельность студентов, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им» (Никандров, 1983).

Р. А. Низамов определяет самостоятельную работу как «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» (Низамов, 1975).

А. М. Лушников считает, что самостоятельная работа предназначена для того, чтобы через индивидуальный поиск упрочить свои знания, проявить творческий подход к решению проблемы, улучшить навыки работы с литературой: научиться анализировать прочитанное, систематизировать, вносить предложения, говорить свою точку зрения и отстаивать ее.

Самостоятельная работа позволяет обучающемуся подготовиться к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и в конечном счете профессиональному становлению (Лушников, 1994).

А. Г. Молибог считает самостоятельную работу «основой всякого образования. При подготовке творческого специалиста все остальные формы учебной работы являются лишь вспомогательными той или иной степени эффективности» (Молибог, 1975).

Ш. И. Ганелин говорит нам, что самостоятельная работа — это задания, данные учителем в определенное время для самостоятельной мыслительной деятельности обучающихся. Такие задания требуют от обучающихся умственного напряжения, формируют навыки самостоятельной работы, учат творческому применению полученных знаний (Ганелин, 1961).

Под понятием «самостоятельная работа» понимают разнообразные виды индивидуальной, групповой, познавательной деятельности студентов, которая осуществляется ими на аудиторных и внеаудиторных занятиях без непосредственной помощи преподавателя, но под его наблюдением (Ситосанова, 2018).

У самостоятельной работы с использованием интернет-ресурсов есть определенная терминология. Рассмотрим одни из самых актуальных и близких нам:

Интернет-ресурсы или электронные образовательные ресурсы — это наиболее общий термин, объединяющий средства обучения, учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные ресурсы (Вербилова, 2018).

В свою очередь, учебные интернет-ресурсы — это текстовые, аудио- и видеоматериалы, имеющие различную тематику, способствующие формированию иноязычной коммуникативной и информационной компетенций и развитию коммуникативно-когнитивных умений обучающихся осуществлять поиск, отбор, классификацию, анализ и обобщение информации (Дубинина, 2015; Сысоев, 2008).

Никто не может оспаривать сегодня того, что интернет-технологии оказывают безусловное влияние на развитие современного общества во всех его сферах, предоставляя возможность оперативно, вариативно и нестандартно действовать как в запланированных, так и во внеплановых ситуациях (Александрова, 2020).

Организация самостоятельной работы с использованием интернет-ресурсов эффективна тем, что в открытом доступе обучающимся предложены разнообразные учебные пособия, которые подкреплены видеоматериалами, иллюстрациями, объяснениями педагогов. Интернет-ресурсы представлены разнообразными энциклопедиями, электронной библиотекой, научными статьями. Обучающийся может подобрать тот ресурс, который ему более доступен в изучении, причем сделать это самостоятельно (Александрова, 2011).

Самостоятельная работа с интернет-ресурсами формирует у обучающихся умение анализировать, выделять главное, делать выводы. Поиск нужной информации учит ученика анализировать предложенные ресурсы, находить ответы на вопросы, учит мыслить нестандартно. Так как ученику не предлагается готовый ответ на вопрос, он должен сам найти главное. К преимуществу интернет-ресурсов можно отнести то, что ученику после изучения темы можно предложить контроль за усвоением материала. Отвечая на вопросы, обучающийся сразу видит, на каком уровне усвоен материал. Ученик учится самостоятельно контролировать процесс обучения, степень усвоения.

С помощью интернет-ресурсов обучающийся может самостоятельно готовиться к различным мониторинговым исследованиям, так как многие сайты размещают контрольно-измерительные материалы для подготовки к независимой аттестации.

Методы и методологические основания

Цель исследования — изучить организацию самостоятельной работы обучающихся при помощи интернет-ресурсов как фактор их успешности в цифровой образовательной среде.

В литературе к настоящему времени описано множество образовательных стратегий, которые могут быть использованы в электронном обучении (Александрова, 2020; Al-Sharqawi, & al-AbdulRazek, 2009; Al-Halafawi, 2011; Giguere, Formica, & Harding, 2004; Ibrahim, 2004; Ismail, 2009; Azmi, 2008; Ahmed, 2009; Tolba, 2010; Bayumi, 2011; Said, 2012; Suleyman, 2013).

На основании вышеизложенного следует выделить следующие виды электронных интернет-ресурсов, которые позволяют организовать и проконтролировать результаты самостоятельной работы учащихся:

1. Педагогические программные средства (*электронный учебник*).
2. Средства для общения и передачи информации (*группы в социальных сетях, электронная почта*).
3. Видеоконференции (*Skype и Zoom*).
4. Педагогический сайт для размещения информации (*веб-сайт учителя*).
5. Онлайн-приложения для работы со студентами (*Plickers, Mentimeter, Kahoot, Nearpod*).

Электронный учебник

Электронный учебник — содержит учебный материал в соответствии с программой, удобен в использовании в отличие от бумажного носителя.

Самое главное — электронный учебник можно использовать в различных формах организации образовательной деятельности: на учебном занятии, во внеурочное время, при организации дистанционного обучения, при самостоятельной работе дома. При организации самостоятельной работы на уроке электронный учебник эффективен тем, что обеспечивает быструю обратную связь на учебном занятии, быстрый поиск необходимой информации; учебник оснащен различными формами самоконтроля. Использование электронного учебника с видеороликами, звуковыми вложениями значительно облегчает понимание обучающимися учебного материала, так как в учебную деятельность вовлечены слуховая, зрительная, эмоциональная память. Использование

электронных учебных пособий позволяет сделать процесс обучения индивидуальным, каждый ученик сам выбирает темп обучения, последовательность изучения материала. Как с любой программой, с электронным учебником надо уметь работать: быстро найти необходимую тестовую часть, видеоролики, иллюстративный материал, вопросы для закрепления. Чем лучше ученик будет ориентироваться в данном учебнике, тем быстрее будет процесс освоения учебного материала.

Веб-сайт учителя

В основе сайта учителя-предметника — педагогическая составляющая преподаваемого предмета. Цель создания сайта учителем — получение информации обучающимися по преподаваемому предмету. Самое главное, что сайт учителя наполнен самым актуальным и необходимым учебным материалом.

Важность сайта учителя-предметника в том, что сайт в доступе обучающихся и их родителей. На своих сайтах учителя размещают более расширенную информацию по теме, которой нет в учебниках, но которая заинтересует учеников и будет способствовать развитию познавательного интереса к предмету. Также учителя-предметники размещают ссылки на интернет-ресурсы по данной теме. Ученик, который заинтересуется темой, может изучить ее подробнее, узнать больше. На сайтах учителей-предметников можно увидеть разработки конспектов учебных занятий, внеклассных мероприятий. Это способствует лучшему контакту педагогов, учеников, родителей. Родители знают, что конкретно изучали по данной теме. Учителя размещают на своих сайтах советы родителям, ученикам, ссылки на интернет-ресурсы по подготовке обучающихся к различным мониторинговым исследованиям, к экзаменам. Также на сайтах учителей размещены ссылки для участия в различных предметных конкурсах. Это экономит время учеников, им достаточно выйти на сайт учителя-предметника и найти необходимую информацию по предмету. В настоящее время сайт учителя наполнен очень важной информацией для учеников и родителей. Самое главное, что выйти на сайт учителя может самостоятельно каждый ученик. Педагогу необходимо рассказать ученикам, как пользоваться сайтом, на какие разделы сайта обратить внимание, как осуществляется обратная связь, чтобы ученику не тратить время на обзор всего сайта и поиск нужной информации.

Группы в социальных сетях

Современная молодежь в настоящее время активно пользуется социальными сетями, причем и для общения, и для обмена опытом, идеями. Наиболее популярными в России являются «Одноклассники», «ВКонтакте», «Мой мир»

и др. Социальная сеть «ВКонтакте» является самой востребованной среди студентов. Она позволяет общаться группе студентов, студентов и преподавателей, объединенных общими целями и интересами.

Почему именно социальную сеть можно использовать для самостоятельного получения знаний:

1. Социальная сеть позволяет общаться между собой в неформальной обстановке, делиться опытом, а значит, получать новые знания.

2. Взаимодействие преподавателя и обучающихся происходит более свободно, раскованно. Обучающиеся не боятся задать вопрос, ответить неправильно, не боятся рассуждать, так как преподаватель становится таким же участником социальной сети. Вместе с тем, что ученики получают необходимые знания, они учатся общаться.

3. У ученика есть возможность обратиться к учителю в режиме онлайн самостоятельно. Это важно обучающимся со средним и низким уровнем образовательных способностей. Таким обучающимся легче вести диалог один на один с учителем.

4. Социальная сеть позволяет преподавателю оперативно сообщать обучающимся обо всех изменениях в учебной деятельности. У преподавателя появляется возможность быстро информировать студентов о предстоящих планах (Фещенко, 2011).

Социальные сети в настоящее время — это неотъемлемый ресурс не только общения, но и обучения, распространения информации, анализа и представление сделанной работы. У всех участников образовательных отношений появилась возможность в короткие сроки сообщить необходимую информацию всем, кому это необходимо.

В социальной сети можно делиться планами, идеями, можно размещать этапы работы над проектами, выкладывать результаты своей деятельности. Социальная сеть — интернет-ресурс, который раскрепощает учеников, так как ученики не боятся высказать свое мнение, поделиться идеями, делает процесс обучения более интересным, значительно экономит время учеников и учителя, формирует коммуникативные качества личности. В сети обучающиеся могут объединяться в группы, обсуждать материал вместе, выполнять практические работы, давать друг другу советы. Именно в диалоге тема может быть усвоена лучше. Преимущество социальных сетей в том, что практически все обучающиеся легко в них ориентируются.

Электронная почта

Это ресурс в сети Интернет, достаточно востребованный и педагогами, и обучающимися в образовательной деятельности. Представляет собой получение и отправку электронных сообщений. Умение пользоваться электронной

почтой не только формирует умение работать самостоятельно, но и развивает общеучебные навыки: умение создать документ, умение найти нужную информацию, сохранить ее, прикрепить и отправить.

Использование электронной почты является важным ресурсом в обмене информацией в образовательной деятельности. С ее помощью можно не только отправить сообщение нужному адресату, можно отправить скан любого документа, отправить на проверку преподавателю выполненную работу, реферат, доклад. Одновременно можно отправить документ нескольким пользователям. На электронную почту можно отправлять ссылки для участия в различных онлайн мероприятиях: конференциях, семинарах, вебинарах, а также в различных конкурсах. Через электронную почту сразу можно пройти регистрацию для участия. В условиях дистанционного обучения использование электронной почты значительно облегчило работу преподавателю и обучающемуся. Использование данного ресурса значительно экономит время, так как письма доставляются очень быстро.

Самое главное — научиться работать с электронной почтой. Здесь необходимы различные умения: поиск информации, сохранение, внесение изменения, сканирование, отправление.

Видеоконференции

В настоящее время нельзя недооценивать роль видеоконференций. Самыми популярными и удобными в использовании и для педагогов, и для обучающихся являются *Skype* и *Zoom*. Видеоконференции решают ряд педагогических задач:

- 1) организации дистанционного самостоятельного обучения;
- 2) живое общение педагога и обучающегося;
- 3) организация как индивидуального, так и группового обучения.

При организации обучения с помощью видеоконференции необходимо учитывать влияние следующих факторов: стоимость проведения конференции, количество участников, качество изображения, качество звука, исправность оборудования в целом, ограниченность во времени.

Видеоконференция позволяет организовать учебную деятельность с максимальным количеством учеников и объяснением учебного материала учителем. Особенно актуально использование данного ресурса в условиях дистанционного обучения. Учитель за максимально короткий срок, выслав ссылку ученикам, может собрать учеников на урок. Особенно это необходимо при изучении сложных тем, когда тема учебного занятия требует объяснения учителем и живой обратной связи. Учитель видит всех своих учеников, понимает, кто на каком уровне усвоил материал. Ученики имеют возможность задать вопрос учителю. Также можно отдельно собрать группу одаренных детей или слабоуспевающих. Данный ресурс прост в использовании и доступен. Педагогу необходимо научить ученика работать с данным ресурсом.

Онлайн-приложения

Также для работы со студентами могут быть использованы следующие приложения:

Plickers. Данное приложение оказывает значительную помощь педагогу и самому обучающемуся в проверке знаний по определенной теме. Приложение дает возможность быстро проверить работу, что экономит время на учебном занятии, позволяет объективно оценивать знания, своевременно ликвидировать образовавшиеся в них пробелы. Немаловажным является наличие своевременной обратной связи, в процесс обучения вовлечены все ученика класса. Процесс проверки знаний воспринимается в форме игры, тем самым позволяет обеспечить положительный эмоциональный фон ребенка.

Mentimeter. Ресурс также обеспечивает обратную связь на учебном занятии, позволяет опросить обучающихся в режиме реального времени в аудитории, так как он доступен на любых электронных устройствах. Онлайн-опрос может включать серию вопросов с разными типами ответов: множественный выбор (один или несколько из нескольких); открытый ответ; оценка по шкале; ранжирование ответов в пределах 100 %; ввод ответа в виде точки на плоской координатной плоскости.

Kahoot. Игровая платформа, представляющая собой вопросы с несколькими вариантами ответов. Можно использовать для проверки знаний обучающихся. Как известно, игровая деятельность способствует развитию познавательного интереса к предмету. Обучающиеся, играя, закрепляют знания по предметам.

Nearpod. Данную площадку можно использовать для онлайн-занятий, для очных лекций. Удобно то, что всю информацию после занятия можно выгрузить в PDF-формате и проанализировать результаты.

Успешность педагогического взаимодействия студентов и педагогов сегодня во многом зависит от того, насколько педагог использует в своей работе новые информационно-коммуникационные технологии, имеющие огромный потенциал, призванный заинтересовать студентов и создать условия для их активного участия в образовательно-воспитательном процессе современной профессиональной образовательной организации (Журавлева, 2020).

Результаты

Каждое приложение эффективно при организации самостоятельной деятельности обучающихся. Приложения можно использовать для проведения очных лекций, проверки знаний обучающихся. Данные приложения

мотивируют обучающихся, так как ученики видят результат своей деятельности сразу и воспринимают это в форме игры. Любая игровая деятельность вызывает интерес к обучению, мотивирует обучающихся. В игре ученик получает знания. С любым из приложений обучающиеся могут работать самостоятельно. Важно научить ученика работать с конкретным приложением.

Преимущества образовательных платформ:

- 1) доступность и разнообразие интернет-ресурсов;
- 2) возможность использования интернет-ресурсов в любое удобное время обучающегося и педагога;
- 3) экономия времени при поиске необходимой информации;
- 4) самое главное — возможность выбрать необходимое из огромного разнообразия учебного материала;
- 5) реализация индивидуального подхода в обучении — каждый обучающийся в соответствии с образовательными возможностями может подобрать материал для изучения: это может быть текстовый документ, видеоурок, лекция, презентация, слайд шоу по теме;
- 6) возможность делиться своими идеями, мыслями, опытом.

При традиционных формах обучения без использования интернет-ресурсов, сложно выстроить образовательную деятельность, раскрывая индивидуальные особенности и способности каждого ученика. Очень важно при раскрытии определенной темы учитывать темп работы каждого ученика, уровень усвоения знания, подбирать материал для учеников, которые учатся с опережением и, наоборот, которым необходимо длительное время на усвоение. Для педагога главное, чтобы каждый ученик развивался в силу своих способностей, чтобы каждый ученик получал новые знания. Именно использование интернет-ресурсов, электронных средств обучения позволяет организовать учебную деятельность так, чтобы она была доступна всем участникам образовательного процесса, вызывала и интерес, желание учиться.

Преимущества использования интернет-ресурсов в учебной деятельности при организации самостоятельной работы:

- 1) нет ограничения во времени. Работать с интернет-ресурсами можно в любое время, в любом темпе, что позволит глубоко и полно осмыслить материал;
- 2) использование наглядных средств обучения. Через зрительное восприятие можно не только легче усвоить материал, но сохранить его в памяти на длительное время;
- 3) использование интернет-ресурсов повышает мотивацию обучающихся. Мотивация появляется тогда, когда появляется уверенность в собственных возможностях, понимание того, что самостоятельно можно прийти к решению проблемы;
- 4) интернет-ресурсы способствуют творческому развитию обучающихся.

Онлайн-обучение не является новым понятием в образовательной сфере, однако с каждым годом набирает все большую популярность у специалистов.

Специфичность формы такого обучения заставляет учителей оперативно развиваться в информационной сфере, улучшать свои навыки в сфере онлайн-технологий (Немешев, 2021).

Дискуссионные вопросы

Анализируя работы специалистов, выделим ряд существенных недостатков использования электронных ресурсов:

- 1) возможность информационного перенасыщения учебного процесса;
- 2) по мнению Ф. Л. Ратнера, технологизация учебного процесса способствует формированию излишнего индивидуализма, а следовательно, разрушению целостности личности. Постоянная работа в Интернете способствует возникновению проблемы информационной безопасности личности;
- 3) проблема закупки современной техники, соответствующая требованиям новейших ЭОР;
- 4) проблема оптимизации стоимости ЭОР;
- 5) возникновение дополнительной когнитивной нагрузки. Под когнитивной нагрузкой понимают количество мыслительной памяти, необходимой пользователю для достижения цели (Акользина, 2013).

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль педагога, основная задача которого — поддерживать и направлять развитие личности, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический потенциал, который уже используется в обучении во всем мире. Однако для оптимального и эффективного использования кибернетических сетевых ресурсов в учебных целях требуется огромная научно-исследовательская работа, результаты которой позволят определить общие и частные принципы работы, критерии отбора сетевых ресурсов, сайтов и материалов, а также существенно обновить арсенал методических средств и приемов обучения (Силиванова, 2010).

Заключение

Самостоятельная работа — одна из главных форм организации учебной деятельности в современном образовании. Умение самостоятельно учиться — залог успешного будущего ученика.

Интернет-ресурсы играют огромную роль в обучении самостоятельности. Конечно, нельзя отрицать пользу живого общения педагога и ученика, роль библиотек и бумажных средств обучения, но при умелом включении педагогом в образовательный процесс интернет-ресурсов процесс обучения становится ярче, эмоциональнее, интереснее. Ученик сам хочет искать, пробовать, изучать, находить ответы. Только в поиске появляются идеи, развивается творчество, появляется желание учиться.

Очень многое зависит от педагога. Во-первых, необходимо научить обучающихся работать с интернет-ресурсами. Это большая работа, так как многие ресурсы — это программные продукты, а научиться работать в программе непросто. Во-вторых, педагог должен научить обучающихся выбирать из огромного информационного пространства, из всех предложенных интернет-ресурсов то, что им поможет в усвоении определенной темы.

Какой именно электронный ресурс использовать, решает педагог. Ученик в комплексе должен научиться работать со всеми ресурсами. Но самое главное — это индивидуальный подход в обучении. Для обучающихся с разными образовательными способностями нужно подобрать те ресурсы, которые будут доступны для изучения каждым конкретным учеником. И если в системе обучать ученика работать с интернет-ресурсами, включать их в образовательный процесс, то ученики быстро овладеют навыком работы со всеми электронными ресурсами. Только так образовательный процесс будет продуктивным.

Список источников

1. Никандров, Н. Д. (1983). Об активизации учебной деятельности. *Вестник высшей школы*, 8, 26–31.
2. Низамов, Р. А. (1975) *Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов*. Казанский университет. Казань. 302 с.
3. Лушников, А. М. (1994). *История педагогики*. Учебное пособие для учащихся педагогических высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург. 35 с. ISBN 5-7186-0099-6
4. Молибог, А. Г. (1975). *Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе*. Минск: Высшая школа. 288 с.
5. Ганелин, Ш. И. (1961). *Дидактический принцип сознательности*. Москва: АПН СССР. 223 с.
6. Ситосанова, О. В. (2018). Роль самостоятельной работы студентов в техническом вузе. *Вестник Ангарского государственного технического университета*, 12, 279–281. <https://doi.org/10.36629/2686-777X-2018-1-12-279-281>
7. Вербилова, И. В. (2018). *Электронные образовательные ресурсы. Общие требования и виды*. Метод. рекомендации. Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Центр методической и технической поддержки внедрения информационных технологий. Кузбасс. 15 с. https://eschool.kuz-edu.ru/files/doc/ЭОР_Общее.pdf
8. Дубинина, А. С. (2015). Интернет-ресурсы как средство обучения иностранному языку. *Современные тенденции развития науки и технологий*, 4–3, 18–20.

9. Сысоев, П. В., Евстигнеев, М. Н. (2008). Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США). *Вестник Тамбовского университета. Серия 2: Гуманитарные науки*, 2 (58), 363–371.
10. Александрова, Е. А., Ахметов, С. И., Агтия, М. Р. (2020). Преимущества и направленность электронного взаимодействия в веб-обучении. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*, 9–4 (36), 385–391. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391>
11. Александрова, Е. А. (2011). Интернет-педагогика для «нового» ребенка — белое пятно на карте. *Народное образование*, 9 (1412), 260–264. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16972132>
12. Александрова, Е. А., Агтия, М. Р., Ахметов, С. И. (2020). Классификация стратегий электронного взаимодействия в веб-обучении. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*, 20 (3), 329–333. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-329-333>.
13. Al-Sharqawi, D. M., & al-Abdul Razek, A. A. (2009). Efficiency of using some strategies of electronic interaction in the development of skills of interaction with second-generation web applications for postgraduates at the faculty of education. *E-learning technologies between the challenges of the current and future perspectives: 12th Scientific conference of the Egyptian Association of educational technologies* (pp. 275–317). Cairo: House of Arab thought.
14. Al-Halafawi, V. S. (2011). *E-learning: new applications*. Cairo: House of Arab thought.
15. Giguere, P. J., Formica, S. W., & Harding, W. M. (2004). Large-scale interaction strategies for web-based professional development. *The American Journal of Distance Education*, 18 (4), 207–223.
16. Ibrahim, M. A. (2004). *Learning Strategies and teaching methods*. Cairo: Anglo-Egyptian library.
17. Ismail, A. Z. (2009). *E-learning from application to professionalism and quality*. Cairo: World of books.
18. Azmi, N. G. (2008). *E-learning Technology*. Cairo: House of Arab thought.
19. Ahmed, M. A. (2009). *Network Education System*. Cairo: World of books.
20. Tolba, M. A. (2010). E-learning Strategies. *Journal of e-learning. Mansur University*, 6, 11–16.
21. Bayumi, I. O. (2011). *Influence of the synthesis strategy for managing asynchronous discussions in e-learning via the Internet on the achievement and development of certain thinking skills of teachers*. Fayum: Ain Shams University, Women's College.
22. Said, M. Sh. (2012). *Influence of interaction of methods for managing electronic discussion via the Internet and cognitive methods on the development of problem-solving skills and learning rates among students of educational technologies at the faculty of special education*. Fayum: Fayum University.
23. Suleyman, A. N. (2013). The proposed concept of using social networks in project training and its impact on increasing the motivation of achievements and the tendency to learn via the Internet. *Third international conference on e-learning and distance education*. Fayum: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
24. Журавлева, К. В. (2020). Использование ресурсов интернет в работе со студентами как средство оптимизации образовательного процесса. *Развитие личности*

в условиях цифровой трансформации: Мат-лы V Междунар. научно-практ. конф. (с. 94–96). Челябинский институт развития профессионального образования. Копейск.

25. Немеш, Е. В. (2021). Онлайн-технологии в обучении химии на примере темы «химическая связь». *Инновационные процессы в химическом образовании в контексте современной образовательной политики*. Мат-лы VI Междунар. научно-практ. конф. (с. 85–88). Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. Челябинск.

26. Федеральный институт развития образования (2012). *Электронные учебники: рекомендации по разработке*. Москва. 24 с.

27. Новиков, М. Ю. (2017). Веб-сайт педагога как инструмент профессионального развития. *Международный научно-исследовательский журнал*, 04 (58), 3. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.162>

28. *Информационная служба Накануне.RU* (2009, 29 октября). Пока тридцатилетние ищут одноклассников, молодежь уже «В Контакте». Дата публикации: 29.10.2009. [Электронный ресурс]. <https://www.nakanune.ru/news/2009/10/29/22176596/>

29. Фещенко, А. В. (2011). Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития. *Открытое и дистанционное образование*, 3 (43), 44–50.

30. *Справочная система Департамента образования и науки города Москвы* (нет даты). Создание фронтальных опросов с помощью приложения Plickers. http://cou1828.mskobr.ru/shkola_novyh_tehnologij/informacionnye_materialy/sozдание_frontalnyh_oprosov_s_pomow_yu_prilozheniya_plickers/

31. Акользина, Е. А. (2013). Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: достоинства, недостатки. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*, 2 (22), 95–97. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234303>

32. Силиванова, О. А. (2010). Использование интернет-ресурсов в преподавании английского языка. *Социально-экономическое управление: теория и практика*, 2 (18), 66–70. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25616109>

References

1. Nikandrov, N. D. (1983). On the activation of educational activities. *Bulletin of the Higher School*, 8, 26–31. (In Russ.).

2. Nizamov, R. A. (1975). *Didactic bases of activation of students' educational activity*. Kazan University. Kazan. 302 p. (In Russ.).

3. Lushnikov, A. M. (1994). *History of pedagogy*. Textbook for students of pedagogical higher educational institutions (2nd ed., revised and expanded). Ekaterinburg. 35 p. (In Russ.). ISBN 5-7186-0099-6

4. Molibog, A. G. (1975). *Issues of scientific organization of pedagogical work in higher education*. Minsk: Higher School. 288 p. (In Russ.).

5. Ganelin, S. I. (1961). *Didactic principle of cognition*. Moscow: APN of the USSR. 223 p. (In Russ.).

6. Sitosanova, O. V. (2018). The role of independent work of students in a technical university. *Bulletin of the Angara State Technical University*, 12, 279–281. (In Russ.). <https://doi.org/10.36629/2686-777X-2018-1-12-279-281>

7. Verbilova, I. V. (2018). *Electronic educational resources. General requirements and types: Methodological recommendations*. Rostov Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers, Center for Methodological and Technical Support

of Information Technology Implementation. Kuzbass. 15 p. (In Russ.). https://eschool.kuz-eduru/files/doc/ЭОР_Общее.pdf

8. Dubinina, A. S. (2015). Internet resources as a means of teaching a foreign language. *Modern trends in the development of science and technology*, 4–3, 18–20. (In Russ.). <https://www.Elibrary.ru/item.asp?id=23940> 553

9. Sysoev, P. V., & Evstigneev, M. N. (2008). The use of new educational Internet technologies in teaching a foreign language (based on the material of cultural studies of the USA). *Bulletin of the Tambov University. Series 2: Humanities*, 2 (58), 363–371. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-novyh-uchebnyh-internet-tehnologiy-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-materiale-kulturovedeniya-ssha>

10. Alexandrova, E. A., Akhmetov, S. I., & Attia, M. R. (2020). Advantages and orientation of electronic interaction in web learning. *News of Saratov University. A new series. Series: Acmeology of Education. Psychology of Development*, 9, 4 (36), 385–391. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2020-9-4-385-391>

11. Alexandrova, E. A. (2011). Internet pedagogy for a “new” child is a white spot on the map. *National education*, 9 (1412), 260–264. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16972132>

12. Alexandrova, E. A., Attia, M. R., & Akhmetov, S. I. (2020). Classification of strategies of electronic interaction in web-learning. *Izvestiya Saratov University. A new series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 20, 3, 329–333. (In Russ.). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2020-20-3-329-333>

13. Al-Sharqawi, D. M., & al-Abdul Razek, A. A. (2009). Efficiency of using some strategies of electronic interaction in the development of skills of interaction with second-generation web applications for postgraduates at the faculty of education. *E-learning technologies between the challenges of the current and future perspectives: 12th Scientific conference of the Egyptian Association of educational technologies* (pp. 275–317). Cairo: House of Arab thought.

14. Al-Halafawi, V. S. (2011). *E-learning: new applications*. Cairo: House of Arab thought.

15. Giguere, P. J., Formica, S. W., & Harding, W. M. (2004). Large-scale interaction strategies for web-based professional development. *The American Journal of Distance Education*, 18 (4), 207–223.

16. Ibrahim, M. A. (2004). *Learning Strategies and teaching methods*. Cairo: Anglo-Egyptian library.

17. Ismail, A. Z. (2009). *E-learning from application to professionalism and quality*. Cairo: World of books.

18. Azmi, N. G. (2008). *E-learning Technology*. Cairo: House of Arab thought.

19. Ahmed, M. A. (2009). *Network Education System*. Cairo: World of books.

20. Tolba, M. A. (2010). E-learning Strategies. *Journal of e-learning. Mansur University*, 6, 11–16.

21. Bayumi, I. O. (2011). *Influence of the synthesis strategy for managing asynchronous discussions in e-learning via the Internet on the achievement and development of certain thinking skills of teachers*. Fayum: Ain Shams University, Women’s College.

22. Said, M. Sh. (2012). *Influence of interaction of methods for managing electronic discussion via the Internet and cognitive methods on the development of problem-solving skills and learning rates among students of educational technologies at the faculty of special education*. Fayum: Fayum University.

23. Suleyman, A. N. (2013). The proposed concept of using social networks in project training and its impact on increasing the motivation of achievements and the tendency to learn via the Internet. *Third international conference on e-learning and distance education*. Fayum: Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
24. Zhuravleva, K. V. (2020). The use of Internet resources in working with students as a means of optimizing the educational process. *Personal development in the conditions of digital transformation*. Materials of the V International Scientific and Practical Conference (pp. 94–96). Chelyabinsk Institute for the Development of Vocational Education. Kopeysk. (In Russ.).
25. Nemes, E. V. (2021). Online technologies in teaching chemistry on the example of the topic “chemical bond”. In *Innovative processes in chemical education in the context of modern educational policy*. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference (pp. 85–88). South Ural State University of Humanities and Pedagogy. Chelyabinsk. (In Russ.).
26. Federal Institute for Education Development (2012). *Electronic textbooks: recommendations for development*. Moscow. 24 p. (In Russ.).
27. Novikov, M. Yu. (2017). Teacher’s website as a professional development tool. *International Research Journal*, 04 (58), 3. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.162>
28. Information Service Nakanune.RU (2009, October 29). While thirty-year-olds are looking for classmates, young people are already “In Contact”. Date of publication: 29.10.2009. [Electronic resource]. <https://www.nakanune.ru/news/2009/10/29/22176596/>
29. Feshhenko, A. V. (2011). Social networks in education: analysis of experience and development prospects. *Open and distance education*, 3 (43), 44–50. (In Russ.).
30. *The reference system of the Department of Education and Science of the City of Moscow* (n. d.). Create front-end surveys using the Plickers app. [Electronic resource]. (In Russ.). http://cou1828.mskobr.ru/shkola_novyh_tehnologij/informacionnye_materialy/sozdanie_frontal_nyh_oprosov_s_pomow_yu_prilozheniya_plickers/
31. Akolzina, E. A. (2013). The use of electronic educational resources in the learning process: advantages, disadvantages. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, 2 (22), 95–97. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20234303>
32. Silivanova, O. A. (2010). The use of Internet resources in teaching English. *Socio-economic management: theory and practice*, 2 (18), 66–70. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25616109>

Статья поступила в редакцию: 26.03.2022;
одобрена после рецензирования: 18.05.2022;
принята к публикации: 08.06.2022.

The article was submitted: 26.03.2022;
approved after reviewing: 18.05.2022;
accepted for publication: 08.06.2022.

Информация об авторе:

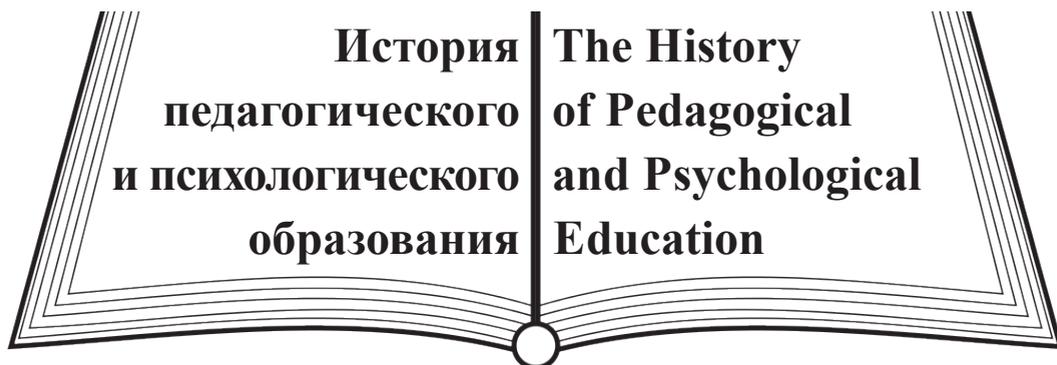
Юлия Валерьевна Уразикова — соискатель кафедры методологии образования факультета психолого-педагогического и специального образования Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, преподаватель Саратовского медицинского университета им. В. И. Разумовского, медицинского колледжа, Саратов, Россия,
ulia.climowa2015@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5096-9299

Information about author:

Yuliya V. Urazikova — Candidate of the Department of Educational Methodology of the Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Teacher of the Saratov Medical University named after V. I. Razumovsky, Medical College, Saratov, Russia,
ulia.climowa2015@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5096-9299

Вклад автора: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the author: the authors declare no conflicts of interests.



Обзорная статья
УДК 378.147
DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.10

**РАЗВИТИЕ ИНВЕРСИВНЫХ ПРАКТИК
В АРХИТЕКТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В УСЛОВИЯХ СУБЪЕКТНО-СУБЪЕКТНЫХ
И СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

*Ирина Владимировна Топчий*¹

¹ *Московский архитектурный институт (государственная академия), Москва, Россия, top@markhi.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4459-4376>*

Аннотация. Статья посвящена исследованию развития механизмов инверсии содержания и методов обучения будущих архитекторов, происходящих в процессах междисциплинарных и общественных коммуникаций в исторической ретроспективе. Отталкиваясь от идеи повышения конкурентоспособности выпускаемых специалистов, внедрения новых методов, форм и содержания архитектурной деятельности в профессиональное образование архитекторов, автор ставит целью изучить процессы инверсии профессиональных компетенций архитектора в процессе субъектно-субъектного и субъектно-объектного взаимодействия. Под инверсией понимается процесс реструктурирования сложившихся методов и содержания архитектурного образования, изменение приоритетов и компонентов содержания. Для достижения поставленных целей используются контент-анализ научной литературы российских и зарубежных авторов, официальных интернет-сайтов образовательных организаций архитектурного профиля, компаративный анализ методов субъектно-субъектного, субъектно-объектного, сетевого, экосистемного взаимодействия при обучении архитектуре. Результаты исследования позволяют сделать выводы о зависимости инверсивных образовательных практик от выбора «территорий» коммуникаций, различающихся составом субъектов и объектов коммуникаций, целями коммуникаций и мотивацией участников, культурологическим, инновационно-технологическим потенциалом объектов коммуникаций. Ментальные и материальные образовательные среды

университетов ограничивают инверсивные процессы междисциплинарным знанием в поле университета. Инверсивная практика может рассматриваться как итог междисциплинарного научно-образовательного сотрудничества представителей академического социума. Сетевое взаимодействие в открытом информационном и физическом пространстве города позволяет провести инверсию проектных компетенций будущих архитекторов в процессе предпроектных исследований и привлечения к ним будущих пользователей. В инверсивных практиках используется жизненный опыт и профессиональная квалификация внешних экспертов-субъектов — участников коммуникаций. Образовательные экосистемы в городском пространстве формируются вокруг конкретного архитектурного объекта и сосредоточенной в нем проблемы, строятся на субъектно-субъектных и субъектно-объектных коммуникациях субъектов. Результатом когнитивного процесса с их участием поддерживается кейс-технологиями и позволяет провести системную инверсию всех имеющихся компетенций.

Ключевые слова: инверсия в образовании, коммуникационные модели в образовании, междисциплинарное взаимодействие в архитектурном образовании, экосистемы в образовании, территории образовательных коммуникаций, образовательная среда, образовательное пространство

Review article

UDC 378.147

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.10

DEVELOPMENT OF INVERSIVE PRACTICES IN ARCHITECTURAL EDUCATION UNDER CONDITIONS OF SUBJECT-SUBJECT AND SUBJECT-OBJECT COMMUNICATIONS

*Irina V. Topchiy*¹

¹ *Moscow Institute of Architecture (State Academy), Moscow, Russia,
top@markhi.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4459-4376>*

Abstract. The article is devoted to the study of the content inversion's mechanisms and methods of future architect's training, taking place in processes of interdisciplinary and public communications. Based on the idea of increasing the competitiveness of graduates, the introduction of new methods, forms, and content of architectural activities in vocational education. To achieve the goals, use the content analysis of scientific literature of Russian and foreign authors, official Internet sites of the educational organization, comparative analysis of the methods of subjective, subjective-object, network and ecosystem interaction in architecture learning. The results of this study allow to draw conclusions about the dependence of inversive educational practices on the choice of «territories» of communications, different compositions of subjects and objects of communication, goals of communication and motivation of participants, cultural, innovative technological potential of objects of communications. The mental and physical educational environments of universities limit inverse processes to the interdisciplinary knowledge field of the university. inversive practice can be considered as the result of interdisciplinary scientific

and educational cooperation of representatives of the academic society. The network interaction in the open information and physical space of the city allows to carry out an inversion of design competences of future architects in the process of pre-project research and attraction to them of future users. Inverse practices use life experience and professional qualifications of external experts — subjects of communication. Educational ecosystems in the urban space are formed around a specific architectural object and problems concentrated in it, are built on the subjective and subjective and object communications of subjects. The result of cognitive process with their participation is supported by case-technologies and allows to carry out a system inversion of all the existing competences.

Keywords: inversion in education, communication models in education, interdisciplinary interaction in architectural formation; interdisciplinary interaction in architectural engineering; ecosystems in education

Для цитирования: Топчий, И. В. (2022). Развитие инверсивных практик в архитектурном образовании в условиях субъектно-субъектных и субъектно-объектных коммуникаций. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*, 17 (3), 172–194. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.10

For citation: Topchiy I. V. Development of inversive practices in architectural education under conditions of subject-subject and subject-object communications. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 172–194. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.10

Введение

Содержательной основой архитектурного образования была и остается формула архитектуры, предложенная древнеримским архитектором Марком Витрувием в I в. до н. э., сущность которой состоит в «триединстве прочности, пользы, и красоты». Под влиянием общественного развития происходит смена представлений об архитектурной деятельности, появляются новые направления и формы в архитектуре и новые методы проектирования. Так же как и архитектурная практика, система профессиональной подготовки зодчих должна постоянно меняться, адаптироваться под социальные, технологические, экономические и другие реалии. Сохранение традиций в архитектурном образовании РФ придают российской школе уникальность и привлекательность и одновременно затрудняют движение вперед. Актуальность исследования инверсионных практик в архитектурном образовании объясняется возможностью использования метода инверсии (от *лат.* *inversio* — «переворачивание») для преодоления ментальных барьеров и нахождения новых направлений совершенствования содержания и методов обучения архитектуре. В случае инверсии системы архитектурного образования, традиции могут быть пересмотрены, преодолены сложившиеся стереотипы профессионального мышления и методы архитектурного образования.

Метод инверсии позволяет выделить и сохранить сущностные компоненты содержания, а устаревшие — отвергнуть или перенести на второй план

(Savransky, 2000; Masters, 2021). Социально-философский анализ инверсионных процессов в образовании был выполнен Д. А. Севостьяновым¹. Было выявлено, что инверсия в архитектуре является качественной категорией, подкрепленной методами сравнительного анализа, зависящей от состава экспертов и критериев их оценок. Таким образом, исследование процессов коммуникации представителей внутреннего социума высших школ архитектуры с экспертами, включая отбор экспертов и формы инверсионных практик, является актуальным для обновления содержания и методов архитектурного образования.

Исследование инверсивных практик в условиях коммуникаций разного рода объясняется познавательной функцией коммуникаций, которая позволяет считать их каналами передачи знаний и профессионального опыта.

Методологические основания

Цель настоящего исследования состоит в выявлении дидактических особенностей моделей коммуникаций в профессиональном обучении архитекторов на разных территориях взаимодействия — в физических и ментальных образовательных средах и пространствах, в экосистемном образовательном взаимодействии.

Для определения состава субъектов и объектов коммуникаций, участвующих во взаимодействии в процессах обучения архитекторов, рассмотрим представления об организационно-структурных, географических, социальных границах территорий, на которых осуществляются взаимодействие в архитектурной практике и в институциях профессионального архитектурного образования.

В 2015–2019 гг. автором статьи было выполнено систематическое исследование истории создания и развития дополнительного архитектурного образования в нашей стране и зарубежных странах, результаты которого были опубликованы в монографии «Дополнительное архитектурное образование в России и за рубежом». На основании архивных документов и литературных источников были выявлены системообразующие роли первой высшей школы архитектуры в России — Императорской академии художества в Санкт-Петербурге и Московской школы архитектуры. Основанием для подобного вывода служили работы авторов, изучавших историю Санкт-Петербургской архитектурной школы и процесс становления региональных высших школ архитектуры в РФ. Было доказано, что современная система архитектурного образования в РФ продолжает академические методы профессионального обучения, сложившиеся в XVII–XIX веках и дополненные идеями и новаторскими композиционными методами в 20–30-х годах XX века.

¹ Севостьянов, Д. А. (2020). Инверсивные отношения в образовании: социально-философский анализ. *Автореф. дис. ... д-ра филос. наук*. Новосибирский государственный аграрный университет. Новосибирск.

Современная система архитектурного образования в Российской Федерации обладает специфическими качествами, сложившимися в периоды централизованного управления. Отечественные подходы к организации междисциплинарного научно-образовательного взаимодействия и стратегиям развития высших школ архитектуры существенно отличаются от ведущих подходов архитектурных школ и факультетов западноевропейских и североамериканских стран. Сохранение традиции в методах профессионального обучения архитектуре придает устойчивость системе подготовки архитектурно-строительных кадров и одновременно ограничивает ее развитие.

К национальным традициям архитектурного образования можно отнести следующие качества:

- система архитектурного образования с момента ее создания формируется в условиях централизованного управления, осуществляемого представителями государственной власти; централизация обеспечивает преемственность методов обучения и содержания архитектурного образования и ограничивает возможность реагирования на усложнение форм и диверсификации архитектурной деятельности;

- во второй половине XIX века произошло обособление архитектурного образования от инженерно-технических и художественно-прикладных специальностей, благодаря чему архитектура стала развиваться в монодисциплинарном направлении;

- с момента появления профессии зодчего методы обучения архитектуре в РФ носили субъектно-субъектный характер; их развитие шло в сторону увеличения доли теоретических дисциплин за счет уменьшения навыков практической деятельности, происходило увеличение доли субъектно-субъектных коммуникаций перед субъектно-объектным взаимодействием;

- централизованное управление архитектурной деятельностью и архитектурным образованием способствовало обособленности архитектуры от социальных групп общества.

Для уточнения границ исследования коммуникативных особенностей обучения архитекторов выявим территории образовательных коммуникаций и исследуем их особенности. В научной литературе чаще всего территории коммуникаций именуется образовательным пространством, образовательной средой, сетевой образовательной средой, открытым образовательным пространством и образовательными экосистемами. Коммуникационные образовательные практики на всех территориях имеют общие компоненты и характеризуются составом субъектов, формами, мотивацией, методами, содержанием и результатами, которые следует считать компонентами коммуникационных моделей. Рассмотрим различия в понятиях и выявим особенности моделей.

Сравнительный анализ понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» был выполнен в работах С. В. Ивановой и О. И. Иванова, И. М. Осмоловской и других исследователей (Иванова, Иванов, 2020;

Осмоловская, 2021). Качествами образовательного пространства вуза были признаны ограниченность, организованность, структурность, взаимосвязанность, содержательность элементов, формирующих специфическую образовательную среду, соответствующую условиям реализации целей и задач вуза. Образовательная среда всегда обращена к человеку, ее следует воспринимать как социальное окружение субъектов образовательного процесса, находящихся в образовательном пространстве (Иванова, 2020).

Субъектами коммуникаций в образовательной среде вуза являются представители внутриакадемического социума: студенты, преподаватели, административные работники и вспомогательный персонал, участвующие в научно-образовательных процессах, регламентированных нормативно-правовыми актами данного вуза (договорами, должностными инструкциями и т. п.). Вертикальные связи между образовательными средами учебных институций разного уровня поддерживаются преемственностью содержания общего, среднего профессионального, профессионального и постпрофессионального образования. Основными проблемами вертикально расположенных образовательных сред являются различия в психологических условиях обучения и способах адаптации к ним участников образовательных процессов, а также способах укрепления содержательных взаимосвязей между институциями, слабо связанных организационно-правовыми условиями. Были предложены адаптационные меры и организационно-методические методы и формы укрепления содержательных связей, обоснована целесообразность специализации институций общего образования и частичный перенос содержания профессионального обучения на предшествующие уровни. За счет вертикальных связей и потенциала, который приобретает благодаря им образовательная среда вуза, состав субъектов коммуникаций может быть расширен, в него могут быть выборочно включены учащиеся, школьные учителя, представители организаций-работодателей и творческих союзов и т. д. Можно предположить, что ограничение числа субъектов коммуникаций в образовательной среде зависит от конкретной цели.

Образовательные среды учебных заведений уровня СПО и ВПО характеризуются горизонтальными интеграционными процессами с профессиональной практикой, целью которых является обновление содержания и технологий. Идейной основой горизонтальных связей институций профессионального уровня является концепция личностно-профессиональной подготовки специалистов. В профессиональном образовании архитекторов вертикальные связи теоретически обоснованы в концепции непрерывного архитектурного образования, подкреплены требованиями профессионального стандарта «Архитектор», иерархией должностных обязанностей архитекторов, квалификационными требованиями к архитекторам разного уровня.

Образовательное пространство в смысловом и географическом аспектах воспринимается как более широкое понятие, чем образовательная среда, формируемое в результате организованной социальной и личностно ориентированной

целенаправленной деятельности по включению человека в общественную жизнь. Термин «образовательное пространство» в архитектуре имеет двоякий смысл и зависит от ее целей — создания материальной и ментальной культурной среды жизнедеятельности. Проектирование образовательных пространств зданий и городской среды является частью проектного процесса зданий учебных заведений, общественных зданий и городских территорий, туристических маршрутов. Ментальные характеристики городского образовательного пространства появляются в научно-исследовательской и экспериментальной деятельности при раскрытии содержательного потенциала архитектуры, получении знаний об архитектуре, культуре, истории, искусстве, образе жизни, технологии строительства и других обстоятельствах, сопутствующих созданию произведений архитектуры.

Материальный результат архитектурной деятельности указывает на необходимость включения материального окружения человека в состав образовательного пространства и образовательной среды архитектуры, ментальное и физическое сферы архитектурного образования нужно рассматривать во взаимодействии и включать в состав объектов коммуникации фрагменты антропогенной среды. Объекты образовательных коммуникаций в архитектурной среде локализуют цели, формируют вокруг себя образовательную среду архитектуры. Увеличение масштаба решаемых задач до размеров города, района, региона и далее переводит архитектуру в градостроительную плоскость, архитектурную образовательную среду — в образовательное пространство города.

Социальный состав субъектов коммуникаций в образовательном пространстве города основывается на горизонтальных смысловых связях между научно-образовательной средой высших школ архитектуры и представителями городского социума. Коммуникации с внешним социумом придают внутренней образовательной среде вуза потенциал, добавляют интеллектуальные, материально-технические, административные, информационные, финансово-экономические, культурные, рекреационные ресурсы городской среды и организаций-партнеров.

Территории научно-образовательного взаимодействия в цифровой среде и цифровом пространстве архитектурного вуза также различаются своим масштабом. Информационно-образовательная коммуникативная среда является более узким понятием, обращенным к конкретному человеку, она структурирована вокруг образовательной организации, имеет определенные образовательные цели (Осмоловская, 2020). Информационно-образовательное цифровое пространство представляет собой единство цифровых информационных ресурсов и сред, технических устройств, необходимых для их производства и хранения, используемых с образовательными целями. Цифровые образовательные пространства имеют организационно-управленческие, материально-технические и психологические особенности, лимитирующие их использование в образовательном процессе, такие как неравенство возможностей в использовании, невозможность контроля качества образовательных ресурсов,

трудности адаптации преподавателей к использованию ресурсов образовательного пространства (Мухаметзянов, 2020).

Выбор территории коммуникаций для инверсионных практик в обучении архитекторов зависит от масштабов решаемых задач — локальные монопрофессиональные задачи решаются в границах образовательной среды вуза; масштабные, социально-междисциплинарные — в образовательном пространстве города; стратегические, профорientационные и социально-профессиональные — в вертикальной иерархии образовательных сред в совокупности с горизонтально расположенными образовательными средами организаций — партерами.

Внедрение сетевых технологий профессиональных коммуникаций в архитектурно-строительное проектирование является одной из современных тенденций архитектурной практики. Их преимуществами является скорость обмена информацией между участниками, доступность больших объемов справочной информации, скорость обновления информации, возможность использования вне зависимости от времени суток и без привязки к конкретной территории и другие. При этом организация сетевых сообществ требует значительных финансовых затрат на технологическую и техническую составляющие процесса, дополнительное обучение его участников, непрерывное обновление систем сетевого взаимодействия. Предвидя перспективы внедрения в архитектурное образование практики организации междисциплинарных сетевых образовательных сообществ, моделирующих методы реального проектирования, рассмотрим ограничения их использования в образовании.

Создание корпоративных электронных сред в РФ началось в конце XX века. При моделировании процессов управления знаниями в профессиональном обучении использовался имеющийся административно-педагогический опыт руководства взаимосвязанными образовательными, научно-исследовательскими, производственно-техническими процессами с ролевым форматом взаимодействия и системно-деятельностным подходом. Обоснования форматов взаимодействия в корпоративных электронных средах проводилось в работах российских ученых в период реализации государственной программы «Электронная Россия» в начале первого десятилетия XXI века. Были разработаны и апробированы информационно-технологические способы управления знаниями и данными, их аккумуляция, распределение, адаптация и обмен. Сетевые корпоративные среды создавались специалистами по информационным технологиям и нашли широкое применение в технических, технологических и других специальностях, меньше зависящих от эмпатии между субъектами обучения, психологических аспектов их взаимодействия. В архитектуре, как и в других специальностях художественно-творческой направленности, сетевые коммуникации ограничиваются психологическими аспектами взаимодействия и материальным характером результатов архитектурно-строительной практики. Отсутствие личного общения между преподавателем и студентом

несет в себе опасность приоритетности формирования навыков поиска информации перед навыками обучения (Перминова, 2020). Существует опасность приобретения навыков творческого заимствования и творческой интерпретации вместо освоения методов творческого поиска.

Параллельно с созданием замкнутых цифровых корпоративных образовательных сред были сформированы первые образовательные порталы и системы «Открытого образования», обеспечивающие свободный доступ к цифровым образовательным ресурсам. Их достоинствами явились новые возможности для получения профессиональных знаний, не ограниченных географической и временной привязкой, отсутствием входных требований к уровню образования. Преимуществами целей устойчивого развития (ЦУР) в архитектуре являются: возможность знакомства с новыми стилистическими, конструктивно-техническими и прочими тенденциями в мировой архитектуре, методами проектирования, тематикой и методами научных исследований в архитектуре, профессиональная ориентация в архитектуре. К ограничениям и угрозам в создании систем «Открытого образования» в архитектуре относятся: их высокая стоимость, необходимость регулярного обновления, отсутствие механизмов прямой экономической отдачи и обратной связи, слабая защита авторских прав. Отсутствие условий взаимодействия между студентами и преподавателями нивелирует их дидактическую ценность. Отметим, что открытые образовательные ресурсы глобального информационного пространства успешно используются для самообразования студентов и популяризации достижений их авторов.

Образовательные группы и сообщества в социальных сетях были созданы в конце первого десятилетия XXI века. Они объединили широкий круг субъектов разного возраста, уровня образования, социальной принадлежности. Их популярность строилась на простоте технологического использования, отсутствии платы, возможности неформального эмоционального взаимодействия с участниками группы и создателями образовательных ресурсов, анонимности (при желании), разнообразии экспертных мнений в оценке результатов.

Открытые образовательные сообщества в социальных сетях породили новые угрозы в усвоении содержания архитектурного образования, а именно:

- обезличенное общение в цифровых образовательных системах подвержено угрозе манипуляций, предоставления ложных сведений, некачественных и несанкционированно заимствованных знаний. Реальность этой угрозы подтверждается распространением сетевых образовательных сообществ, не регулируемых образовательными институциями; основанием для манипуляций в сетевых сообществах является низкая психологическая культура общества (Перминова, 2020):

- наличие технических посредников в знаниях коммуникациях накладывает технические, ментальные, финансовые ограничения; создает условия для технических манипуляций;

– слабая техническая и технологическая обеспеченность информационными устройствами участников образовательного процесса в состоянии резко понизить качество обучения в архитектуре.

Субъектно-средовое взаимодействие в информационной среде города поддерживается наличием цифровых систем сбора, накопления, хранения и обработки данных в территориальных масштабах (географические информационные системы (ГИС), информационные модели зданий (BIM); цифровые системы комплексного управления эксплуатацией зданий «умный дом» и другие) и других технологических и технических новшеств в архитектурно-строительной сфере.

Потенциал и ограничения корпоративных электронных сред в научно-образовательных процессах в архитектуре находятся в диалектическом единстве, выраженном в следующих характеристиках:

– в возможности широкого охвата пользователей для популяризации архитектуры, повышения статуса профессии в обществе, профессиональной ориентации молодежи;

– возможности создания, хранения и использования цифровых баз данных, моделирование проектного процесса в сетевой форме (BIM, GIS-технологии);

– возможности привлечения к оценке результатов обучения и научных исследований широкого круга экспертов, представителей смежных профессий и социума, что способствует повышению степени объективности оценки;

– угрозе низкой окупаемости затрат при значительных финансовых вложениях на создание цифровых образовательных ресурсов;

– угрозе перераспределения компонентов содержания архитектурного образования в пользу теоретических дисциплин; нарушение системности архитектурного образования;

– угрозе превышения затрат на создание, техническую поддержку, реконструкцию электронных сетей в архитектурном образовании в условиях слабых междисциплинарных связей с инженерно-технологическими специальностями; слабой адаптивности корпоративных сред к цифровым продуктам широкого использования; труднопрогнозируемых социальных последствиях.

Открытые сетевые образовательные сообщества обладают большим потенциалом для определения актуальных предпочтений общества в архитектуре и выявления проблем городской среды за счет объединения представителей пестрого социума. Они могут быть использованы для популяризации архитектуры в целом и архитектурного образования, творчества отдельных мастеров, продвижения новых направлений и результатов научных исследований в архитектуре. При использовании в инверсионных образовательных практиках открытых сетевых сообществ необходимо применять научно обоснованные стратегии, учитывающие субъективность общественного мнения и возможность манипулирования им.

Современные подходы к развитию городских территорий основываются на ЦУР, провозглашенных ООН в 2015 году, и предполагают принятие мер по сбалансированному применению природных ресурсов и использованию экологических технологий, стабилизации социальных, культурных, биологических систем. На основании исследования российского и западноевропейского опыта выявим несколько направлений в архитектурном проектировании, соответствующих ЦУР и проходящих в условиях объектно-субъектных образовательных коммуникаций: выработка требований к системам «зеленой» сертификации зданий, реновация заброшенных территорий (городов, промышленных территорий, мусорных свалок и т. д.), реконструкция объектов культурного наследия для придания им новых функций. Опыт исследования взаимозависимости организмов в биологических экосистемах послужил основанием для разработки экосистемного подхода к знаниевым коммуникациям и изучения образовательных сообществ как экосистем.

Экосистемный подход к знаниевым коммуникациям сопутствует созданию междисциплинарной коммуникативной среды, формируемой вокруг зданий — научно-исследовательских объектов. Современные онтологические исследования процессов жизнедеятельности человека опираются на экopsихологический подход, анализ системных взаимосвязей между человеком и окружающим миром. В образовательных экосистемах города могут быть реализованы различные подходы к общественно-профессиональным и междисциплинарным коммуникациям: презентационный, маркетинговый, компаративный, профориентационный, импрессионистский, восстановительный, краудфандинговый, корпоративный, с помощью которых инвертируется коммуникационная компетенция архитектора (Топчий, 2020). Включение объектов (зданий, объектов городской среды) в научно-образовательный процесс в архитектуре определяет коммуникации как объектно-субъектные и субъектно-объектные.

В соответствии с законом «Об архитектурной и градостроительной деятельности в РФ», архитектурно-строительная деятельность — это деятельность, направленная на создание архитектурного объекта, который является частью инфраструктуры города и сопрягается с градостроительной деятельностью. Результат деятельности архитектора представляет собой материальный объект, который в своих пространственных формах, художественных образах, функционировании, взаимодействии с пространственной средой сохраняет информацию об авторе и условиях проектирования. Знания об объектах, содержащиеся в архитектурных обмерах, чертежах, рисунках, записках архитекторов и других источниках первичной информации, являются источником профессионального опыта и используются для конструирования авторского замысла. Можно сделать вывод, что процесс изучения архитектурных объектов является ориентировочной основой профессионального обучения зодчих (Серикив, 2018).

Исследование образовательной среды в рамках экопсихологического подхода позволило выделить основные типы отношений между человеком и окружающей средой — экопсихологические типы непосредственного взаимодействия: объектно-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, и типы опосредованного взаимодействия: субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий. Тип отношений указывает на дидактические цели и результаты обучения, образовательный процесс в городской среде и методы обучения определяются при соотнесении их с видами познавательной активности: двигательным, ориентировочным, эмоциональным, коммуникативным, исследовательским, познавательным, трудовым и другими (Панов, 2017).

Истоки экопсихологического, практико-ориентированного подхода в архитектуре лежат в методах, предложенных итальянскими архитекторами в 1950-х годах и развиваемых европейскими архитекторами в наши дни (Colomina et al., 2020). Они базировались на идеях отказа от опыта предшественников и традиционных образовательных моделей и создания «новой архитектуры» совместно с жителями города. Поводом для взаимодействия с представителями городского социума служила проблема, присутствующая в городской среде. Она являлась мотивом субъектно-объектных коммуникаций и объединяющим фактором при создании образовательных сообществ практиков. В 1970-х годах идеи общественно-профессионального взаимодействия в сообществах практиков были широко использованы в методах ситуативного обучения. Процесс объектно-субъектных коммуникаций с участием представителей внешнего социума проводится в рамках предпроектных исследований, участвует в инверсии профессиональных знаний и опыта, уточняет идеи, учитывает специфические представления данной социальной группы об удобстве, красоте, стоимости, экологичности и других параметрах проекта. Совокупность инверсионных практик в локальных сообществах дает представления о глобальных тенденциях в архитектуре, затрагивающих интересы более крупных пространственных образований.

Ситуативное обучение в архитектуре и сообщества практиков используют методы партисипаторного или соучаствующего проектирования (от *англ.* *participatory design*) (Weise, Wilson, & Vigar, 2020). В педагогике методы соучаствующего проектирования понимаются как когнитивно-деятельностные образовательные практики, направленные на формирование социокультурного опыта будущего архитектора (Подболотова и Резникова, 2020). Численность и социальный состав участников образовательного процесса в социально-коммуникационной среде имеет тенденцию к расширению, углублению, фокусировке цели и содержания на решении практической, общей для всех участников социума, проблемы.

Целесообразность создания образовательных экосистем очевидна при реконструкции и реставрации объектов культурно-исторического наследия, оптимизации транспортной инфраструктуры города и других проектных задачах,

результаты которых повлияют на широкий городской социум. Исследование процесса трансформации образовательной среды в образовательную экосистему был проведен Н. Ю. Фоминых, Э. И. Койковой, А. В. Бубенчиковой. Было выявлено, что философскими основаниями расширения числа социальных групп участников экосистем, вовлеченными в образовательный процесс, является эффективность использования децентрализованного, сетцентрического подхода в управлении (Фоминых, Койкова, Бубенчикова, 2021). При широком охвате заинтересованных лиц происходит перенос ответственности за реализацию принятых решений на периферийные звенья сети, и это придает устойчивость принятым решениям. По мнению И. М. Федорова, особенность образовательных экосистем заключается в объединении и равноправном взаимодействии для решения общей цели субъектов с разными интересами, уровнем образования, культурно-образовательным фоном, что позволяет всем участникам приобрести метакомпетенции, наполненные разнообразным содержанием (Федоров, 2019).

В архитектурном образовании, предполагающем изучение жизни людей в материальной среде города, формирующим элементом экосистем является архитектурный объект. Мониторинг восприятия архитектуры жителями проводится при оценке изменений в жизненных интересах профессиональных и образовательных сообществ (архитектурных, градостроительных, искусствоведческих, историко-культурных, образовательных, антропологических и других). Цифровые динамические модели зданий и пространственной среды моделируют жизненные процессы и требуют апробации в реальной городской среде в условиях объектно-субъектных коммуникаций. Когнитивными способами выявления эффективности цифровых моделей служат физические полноразмерные модели зданий с возможностью замены узлов, деталей, систем инженерного оборудования. В отечественной практике они именуется адаптивными, или сенситивными моделями, в зарубежной — городскими лабораториями — City-LAB (Lind et al., 2017; Klauenberg et al., 2018; Ji et al., 2021). Исследования экопсихологических взаимодействий субъектов с пространственной средой доказывают субъективность и чувственность восприятия среды субъектами, наделение ее собственным содержанием и ценностями, наличие различий в восприятии разными социальными группами. Примером научно образовательного междисциплинарного экосообщества в городской среде являются группы универсального дизайна, которые адаптируют, апробируют, дорабатывают и реализуют проекты реконструкции города с позиций универсального дизайна (Hansen, & Wass, 2022). Территории коммуникаций — объекты, пространство, тематические маршруты, используемые лицами с ограниченными возможностями здоровья, — являются экосистемными образовательными коммуникационными средами. Субъекты коммуникаций — архитекторы и городские планировщики, жители с ограниченными возможностями здоровья, городские планировщики, специалисты по транспорту, реабилитологи и другие заинтересованные лица и организации.

Многообразие жизненных и профессиональных интересов и взглядов на архитектуру членов образовательных экосистем служат основанием для пересмотра приоритетов в содержании компонентов архитектурного образования и инверсии методов и содержания обучения архитекторов за счет включения в них группы проблемных инверсионных коммуникационных практик, построенных на взаимодействии между представителями академического архитектурного социума и городскими жителями.

В начале XXI века в западноевропейских архитектурных школах произошел возврат к практико-ориентированному обучению. Причиной этому стало чрезмерное увеличение доли теоретических дисциплин в содержании профессионального образования, отдаление его от практики, желание архитекторов-педагогов устранить сегрегацию инженерно-строительных зданий (Malecha, 1988).

Исследование опыта ведущих зарубежных университетов выявило примеры строительства чувствительных моделей зданий на территориях кампусов, которые используются как средства обучения (Orchowska, 2021). Чувствительные (в русскоязычной научной среде чаще используется близкий термин «адаптивные») здания предназначаются для исследования конструктивных и эксплуатационных новых разработок, их недостатков и являются способом организации междисциплинарного знания обмена между преподавателями, исследователями и студентами разных школ и факультетов технических университетов. Субъектами коммуникаций в работе с чувствительными полноразмерными объектами — моделями зданий — являются представители междисциплинарного академического социума.

В педагогической теории метод совместной работы преподавателей и студентов именуется рефлексивной практикой (*англ.* reflective practice) и известен с 1980-х годов (Aragajita Jaiswal et al., 2021). Метод строится на обоюдном когнитивном процессе преподавателей и студентов, в которой обе стороны занимают критическую позицию по отношению к сложившейся практике. Критики рефлексивной практики указывают на негативные аспекты метода в отношении инженерных наук и архитектуры, которые происходят из творческого характера профессий, на уникальность объектов проектирования и, как следствие, на наличие развивающихся во времени проблемных ситуаций, а не одномоментных конструктивных проблем. Примером успешной образовательной субъектно-объектной практики на базе чувствительной модели является комплекс «Жилые лаборатории», функционирующий с 2017 года в кампусе технического университета Чалмелс (Гетеборг, Швеция) (*англ.* City living LAB) (Antoniadou-Plytaria et al., 2021).

Конструктивная и технологическая гибкость экспериментального чувствительного объекта дает возможность заменить его фрагменты, усовершенствовать и творчески преобразовать силами разных специальностей. Оценка эксплуатационных качеств чувствительного объекта проводится в процессе

его эксплуатации, что является преимуществом перед рефлексивной практикой изучения полноразмерных статичных архитектурных объектов и цифровых моделей.

Инверсия содержания и методов обучения архитекторов с участием сенситивных моделей происходит во время научно-образовательной деятельности, междисциплинарного обмена знаниями. Апробация проектного решения в процессе эксплуатации способствует: ревизии ценностей в содержании образования; установлению новых междисциплинарных связей; подбору новых компонентов содержания в профессиональном обучении всех участников научно-образовательной деятельности; оценке результатов обучения и научных исследований.

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ инверсивных практик в архитектуре, реализуемых на разных территориях коммуникаций, представлен в таблице 1. Инверсия профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения на уровне, бакалавр архитектуры, представлена в таблице 2.

Дискуссионные вопросы

При том что необходимость инверсии профессиональных компетенций не вызывает сомнения, дискуссионными вопросами являются границы ответственности участников образовательных коммуникаций в процессах общественного взаимодействия архитекторов. В обсуждении нуждаются также методы отбора технических и технологических инноваций и состава экспертов, участвующих в междисциплинарных образовательных коммуникациях.

Выводы

1. Общественные коммуникации архитектурного образования происходят в форме субъектно-субъектного взаимодействия в материальном и виртуальном пространстве. Практика архитектурного образования указывает на тенденцию увеличения числа коммуникативных ситуаций и расширение числа и разнообразия субъектов коммуникаций. Общественные коммуникации дают представление о художественно-эстетических идеалах современного человека, об уровне комфорта, экологичности и безопасности пространственной среды. Представители общества являются экспертами при определении целей, содержания, методов и результатов современного архитектурного образования, участвуют во внедрении его результатов. В процессе общественного

Таблица 1

Инверсивные практики в архитектурном обучении в разных территориальных условиях

Table 1

Inverse Practices in Architectural Education in Different territorial conditions

«Территория» коммуникаций	Субъекты коммуникаций	Цели и виды коммуникаций	Объекты коммуникаций	Инверсивные практики в профессиональном обучении архитектуре (содержание/метод)
Образовательная среда архитектурных школ (университета)	Междисциплинарное академическое сообщество (студенты, преподаватели, ученые)	Реализация образовательных программ, оценка результатов обучения	Собрания методических фондов, библиотек, архивов	Ограничены традиционными методами, содержанием, средствами обучения, опытом преподавателей
Образовательная среда в пространстве города	Члены академического и городского социумов	Приобретение коммуникционных компетенций, освоение социально-коммуникционных методов проектирования	Объекты и территории города с проблемными ситуациями	Инверсия социальных компонентов содержания архитектурного образования на основании эмпирических социальных исследований
Корпоративные электронные среды и сети	Междисциплинарное академическое сообщество (студенты, преподаватели, ученые)	Междисциплинарный обмен знаниями, приобретение наддисциплинарных компетенций	Ментальные образовательные среды, организованные электронными системами	Инверсия содержания междисциплинарных знаний и наддисциплинарных компонентов архитектурного обучения
Открытые цифровые образовательные ресурсы	Глобальный мировой социум	Автокоммуникации (Шахова, 2006)	Глобальное электронное пространство	Инверсия профессиональных компетенций при самообразовании и саморефлексии
Сетевые социальные образовательные группы	Междисциплинарное академическое сообщество, объединяющее тематические образовательные среды	Обмен профессиональной информацией внутри открытых социальных сообществ	Ментальные стихийные информационные сообщества	Угроза инверсии профессиональных компетенций в условиях психологических манипуляций и угрозы дезинформации
Образовательные экосистемы	Междисциплинарное и межпрофессиональное публичное сообщество	Решение общей для экосистемы проблемы, проблемно-ориентированные, деятельностные взаимозависимости	Ментальные субъектно-субъектные и деятельностные субъектно-объектные коммуникации, образовательные вокруг объектов	Инверсия всех компонентов содержания профессионального обучения в процессе в деятельности практической деятельности

Таблица 2
Инверсия профессиональных компетенций архитектора в условиях междисциплинарного и общественного взаимодействия

Table 2
Inversion of professional competencies of an architect in the context of interdisciplinary and social interaction

Теоретические подходы к мотивации коммуникаций	Проблема архитектурной практики	Субъекты коммуникации	«Территориальные» условия коммуникаций	Способы и формы коммуникаций	Методы обучения	Результат ²
Презентационный	Экспертная оценка результатов проектирования	Преподаватели, студенты «внешние» эксперты	Виртуальные и физические выставочные пространства	Вербальные, визуальные; обсуждения, дискуссии	Дискуссионные	ОК 4 ПК-4 ПК-9 ПК-10 ПК-19
Маркетинговый	Изучение потребностей рынка проектных услуг	Преподаватели, студенты потенциальные заказчики и потребители	Виртуальные и физические сообщества, социальные сети	Сетевые, с ранжированием вариантов	Научно-аналитические	ОК 3 ОК 10 ОПК-1 ПК-1 ПК-5 ПК-6 ПК-12 ПК-13
Компаративный	Выбор одного из вариантов проектной или художественной	Преподаватели, студенты «внешние» эксперты	Виртуальные и физические сообщества, социальные сети	Вербальные, визуальные на всех видах «территорий», с качественными или количественными оценками и ранжированием вариантов	Конкурные	ОК 4 ОК 12 ПК-1 ПК-3 ПК-4 ПК-8

² Инверсия компетенций в соответствии с ФГОС бакалавр по специальности «Архитектура».

Профориентационный	Популяризации архитектуры для привлечения в профессию новых кадров	Архитекторы, преподаватели, студенты ВО и СПО, школьники	Вертикально и горизонтально связанные образовательные среды	Корпоративные и публичные образовательные среды	Педагогическое тестирование soft skills и hard skills	ОК-4 ОК-12 ПК-4 ПК-16
Инновационный	Создание условий устойчивого развития города, апробация и внедрение строительных инноваций	Преподаватели и студенты архитектурных факультетов	Горизонтально связанные междисциплинарные образовательные среды	Объектно-субъектные	Эмпирические методы исследования и обучения	ОК - 1 ПК -10 ОПК -2 ОПК -3 ПК -1 ПК -5 ПК -12
Импрессионистский	Оценка результатов научно-образовательной деятельности	Студенты (преподаватели), представители общества	Открытые материальная и виртуальная среды университета	Сетевые, субъектно-субъектные и субъектно-объектные	Эвристические методы обучения	ОК 10 ОК 16 ПК-1 ПК-4
Восстановительный	Создание условий устойчивого развития города	Субъекты, объединенные общей проблемой и объектов интереса	Архитектурный объект (фрагмент архитектурной среды города)	Экосистемные субъектно-субъектные и субъектно-объектные	Экосистемный, партисипаторный	ОК 2 ОК 11 ОК 16 ПК-1 ПК-4
Краудфандинговый	Нахождение источников финансирования архитектурного проекта; маркетинговые исследования	Объединение заинтересованных субъектов — создание «толпы»	Сетевые интернет-технологии	Сетевые, субъектно-субъектные	Практико-ориентированные, исследовательские методы обучения	ОК 3 ОК 10 ОК 13 ОК 14 ПК-1
Корпоративный	Развитие корпоративной культуры высшей архитектурной школы и университета	Члены внутри академического сообщества	Внутрикорпоративные сети, территории университетских кампусов и зданий	Сетевые, субъектно-субъектные, экосистемные субъектно-объектные	Методы взаимного обучения	ОК 1 ОК 11 ОПК-2 ОПК-3 ПК-3 ПК-12 ПК-14

взаимодействия будущие архитекторы приобретают коммуникационный опыт, необходимый в профессиональной деятельности для инверсии полученных профессиональных компетенций.

2. Междисциплинарные и межпредметные коммуникации в архитектуре способствуют созданию, апробации и внедрению инноваций в архитектурную практику. Новый коммуникативный опыт способствует пересмотру существующих компонентов содержания, степени их значимости, оценке результатов деятельности смежных специалистов и саморепликации, что приводит к инверсии системы архитектурного образования.

3. В современной системе архитектурного образования в РФ основным способом инверсии методов и содержания профессионального образования являются субъектно-субъектные коммуникации между студентами архитектурных факультетов и архитекторами-практиками; субъектно-объектные коммуникации служат для получения профессиональных знаний с помощью материальных средств обучения (учебников, цифровых коллекций, материальных моделей), хранящих профессиональный опыт предшествующих поколений архитекторов.

4. Динамика субъектно-субъектных коммуникаций в архитектурном образовании свидетельствует о тенденциях расширения числа внешних субъектов коммуникаций: от взаимодействия с архитекторами-практиками к коммуникациям с творческими союзами; от личных коммуникаций с представителями смежных профессий к профессиональным союзам, объединениям, обществам и другим организациям смежных профессий; от персонифицированных заказчиков к представителям социальных групп города.

5. История развития субъектно-объектных коммуникаций показывает рост числа и разнообразия архитектурных объектов, представляющих интерес в качестве источников профессиональных знаний, от изучения отдельных объектов к изучению фрагментов антропогенной среды; от исследования статичных объектов к изучению динамики трансформации объектов архитектурного наследия в меняющихся условиях жизни города и формированию образовательных экосистем и инверсии междисциплинарных знаний с участием сенситивных объектов.

6. Динамика образовательных коммуникаций в архитектуре показывает увеличение числа субъектов, мотивированных в изучении архитектуры, что порождает потенциал для горизонтальной интеграции образовательных сред, создания образовательных экосистем и расширения числа и разнообразия социально ориентированных инверсионных практик в архитектуре.

7. Развитие исследования инверсионных практик в архитектуре предполагает выявление сущностных (неизменных) и атрибутивных (изменяемых) структурных элементов в содержании архитектурного образования.

Заключение

Следующий этап работы над моделями инверсивных образовательных практик в архитектуре состоит в выделении компонентов содержания и методов обучения архитекторов, переосмысливаемых в процессе междисциплинарных и общественных коммуникаций на разных коммуникационных образовательных территориях, отделении существенных от модифицируемых компонентов и методов и подготовке основания для разработки теоретически обоснованных рекомендаций по инверсии содержания и методов системы профессионального архитектурного образования.

Список источников

1. Savransky, S. D. (2000). *Engineering of Creativity: Introduction to TRIZ Methodology of Inventive Problem Solving*. 1st ed. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781420038958>
2. Masters, K. (2021). Peer Review Report For: The online inverted classroom model (oICM). A blueprint to adapt the inverted classroom to an online learning setting in medical and health education (version 2). *MedEdPublish NaN*, 9 (113). <https://doi.org/10.21956/mer.20270.r31464>
3. Иванова, С. В., Иванов, О. Б. (2020). *Образовательное пространство как модуль образовательной политики*. Монография. Москва: Русское слово.
4. Осмоловская, И. М. (2020). *Дидактика: от классики к современности*. Монография (с. 152–157). Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История.
5. Мухаметзянов, И. Ш. (2019). Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы. Россия: тенденции и перспективы развития. *Ежегодник*. Материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием, 18–19 декабря 2019 г. (Отв. ред. В. И. Герасимов; с. 571–574). Институт научной информации по общественным наукам РАН. Москва.
6. Перминова, Л. М. (2020). Цифровое образование: ожидания, возможности, риски. *Педагогика*, 3, 28–37.
7. Топчий, И. В. (2020). Повышение коммуникативных компетенций архитекторов в процессе общественных и профессиональных коммуникаций. *Ценности и смыслы*, 3, 88–106. <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10026>
8. Сериков, В. В. (2018). Специфика дидактического обоснования обучения. *Педагогический журнал Башкортостана*, 5 (78), 12–19.
9. Панов, В. И. (2017). От экологической психологии к субъектно-средовым взаимодействиям. *Субъектно-средовые взаимодействия: экпсихологический подход к развитию психики*. Коллективная монография. (Под ред. М. О. Мдивани; с. 7–14). Москва: Перо. <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf>
10. Colomina, B., Galàn, I. G., Kotsioris, E., & Meister, A.-M. (2022, May 31). *Radical Pedagogies*. Published: May 31, 2022. 416 p.
11. Weise, S., Wilson A., & Vigar, G. (2020). Reflections on Deploying Community-Driven Visualisations for Public Engagement in Urban Planning. *Urban Planning*, 5 (2), 59–70. <https://doi.org/10.17645/up.v5i2.3008>
12. Подболтова, М. И., Резникова Р. А. (2020). Когнитивно-деятельностные образовательные практики города: кейсы Москвы. *Образование и Город: практики*

соучастующего проектирования. Сборник статей по итогам Второго ежегодного международного симпозиума. (Под ред. С. Н. Вачковой; с. 71–78). Московский городской педагогический университет. Москва.

13. Фоминых, Н. Ю., Койкова, Э. И., Бубенчикова, А. В. (2021). Образовательная среда как экосистема. *Мир науки, культуры, образования*, 3 (88), 292–294. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-292-294>

14. Федоров, И. М. (2019). Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме. *Молодой ученый*, 28 (266), 246–250.

15. Lind, J., Malmqvist, T., Wang, J., & Belkert, Ann-K. (2017). Citylab Action: Guiding Sustainable Urban Development. *Conference: World Sustainable Built Environment Conference 2017 Hong Kong*.

16. Hansen, L. A., & Wass, S. (2022). Enactive methods towards situational learning — engaging people with intellectual and developmental disability in design. *Procedia Computer Science*, 196, 598–605. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.054>

17. Malecha, M. J. (1988). Architectural education. *Ekistics*, 55 (328/329/330), 121–132. <http://www.jstor.org/stable/43622063>

18. Orchowska, M. M. (2021). *Adaptive architecture — the design of exhibition building at ul. Hoża*. Diplom tipe. Master of Science. Warsaw University of Technology.

19. Jaiswal, A., Lyon, J. A., Zhang, Y., & Magana, A. J. (2021). Supporting student reflective practices through modelling-based learning assignments. *European Journal of Engineering Education*, 46 (6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1952164>

20. Antoniadou-Plytaria, K., Srivastava, A., Ghazvini, M. A. F., Steen, D., Tuan, L. A. & Carlson, O. (2019). Chalmers Campus as a Testbed for Intelligent Grids and Local Energy Systems. *2019 International Conference on Smart Energy Systems and Technologies (SEST)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/SEST.2019.8849014>

References

1. Savransky, S. D. (2000). *Engineering of Creativity: Introduction to TRIZ Methodology of Inventive Problem Solving*. 1st ed. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781420038958>

2. Masters, K. (2021). Peer Review Report For: The online inverted classroom model (oICM). A blueprint to adapt the inverted classroom to an online learning setting in medical and health education (version 2). *MedEdPublish NaN*, 9 (113). <https://doi.org/10.21956/mep.20270.r31464>

3. Ivanova, S. V., & Ivanov, O. B. (2020). *Educational space as modus of educational policy*. Monograph. Moscow: Russkoye Slovo. (In Russ.).

4. Osmolovskaya, I. M. (2020). *Didactics: from classics to modernity*. Monograph (pp. 152–157). Moscow; St. Petersburg: Nestor-History. (In Russ.).

5. Mukhametzyanov, I. Sh. (2019). Digital space in education: expectations, opportunities, risks, threats. Russia: trends and prospects for development. In Gerasimov, V. I. (Ed.). *Yearbook*. Proceedings of the XIX National Scientific Conference with international participation, 2019, December 18–19 (pp. 571–574). Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. Moscow. (In Russ.).

6. Perminova, L. M. (2020). Digital education: expectations, opportunities, risks. *Pedagogy*, 3, 28–37. (In Russ.).

7. Topchiy, I. V. (2020). Enhancing the communicative competence of the architects in the process of public and professional engagements. *Values and meanings*, 3, 88–106. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2071-6427-2020-10026>
8. Serikov, V. V. (2018). Specificity of didactic reasoning of learning. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 5 (78), 12–19. (In Russ.).
9. Panov, V. I. (2017). From environmental psychology to subject-medium interactions. In Mdivani, M. O. (Ed.). *Subject-medium interactions: an ecopsychological approach to the development of the psyche*. Collective monograph (pp. 7–14). Moscow: Pero. <https://www.pirao.ru/upload/iblock/375/ekopodkhod.pdf> (In Russ.).
10. Colomina, B., Galàn, I. G., Kotsioris, E., & Meister, A.-M. (2022, May 31). Radical Pedagogies. Published: May 31, 2022. 416 p.
11. Weise, S., Wilson A., & Vigar, G. (2020). Reflections on Deploying Community-Driven Visualisations for Public Engagement in Urban Planning. *Urban Planning*, 5 (2), 59–70. <https://doi.org/10.17645/up.v5i2.3008>
12. Podboltova, M. I., & Reznikova, R. A. (2020). Cognitive and Activity-Based Educational Practices of the City: Cases of Moscow. In Vachkova, S. N. (Ed.). *Education and the City: co-design practices*. Collection of articles based on the results of the Second Annual International Symposium (pp. 71–78). Moscow City University. Moscow. (In Russ.).
13. Fominykh, N. Y., Koikova, E. I., & Bubenchikova, A. V. (2021). Educational environment as an ecosystem. *World of Science, Culture, Education*, 3 (88), 292–294. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-388-292-294>
14. Fedorov, I. M. (2019). Transition from educational environment to educational ecosystem. *Young Scientist*, 28 (266), 246–250. (In Russ.).
15. Lind, J., Malmqvist, T., Wangel, J., & Belkert, Ann-K. (2017). Citylab Action: Guiding Sustainable Urban Development. *Conference: World Sustainable Built Environment Conference 2017 Hong Kong*.
16. Hansen, L. A., & Wass, S. (2022). Enactive methods towards situational learning — engaging people with intellectual and developmental disability in design. *Procedia Computer Science*, 196, 598–605. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.12.054>
17. Malecha, M. J. (1988). Architectural education. *Ekistics*, 55 (328/329/330), 121–132. <http://www.jstor.org/stable/43622063>
18. Orchowska, M. M. (2021). *Adaptive architecture — the design of exhibition building at ul. Hoża*. Diplom tipe. Master of Science. Warsaw University of Technology.
19. Jaiswal, A., Lyon, J. A., Zhang, Y., & Magana, A. J. (2021). Supporting student reflective practices through modelling-based learning assignments. *European Journal of Engineering Education*, 46 (6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/03043797.2021.1952164>
20. Antoniadou-Plytaria, K., Srivastava, A., Ghazvini, M. A. F., Steen, D., Tuan, L. A. & Carlson, O. (2019). Chalmers Campus as a Testbed for Intelligent Grids and Local Energy Systems. *2019 International Conference on Smart Energy Systems and Technologies (SEST)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/SEST.2019.8849014>

Статья поступила в редакцию: 03.02.2022;
одобрена после рецензирования: 15.05.2022;
принята к публикации: 06.06.2022.

The article was submitted: 03.02.2022;
approved after reviewing: 15.05.2022;
accepted for publication: 06.06.2022.

Информация об авторе:

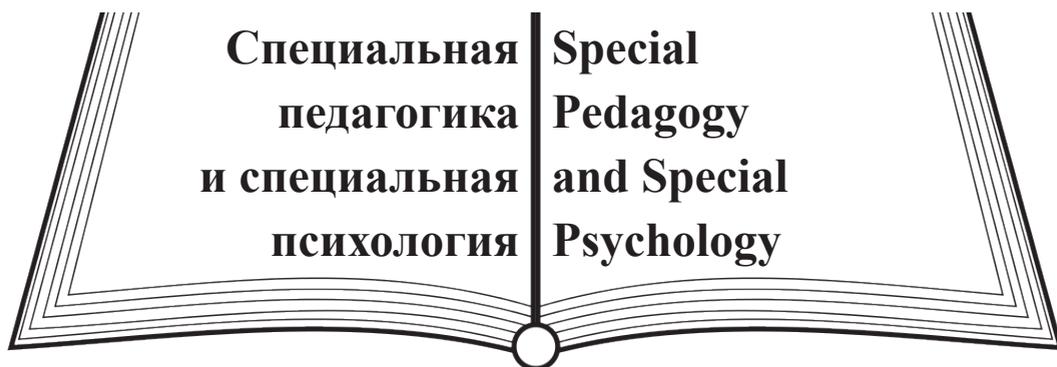
Ирина Владимировна Топчий — кандидат архитектуры, директор подготовительных курсов, Московский архитектурный институт (государственная академия), Москва, Россия,

top@markhi.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4459-4376>

Information about author:

Irina V. Topchiy — PhD in Architecture, Director of the preparatory department, Moscow Institute of Architecture (State Academy), Moscow, Russia,

top@markhi.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4459-4376>



Исследовательская статья

УДК 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.11

ВОЗРАСТНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОЧЕЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ (ПО ДАННЫМ ОНЛАЙН-ДИАГНОСТИКИ)

*Ольга Александровна Величенкова¹, Ксения Валерьевна Белоусова²,
Римма Рафаиловна Хакимуллина³*

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

² *Онлайн-центр диагностики и поддержки детей с трудностями в обучении Ассоциации родителей детей с дислексией, Москва, Россия*

¹ *velichenkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9050>*

² *belousova.k@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8233-1206>*

³ *rkhakimullina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5126-5610>*

Аннотация. В статье анализируется один из возможных психологических механизмов специфических трудностей в обучении младших школьников — недостаточность процессов фонологической обработки. Цель статьи — изучить возрастную динамику показателей фонологической рабочей памяти у учащихся 1–3-го классов с трудностями в обучении. Исследование проводилось на основе широко распространенных в отечественной логопедии и психологии методологических подходов: концепции речевого недоразвития; теории фонологического дефицита при дислексии; онтогенетического подхода к речевому обследованию. Использовались экспериментальные методы исследования фонологической рабочей памяти: повторение серий слогов с оппозиционными согласными, повторение псевдослов. Представлены результаты онлайн-обследования 159 школьников. Показана успешность воспроизведения проб в целом и отдельных стимулов, дан качественный анализ ошибок, рассмотрены возрастные различия выполнения проб и их согласованность. Полученные результаты

могут использоваться при разработке стандартизированных процедур оценки фонологических процессов в школьном возрасте. По одной из проб проведено сопоставление новых результатов с имеющимися данными безвыборочного исследования. Делается вывод о том, что с возрастом показатели фонологической рабочей памяти улучшаются, имеются существенные отличия по успешности выполнения заданий между первоклассниками и более старшими детьми.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, специфические трудности в обучении, фонологическая рабочая память, фонологическая обработка, фонематическое восприятие, псевдослова, нарушения письма и чтения

Research article

UDC 376

DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.11

AGE-RELATED INDICATORS OF PHONOLOGICAL WORKING MEMORY OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES (ACCORDING TO ONLINE DIAGNOSTICS)

*Olga A. Velichenkova*¹, *Ksenia V. Belousova*²,
*Rimma R. Khakimullina*³

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

² *Online Diagnostic and Support Center for Children with Learning Difficulties Association of Parents of Dyslexic Children, Moscow, Russia*

¹ *velichenkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9050>*

² *belousova.k@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8233-1206>*

³ *rkhakimullina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5126-5610>*

Abstract. The article analyzes one of the possible psychological mechanisms of specific learning difficulties in younger schoolchildren — the insufficiency of phonological processing processes. The purpose of the article is to study the age dynamics of phonological working memory indicators in students of grades 1–3 with learning difficulties. The study was conducted on the basis of methodological approaches widely used in Russian speech therapy and psychology: the concept of speech underdevelopment; the theory of phonological deficiency in dyslexia; the ontogenetic approach to speech examination). Experimental methods of phonological working memory research were used: repetition of a series of syllables with oppositional consonants, repetition of pseudo-words. The results of an online survey of 159 schoolchildren are presented. The success of reproducing samples as a whole and individual stimuli is shown, a qualitative analysis of errors is given, age differences in the execution of samples and their consistency are considered. The results obtained can be used in the development of standardized procedures for assessing phonological processes at school age. According to one of the samples, the new results were compared with the available data of a non-sampling study. It is concluded that with age, the indicators of phonological working memory improve, there are significant differences in the success of tasks between first-graders and older children.

Keywords: dyslexia, dysgraphia, specific learning difficulties, phonological working memory, phonological processing, phonemic perception, pseudologue, writing and reading disorders

Для цитирования: Величенкова, О. А., Белоусова, К. В., Хакимуллина, Р. Р. (2022). Возрастные показатели фонологической рабочей памяти младших школьников с трудностями в обучении (по данным онлайн-диагностики). *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология»*, 17 (3), 195–214. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.11

For citation: Velichenkova, O. A., Belousova, K. V., & Khakimullina, R. R. (2022). Age-related indicators of phonological working memory of younger schoolchildren with learning difficulties (according to online diagnostics). *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 17 (3), 195–214. DOI: 10.25688/2076-9121.2022.16.3.11

Введение

В настоящее время одной ведущих патогенетических моделей возникновения специфических трудностей в овладении навыками письма и чтения у детей признается концепция фонологического дефицита (Токарева, 1969; Корнев, 1997; Vellutino et al., 2004; Grigorenko et al., 2019; Uppstad, & Finn, 2007; Левина, 2005; Русецкая, 2007; Григоренко, 2012; Григоренко и Эллиотт, 2012; Snowling, & Melby-Lervåg, 2016; Peng, & Fuchs, 2016; Ахутина, 2018; Лалаева, 2019; Дорофеева, 2020)¹.

В нашей стране ее становление во многом определило всю организацию логопедической помощи детям с трудностями в обучении: неуспеваемость при сохранном интеллекте, слухе и зрении рассматривается как следствие речевого недоразвития, в котором ведущая роль фактора, затрудняющего овладение звуко-буквенными отношениями, отводится несовершенному фонематическому восприятию (Левина, 2005; Лалаева, 2001). Школьники с дислексией (нарушением формирования чтения), с дисграфией и дизорфографией (нарушением овладения графикой и орфографией) обучаются по адаптированным программам для детей с тяжелыми нарушениями речи или посещают логопедические занятия по коррекции устной и письменной речи. Подразумевается, что недостатки письма и чтения попадают в более общую категорию нарушений речи (как устной, так и письменной).

Еще в 1936 году Р. М. Боскис и Р. Е. Левина в статье «Об одной из форм акустической агнозии: косноязычие в речи и письме» пишут: «Наши наблюдения привели нас к убеждению, что во всех без исключения случаях затруднения в овладении правильным письмом следует ожидать и нарушения в речи» (Боскис и Левина, 2006, с. 90). Для России именно эту статью можно считать

¹ Григоренко, Е. Л. (2012). Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками. *Дис. ... д-ра психол. наук*. Московский городской педагогический университет. Москва. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19261080>; Дорофеева, С. В. (2020). Речевой дефицит и дислексия: экспериментальное исследование русскоговорящих детей. *Дис. ... канд. филол. наук*. Высшая школа экономики. Москва. <https://www.dissercat.com/content/rechevoi-defitsit-i-disleksiya-eksperimentalnoe-issledovanie-russkogovoryashchikh-detei>

отправной точкой изучения фонетико-фонематического недоразвития у детей, в ней впервые сформулирована идея нарушения «обобщенного», «интегрированного» слуха, позволяющего идентифицировать речевой звук в соответствии с обобщенным представлением о нем, т. е. отнести его к той или иной фонеме, узнать. Одновременно авторами были предложены и первые тестовые задания на исследование способности различать близкие фонемы: узнавание на слух и показ единичных слогов со звуками-конкурентами (пу, бу, да, та), верификация слов с искаженным произношением отдельных звуков, узнавание слов-квазиомонимов (кол, гол, почка, бочка и т. д.), бухштабирование, повторение слов, повторение псевдослов, списывание и письмо под диктовку (Боскис и Левина, 2006).

Чуть позже, в 1940-х годах прошлого века, термины «фонематическое восприятие» и «фонематический слух» стали наиболее употребительными в сфере изучения фонологических процессов у детей и взрослых в нашей стране. В 1948 году появилось исследование Н. Х. Швачкина, в котором показано становление фонемного различения в раннем онтогенезе, подчеркивается роль как слухового, так и артикуляторного восприятия, что объясняет выбор автором термина «фонематическое восприятие» (Швачкин, 2004). В более поздних работах В. И. Бельтюкова содержится экспериментальное изучение становления произносительных умений младших дошкольников в сопоставлении с различением звуков на слух (Бельтюков, 1988). При этом в психологических работах термины понятия «слух» и «восприятие» скорее тождественны по содержанию, их использование объясняется лишь предпочтениями авторов. Так, в архивной, неопубликованной книге А. Р. Лурии «Сенсорная афазия» 1942 года и в его последующих, более масштабных работах по афазии (Агрис и Ахутина, 2018) используется только термин «слух» (фонематический, квалифицированный, речевой), хотя слухо-артикуляторная природа фонемного различения была для Александра Романовича очевидна. Заметим также, что в «Сенсорной афазии» описаны пробы, по-видимому, предложенные ранее Р. Е. Левиной (Боскис и Левина, 2006), а также ряд заданий, которые впоследствии приобрели большую популярность в детской логопедической диагностике: повторение серий слогов с оппозиционными согласными (типа: ба-па, та-да-та и др.) (Агрис и Ахутина, 2018).

С середины прошлого века в логопедической практике активно разрабатываются методические рекомендации к обследованию фонематического восприятия (Левина, 2006), публикуются стимульные материалы, более или менее строго описанные процедуры диагностики (Иншакова, 1998; Чиркина, 2003; Безрукова и Каленкова, 2008; Ахутина и Фотекова, 2017; Ощепкова, Бухаленкова и Якупова, 2020; Ушакова, О. С., Волкова, 2020).

Прежде чем перейти к обсуждению имеющихся в этой области результатов, заметим, однако, что постепенно произошло расширение содержания термина «фонематическое восприятие» (Белоус, 2009). На наш взгляд, это связано

с работами по педагогической психологии, психологии обучения. Фонематическое восприятие перестало пониматься некоторыми авторами только как функция, спонтанно формирующаяся под воздействием речевой среды, в процессе общения (Эльконин, 1997).

Чтобы различать слова *бочка* и *почка* ребенку не приходится учиться специально, достаточно слышать речевые образцы, обобщение носит интуитивный характер. Иначе обстоит дело со способностью назвать первый звук слова, определить количество и последовательность звуков. Эти умения требуют обучения. Звуковой анализ и синтез являются метаязыковой способностью, они результат осознанного наблюдения над языком. Возможность читать и писать в алфавитных письменностях тесно связана с умением вычленять минимальную единицу звукового строя языка и кодировать ее. Звуковой анализ — это одна из операций письма.

Под влиянием письменности изменяется и фонологическая система человека: его представление о фонеме переводится в осознанный план, звучащее слово «срастается» с написанным словом. Таким образом становится возможным говорить о двухуровневой фонологической системе: от спонтанно формирующейся способности узнавать фонетическое слово благодаря имплицитным фонематическим обобщениям к эксплицитным репрезентациям следующего порядка, связанным с овладением орфографией (Богомазов, 2001; Цейтлин и Богомазов, 2006). Различные трактовки понятия фонемы в Санкт-Петербургской и Московской фонетических школах (СПФШ и МФШ) соответствуют разному пониманию психологии фонематического восприятия (Богомазов, 2001). С одной стороны, речь может идти об идентификации обобщенного образа звука (фонемы в интерпретации СПФШ), с другой — о кодировании звука по правилам орфографии (морфофонемы в МФШ). Узнать слово (*дун*) и написать слово *дуб* — в обоих случаях значит принять решение о фонеме, но эти решения будут разными по сложности и степени осознанности. Первое доступно дошкольнику, второе — только школьнику (мы не будем обсуждать здесь описанные случаи появления фонематических обобщений вне систематического обучения грамоте и необоснованную практику использования заданий на звуковой анализ в диагностике речевых нарушений у дошкольников).

Таким образом, исследование звукового анализа и синтеза, хотя и может считаться исследованием фонематического восприятия, по сути, представляет собой оценку учебных достижений — научился ли ребенок выделять звуки, определять, какой буквой обозначается звук в слабой позиции. В этом смысле такие тесты полезны, но не отвечают на вопрос, почему ребенок не владеет данными навыками. Кроме того, они могут использоваться в диагностических целях только в школьном возрасте.

Помимо различных заданий, исследующих фонемное различение, звуковой анализ и синтез, в российской логопедической практике применяют пробы на анализ фонемных представлений (репрезентаций) детей. Обычно

ребенку предлагают назвать слова, начинающиеся на заданный звук или содержащие данный звук, придумать слова из определенного количества звуков и т. д., то есть изучаются те представления, которые базируются на обучении, так как формализованное исследование имплицитных фонематических представлений детей весьма затруднительно.

Такое подробное обсуждение содержания терминов объясняется различиями в российском и зарубежном понимании фонологического дефицита, лежащего в основе школьной неуспешности. Для нашей страны характерно применение ограниченного набора терминов, причем самым используемым остается термин «фонематическое восприятие», а патогенез трудностей в овладении письмом и чтением объясняется нарушением различения фонем и вторичными проблемами со звуковым анализом (Левина, 2006; Лалаева и Венедиктова, 2001; Русецкая, 2007; Лалаева, 2019).

В зарубежных исследованиях при описании концепции фонологического дефицита, которая стала доминирующей в последние 40 лет (Ramus, 2021; Vellutino et al., 2004; Uppstad & Finn, 2007; Grigorenko et al., 2019), применяется термин *phonological awareness*, который чаще всего переводится на русский как «фонологическая осведомленность, фонологическое осознание» (можно считать также вполне эквивалентным российский термин «фонологическая компетенция», используемый некоторыми авторами (Безрукова и Каленкова, 2008)). Этим термином описываются разнообразные процессы произвольного манипулирования звуковой структурой слогов, слов, а также единичными звуками речи. Во всех тестах на фонологическую осведомленность предполагается оценка умений, практически не формирующихся спонтанно, а только в результате целенаправленного обучения, т. е. того, что у нас называется звуковым анализом и синтезом, фонематическими представлениями. По этому поводу также достаточно часто высказываются критические доводы: получается, что плохая фонологическая осведомленность является одновременно и симптомом дислексии и ее причиной (Uppstad, & Finn, 2007).

Однако, помимо зависимых от обучения параметров фонологической обработки, для детей с дислексией показан дефицит таких факторов, как беглость речи — скорость называния предъявленных букв и цифр (*rapid automatized naming* — RAN), и кратковременная (рабочая) память (Григоренко и Эллиотт, 2012). Фонологическая рабочая память, как правило, исследуется при помощи называния псевдослов — десемантизированных стимулов, состоящих из набора звуков (Dollaghan, Biber, & Campbell, 1995; Gathercole, 1995; Estes, Evans, & Else-Quest, 2007). Считается, что недостаточные фонологическая осведомленность, фонологическая рабочая память и беглость называния составляют фонетико-фонологический дефицит (Григоренко и Эллиотт, 2012; Gillon, 2017). Эти показатели, хотя и являются связанными, но находятся в сложных отношениях друг с другом и навыком чтения: есть исследования,

показывающие наличие относительно избирательных нарушений беглости речи, есть данные о различной прогностической значимости уровня беглости для чтения на разных языках.

Таким образом, мы видим, что, признавая и поддерживая концепцию фонологического дефицита при дислексии, в России и за рубежом исследователи сосредоточены на разных аспектах фонологической обработки. В нашей стране основным предиктором нарушений письма и чтения считается дефицит фонемного распознавания, за рубежом — проблемы фонологической рабочей памяти, беглости речи. Звуковой анализ и синтез (фонологическая осведомленность) расценивается, скорее, как тест достижений, однако используется в диагностической практике для изучения характера трудностей в кодировании и декодировании речи у детей, включенных в целенаправленное обучение (Fawcett, & Nicolson, 2004).

При этом за рубежом накоплен большой экспериментальный материал: есть стандартизированные и валидизированные методики оценки фонологических процессов, получены результаты использования тестов на различных выборках, включая детей с трудностями в обучении (Nittrouer, 1996; Rvachew et al., 2003; Fawcett, & Nicolson, 2004).

К сожалению, в России крайне мало данных эмпирических исследований, на которые можно было бы опираться при оценке фонемной обработки у школьников. В логопедической практике до сих пор предполагается экспертная оценка фонологических навыков, основанная на субъективном мнении специалиста, его опыте, в том числе опыте использования конкретного стимульного материала. Так, к числу наиболее часто используемых проб на фонемное распознавание относятся повторение серии слогов с оппозиционными согласными (Чиркина, 2003; Левина, 2005; Безрукова и Каленкова, 2008; Ахутина и Фотекова, 2017) и показ квазиомонимов (Иншакова, 1998; Левина, 2005).

Для первой пробы имеется множество вариантов предъявления: авторы предлагают различное количество слогов в серии (от 2 до 5); более или менее полный набор признаков, по которым противопоставляются звуки (глухие – звонкие, свистящие – шипящие, твердые – мягкие и т. д.); разное количество серий; разные наборы для разных возрастов или унифицированный вариант. Но при такой частоте применения пробы и обилии ее вариантов мы не имеем описанных для детей с нарушениями письма и чтения результатов ее выполнения, не можем сопоставить неуспевающих школьников с успевающими. В лучшем случае можно оценить успешность повторения, т. е. процент детей, которые безошибочно справляются с заданием (Иншакова, 2013).

Вторая проба с различением квазиомонимов (почка – бочка, лук – люк, крыса – крыша) давно зарекомендовала себя как невалидная для школьного возраста, она показывает «потолочный эффект» при единичном предъявлении слов (Величенкова, 2015). Предложены возможности ее сенсбилизации путем

увеличения количества предъявляемых слов в серии (Методы нейропсихологической диагностики, 2016).

Приходится констатировать недостаточную разработанность даже давно используемых инструментов диагностики.

При этом в настоящее время стали появляться стандартизированные процедуры оценки фонологических навыков, построенные по западным моделям или представляющие собой русификацию иностранных тестов. К большим исследованиям такого рода можно отнести разработку теста ЗАРЯ (Дорофеева и др., 2018; Dorofeeva et al., 2020), смоделированного по англоязычным образцам. ЗАРЯ включает 7 субтестов: «Дискриминация фонем» (парных звуков, представленных в минимальных контекстах; ива – ыва, вом – фом); «Лексическое решение» (дифференциация слов и псевдослов); «Повторение псевдослов» (слово с заменой 1 звука); «Определение наличия звука в слове»; «Называние первого звука в слове»; «Подсчет количества звуков в слове»; «Замена звука в псевдослове». Получены результаты выполнения теста успешными школьниками без нарушений речевого развития и детьми с дислексией (Dorofeeva et al., 2020). Кроме того, фонологические субтесты включены в стандартные батареи для оценки речевых функций, которые в настоящее время русифицируются (Eliseeva, & Marini, 2017; Руль (Елисеева), Горобец и Резвина, 2018). Интересным является весьма корректно описанный авторами результат повторения псевдослов детьми от 4 до 12 лет в безвыборочном исследовании (Руль (Елисеева), Горобец и Резвина, 2018).

Таким образом анализ литературы и логопедической практики показывает, что, несмотря на кажущуюся изученность проблемы фонологического дефицита при дислексии, в отечественной науке в сфере оценки фонологических навыков недостаточно экспериментальных данных, на которых можно было бы строить стандартизированную диагностическую процедуру (или нет возможности их сопоставления, метаанализа из-за недостаточно корректного описания); не проводится оценка согласованности и содержательной валидности субтестов; мало используются хорошо зарекомендовавшие себя для разных языков пробы на фонологическую рабочую память и беглость речи.

Имеющееся противоречие определило **цель исследования** — изучение возрастной динамики показателей фонологической рабочей памяти у младших школьников с трудностями в обучении.

В задачи исследования входили:

- разработка и описание процедуры исследования фонологической рабочей памяти в онлайн-формате;
- описание результатов выполнения субтестов для нескольких возрастных групп;
- анализ возрастной динамики показателей.

Организация исследования и характеристика выборки

Исследование проводилось в 2020–2022 годах на базе онлайн-центра диагностики и поддержки детей с трудностями в обучении Ассоциации родителей детей с дислексией. Рассматриваемые ниже результаты получены в ходе логопедического онлайн-обследования, в котором оценивались все компоненты речевой системы. Обследование продолжительностью 55 минут проводилось на платформе Zoom. Все дети проходили диагностику в связи с жалобами их родителей на трудности в обучении. Обращение в центр не требует обязательного предоставления медицинской и психолого-педагогической документации относительно предшествующего развития ребенка. Единственным критерием формирования выборки было наличие трудностей в овладении программой по русскому языку.

В статье приводятся результаты обследования только фонологической рабочей памяти 159 детей: 32 первоклассника (19 девочек, 13 мальчиков), 74 второклассника (21 девочка, 53 мальчика), 53 третьеклассника (26 девочек, 27 мальчиков). Гендерное соотношение по выборке в целом около 1 : 1,4, что подтверждает имеющиеся данные о преобладании мальчиков среди школьников с трудностями в обучении.

Дизайн исследования

Повторение серий слогов с оппозиционными согласными

Как уже говорилось выше, проба широко применяется в детской логопедии и воспринимается как метод исследования фонемного различения. Однако в клинике локальных поражений мозга у взрослых пациентов показано, что ошибки при выполнении пробы наблюдаются также у пациентов с афферентными и эфферентными афазиями (Лурия, 2008), что является аргументом в пользу сложной природы анализируемого действия. Это заставляет задуматься о неоднозначности пробы и для детского возраста. По всей видимости, корректнее говорить о возможности опознания (слухо-артикуляторным путем) ряда фонем, удержания их в кратковременной памяти, а также воспроизведения в ходе реализации моторной эфферентной программы.

Для верификации характера нарушения при выполнении данного задания нами были даны также серии слогов с акустически и артикуляторно далекими несмешиваемыми согласными. Предполагалось, что дети с моторными трудностями плохо выполняют задания на повторение определенной последовательности любых слогов, как далеких, так и близких по звучанию, а нарушения распознавания фонем можно уверенно зафиксировать у тех учащихся, которые делают ошибки только при повторении слогов с близкими звуками-конкурентами.

Для воспроизведения предъявлялись 8 серий слогов с оппозиционными звуками (данные оппозиции поздно усваиваются в онтогенезе и традиционно включаются в логопедическое обследование) и 4 серии слогов-дистракторов (отмечены): **ло-по-ло**, ва-ва-фа, та-тя-та, па-па-ба, са-за-са, **хо-со-хо**, шу-шу-су, **ми-ви-ми**, ко-го-го, чу-цу-чу, **ни-пи-ни**, то-то-до, шу-сю-щу. Слоги-дистракторы содержат согласные, которые обладают разной степенью артикуляторной близости, но никогда не смешиваются при регулярных нарушениях звукопроизношения у детей.

Детей просили повторить каждую серию за логопедом.

Повторение псевдослов

Проба нацелена на исследование как фонемного опознания, так и фонологической рабочей памяти. Несмотря на небольшой опыт ее применения для русского языка, исследовательский интерес к такого рода стимулам велик. Можно думать, что использование повторения (Руль (Елисеева), Горобец и Резвина, 2018; Величенкова и Гусева, 2022) и списывания (Григорьева, Корнев и Оганов, 2018) псевдослов вместо слов приводит к сенсбилизации пробы путем увеличения вклада фонологической рабочей памяти из-за десемантизации стимулов. В нашем исследовании для повторения давались 9 псевдослов: бутОсна, падмОфу, казОжну, вмушОга, малЯмка, салаЯк, ралОлта, цанчАс, тичимАрь (ударение показано). Слова назывались по одному.

Все стимулы предъявлялись непосредственно во время zoom-конференции разными специалистами, проводившими обследование, что не могло не вносить определенной погрешности, связанной с индивидуальными производительными особенностями. Производилась видеозапись обследования с дальнейшей обработкой результатов.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим результаты повторения серий слогов учениками 1–3-го классов. В таблице 1 представлены данные по среднему количеству верно воспроизведенных серий и стандартным отклонениям (*SD*) по каждому классу.

Как видно из таблицы 1, школьники с возрастом улучшают свои показатели по обоим вариантам серий. Существенная разница наблюдается между первым и более старшими классами. Между вторым и третьим классами значимых различий нет.

Сравнение серий показывает, что детям почти достаточно сложно воспроизводить и слог-дистракторы, что заставляет думать о значимой роли не трудностей тонкого различения близких фонем, фонемного распознавания, а трудностей удержания в доступе, в оперативной памяти набора звуков, даже далеких.

Таблица 1

Воспроизведение серий слогов школьниками с трудностями в обучении

Table 1

Reproduction of syllable series by students with learning difficulties

Класс (число детей)	Среднее кол-во ошибок в сериях слогов (13 серий)	Среднее кол-во ошибок в сериях слогов с оппозиционными согласными (8 серий)	Среднее кол-во ошибок в слогах-дистракторах (4 серии)
1 (N 32)	4,8 (SD = 2,9), max = 11	3,6 (SD = 2,1)	1,2 (SD = 1,2)
2 (N 74)	3,5 (SD = 2,4), max = 9	2,7 (SD = 1,9)	0,8 (SD = 0,9)
3 (N 53)	3,3 (SD = 2,2), max = 8	2,4 (SD = 1,6)	0,9 (SD = 1,0)

Мы можем сопоставить эти данные с полученными нами ранее при безвыборочном обследовании 142 первоклассников (Величенкова, 2015). Процедура проведения и стимульный материал не отличались, кроме использования очного формата. Среднее количество ошибок в сериях с близкими звуками — 1,4, с далекими — 0,4 (итого 1,8). Очевидно, что результаты первоклассников с трудностями в обучении существенно отличаются от популяционных данных, что говорит о недостаточности фонологической рабочей памяти у детей с нарушениями письма и чтения.

Перейдем к оценке сложности отдельных серий и качественному анализу ошибок в данных пробах. В таблице 2 представлена успешность выполнения (процент верных воспроизведений) в каждом классе.

Из представленных данных следует, что пробы со слогами-дистракторами оказались не легче многих серий с близкими звуками. Например, воспроизведение серий **ни-пи-ни** и **ми-ви-ми** выглядит менее успешным, чем, например, **та-тя-та**. Наиболее сложными оказались серии с очень тонкими артикуляционными переключениями: **щу-сю-щу**, **чу-цу-чу**.

Качественный анализ ошибок показывает, что наиболее частым вариантом неверного повторения было изменение порядка воспроизведения стимулов, на втором месте — замены одного или двух согласных в серии на близкий по артикуляции звук, но отсутствующий в серии (например, **ми-ви-ми** – **ми-би-ми**; **та-тя-та** – **ка-тя-та**), редко встречалось уподобление слогов внутри серии (например, **ло-ло-ло** вместо **ло-по-ло**).

Перейдем теперь к рассмотрению результатов воспроизведения псевдослов. Среднее количество ошибок при повторении 9 десемантизированных стимулов по классам: 1-й класс — 4,3 (SD = 1,9), 2-й класс — 2,5 (SD = 1,6), 3-й класс — 2,7 (SD = 1,7). В этом задании различия также присутствуют только между первоклассниками и остальными школьниками. По всей видимости, такая возрастная динамика говорит о значимом влиянии школьного обучения на формирование навыков фонологической обработки.

Таблица 2

Воспроизведение серий слогов школьниками с трудностями в обучении

Table 2

Reproduction of syllable series by students with learning difficulties

Серия	Успешность воспроизведения (% детей, верно повторивших серию)		
	1-й класс (N 32)	2-й класс (N 74)	3-й класс (N 53)
ло-по-ло	81	88	85
ва-ва-фа	66	85	83
та-тя-та	66	81	75
па-па-ба	63	74	74
са-за-са	63	68	74
хо-со-хо	69	82	83
шу-шу-су	66	72	87
ми-ви-ми	63	81	66
ко-го-го	75	85	74
чу-цу-чу	31	54	51
ни-пи-ни	72	68	72
то-то-до	63	72	72
шу-сю-щу	47	41	74

Успешность воспроизведения стимулов (% детей, верно повторивших стимул) представлена в таблице 3.

Таблица 3

Воспроизведение псевдослов школьниками с трудностями в обучении

Table 3

Reproduction of pseudosyllables by students with learning difficulties

Серия	Успешность воспроизведения (% детей, верно повторивших серию)		
	1-й класс (N 32)	2-й класс (N 74)	3-й класс (N 53)
бутОсна	91	95	92
падмОфу	81	82	83
казОжну	44	84	62
вмушОга	50	88	89
малЯмка	63	73	87
саласЯк	59	81	77
ралОлга	38	54	57
цанчАс	9	50	19
тичимАрь	41	47	62

Заметно, что наибольшие сложности вызвали слова со звуками, являющимися артикуляционными конкурентами. К наиболее типичным ошибкам относятся замены звуков близкими по артикуляции.

Корреляционный анализ показывает согласованность результатов выполнения двух проб школьниками с трудностями в обучении в целом по выборке. Коэффициенты корреляции Спирмена представлены в таблице 4 (* — $p < 0,05$, ** — $p < 0,01$, *** — $p < 0,001$).

Таблица 4

Согласованность результатов выполнения слухоречевых проб у школьников с трудностями в обучении

Table 4

Consistency of Auditory Speech Tests in Students with Learning Difficulties

	Коэффициент корреляции	Ошибки в слогах			
		По классам			По всей выборке
		1	2	3	
Ошибки	Pearson's r	0,133	0,269*	0,454***	0,338***
в псевдословах	Spearman's rho	0,150	0,255*	0,435***	0,307***

Однако, возрастные различия согласованности очевидны: от отсутствия связи между пробами в 1-м классе до очень сильной корреляции в 3-м классе.

Заключение

В статье впервые представлены результаты онлайн-обследования процессов фонологической обработки у школьников с трудностями в обучении: описаны данные по двум пробам, имеющим отношение к оценке фонологической рабочей памяти: повторение серий слогов с оппозиционными согласными и повторение псевдослов. Показана успешность воспроизведения проб в целом и отдельных стимулов, дан качественный анализ ошибок, рассмотрены возрастные различия выполнения проб и их согласованность. По одной из проб проведено сопоставление новых результатов с имеющимися данными безвыборочного исследования (Величенкова, 2015).

Как показало исследование, с возрастом показатели фонологической рабочей памяти улучшаются. При этом первоклассники существенно отличаются по данным показателям от учеников второго и третьего классов. Отсутствие согласованности результатов выполнения проб в первом классе и усиление корреляции во втором и третьем классах наводит на мысль о влиянии на успешность фонологической обработки не только школьного опыта письма и чтения, но и неких факторов, носящих скорее регуляторный, чем гностический характер.

Качественный анализ ошибок в данных пробах может быть полезен с точки зрения изучения механизмов фонемного узнавания. На данный момент создается ощущение, что основные проблемы воспроизведения слогов и псевдослов создаются плотным соседством артикуляционных конкурентов.

Список источников

1. Токарева, О. А. (1971). Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению. *Патология речи: Ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина*, 406, 63–98.
2. Корнев, А. Н. (2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Монография. Санкт-Петербург: Речь. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19886024>
3. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
4. Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2019). Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. *American Psychologist. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000452>
5. Uppstad, P. H., & Tønnessen, F. E. (2007). The notion of phonology in dyslexia research: cognitivism — and beyond. *Dyslexia. John Wiley & Sons, Ltd.* 13 (3), 154–174. <https://doi.org/10.1002/dys.332>
6. Левина, Р. Е. (2005). *Нарушения речи и письма у детей*. Р. Е. Левина. Избранные труды. (Ред.-сост.: Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин). Москва: АРКТИ. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19964849>
7. Русецкая, М. Н. (2007). *Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин*. Монография. Санкт-Петербург: Каро. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19990904>
8. Григоренко, Е. Л., Эллиотт, Дж. Дж. (2012). *Чтение о чтении*. Воронеж: Аист.
9. Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142, 498–545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
10. Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49, 3–20. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219414521667>
11. Ахутина, Т. В. (2018). Нейропсихологический анализ ошибок на письме. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция*. Научная монография. (Ред. О. А. Величенкова; с. 76–95). Москва: Логомаг. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36557481>
12. Лалаева, Р. И. (2019). *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. Учебник. Санкт-Петербург: КАРО. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20051105>
13. Лалаева, Р. И., Венедиктова Л. В. (2001). *Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников*. Санкт-Петербург: Союз.
14. Боскис, Р. М., Левина, Р. Е. (2006). Об одной из форм акустической агнозии: Косноязычие в речи и письме. *Культурно-историческая психология*, 2 (3), 85–92. https://psyjournals.ru/kip/2006/n3/Boskis_full.shtml
15. Швачкин, Н. Х. (2004). Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. *Возрастная психоллингвистика*. Москва: Лабиринт.

16. Бельтюков, В. И. (1988). Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка. *Теоретические и прикладные исследования психологии речи* (с. 72–91). Институт психологии АН СССР Москва.
17. Агрис, А. Р., Ахутина, Т. В. (2018). Исследование фонематического слуха в отечественной нейропсихологии: по материалам работ А. Р. Лурии. *Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция*. Научная монография. (Ред. О. А. Величенкова; с. 24–39). Москва: Логомаг. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36557477>
18. Иншакова, О. Б. (1998). *Альбом для логопеда*. Москва: ВЛАДОС.
19. Чиркина, Г. В. (2003). *Методы обследования речи детей*. Пособие по диагностике речевых нарушений. Москва: АРКТИ.
20. Безрукова, О. А., Каленкова, О. Н. (2008). *Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста*. Москва: Каисса. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24254499>
21. Ахутина, Т. В., Фотекова, Т. А. (2017). *Диагностика речевых нарушений школьников*. Практическое пособие. Москва: Юрайт. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30569100>
22. Ощепкова, Е. С., Бухаленкова, Д. А., Якупова, В. А. (2020). Развитие связной устной речи в старшем дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*, 3 (99), 32–39. <https://doi:10.24411/1997-9657-2020-10072>
23. Ушакова, О. С., Волкова, О. С. (2020). Речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе. *Современное дошкольное образование*, 3 (99), 51–59. <https://doi:10.24411/1997-9657-2020-10074>
24. Белоус, Е. Н. (2009). К проблеме структуры фонематического слуха. *Образование и наука*, 10, 122–128. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12999422>
25. Эльконин, Д. Б. (1997). *Как научить детей читать. Психическое развитие в детских возрастах*. (Под ред. Д. И. Фельдштейна). Институт практической психологии. Москва. <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84066>
26. Богомазов, Г. М. (2001). *Современный русский литературный язык: фонетика*. Москва: ВЛАДОС. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000739998
27. Цейтлин, С. Н., Богомазов, Г. М. (2006). Возрастная фонология (двухуровневая фонологическая система и ее роль в формировании чувства языка и грамотности учащихся 1–6 классов). *Вопросы языкознания*, 5, 146–148. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9296588>
28. Ramus, F. (2001). Dyslexia: Talk of two theories. *Nature. Nature Publishing Group*, 412 (6845), 393–394. <https://doi:10.1038/35086683>.
29. Dollaghan, C. A., Biber, M. E., & Campbell, T. F. (1995). Lexical influences on nonword repetition. *Applied Psycholinguistics*, 16 (2), 211–222. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007098>
30. Gathercole, S. E. (1995). Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. *Memory & Cognition*, 23 (1), 83–94. <https://doi.org/10.3758/bf03210559>
31. Estes, K. G., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (1), 177–195. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007\)015](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007)015)
32. Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.

33. Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2004). *The dyslexia screening test-junior (DST-J)*. London: The Psychological Corporation.
34. Nittrouer, S. (1996). The relation between speech perception and phonemic awareness: Evidence from low-SES children and children with chronic otitis media. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (5), 1059–1070. <https://doi.org/10.1044/jshr.3905.1059>
35. Rvachew, S., Ohberg, A., Grawberg, M., & Heyding, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4-year-old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 12 (4), 463–471. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/092\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/092))
36. Иншакова, О. Б. (2013). *Мультидисциплинарный анализ становления фонематического навыка письма у младших школьников*. Москва: В. Секачев.
37. Величенкова, О. А. (2015). Диагностика речевых функций в рамках скрининг-обследования первоклассников. *Новые педагогические технологии, XXIV*, 39–44. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25056664>
38. Ахутина, Т. В., Корнеев, А. А., Матвеева, Е. Ю. (2016). *Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет*. (Под ред. Т. В. Ахутиной). Москва: В. Секачев.
39. Дорофеева, С. В., Решетникова, В. А., Зырянов, А. С., Горанская, Д. Н., Гордеева, Е. А., Серебрякова, М. Н., Ахутина, Т. В., Драгой, О. В. (2018). Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией. *Восьмая Международная конференция по когнитивной науке*, 18–21 октября 2018 г. (Отв. ред.: А. К. Крылов, В. Д. Соловьев; с. 331–333). Институт психологии РАН. Светлогорск.
40. Dorofeeva, S. V., Laurinavichyute, A., Reshetnikova, V., Akhutina, T. V., Tops, W., & Dragoj, O. (2020) Complex phonological tasks predict reading in 7 to 11 years of age typically developing Russian children. *Journal of Research in Reading*, 43, 516–535. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12327>
41. Eliseeva N., & Marini A. (2017). Phonological working memory and inhibition control in language impaired (LI) children. *Experimental Psycholinguistics Conference*, 2017, June 28–30. Menorca, Spain.
42. Руль (Елисеева), Н. Н., Горобец, Е. А., Резвина, И. А. (2018). Повторение псевдослов русскоговорящими детьми: материалы для нейролингвистического опросника. *Филология и культура*, 2 (52), 121–127. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35257273>
43. Лурия, А. Р. (2008). *Высшие корковые функции человека*. Монография. Санкт-Петербург: Питер. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19497041>
44. Григорьева, И. А., Корнев, А. Н., Оганов, С. Р. (2018). Регистрация движений взора при списывании квазислов у детей с дисграфией 8–9 лет и здоровых сверстников. *Доктор*, 1, 93–94. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35646682>
45. Величенкова, О. А., Гусева, В. Г. (2022). Выполнение слухоречевых проб школьниками с трудностями в обучении. *Учен. зап. Казан. ун-та. Сер.: Гуманит. науки. Т. 164, кн. 1*.

References

1. Tokareva, O. A. (1971). Writing disorders in different groups of abnormal children and principles in the work to eliminate them. *Pathology of speech: Scientific notes of the Moscow State Pedagogical Institute*, 406, 63–98. (In Russ.).

2. Kornev, A. N. (2003). *Reading and writing disorders in children*. Monography. St. Petersburg: Speech. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19886024>
3. Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
4. Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2019). Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. *American Psychologist. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000452>
5. Uppstad, P. H., & Tønnessen, F. E. (2007). The notion of phonology in dyslexia research: cognitivism — and beyond. *Dyslexia. John Wiley & Sons, Ltd.* 13 (3), 154–174. <https://doi.org/10.1002/dys.332>
6. Levina, R. E. (2005). Speech and writing disorders in children. In Chirkina, G. V., & Shoshin, P. B. (Eds-Compilers). *R. E. Levina. Selected works*. Moscow: ARKTI. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19964849>
7. Rusetskaya, M. N. (2007). *Reading disorders in younger schoolchildren: analysis of speech and visual causes*. Monography. St. Petersburg: Karo. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19990904>
8. Grigorenko, E. L., & Elliott, J. J. (2012). *Reading about reading*. Voronezh: Aist. (In Russ.).
9. Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142, 498–545. <http://dx.doi.org/10.1037/bul0000037>
10. Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49, 3–20. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219414521667>
11. Akhutina, T. V. (2018). Neuropsychological analysis of errors in writing. In Velichenkova, O. A. (Ed.). *Writing and reading disorders in children: study and correction*. Scientific monograph (pp. 76–95). Moscow: Logomag. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36557481>
12. Lalaeva, R. I. (2019). *Reading disorders and ways of their correction in younger schoolchildren*. Textbook. (In Russ.). St. Petersburg: KARO. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20051105>
13. Lalaeva, R. I., & Venediktova L. V. (2001). *Diagnosis and correction of reading and writing disorders in younger schoolchildren*. St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.).
14. Boskis, R. M., & Levina, R. E. (2006). On one of the forms of acoustic agnosia: tongue-tie in speech and writing. *Cultural-Historical Psychology*, 2 (3), 85–92. (In Russ.). https://psyjournals.ru/kip/2006/n3/Boskis_full.shtml
15. Shvachkin, N. H. (2004). The development of phonemic perception of speech at an early age. *Developmental Psycholinguistics*, 113–143. Moscow: Labyrinth. (In Russ.).
16. Beltyukov, V. I. (1988). System analysis of the ontogenesis of the phonemic structure of the language. *Theoretical and Applied Research in the Psychology of Speech* (pp. 72–91). Institute of Psychology Academy of Sciences of the USSR. Moscow. (In Russ.).
17. Agris, A. R., & Akhutina, T. V. (2018). The study of phonemic hearing in domestic neuropsychology: based on the works of A. R. Luria. In Velichenkova, O. A. (Ed.). *Writing*

- and reading disorders in children: study and correction*. Scientific monograph (pp. 24–39). Moscow: Logomag. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36557477>
18. Inshakova, O. B. (1998). *Album for a speech therapist*. Moscow: VLADOS. (In Russ.).
19. Chirkina, G. V. (2003). *Methods for examining the speech of children: A manual for the diagnosis of speech disorders*. Moscow: ARKTI. (In Russ.).
20. Bezrukova, O. A., & Kalenkova, O. N. (2008). *Methodology for determining the level of speech development of preschool children*. Moscow: Kaissa. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24254499> (In Russ.).
21. Akhutina, T. V., & Fotekova, T. A. (2017). *Diagnosis of speech disorders in school-children: a practical guide*. Moscow: Yurayt Publishing House. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30569100>
22. Oshchepkova, E. S., Bukhalenkova, D. A., & Yakupova, V. A. (2020). Development of coherent oral speech in senior preschool age. *Preschool Education Today*, 3 (99), 32–39. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10072>
23. Ushakova, O. S., Volkova, O. S. (2020). Speech readiness of senior preschoolers for learning in school. *Preschool Education Today*, 3 (99), 51–59. <http://dx.doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10074> (In Russ.).
24. Belous, E. N. (2009). On the problem of the structure of phonemic hearing. *Education and Science*, 10, 122–128. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12999422>
25. Elkonin, D. B. (1997). How to teach children to read. In Feldshtein, D. I. (Ed.). *Mental development in childhood*. Institute of Practical Psychology. Moscow. <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84066> (In Russ.).
26. Bogomazov, G. M. (2001). *Modern Russian literary language: Phonetics*. Moscow: VLADOS. (In Russ.). https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_000739998/
27. Zeitlin, S. N., & Bogomazov, G. M. (2006). Age-related phonology (a two-level phonological system and its role in the formation of language sense and literacy of students in grades 1–6). *Questions of Linguistics*, 5, 146–148. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9296588>
28. Ramus, F. (2001). Dyslexia: Talk of two theories. *Nature. Nature Publishing Group*, 412 (6845), 393–394. <https://doi:10.1038/35086683>
29. Dollaghan, C. A., Biber, M. E., & Campbell, T. F. (1995). Lexical influences on nonword repetition. *Applied Psycholinguistics*, 16 (2), 211–222. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007098>
30. Gathercole, S. E. (1995). Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. *Memory & Cognition*, 23 (1), 83–94. <https://doi.org/10.3758/bf03210559>
31. Estes, K. G., Evans, J. L., & Else-Quest, N. M. (2007). Differences in the nonword repetition performance of children with and without specific language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (1), 177–195. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/015))
32. Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
33. Fawcett, A. J., & Nicolson, R. I. (2004). *The dyslexia screening test-junior (DST-J)*. London: The Psychological Corporation.

34. Nittrouer, S. (1996). The relation between speech perception and phonemic awareness: Evidence from low-SES children and children with chronic otitis media. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39 (5), 1059–1070. <https://doi.org/10.1044/jshr.3905.1059>
35. Rvachew, S., Ohberg, A., Grawberg, M., & Heyding, J. (2003). Phonological awareness and phonemic perception in 4-year-old children with delayed expressive phonology skills. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 12 (4), 463–471. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2003/092\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2003/092))
36. Inshakova, O. B. (2013). *Multidisciplinary analysis of the development of phonemic writing skills in primary school students*. Moscow: V. Sekachev. (In Russ.).
37. Velichenkova, O. A. (2015). Diagnosis of speech functions in the framework of the screening examination of first-graders. *New pedagogical technologies*, XXIV, 39–44. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25056664>
38. Akhutina, T. V., Korneev, A. A., & Matveeva, E. Yu. (2016). *Methods of neuropsychological examination of children aged 6–9 years*. (Ed. T. V. Akhutina). Moscow: V. Sekachev. (In Russ.).
39. Dorofeeva, S. V., Reshetnikova, V. A., Zyryanov, A. S., Goranskaya, D. N., Gordeeva, E. A., Serebryakova, M. N., Akhutina, T. V., & Dragoy, O. V. (2018). A battery of tests to identify the features of phonological processing in Russian-speaking children: these norms and groups of children with dyslexia. In Krylov, A. K., & Solovyov, V. D. (Eds.). *Eighth International Conference on Cognitive Science*, 2018, October 18–21 (pp. 331–333). Institute of Psychology RAS. Svetlogorsk. (In Russ.).
40. Dorofeeva, S. V., Laurinavichyute, A., Reshetnikova, V., Akhutina, T. V., Tops, W., & Dragoy, O. (2020) Complex phonological tasks predict reading in 7 to 11 years of age typically developing Russian children. *Journal of Research in Reading*, 43, 516–535. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12327>
41. Eliseeva N., & Marini A. (2017). Phonological working memory and inhibition control in language impaired (LI) children. *Experimental Psycholinguistics Conference*, 2017, June 28–30. Menorca, Spain.
42. Rul (Eliseeva), N. N., Gorobets, E. A., & Rezvina, I. A. (2018). Repetition of pseudo-words by Russian-speaking children: materials for a neurolinguistic questionnaire. *Philology and Culture*, 2 (52), 121–127. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35257273>
43. Luria, A. R. (2008). *Higher cortical functions of a person*. Monography. St. Petersburg: Piter. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19497041>
44. Grigorieva, I. A., Kornev, A. N., & Oganov, S. R. (2018). Registration of gaze movements when writing off quasi-words in children with dysgraphia 8-9 years old and healthy peers. *Doctor*, 1, 93–94. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35646682>
45. Velichenkova, O. A., & Guseva, V. G. (2022). Performance of auditory-speech tests by schoolchildren with learning difficulties. *Scientific notes of Kazan University. Human sciences*, 164, b. 1. (In Russ.).

Статья поступила в редакцию: 03.02.2022;
одобрена после рецензирования: 15.05.2022;
принята к публикации: 06.06.2022.

The article was submitted: 03.02.2022;
approved after reviewing: 15.05.2022;
accepted for publication: 06.06.2022.

Информация об авторах:

Ольга Александровна Величенкова — кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии МГПУ, Москва, Россия,

velichenkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9050>

Ксения Валерьевна Белоусова — логопед онлайн-центра диагностики и поддержки детей с трудностями в обучении Ассоциации родителей детей с дислексией, Москва, Россия,

belousova.k@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8233-1206>

Римма Рафаиловна Хакимуллина — магистрант кафедры логопедии, Институт специального образования и психологии МГПУ, Москва, Россия,

rkhakimullina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5126-5610>

Information about authors:

Olga A. Velichenkova — PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy, Moscow City University, Institute of Special Education and Psychology, Moscow, Russia,

velichenkova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7366-9050>

Ksenia V. Belousova — Speech therapist of the Online Center for Diagnosis and Support of Children with Learning Difficulties, Association of Parents of Children with Dyslexia, Moscow, Russia,

belousova.k@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8233-1206>

Rimma R. Khakimullina — Undergraduate, Department of Speech Therapy, Moscow City University, Institute of Special Education and Psychology, Moscow, Russia,

rkhakimullina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5126-5610>

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. 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* (кегль шрифта — 14, выравнивание по ширине страницы). Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.05–2008 «Библиографическая ссылка» и строится в порядке цитирования источников в тексте статьи;

◇ список источников на английском языке, озаглавленный *References* в соответствии со стилем APA (7th edition) (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 журнале «Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» 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. 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 (3)

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. Веденева*

Редактор:

А. А. Сергеева

Корректор:

К. М. Музаилова

Переводчики:

О. В. Анисимова, А. А. Мареева

Техническое редактирование и верстка:

О. Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36.

E-mail: niic@mgpu.ru

Подписано в печать: 08.09.2022 г.

Формат: 70 × 108 1/16. Бумага: офсетная.

Объем: 13,75 печ. л. Тираж: 1000 экз.